

Pratiche di progettazione e valutazione nei CPIA

Giuseppe Tacconi^a, Gustavo Mejía Gómez, Marco Perini^a

^a *Università di Verona*

INTRODUZIONE

Il contesto e gli obiettivi della ricerca

La ricerca è stata promossa da Centro regionale di ricerca, sperimentazione e sviluppo (CRS&S) del Veneto e ha preso avvio al termine del 2016.

I/le partecipanti operano in diversi percorsi, nelle varie realtà che fanno capo alle sedi associate di Bussolengo (VR), Vicenza e San Bonifacio (VR) del CPIA del Veneto. Si tratta di contesti e di servizi differenti – alfabetizzazione, percorsi di secondaria di primo grado, progetti ecc. – che cercano linee comuni di azione.

Gli ambiti principali di intervento sono i seguenti:

- corsi di prima alfabetizzazione per rifugiati o corsi di lingua 2
- corsi di alfabetizzazione
- percorsi di primo livello per il diploma del primo ciclo
- progetti più destrutturati (ad es. il *Fuori Scuola*) con i drop-out
- corsi di lingua straniera per adulti e corsi ex-EDA
- corsi e progetti vari, ad esempio corsi di informatica per anziani, corso Nonni e computer (autobiografia), progetto donne disabili, gruppo Erasmus ecc.
- corsi in carcere.

La ricerca ha inteso mettere a fuoco le pratiche più rilevanti, proporre una descrizione accurata, coglierne le specificità e le linee comuni.

Note di metodo

Fasi della ricerca

Per ciascuna delle tre sedi coinvolte in questa fase della ricerca, sono stati attivati tre Focus Group (FG), per una durata di circa tre ore ciascuno, come indicato nello schema che segue:

FG sulle pratiche di progettazione	FG 08.04.2017 (Bussolengo) FG 13.10.2017 (Vicenza) FG 21.04.2017 (San Bonifacio)
FG sulle pratiche di valutazione	FG 16.05.2017 (Bussolengo) FG 22.11.2017 (Vicenza)

	FG 25.05.2017 (San Bonifacio)
FG di restituzione	FG 13.10.2017 (Bussolengo) FG (Vicenza) FG (San Bonifacio)

I FG hanno consentito di raccogliere i dati che poi sono stati accuratamente analizzati. L'analisi è stata svolta prima singolarmente, per ciascun FG e poi globalmente, su tutti i dati emergenti da questa azione di raccolta.

La raccolta: i FG

Ci interessava mettere a fuoco le esperienze, più che i pensieri generali, cercare di capire che cosa aiuta a progettare e come avviene la progettazione, a partire da situazioni concrete.

La consegna narrativa è stata orientata non a partire da domande che attivassero collegamenti di idee, ma da concrete situazioni. In ogni FG, la prima richiesta ai/le partecipanti è stata perciò di appuntarsi, in circa quindici minuti, qualche nota in risposta alla seguente domanda: "Prova a pensare all'attività didattica che stai svolgendo in questi giorni (chi opera in più contesti ne scelga uno, o il contesto di alfabetizzazione o quello disciplinare nella secondaria, o un progetto)". Oppure: "Prova a pensare a una situazione, a quello che hai fatto in questi giorni, ieri o stamattina, e prova a descrivere non tanto la situazione in sé, ma quello che hai fatto per progettare. Ci piacerebbe capire come pensate l'azione possibile, come pensate ciò che andrete a fare in aula, in particolare come avete pensato quello che avete fatto in questi giorni".

Nel condurre i FG, al termine degli incontri¹, è sempre stata prestata attenzione alla verifica emotiva.

Altre domande sono state le seguenti: "Che rapporto c'è tra la progettazione della singola unità, o addirittura micro della singola lezione e la progettazione annuale; come fate la progettazione annuale?". Anche i docenti del CPIA seguono una struttura in unità. Le linee guida secondo cui sono costruiscono i loro percorsi sono state declinate, almeno per quanto riguarda la struttura degli obiettivi, in competenze, conoscenze e abilità. Per l'alfabetizzazione l'articolazione è un po' diversa ed è centrata sulle funzioni comunicative del linguaggio. A questo riguardo ci interessava approfondire i seguenti punti: "Quante unità di apprendimento riuscite a realizzare in un anno?", "Chi è che cosa vi aiuta a progettare all'interno del CPIA?", "Ci sono momenti di condivisione, momenti in cui collaborate nella progettazione?"; "Come vi riferite alle linee guida o ai protocolli che sono la rotta che dichiarate di seguire?". "Nel passaggio dal CTP al CPIA, per chi di voi l'ha vissuto, è cambiato qualcosa nel progettare e come? Provate a riportare degli esempi". "Se avete avuto esperienze di insegnamento in altri contesti (primaria, secondaria, Paesi stranieri), che differenze avete notato tra le pratiche di progettazione in quei contesti e quelle in uso al CPIA? Che cosa suggerireste o avete suggerito ai docenti appena arrivati, per progettare in maniera efficace le situazioni di apprendimento?".

¹ Ad esempio, nel FG dell'8-4-2017, le/i partecipanti, alla consegna di dire con una sola parola come si sentivano in quel momento, hanno risposto che si sentivano arricchite, soprattutto dall'esperienza di condivisione, ricettive, soddisfatte, contente per lo spazio di espressione non sempre facile da attivare, motivate.

In questo progetto è stato fatto un lavoro misto tra focus group e intervista di gruppo; nel focus group di solito si mette al centro un tema e tutti intervengono liberamente. Quello che viene fuori da un focus è difficilmente riferibile ai singoli parlanti. In questa ricerca abbiamo utilizzato una modalità più simile all'intervista di gruppo, nel senso che lo stimolo di partenza era sempre costituito da una situazione che ciascun parlante aveva vissuto. Nel primo incontro avevamo dato un tempo per fissare l'abbozzo di una situazione che avevate progettato o che stavate progettando; lo stesso abbiamo fatto per la valutazione. Il primo giro di racconti era centrato su una situazione però è inevitabile che, quando parla un collega, si attivino diverse associazioni, si colleghino altri racconti, altre esperienze. Il testo che emerge è frutto di questa costante interazione.

Nel primo incontro i partecipanti hanno lavorato sulle lezioni che stavano svolgendo in quei giorni; avevamo chiesto di pensare a come avevano progettato quelle lezioni. Sulla valutazione abbiamo invece chiesto di mettere a fuoco un'unità di apprendimento dello scorso anno o corso che era particolarmente piaciuta ai partecipanti e che i docenti narratori avevano trovato efficace. Si trattava di indicare, con un punto elenco, come la lezione era stata valutata, che strumenti di valutazione i docenti avevano messo in atto in quel caso. Si trattava di pensare, ad esempio, al corso di alfabetizzazione realizzato, al modulo o all'unità di lavoro proposte, quell'aggregazione di lezioni che i docenti costruiscono su un nucleo tematico. Si trattava di provare a pensare a una di queste, che era andata particolarmente bene. Per chi insegnava italiano alle medie, poteva trattarsi di un'unità di lavoro sui testi narrativi che era andata particolarmente bene, di cui i docenti andavano fieri. Si tratta di focalizzare l'attenzione su un'unità che è andata bene e di provare a elencare come, rispetto a quell'unità, i docenti hanno impostato la valutazione. Sicuramente i docenti hanno fatto qualcosa per valutare gli apprendimenti, magari hanno anche pensato a strumenti diversificati, oppure hanno gestito un'interazione che è servita ad aumentare nei soggetti la consapevolezza del loro apprendimento, in una prospettiva di valutazione formativa. Oppure, già in avvio di unità, hanno fatto un'analisi di partenza, una valutazione diagnostica. Insomma, come è stata impostata la valutazione in relazione a quella unità?

Nel FG di restituzione abbiamo poi cercato di ragionare sulle grandi categorie emergenti per ciascun FG. Il senso di tutto il lavoro era raccogliere le pratiche, mettendole dentro a una cornice che consentisse di individuarne alcuni elementi essenziali. In un secondo passaggio ci siamo poi interrogati su come i docenti si trovano in questa struttura di categorie: se si ritrovano, se c'erano cose che, secondo loro, noi non avevamo colto, se ci sono cose che avrebbero aggiunto, che sfuggivano all'essenza di quello che loro fanno, e poi come si sono complessivamente sentiti in questo percorso².

Costruzione del testo unico

Per l'analisi si è scelto di trascrivere i testi in una matrice che rispettasse i vari turni di parola, con l'attribuzione di un codice a ogni turno di parola, ad es. (FG-VR1/5-A), in modo da rendere ogni estratto riconducibile al contesto in cui si era realizzata l'interazione:

- FG = Focus Group
- VR = Verona
- 1 = n. del FG
- Turno di parola

² Per le agende di tutti i FG, cfr. il cap. 2 di questo volume.

- Sigla del nome del parlante³.

Pulitura del testo

Una prima “pulitura del testo” è stata realizzata in modo trasversale a tutto il processo di analisi; si trattava di

- togliere ripetizioni o espressioni proprie del parlato, come “diciamo che...”, “diciamo così...”, “quello che è...”, “magari”, indicando il taglio con il segno [...];
- aggiungere tra parentesi quadre verbi mancanti o particelle necessarie alla comprensione.

La pulitura del testo aiuta a rendere comprensibile il testo e, in questo senso, è un primo lavoro di analisi. Si tratta inoltre di pensare a un utilizzo di questi testi, al fatto che dovranno essere letti (anche piacevolmente), ma è innanzitutto importante rispettare ciò che dicono i parlanti.

Le parentesi quadre con i tre puntini indicano che sono state tolte delle parti del testo; facciamo questo tipo di operazione con un po' di timore perché ogni intervento sul testo è interpretativo ed è inevitabile che lo sia. Quello che ci guida nell'analisi è sempre chiederci che cosa abbia detto la persona che stava parlando.

Siamo stati sul testo e abbiamo cercato di intervenire solo togliendo qualche ridondanza o aggiustando qualche frase perché nel parlato una frase spesso può avviarsi e interrompersi o essere ripresa più tardi. Abbiamo cercato di essere molto lievi negli interventi, proprio per un principio di rispetto del testo.

Unità di significato

Individuazione di unità minime di significato (o unità di analisi) in relazione al focus della ricerca. Se in un turno di parola ci sono più unità, è bene indicare lo stesso codice per ciascuna; può anche capitare che una unità di significato sia frutto dell'unione di brani tratti da diversi turni di parola.

Etichettatura

Aggregazione delle unità per affinità tematica, anche con eventuale “congiunzione” di parti che sono presenti in diversi turni di parola, se il tema è sempre lo stesso. Attribuzione di un titolo all'aggregazione (cluster).

È importante procedere dal basso, cioè dalle etichette più vicine al testo a quelle mano a mano più “astratte”.

Questo lavoro va fatto avendo prima concordato un *template* che preveda stili di titolo ai vari livelli.

Nell'etichettatura si cerca di tenere almeno una parola usata dal parlante, per rispettare il più possibile il pensiero espresso. Va considerato anche il non verbale, che a volte completa le frasi e fa comprendere meglio il senso delle affermazioni raccolte.

Confronto

Validazione delle etichette e delle categorie in coppie di ricercatori e successivo confronto sul testo dell'analisi consegnato in precedenza.

³ Il riferimento al nome del/la parlante serve per fare delle analisi intrecciando le categorie con le caratteristiche dei parlanti raccolte tramite scheda.

Il rischio di non dire le cose che dicono i pratici, ma di dire le cose che abbiamo noi nella mente e cercare nei pratici le parole per la conferma di questo è molto alto. Noi abbiamo cercato di essere il più possibile fedeli ai testi. Rileggersi dà sempre una sensazione strana, bisogna abituarcisi. Certi testi non parlano subito, li leggiamo e rileggiamo più volte. Quando ci siamo ritrovati per l'analisi, abbiamo visto che uno dei coder aveva dato dei titoli e l'altro degli altri; ci siamo accorti che anche solo nel categorizzare veniva espressa più la nostra idea che quella dei parlanti; ad esempio uno dei coder è più sensibile agli aspetti relazionali, mentre l'altro lo è a quelli didattici; questo dice più qualcosa di noi che del testo. In quei casi ritornavamo a leggere i testi, chiedendoci: "cosa vuol dire quel testo? Che cosa stava dicendo quella persona?". Chiaramente questo non è un gesto semplice e gli errori sono a portata di mano. Per questo c'è bisogno di tanti passaggi.

Un passaggio di analisi è stato fatto sui singoli FG. Un ulteriore passaggio è stata l'analisi trasversale di testi unici per tipologia di fonte. Rileggendo, abbiamo dovuto sopportare la frustrazione di non poter considerare tutto, perché altrimenti avremmo perso di efficacia; abbiamo potuto considerare una o due unità per ogni categoria. Alcuni testi alla prima lettura non ci avevano detto niente, tornandoci su, abbiamo notato che c'era una perla, una cosa importante da valorizzare.

Anche i partecipanti hanno potuto segnalare il proprio accordo e le proprie osservazioni sull'analisi effettuata. Nella rilettura da parte dei partecipanti alcuni/e ci hanno dato un loro feedback rispetto all'analisi stessa dicendoci, ad esempio, "riguardo al brano a pagina x, non mi ritrovo". A noi questo è servito tantissimo, perché ci rendeva ad esempio consapevoli di aver letto cose che erano nella nostra mente, non nelle esperienze dei/le partecipanti. Se i partecipanti ci dicono: "Quello che volevo dire in questo passaggio non ha niente a che fare con questo elemento, ma con un altro", ci aiutano molto a capire. A noi interessa fare un po' da specchio in questo lavoro, non insegnare delle cose, ma dire: "quello che abbiamo colto della vostra esperienza è questo; vi ritrovate?".

Messa in relazione delle etichette con alcune caratteristiche dei rispondenti

Per ogni macro, le categorie sono organizzate in base alla frequenza in cui compaiono. Non è detto che, quando ci sono più etichette, ci siano più unità di testo riferibili a quella categoria perché spesso una stessa etichetta tiene dentro più unità di testo, perché lo stesso elemento emerge da diverse persone. Abbiamo cercato di mettere in relazione anche alcuni elementi di frequenza. Non è che in questo approccio, se una cosa emerge dieci volte, significhi che essa sia più importante; non stiamo facendo un'indagine campionaria. Però percepire che un dato emerge in maniera diffusa può essere utile.

Abbiamo fatto delle analisi incrociando le categorie con alcune caratteristiche dei docenti, ad esempio con gli anni di esperienza o con il contesto prevalente di azione (alfabetizzazione o percorsi orientati ai diplomi di stato ecc.). Volevamo vedere anche se ci sono elementi della storia personale che possono incidere sulla rappresentazione. Nell'ordine che è emerso, la prima categoria - progettare in corso d'opera, lasciandosi guidare dal gruppo - presenta un'aggregazione di un numero di etichette maggiore l'ultima categoria, "progettare utilizzando il libro di testo come canovaccio". Questo non significa niente sul valore delle cose, ma dà un'idea della presenza più o meno diffusa di un elemento nel corpus dei dati raccolti e analizzati.

Il primo passaggio dell'analisi è stata la trascrizione che ha generato un fascicolo con la tabella, i turni di parola, i vari interventi. Nell'analisi abbiamo identificato le unità più significative che sembravano esprimere un tema, le abbiamo unite, agglomerate; a questi

agglomerati abbiamo dato dei titoli; qualche volta il titolo è lo stesso della singola unità; poi abbiamo aggregato i titoli affini, per far emergere il livello successivo di analisi. Bisogna anche dire che il senso del parlato è molto particolare, in alcuni tratti gergale. Questo consente a noi di far emergere le concettualizzazioni dal basso, lasciandole ancorate alla pratica. Abbiamo cercato di evitare anche la riconoscibilità dei luoghi e dei soggetti citati. È stato infine possibile riprendere solo alcuni degli estratti delle interviste. Un prodotto dev'essere gradevolmente presentabile e leggibile. Infine sono state fatte ulteriori analisi, anche quantitative per rispondere a domande come le seguenti: che raccordo c'è tra gli alfabetizzatori e i docenti del primo livello nel sottolineare alcuni elementi? Ci sono delle differenze tra Verona e Vicenza, oppure tra Verona, Vicenza e San Bonifacio?. Queste letture ci hanno consentito di raccogliere ulteriori elementi di analisi.

Partecipanti

Codice	Sede	Esperienza nell'IA	Ambito prevalente di impegno
A	Buss	26 anni	Alfabetizzazione
B	Buss	2 anni	Alfabetizzazione
C	Buss	26 anni	Alfabetizzazione
D	Buss	1 anno	Alfabetizzazione
E	Buss	2 anni	Alfabetizzazione
F	Buss	16 anni	Primo livello
G	Buss	2 anni	Primo livello + corsi di alfabetizzazione informatica e Progetto Fuori scuola
H	Buss	15 anni	
I	Buss	14	Alfabetizzazione
L	Buss	1 anno	Primo livello
M	Buss	2 anni	Primo livello
N	Buss		
O	SBonifacio		
P	SBonifacio		
Q	SBonifacio		
R	SBonifacio		
S	SBonifacio		
T	SBonifacio		
U	SBonifacio		
V	SBonifacio		
Z	SBonifacio		

Aa	SBonifacio		
Pp	SBonifacio		
Bb	VI	13 anni (dal 2004)	Primo livello
Cc	VI	16 anni	Carcere
Dd	VI		
Ee	VI		Alfabetizzazione
Ff	VI	18 anni	Primo livello, primo periodo didattico.
Gg	VI	2 anni	Potenziato
Hh	VI	1 anno	Primo livello
Ii	VI	10 anni	Alfabetizzazione.
Ll	VI	5 anni	Alfabetizzazione e L2 (A1, A2, B2), anche con gli alunni stranieri di alcuni istituti superiori.
Mm	VI	2 anni	
Nn	VI	2 anni	
Oo	VI	2 anni	Alfabetizzazione + progetti vari (Erasmus ecc.).

Principali risultati

In questo lavoro abbiamo cercato di nominare le singole strategie emergenti, in buona parte trasversali. Nonostante gli ambiti di azione molto differenti, è emersa una chiara convergenza di questioni. I macro ambiti sono tre: alfabetizzazione, primo livello, corsi ex EDA. Nonostante la varietà di tipologie e di contesti, sia sulla progettazione che sulla valutazione, le questioni sono ampiamente trasversali. Un riferimento, dove era necessario marcarlo, all'alfabetizzazione o alla secondaria o al percorso di primo livello oppure al progetto Fuori Scuola, che è molto specifico e richiede anche attenzioni specifiche, è stato esplicitato nell'etichetta. In alcuni contesti la centratura è più su ciò che succede, in altri più sull'esigenza di darsi una certa strutturazione. In tutti i contesti si possono però rintracciare le diverse strategie con mix e combinazioni differenti.

La centratura principale che abbiamo cercato di restituire è quella sulle azioni (espressa da verbi). È questa infatti la dimensione più propriamente didattica.

Le notazioni sul passaggio dal CTP al CIPA non sono trattate come punto a sé stante ma incluse nell'analisi dei vari punti. Lo stesso vale per le differenze tra il lavoro al CIPA e il lavoro in altri ordini di scuola.

Il lavoro restituisce due macro temi - progettare e valutare - e due condizioni: condizioni organizzative e condizioni relazionali. Per quanto riguarda il progettare, ci sono una decina di macro strategie emergenti: "Progettare in corso d'opera, lasciandosi guidare dal gruppo" e "Progettare ispirandosi in modo flessibile all'UDA" sono simili, però parecchi

docenti, sollecitati in questo senso, hanno sottolineato che strategia utilizzano in riferimento alle UDA, che nel frattempo si sono definite, su sollecitazione della nuova normativa e grazie allo sforzo dei CPIA stessi. “Progettare predisponendo concrete situazioni” è una delle strategie attraverso cui si organizzano situazioni e ci si pone il problema di cosa far fare. “Progettare costruendo materiali” vuol qualcosa di simile, perché predisporre materiale significa sempre predisporre attività e situazioni di apprendimento. “Progettare interventi su misura” è il lavoro della personalizzazione. La strategia di “Progettare ricorrendo a schemi di azione” è stata illustrata efficacemente da un insegnante che ha affermato che il foglietto che stava mostrando era il suo modo di progettare; era una specie di punto elenco; faceva un lavoro con le immagini; scriveva immagini ma dentro a quel vocabolo c’era tutto un insieme di azioni: all’inizio faceva fare la presentazione delle varie città - la città più pericolosa, la città più grande al mondo ecc. - poi faceva fare agli allievi una ricerca sulla loro città di provenienza. Insomma quando lui scriveva “lavoro sulle immagini” o su Youtube, voleva dire una serie molto articolata di attività. “Progettare utilizzando il libro di testo come riferimento” significa che per quei docenti il riferimento è la strutturazione dell’unità; da lì partono per avere un filo e su questo innestano tutte le variazioni che ritengono opportune. Sul valutare, c’era da una parte il garantire standard per la valutazione, che emergeva negli interventi di alcuni, come commento al lavoro che in questi anni si è fatto per uniformare e costruire degli standard per la valutazione e le certificazioni. Di certificazione i docenti parlano solo in riferimento a quei servizi che consentano di valorizzare altre agenzie o università, che assegnano crediti; generalmente i docenti si limitano a dare attestazioni, che però assumono una valenza ufficiale per quanto richiesto dalle prefetture. Sono utilizzate anche forme di valutazione diagnostica. I docenti appaiono molto spostati su una “progettazione su misura” o su una progettazione che assecondi l’andamento del gruppo; molti docenti, congruentemente, indicano strategie per capire a che punto sono i ragazzi nel loro percorso di apprendimento. Ci sono poi le prove strutturate. La prova strutturata non è solo il test; può trattarsi anche di una prova stile Invalsi, con orale compensativo e diverse attenzioni nella somministrazione di tali prove, ad esempio: prova strutturata, ma anche la simulazione di prova.

In questa versione, per ciascuna macrocategoria di testo vengono riportate le microcategorie e tutti gli estratti ricavati dai testi. Si ha così la struttura delle categorie (che è già il principale prodotto di una ricerca di questo tipo).

Le macrocategorie e le categorie emerse dall’analisi sono le seguenti:

1. PROGETTARE AL CPIA

- Progettare interventi su misura
- Progettare in corso d’opera, lasciandosi guidare dal gruppo
- Progettare ispirandosi in modo flessibile alle Uda
- Progettare predisponendo concrete situazioni di apprendimento
- Progettare costruendo materiali didattici
- Progettare ricorrendo a schemi di azione dettati dall’esperienza
- Progettare utilizzando il libro di testo come canovaccio
- Progettare la costruzione della classe come gruppo
- Progettare collegialmente
- Progettare seguendo un ordine
- Cercare di rendere sensate attività formative imposte per legge
- Progettare per competenze

2. VALUTARE AL CPIA

- Dare senso al valutare
- Garantire degli standard per la valutazione
- Valutare competenze
- Valutare le competenze in ingresso (valutazione diagnostica)
- Utilizzare prove strutturate
- Introdurre prove autentiche
- Proporre esperienze di autovalutazione
- Far fare esperienze di successo/incoraggiare
- Monitorare costantemente gli esiti
- Dare un feedback accurato agli allievi
- Sollecitare un feedback sull'attività didattica da parte degli allievi
- Chiarire i criteri di valutazione
- Valutare attraverso differenti tipologie di prova
- Preparare all'esame finale
- Utilizzare una modalità delicata di correzione degli errori
- Valutare per migliorare la didattica

3. CONDIZIONI RELAZIONALI-PERSONALI DEL PROGETTARE E VALUTARE

- costruire relazioni significative con gli studenti
- costruire relazioni significative con le/i colleghe/i
- trovare senso in ciò che si fa
- formarsi
- alimentare fiducia

4. CONDIZIONI ORGANIZZATIVE DEL PROGETTARE E VALUTARE

- curare la composizione dei gruppi-classe
- sapersi districare tra vincoli normativi ed esigenze di flessibilità e personalizzazione
- disporre di risorse e spazi adeguati
- conoscere in anticipo tempi e luoghi di svolgimento dei corsi
- sapersi accolti nelle strutture in cui si opera
- cogliere le opportunità aperte dal nuovo ordinamento dei cpi
- contribuire tutti al miglioramento organizzativo

5. META-RIFLESSIONE SUL PROCESSO

- apprezzare gli esiti del percorso
- riflettere insieme per apprendere
- restituzione scritta degli esiti: una pratica formativa
- la ricerca: un'occasione di ascolto e valorizzazione dei docenti
- regalare pensiero a ciò che si fa
- vincere il disagio di rivedere trascritto il pensiero espresso
- sul processo
- sul rapporto con l'Università.

Ciascuna categoria è stata poi articolata in ulteriori livelli di analisi.

Dall'indice riportato emergono l'ampiezza e l'articolazione delle strategie emerse nell'analisi delle pratiche nei CPIA che riportiamo sotto.

1. PROGETTARE AL CPIA

Progettare interventi su misura

Differenziare per rispondere alle esigenze di ciascuno

All'inizio mi sono appoggiata alle UDA, perché, senza una linea guida, non ne sarei uscita viva, data la molteplicità delle realtà con cui mi dovevo confrontare come insegnante. [...] Ci sono realtà specifiche per ogni livello, ma, nello stesso livello, per ogni singolo studente. A volte mi trovo a lavorare in maniera individualizzata, con quattro, cinque persone, perché magari qualcuno non è potuto venire, faccio cinque lavori diversi, perché l'A1 prevede una molteplicità di competenze [...]. Allora cerco di andare a migliorare le richieste, cioè di aiutare i singoli corsisti a raggiungere i loro obiettivi. C'è un accordo con loro che si fa in sede di patto formativo, o di colloquio individuale; se qualcuno vuole migliorare specificatamente la lettura, o la letto-scrittura, quindi obiettivi minimi, io mi devo organizzare il lavoro, in maniera da coprire varie esigenze, anche se lavoro con uno stesso gruppo, che si dovrebbe presumere omogeneo. Nell'A1 mi capita spesso di dovere rivedere la mia progettazione sul campo; quando sono sul campo riaggiusto tutto (FG-VR1/21-B).

[...] Faccio l'esempio del livello A2. Ho una ventina di persone abbastanza costanti nella frequenza, di tredici, quattordici nazionalità diverse, con scolarizzazioni diverse, con età diverse e con lingue diverse. In questo caso bisogna sapersi organizzare per dare qualcosa a tutti. L'insegnante all'interno della classe cerca di fare del suo meglio, si suddivide; all'inizio è un poco problematico, poi ci si adatta. Non è detto che però si riesca a sviluppare tutto quello che è un programma; bisogna - almeno io faccio così - tornare continuamente indietro; propongo qualcosa di nuovo e, all'interno di quello, c'è sempre un ripasso di ciò che abbiamo fatto prima. Ma non è semplice, perché c'è il laureato, c'è quello poco scolarizzato, c'è il cinese, c'è il ghanese, il cingalese e tutti sono abbastanza problematici (FG-VR1/30-C).

Per quando riguarda i livelli di A1, A2 - io li ho misti [...] - cerco di lavorare molto a gruppi o a coppie. Devo avere pronte una serie di cose che possano fare autonomamente, [...] un cruciverba o un domino di parole o uno scritto; lo do agli A2, per esempio, così che io possa lavorare con gli A1; [...] in questo momento ho solo due signore in A1, che hanno un livello di scolarità simile; [...], quando ci sono tutte due, riescono a lavorare in coppia, perché una è arrivata prima e quindi dà una mano all'altra che è più veloce. In questo caso, soprattutto nel lavoro di A1, A2, dove ci sono gruppi che hanno più difficoltà a essere autonomi, bisogna predisporre delle cose che possono aiutare (FG-VR1/32-E).

bisogna fare in modo che le nostre discussioni, le nostre riflessioni, non rimangano carta, ma diventino prassi anche in situazioni [...] diverse. [...] Non penso che noi siamo bravi, penso che siamo fortunati perché abbiamo la possibilità di confrontarci con utenze diverse, quindi di differenziare il lavoro. Anche se io non fossi portato a differenziare il mio lavoro, sarei comunque costretto a farlo dal contesto che lo comporta, lo richiede. Esiste questa fortuna che determina processi, percorsi molto interessanti, e sarebbe bello che questa modalità - non perché siamo bravi, ma perché siamo riusciti e riusciamo a fare percorsi diversi - potesse essere estesa, discussa (FG-VI-3/1-Bb).

La dimensione ariosa della progettazione [...], della durata di un anno, a volte dipende dal corsista; ci sono corsisti che amano l'idea che faranno un anno insieme alla loro maestra e procedono con lentezza, con gradualità. Spesso sono le donne che non hanno fretta di procedere velocemente, mentre ci sono altri corsisti che ti dicono chiaramente: "Maestra, io dedico questi 4 mesi per arrivare all'A2 e devo arrivare perché poi avrò altre cose da fare". Quindi a volte l'insegnante deve fermarsi o comunque far mente locale sull'orizzonte temporale del corsista che varia molto in base al livello: più il

livello è alto, maggiore è la richiesta di tempi veloci, mentre più il livello è basso, più i tempi si dilatano e non [si tratta] solo di un anno, ma di due, tre, quattro anni. Una mia alunna cinese che è a scuola da 5 anni, quest'anno forse ce la fa ad arrivare all'A2, però ci abbiamo messo 5 anni (FG-SB1/83-O).

Per quanto riguarda la progettazione in questi anni ho avuto delle difficoltà perché, rispetto al passato, ho una situazione diversa: ho studenti che hanno l'obiettivo di superare l'esame di livello A2 della prefettura [...] e ho anche chi non ha questa motivazione; per cui ho persone motivate che vengono per imparare il nostro idioma, ma poi ho studenti che hanno l'obiettivo dell'esame della prefettura e poi anche chi fa sia l'esame della prefettura sia il nostro esame interno, che prevede anche l'orale. Per cui è un po' difficile progettare qualcosa. In itinere poi uno studente [...] che magari non supera l'esame della prefettura vuole fare il nostro esame che però è un esame completamente diverso perché c'è un orale (FG-SB1/55-U).

Considerare il retroterra culturale degli allievi

gli africani - abbiamo prevalentemente africani richiedenti asilo - non hanno spesso idea della puntualità, almeno non tutti; la lezione per loro è un'entità astratta, in cui ci si inserisce a seconda delle circostanze (FG-VR-3/14-B).

L'impiego del tempo e forse l'idea, la rappresentazione del tempo, sono diverse. Un mio amico ha vissuto da zero a diciotto anni in Marocco e mi ha confermato questo; l'appuntamento alle dieci o alle cinque in un tal posto è una cosa vaga. Per cui bisogna che un po' glielo formiamo noi (FG-VR-3/15-E).

Mi sembra di avere capito che dipende prima dalla scolarizzazione che hanno i ragazzi e poi dalla provenienza. Se vengono dalle grandi città, Nigeria, Ghana, Marocco o Tunisia, hanno regole diverse. [...] Noi ci ritroviamo con ragazzi che magari non hanno alcuna scolarizzazione o, se hanno fatto qualche anno di scuola, hanno frequentato la scuola coranica, una scuola a parte, e non hanno le regole della scuola. Invece, chi ha frequentato le scuole superiori o ti viene con la laurea ha un'idea di scuola molto più simile alla nostra. Sono pochissimi rispetto alla massa, ma mi colpisce come il laureato stia seduto, chieda il permesso per uscire, sia puntuale nell'arrivare; tutto questo viene a mancare nei ragazzi che non hanno conosciuto la scuola [...]; mi piace appurare e chiedo che scuola hanno fatto. Molti [...] hanno una scuola che non si può chiamare tale, [...] non hanno l'idea della scuola che abbiamo noi; mi rendo conto che hanno grosse difficoltà: se devono uscire, escono senza permesso, e io devo chiedere dove stanno andando, e loro mi rispondono "a casa, perché è vicina" (FG-VR-3/18-F).

[...] Volevo dire qualcosa sull'approccio di questi studenti alla scuola. Ho visto l'anno scorso due casi che si sono trascinati fino alla fine; venivano sempre, però non studiavano, non avevano nessun progresso, erano convinti che bastasse venire fisicamente a scuola, sedersi, per essere in diritto di avere il diploma (FG-VR-3/22-G).

Individualizzare

Volevo aggiungere qualcosa sulle differenze tra la progettazione in una scuola primaria, dalla quale arrivo, e nell'insegnamento con gli adulti; devo dire che sempre, nella scuola primaria, abbiamo parlato di individualizzare l'insegnamento, perché è una buona prassi, però, nella scuola primaria, con una classe di 25 o 27 alunni, è veramente difficile individualizzare. Nell'insegnamento con gli adulti sto imparando a mettere in pratica questa parola, a individualizzare il compito, a fare meno proposte collettive e a vedere le differenze che ci sono, a livello di stile di apprendimento, per poi imparare a sintetizzare anche un compito collettivo [...] per il gruppo. È importante formare il gruppo, anche per motivare gli studenti, e poi differenziare i compiti. Oltretutto, tra gli adulti, la meta è personale; nella scuola primaria avevo un tempo dentro al quale arrivare a raggiungere dei traguardi per la certificazione delle competenze all'interno delle scadenze dell'anno scolastico. Qui un alunno può, per esempio, iniziare un percorso di alfabetizzazione in un

certo mese e progredire fino all'anno successivo o fare un esame e salire di livello, secondo le competenze con le quali si approccia al corso (FG-VR2/20-D).

[...] la mia esperienza precedente è stata come insegnante di sostegno, per cui, ad esempio, [...] l'individualizzazione dell'insegnamento era già nelle mie corde (FG-VR2/21-A).

volevo parlare di etica, [...] linguistica. Dal momento che l'adulto viene da noi, noi dobbiamo prendercelo a tu per tu e dire: "Che cosa vuoi fare? Io ti offro questo? Di che cosa hai bisogno? Io ti posso offrire questo, devi prenderti tutto l'impegno che serve per fare questo!", da adulti. Il patto formativo è questo, non quelle quattro scartoffie che ci tocca fare, che indubbiamente hanno la loro importanza, ma è questo: mettere le carte in chiaro, fare un patto: io farò di tutto, ci metterò tutte le mie capacità di insegnate, perché tu possa arrivare e fare un progresso, ma tu scommetti su di me e prendiamoci il piacere di fare la strada insieme. Secondo me adulto vuol dire questo; non è il bambino che lo porti con l'entusiasmo, ma una persona che sa e costruisce insieme il percorso che si deve fare. Si chiama etica linguistica, più che etica professionale, ripeto, perché professionali lo siamo tutti, ma è un'etica che va al di là della nostra stessa professione, perché superiamo e vediamo il futuro. È vero che possiamo sbagliarci, [...] perché abbiamo pensato che la persona valesse di più, che avesse più capacità di quelle che ha; allora si torna indietro insieme alla persona e si ricostruisce un cammino, sempre e comunque di progressione (FG-VR2/107-D).

La strutturazione del patto formativo individuale è il [punto] più importante [della progettazione]: fermo restando la progettazione base, ci sono delle persone che possono avere crediti o debiti; possono cioè arrivare persone laureate - faccio l'esempio di una laureata ucraina che è arrivata nei nostri corsi a febbraio - e a questi tipi di alunni ovviamente noi diamo dei crediti. Come? In termini di ore per riconoscere le competenze in ingresso, perché sappiamo che agli alunni che provengono da Paesi esterni all'Unione Europea non viene convalidato il titolo di studio, quindi è utile e fondamentale per loro avere un riconoscimento orario delle competenze che hanno acquisito nel loro Paese. Questo per quanto riguarda i crediti; c'è poi il discorso dei debiti: ci sono degli alunni che hanno competenze linguistiche carenti, quindi necessitano di attività di recupero. A tal fine, nell'orario settimanale, è utile ricavare un bacino di ore da dedicare alle persone che necessitano di attività di recupero o rinforzo, in modo tale da sfruttare parte dell'orario per colmare un po' le differenze di livello che si vengono a creare nelle classi a causa della diversa scolarizzazione pregressa, in modo tale da portare avanti poi tutta la classe (FG-SB1/65-Z).

Calibrare le attività sui livelli degli studenti

[...] avevo un gruppo di donne di varia provenienza e molto bassa competenza linguistica e alfabetica. Erano competenze in ogni caso diversificate, perché c'erano persone che erano da tanti anni in Italia, che sapevano parlare in italiano, mentre altre, alcune delle quali richiedenti asilo, erano appena arrivate, con grosse difficoltà e con grossi problemi personali da risolvere. [...] Cercare di lavorare con un gruppo così presupponeva di inventarsi da dove e come partire e chiedersi cosa potesse servire per l'uno e per l'altro; ho fatto uso di tanto materiale autentico, per esempio di cose che servono alle donne in casa, nei negozi ecc. [...]; oppure ho costruito insieme a loro piccoli volantini [...], perché non potevo fare nient'altro, perché avevano competenze completamente diversificate [...]; nella maggior parte dei casi dobbiamo lavorare in questo modo. Per esempio in altro gruppo che mi viene in mente è quello delle donne a M.; sono tutte signore in Italia da tanti anni, che hanno i figli alle scuole elementari e competenze completamente diverse; si lavora con un multilivello. Sono gruppi diversificati: abbiamo analfabeti e persone che lavorano già e che hanno competenze a livello A2. Quindi abbiamo l'esigenza di differenziare e di preparare materiale e portare materiale che vada bene per un gruppo, mentre si sta lavorando con un altro (FG-VI-1/16-Ee).

Per progettare tengo conto del livello di scolarità pregressa di queste persone, se ho in classe persone in prevalenza poco scolarizzate oppure anche abbastanza scolarizzate ma analfabete dal punto di vista non della strumentalità della letto-scrittura, ma della conoscenza della lingua italiana (FG-SB1/45-P). Tengo conto del gruppo classe sia rispetto al linguaggio che uso, sia rispetto ai materiali che poi andrò a selezionare, come ad esempio video o canzoni; naturalmente prima di selezionare alcuni materiali devo tener conto del gruppo che ho davanti, quindi la selezione che poi andrò a fare sarà un po' vincolata da queste cose (FG-SB1/47-P).

Per progettare considero il livello linguistico: [in corrispondenza di ogni studente] ho messo degli asterischi per indicare che, all'interno del livello A2 di cui fa parte un numero compreso tra i 12 e i 15 studenti, quelli di C., ci sono persone da 1 asterisco, con competenze ancora fragili di A2, e altre persone con 3 asterischi, con competenze già buone, che si avviano in modo molto sicuro all'esame finale (FG-SB1/53-O).

La parte orale per molti studenti è difficile perché loro vivono in situazioni lavorative in cui non sono a contatto con l'italiano. Me ne accorgo perché per esempio nell'ultima lezione, in cui abbiamo fatto gli avverbi di frequenza, ho fatto riferimento a un testo che si intitola "Facile facile", in cui si chiedeva [quanto spesso gli studenti] parlassero italiano: e loro mi hanno detto "raramente". [...] Ad esempio, molti adesso lavorano nell'agricoltura: ho avuto contatti con datori di lavoro che mi dicevano che gli Indiani si organizzano e tengono un Indiano che fa da interprete agli altri. Per cui nella mia progettazione tengo presente questo, perché devo costruire un lessico proprio a partire da zero (FG-SB1/55-U).

Per quanto riguarda gli input che vengono dalle studentesse dei livelli alti, se c'è qualche particolare difficoltà grammaticale, mi riservo di preparare l'attività più puntualmente perché io per esempio ho anche livelli B1 iniziali e B2. Ho un misto, per cui a volte chiedo ai livelli iniziali di B1 che non si scoraggino. Questo è un rischio grossissimo, perché ci sono anche dei B2, che hanno esigenze diverse (FG-VR1/32-E).

La normativa dice che c'è un percorso di primo livello, scuola media, che deve essere organizzato sulle 400 ore; è possibile ampliare queste 400 ore con altre 200 ore aggiuntive di rinforzo, per chi non ha ancora le competenze piene per accedere al primo livello, cioè alla secondaria di primo grado. In questi ultimi due o tre anni, da quando è attiva la normativa di istituzione dei CPIA, abbiamo provato due o tre modalità per usufruire di queste 200 ore. Quest'anno, in particolare, i ragazzi che avevano chiesto l'accesso al primo livello sono stati verificati come carenti in alcune o tutte le competenze per accedere al primo livello ed è stato proposto loro un percorso pomeridiano legato principalmente alla lingua italiana e alla matematica, [...] proprio perché c'era la disponibilità di ore di A., che, pur essendo un'insegnante di lingua straniera, ha comunque dato la sua disponibilità a fare italiano, e ore disponibili dell'insegnante di matematica (FG-VR2/75-I).

Quello che mi interessa, quando lavoro con l'apprendente, è sapere chi ho di fronte, chi è il mio utente, prima di tutto. Si tratta di avere una fase di conoscenza che possiamo far coincidere con un'intervista, un colloquio o la risposta a delle domande, che potrebbero essere relative all'età del corsista, alle relazioni sociali, affettive, al livello di scolarizzazione di un soggetto che può essere analfabeta, uno poco scolarizzato, uno con una scolarità media, oppure con livelli abbastanza alti [...], come quello di scuola media superiore o [...] di università. Mi interessa conoscere il lavoro che fa, se è studente, se è disoccupato, se è in attesa di permesso, la situazione familiare che sta vivendo. Sono molto importanti le motivazioni per cui uno vuole fare il corso di italiano, quindi parlerei anche di progetto di vita. È diverso, infatti, avere come apprendente un rifugiato oppure una persona altamente scolarizzata. È importante anche sapere quale mansione la persona sta svolgendo in quel momento, quindi capirne le aspirazioni e gli interessi. Poi è molto importante conoscere [...] il contesto sociale in cui il soggetto vive; sapere dove vive e

che cosa fa è molto importante per capire le richieste che vuole da me, o meglio dalla scuola, in quel momento. Ci può essere la necessità di acquisire la lingua italiana come aspetto propedeutico, comunicativo, ma anche la necessità di acquisire un linguaggio che permetta di fare un salto di qualità; la lingua non solo come abilità comunicativa, ma anche come strumento di inclusione sociale, rispetto alle capacità o a quello che uno vuole fare. Si tratta quindi di guadagnare una conoscenza dell'apprendente, ma anche del territorio e del contesto sociale in cui la persona è inserita (FG-VI-1/18-LI).

Abbiamo un libro di testo; scelgo quale lettura fare e faccio sempre due operazioni: un'operazione - l'ascolto - è per tutti; loro guardano solo immagini, non hanno niente di scritto, ascoltano il cd, perché il libro è integrato con un cd, e poi hanno delle domande di comprensione per capire se hanno capito il testo. Poi, visto che ho gli anglofoni e voglio mettere in risalto le loro conoscenze, perché secondo me non c'è nulla di più demotivante per uno studente di far capire che non sa niente [...], allora faccio uscire fuori gli anglofoni e do loro il testo; questa volta sono loro a leggerlo, gli altri ascoltano, dopo di che cambio: lascio un anglofono con un ragazzo che non ha mai fatto inglese, quindi si scambiano il ruolo. Faccio ripetere le frasi a memoria centomila volte, fin quando non sanno dire una frase; dopo di che facciamo tutta una serie di esercizi [...]. Mi sono confrontata con gli insegnanti degli altri CPIA, sembra che io sia la lumachina, perché sono più lenta degli altri; ma, se faccio un argomento nuovo quando manca la maggior parte degli utenti, effettivamente ho grosse difficoltà dopo e non li recupero più (FG-VR1/39-F).

Rispondere alle aspettative di apprendimento di ciascuno

lavoro su studenti che appartengono a livelli diversi; ci sono i livelli più bassi che si collocano al di sotto dell'A1 e fino all'A1, un livello base intorno all'A2, e un livello – che io chiamo elevato – che si colloca tra l'A2 e il B1. Il mio lavoro viene vissuto dagli studenti con delle finalità, con degli sbocchi, che sono anche diversi dai miei. Gli studenti hanno delle attese che non coincidono sempre con le mie intenzioni di insegnare l'italiano. C'è chi vuole imparare l'italiano, perché non lo sa leggere, non lo sa scrivere e quindi trova motivazione proprio nel conoscere la lingua italiana. C'è chi vuole ottenere un certificato e non gli interessa imparare l'italiano, ma gli interessa conseguire un certificato per ottemperare gli obblighi di legge - e quindi la motivazione di questo gruppo di persone, purtroppo numeroso, è diversa dalle motivazioni di un altro gruppo di persone. C'è chi [...] viene a scuola per proseguire negli studi perché ha già ottemperato gli obblighi di legge; quindi ha delle aspettative diverse sull'apprendimento, sul percorso di lingua italiana. C'è chi vuole la certificazione universitaria e [vuole] sottoporsi agli esami degli enti certificatori per iscriversi ai livelli di scuola superiore. C'è anche un livello di mamme che vengono a scuola per imparare l'italiano per aiutare i bambini che vanno alla scuola elementare. E il bambino che va alla scuola elementare pone per la prima volta la madre di fronte all'incapacità di aiutarlo. E quindi lì scatta un meccanismo. È evidente che con tutti questi riferimenti diversi, queste situazioni, queste motivazioni, questi gruppi classe così diversi, i miei quadri programmatori sono molto diversificati. Sono dei quadri programmatori ibridi, nel senso che non sono ben definiti all'interno di un livello; scivolano tra i livelli. Sono inquinati dagli studenti stessi che desiderano una cosa, che convivono nello stesso gruppo pur pensando a obiettivi diversi (FG-SB1/36-Q).

Parto dalla motivazione, perché specialmente con gli adulti io credo che sia fondamentale, anche perché possano dire “io prendo la licenza media per sentirmi qualcuno, non solo perché mi serve, la prendo per migliorarmi, non solo perché mi serve per avere il permesso di soggiorno di lunga durata” (FG-SB1/49-S). [...] [Si tratta di] di tenere in conto la realtà del CPIA in cui ci si trova [...] e poi di partire molto dal vissuto degli studenti, molto di più rispetto al mattino, perché il loro vissuto li ha portati ad iscriversi: chi per motivi pratici, chi perché vuole migliorarsi e [vuole] avere dei riscontri anche psicologici di autostima, spesso anche inconsapevolmente. E poi si tratta di battere [...]

sulla motivazione e sul fatto che chiunque può arrivare dove vuole, basta che abbia la voglia di arrivarci, come Jack London fa dire a Martin Eden (FG-SB1/204-S).

Il gruppo Erasmus sono ragazzi già laureati, stranieri, che stanno facendo un'esperienza annuale presso una cooperativa sociale a S. e si occupano di disabili, sia adulti che bambini. Alcuni di questi ragazzi è già laureato in psicologia, qualcun altro invece sta facendo questa esperienza poco prima di iniziare gli studi universitari, in ambito sociale (FG-VI-1/7-Oo).

Qui a V. da qualche tempo, in una caserma che prima era occupata dal genio pionieri, sono arrivati agenti di varia nazionalità - i corrispondenti dei nostri carabinieri - per la formazione [Si tratta della gendarmeria europea, una specie di primo nucleo di una futura polizia europea. Fanno corsi di lingua più avanzati, perché hanno una scolarità pregressa, però il livello di lingua italiana è quello di base] (FG-VI-1/9-Bb).

Quest'anno, per la prima volta, farò una *full immersion* alla Croce Rossa con i richiedenti asilo, quindi con livelli molto bassi, dal pre A1 al massimo all'A1; qualche A2 viene qui in sede e mi pare che venga anche alle medie. Ho fatto vari corsi, praticamente ho coperto tutti i livelli, però in questi ultimi anni, i livelli si sono molto abbassati. Prima spaziavamo dall'A1 al C1, adesso ci fermiamo al B1, ma soprattutto ci fermiamo ai livelli dell'A1, che sono la nuova realtà dei rifugiati che abbiamo qui (FG-VI-1/11-Ii).

sono un'insegnante di inglese [...]. Insegno in corsi serali per adulti e pensionati, il pomeriggio; il mattino faccio inglese in carcere, in terza media (FG-VI-1/12-Mm).

ho insegnato per nove anni in carcere, sono anche impegnata in corsi di inglese serali, per pensionati [...]. In genere la mia esperienza è stata spesa con persone adulte e con drop-out; una combinazione di esigenze assolutamente diverse, a volte difficili da combinare, altre volte invece stimolanti, poiché l'adulto si sente un po' protettore dell'adolescente e l'adolescente sente di essere voluto bene dall'adulto; si stimolano a vicenda (FG-VI-1/15-Ff).

Sono quella che forse si trova in più situazioni, perché sono in carcere, al serale, alla scuola media e in un progetto meraviglioso che si chiama *Fuori Scuola*, che è contro la dispersione e cerca di acchiappare i ragazzi dai 16 ai 18 non compiuti, che hanno lasciato la scuola per motivi vari e dormono praticamente tutto il giorno o giocano tutto il giorno e tutta la notte (FG-VI-1/76-Nn).

[...] Anni fa, per anni, ho fatto l'esperienza di lavorare con i disabili; ora l'ho persa nei ricordi ma ce l'ho nel cuore [...]. Al percorso di arte [...] l'anno scorso non ho partecipato perché avevo dei livelli troppo bassi [...]. Quest'anno spazierò in diversi ambiti perché ho un livello un po' più alto, per cui mi è concessa la grande opportunità di questo progetto esterno, il progetto arte (FG-VI-2/39-Ee).

Progettare esplorando prima bisogni e desideri: il caso del laboratorio sull'autobiografia

Descrivo un'attività didattica di quest'anno, che però [...] è un'attività in qualche modo storica; il laboratorio *Nonni e Computer*. A suo tempo siamo partiti semplicemente a raccogliere dei pensionati che non sapevano usare il computer e che hanno imparato i rudimenti dell'informatica, per arrivare ben presto a chiederci che cosa scrivevamo con il computer e per decidere poi di fare autobiografia. [...] Nel tempo sono stati prodotti quattro libri e un audiolibro. I miei "ragazzi" hanno avuto voglia di raccontare prima verbalmente, di scrivere poi al computer, di raccontare nuovamente in situazioni anche pubbliche con l'aiuto di un'amica attrice e di provare anche a rielaborare. [...] Nel momento in cui mi metto a progettare un'attività con questo tipo di persone, devo tener conto che si tratta di persone che hanno già una storia [...]. Siamo partiti con un'associazione di anziani del quartiere; il gruppo si è consolidato negli anni, ma ultimamente al gruppo partecipano anche altre persone, che forse si sono incuriosite per il titolo, *Nonni e Computer*. La progettazione è fatta così: inizialmente faccio un incontro di

conoscenza con i corsisti, in cui ci sono personaggi noti e personaggi meno noti e dove vengono individuati i bisogni e i desideri. Alcuni hanno ancora dei bisogni legati all'informatica, ma sono un po' marginali; i desideri invece possono essere molti. C'è un lavoro già fatto, ma si tratta di riuscire a programmarne uno nuovo. Si rivisita quello che è stato fatto, si identifica un nuovo tema di lavoro. Negli anni abbiamo lavorato su storie di vita normali, storie di lavoro, storie di immigrazione, la musica nella nostra vita, un sacco di cose. Io posso permettermi il lusso di fare semplicemente il moderatore, colui che cerca di mettere insieme i pezzi; [...] una parte dei miei allievi ha ben chiaro il percorso che intende fare, se l'è immaginato; il mio è uno sforzo di ospitalità dei nuovi e di coordinamento di quello che avviene. Le linee del progetto sono una mia idea generale che riguarda l'autobiografia, che però non è dettagliata; il dettaglio viene fuori piano, piano, da quelle che sono le esigenze, i bisogni e desideri dei corsisti. Ovviamente a ogni inizio di un nuovo laboratorio, dobbiamo tenere conto delle capacità tecniche dei nuovi corsisti, però il computer, in questo tipo di corso, è diventato marginale rispetto alla fase di narrazione. Una cosa simpatica è che sono più degli appuntamenti, che un corso; loro sono abituati a venire qui, si siedono, può darsi che abbiano voglia di scrivere al computer, ma spesso hanno solo voglia di raccontare, anzi si arrabbiano molto se perdiamo troppo tempo al computer e mi dicono: "Ma A., ci mettiamo a raccontare le storie liberamente, senza bisogno di fare, di registrare". [...] Nel tempo ci siamo abituati anche a registrare le cose; l'esperienza dell'audiolibro è stata bella, ma, in qualche modo, [...] ha inibito qualcuno, però l'abbiamo fatta, e alla fine ci è parsa interessante. La mia progettazione, quindi, è assolutamente vincolata da quelle che sono le esperienze che loro hanno fatto e dai desideri che hanno; poi evidentemente un'idea del progresso all'interno del lavoro che stiamo facendo io ce l'ho (FG-VI-1/19-Bb). Siamo abituati a dare un titolo al lavoro che svolgiamo, un titolo provvisorio, evidentemente, perché poi, a seconda delle storie che vengono fuori, il titolo può cambiare. Nello stesso tempo teniamo conto del fatto che gli utenti hanno anche dei bisogni spiccioli, legati all'informatica, che magari in quel momento per loro sono interessanti; potrebbe arrivare qualcuno e dire: "Ma perché non ci mettiamo a cercare informazioni su questo o su quello". Tenete presente che il nostro lavoro è sempre stato fatto cercando informazioni su internet, cercando fotografie, usando lo scanner per prendere le nostre fotografie. Per cui facciamo autobiografia però utilizzando la tecnologia, anche se a livello dolce, perché se io dico a loro facciamo un corso di informatica, stanno a casa invece di venire. Nel tempo, sono diventati relativamente bravi nel fare una serie di operazioni al computer che sono funzionali alla loro vita di tutti i giorni e alle nostre autobiografie. Direi che sono quasi autonomi nello scrivere, nel cercare le immagini, nel metterle dentro il racconto (FG-VI-1/21-Bb). Lo stimolo a raccontare, a creare un nuovo progetto, viene semplicemente da una mia frase iniziale che è: "Che cosa facciamo quest'anno, ragazzi?". Loro cominciano a dire che abbiamo già parlato del lavoro, abbiamo già parlato delle esperienze personali, "Potremmo fare...". Esiste un gruppo consolidato che ci permette di pensare ogni anno che il corso si farà; poi ci sono nuovi arrivi. Il gruppo ha già delle idee abbastanza chiare di quello che ha già fatto e ha dei desideri rispetto a quello che si può fare. Talvolta il gruppo non ha idee particolari, per cui c'è bisogno di un'azione di stimolo, in realtà. Allora il gruppo comincia a mettere giù le linee, comincia a raccontare e poi andiamo avanti. Su questo ovviamente il taglio viene cambiato man mano che cambiano le situazioni. [...] In base a quello che succede modifico il mio atteggiamento rispetto al progetto o cambio tema o cambio metodologia. Poi le operazioni successive sono: loro cominciano a raccontare, un po' forzatamente si mettono a scrivere, perché il computer non è uno strumento tanto simpatico per scrivere, poi dopo cominciamo a pensare a come queste storie possono diventare. C'è stato qualche anno, in cui il nostro lavoro di restituzione al territorio è stato abbastanza complesso, nel senso che siamo andati alla cooperativa a fare Filò, in qualche modo, a raccontare le nostre storie, nelle carceri o abbiamo addirittura in teatro. Immagina la tensione emotiva di essere in un teatro a raccontare. Ci sono stati anche altri momenti in cui le nostre storie sono state semplicemente scritte da loro, raccolte da me, corrette dal punto di vista linguistico e

grammaticale, restituite loro e poi raccontate in situazioni diverse o pubblicate in un libro, quando ne abbiamo avuto la possibilità, sempre come raccolta di storie. L'ultimo passaggio [...] è stato di aprire un profilo facebook, visto che non avevamo la possibilità economica di stampare un nuovo libro; in questo profilo sono state pubblicate la storia di G., la storia di L., la storia di R., con le loro fotografie; così loro si sono abituati anche all'idea che si possa fare un profilo facebook, in cui pubblicare delle storie. [...] Il progetto generale parte da distante, voleva costituire un punto di riferimento nel Centro, in cui chiunque potesse venire a raccontare storie che venivano registrate e poi restituite al territorio. Ovviamente non siamo riusciti a fare cose complesse, però siamo riusciti a far delle cose belle, interessanti; il libro, l'audiolibro e adesso il profilo facebook non sono cose da poco, documentano il lavoro che facciamo (FG-VI-1/23-Bb). In alcune fasi di questo progetto, negli anni passati, abbiamo lavorato con la scuola media. I nonni venivano in classe e raccontavano le loro storie e poi le storie venivano restituite alle famiglie, al territorio, con il contributo anche dei ragazzi. Ad esempio l'anno in cui abbiamo lavorato sull'accoglienza e sulla migrazione, l'evento finale è stato che i nonni raccontavano come il quartiere di San Pio X negli anni aveva accolto la gente che scappava dalla guerra, la gente del sud, gli americani che erano arrivati, mentre i ragazzi raccontavano le loro piccole o grandi storie di emigrazione. Tutto questo nella scuola media in cui eravamo ospitati, che è la stessa di adesso (FG-VI-1/25-Bb).

Progettare UdA adattabili a vari livelli

parto dal foglio, che è il mio modo di progettare, prima di iniziare la settimana. Essendo ancora molto giovane di esperienza all'interno del CPIA, ragiono molto in termini di scuola tradizionale, quindi di UDA; ero abituato a usare e continuo a usare questo modello. [...] Quella sulla città è un'unità che spesso penso per vari livelli, quindi in progressione. Inizio sempre per immagini, perché penso che sia il mezzo più diretto per dialogare, almeno all'inizio. Fortunatamente YouTube ci offre di tutto e di più, per cui io uso molto i filmati di YouTube che scarico settimanalmente; [ce ne sono] di tutti i tipi, per ogni attività; scarico i video che più mi interessano, oppure creo degli screenshot che poi userò in vari modi. Faccio un esempio, con quest'unità sulla città, la città è intesa dai corsisti in base ai livelli. Ci sono i corsisti che hanno un approccio con la città di tipo funzionale, basato su ciò che serve a loro; penso ad esempio a un gruppo con un livello abbastanza basso, un pre-A1, un A1, che segue un approccio funzionale; immagino quindi di proporre la conoscenza del comune, della questura, dei negozi, della biblioteca. Provo a pensare, invece, a un approccio di tipo culturale, per un gruppo di livello più alto, come un B1 o B2: potrebbe essere la conoscenza del teatro, del cinema o di una manifestazione culturale [...]. Provo a sintetizzare quale potrebbe essere il mio lavoro con la classe, pensando alla città; generalmente presento tre brevi video: le città più popolate del mondo, le città, per varie situazioni, meno vivibili e le città più pericolose del mondo. Subito dopo aver fatto questo, faccio una visualizzazione di immagini delle città di appartenenza dei corsisti; finita la lettura di queste immagini, do un tempo, dedicato ai corsisti, per descrivere il loro luogo di origine. Ovviamente tutto dipende dal livello dei ragazzi, per cui un ragazzo con scolarità molto bassa mi racconterà probabilmente qualcosa di molto semplice. Posso invece approfittare di un ragazzo con una scolarità pregressa un po' più alta che mi racconta delle esperienze vissute in quel posto. Anche con gli screenshot posso fare un lavoro sia orale sia scritto, sempre in base al livello dei corsisti. Lo screenshot, per chi ha un approccio elementare con il computer, non è altro che salvare un'immagine, un fermo immagine. Tornando all'UDA, mi ricollego ai quattro punti di priorità, che sono: l'ascolto, la lettura, l'interazione orale e la produzione orale. Immagino un livello molto basso, in cui mi interessa che comprendano le informazioni relative a questa città, Vicenza, che il corsista comprenda dei testi brevi e semplici, di contenuto concreto, che sappia porre delle domande o rispondere a domande molto semplici, come chiedere informazioni per potersi spostare da un posto all'altro della città, [...] che sappia descrivere il Paese di origine (FG-VI-1/27-Oo). Mettendo l'obiettivo all'inizio, l'attività diventa troppo statica; in questo modo invece l'attività può

trasformarsi in corso d'opera; gli obiettivi potrebbero essere il risultato dell'attività e non per forza l'attività il risultato di quegli obiettivi (FG-VI-1/31-Oo). La [programmazione], in linea di massima, [è una sorta di punto elenco, con "primo passo", "secondo passo" ecc.]; comunque alla fine viene cambiata anche da ciò che ti stimola a fare la classe. Non è un modulo che presento, ma un canovaccio che serve a me, da integrare al libro di testo e al materiale che abbiamo (FG-VI-1/33-Oo).

Accompagnare percorsi personalizzati in carcere

La nostra è una casa circondariale [...]. Se aspettassimo il fine pena, non avremmo nessuno. Accogliamo il più possibile tutti, il prima possibile; a volte dobbiamo dire di no, se arriva una richiesta per la scuola media a maggio e il corso termina a giugno. Facciamo corsi brevissimi, da ottobre a metà febbraio; questo è il range: quattro o cinque mesi, per permettere anche agli utenti della casa circondariale di avere un percorso. Stiamo lavorando su dei protocolli, anzi, sono stati già firmati, con grande orgoglio nostro, protocolli di intesa tra chi lavora dentro e chi lavora fuori, tra il ministero di giustizia e noi. Abbiamo seguito un sacco di procedure; è stato un lavoro di sei mesi per arrivare alla firma, per permettere al docente che fa uscire un corsista di sapere a chi rivolgersi per poter, se il corsista lo vuole, proporgli di continuare il percorso (FG-VI-1/56-Dd). L'anno scorso, è successo, è stato un caso isolato, però è stato un primo caso che è andato a buon fine; è stato facile perché usciva da me e rimaneva nel territorio; infatti, era ospite in un'associazione; la sua era una misura alternativa alla detenzione. Andava presso un'associazione, quindi è stato abbastanza semplice chiedere ai colleghi chi di loro avesse un livello A2 arrivato a un certo punto. Si è attivata una cooperazione, è stata mandata una lettera al giudice che ha approvato l'inserimento; è passato un mese da quanto è uscito a quando ha cominciato a frequentare il corso di MR; di fatto lui ha perso un mese di scuola. In altri casi però non era possibile fare nulla; l'obiettivo è di arrivare non solo a coloro di cui si ha conoscenza diretta, ma di poter arrivare ad accogliere anche chi era in carcere a Torino e torna qui o chi si sposta da un carcere all'altro. Si tratta di creare proprio una rete; per il momento abbiamo firmato protocolli per il Veneto e siamo quasi al Triveneto. Parlando di utopia e di speranze, vorremmo arrivare a tutta Italia, anche se con il penale ci sono questi movimenti, con il circondariale un po' meno (FG-VI-1/58-Dd).

Differenziare in base a nazionalità, età, genere e condizioni di vita

La mia attività programmatoria [...] deve tener conto delle diverse nazionalità e delle diverse provenienze: l'approccio alla lingua italiana di un cinese non è quello di un indiano o di un rumeno o di un albanese o di un africano; questa cosa è estremamente importante (FG-SB1/36-Q).

faccio innanzitutto riferimento al gruppo classe al quale mi rivolgo, non solo come livello linguistico, A1, A2, B1, ma anche come materiale umano che ho in classe; tengo quindi conto dell'età, se c'è una prevalenza di uomini o donne, [tengo conto] anche delle etnie che abbiamo in classe perché [...] il cinese è ben diverso dal nigeriano; [considero] se ci sono condizioni particolari; per esempio qui abbiamo anche dei rifugiati in classe quindi si cerca di adattare anche a loro gli argomenti e le modalità con cui vengono proposti (FG-SB1/45-P).

Rivedendo i miei appunti su cosa faccio per progettare, trovo la focalizzazione sui soggetti dell'azione didattica. Ho una tabella in cui compaiono le nazionalità: India, Brasile, Romania, Cina. Sto pensando al gruppo di riferimento: parto da lì. Trovo anche la focalizzazione sull'età; ad esempio divido gli studenti in tre grandi fasce: l'età giovanile tra i 16 e i 20 anni - non focalizzo tanto sul minore di 18 -, dai 20 ai 35, oltre i 35. Perché le diversità ovviamente mi danno un feedback diverso e chiedono anche a me di essere diversa nella spiegazione (FG-SB1/53-O).

Prestare attenzione ai cambiamenti della società e all'evoluzione storica

Per quanto riguarda la progettazione, a me viene in mente l'evoluzione storica del nostro tipo di pubblico. Quando ho iniziato con la terza media, il 90% e più dei nostri iscritti erano italiani, di età media molto alta, che, per vari motivi - economici, decisione della famiglia che andasse a lavorare presto ecc. - non avevano conseguito la terza media; oggi, invece, il pubblico che abbiamo è quasi esclusivamente [...] composto di ragazzi stranieri che chiaramente hanno motivazioni, storie e bisogni completamente diversi. La progettazione di fatto per noi è legata strettamente al tipo di pubblico che di anno in anno troveremo, che è sempre nuovo. Così come in carcere qui a V., un tempo c'erano anche quelli di cui mi occupavo io, che erano i detenuti di alta sicurezza, per capirci, anche se l'affermazione è un po' banale, delinquenti con la D maiuscola, mentre adesso il "pubblico" è quasi tutto di piccoli spacciatori, piccoli ladri e via di seguito. Anche qui è cambiato il modo; i primi tempi in carcere, [...] dato il pubblico diverso, facevamo cose diverse, dal teatro ai corsi di cultura. [...] Tutta la progettazione deriva proprio dal cambiamento del nostro pubblico che è la netta dimostrazione del cambiamento della società italiana e della comunità internazionale (FG-VI-1/75-Cc).

Progettare in corso d'opera, lasciandosi guidare dal gruppo

Adattarsi al gruppo che si ha di fronte

Per me il gruppo classe è fondamentale; come arrivo al mio gruppo classe? Di solito il gruppo non è formato secondo la zona di residenza o di abitazione, ma attraverso un test iniziale [...], che va a scremare chi andrà nel livello 1 piuttosto che nel livello 2 ecc.. Una volta [che ho] il gruppo classe davanti, cerco di capire quali sono le esigenze; a volte sono abbastanza omogenee, altre volte sono completamente distanti da una persona all'altra. Spesso sono loro che mi possono dare degli spunti: ad esempio, quando sono ripartita a febbraio con i corsi, è capitato alla seconda lezione [...] il compleanno di una studentessa. L'occasione del compleanno e la presenza di una torta [...] mi hanno fatto completamente ribaltare l'organizzazione dell'unità. [Generalmente], all'inizio, si fa [...] quella sulla presentazione, quella di carattere personale. Lì abbiamo invece parlato di compleanno, mi sono legata al discorso della sfera personale e da lì abbiamo fatto la ricetta, una cosa che normalmente viene fatta [...] più avanti, nella UdA n. 8. Lì chiaramente c'era il testo regolativo, [che] chiede una serie di cose. [...] Continuo a ritrarre [...] l'esigenza che mi si presenta in classe, la rispondenza che ho da parte del gruppo classe e quello che io in realtà devo portarli a fare. Ho già fatto l'unità n. 9, quella della salute, [...] perché mi serviva l'imperativo e anche lì mi serviva il testo regolativo. Sto rimodulando [il percorso] in base a quello che mi richiede il gruppo classe (FG-VR1/20-A).

Per le varie UdA ci sono degli obiettivi, dei contenuti grammaticali, c'è il lessico, c'è il parlato, c'è l'ascolto; si curano più abilità, si cerca di fare una lezione su più abilità, incentrate sullo stesso tipo di lezione; c'è un po' di educazione civica; a me piace molto agganciarci: stiamo parlando della casa, ci agganciamo al contratto di affitto e andiamo nei dettagli. Ma questo lo decide il gruppo che ho davanti, perché lo stesso A1 può essere con un livello altissimo o con un livello in cui quello che mi chiedono è talmente di base, che devo star attenta a come parlo, perché altrimenti non mi comprendono. Mentre nello stesso livello, magari tarato più in alto, la richiesta è diversa e io mi devo riorganizzare, non dico di volta in volta, forse è troppo, però con molta flessibilità. Tutto questo tendo a predisporlo un po' prima; parto già un po' organizzata [...]; quando si ha un po' di esperienza - io sono al secondo anno e quindi comincio ad averla - si riesce, nel momento in cui si presenta il problema, a giostrarsi; senza esperienza, trovo che questo sia molto difficile, quasi impossibile. Nei primi tempi le alfabetizzatrici e gli alfabetizzatori hanno bisogno di molto supporto, del confronto con gli altri docenti, perché altrimenti è veramente destabilizzante, anche se io vengo da trentasette anni di scuola con i bambini. Quando ho iniziato la mia carriera, a vent'anni, c'erano le pluriclassi [...]. Stanno sparando, però ci sono ancora; la gavetta che ho fatto mi ha preparato psicologicamente a pensare che ce la si può fare, perché sono persone adulte

che ti vengono incontro, ti danno delle opportunità. Quando è un gruppo di donne, vengo incoraggiata magari a soffermarmi di più sulla casa, sulla famiglia, sul cibo, e da lì vengono fuori tanti contenuti che di volta in volta [si possono mettere in campo]. Voglio dire che spesso progettare è una parte del lavoro, ma quello che si capisce sul progettare ti viene dalla lezione pulsante, vera e propria; da lì ti viene in mente cosa fare la volta successiva [...] (FG-VR1/23-B).

l'esperienza ci può esser da supporto fino a un certo punto, perché la realtà è sempre diversa e direi che quest'anno la situazione è totalmente diversa rispetto a quella degli anni precedenti. [...] Io posso progettarmi la lezione, ma, se arrivo in classe che ho la classe dimezzata, non me la sento di introdurre una nuova lezione, per cui devo rimettere in gioco tutta la progettazione che avevo preparato, fare dei passi indietro, per vedere se quello che abbiamo fatto è stato capito. [...] La sera avevo progettato, ma la mattina mi ritrovo a fare tutt'altro. Sono due le fasi: se io non ho una nuova lezione, per me è importante fare dei passi indietro e in questo mi aiuta il fatto che ho una classe mista, molti sono anglofoni e tra loro sono anche misti, perché c'è l'anglofono che ha studiato e l'anglofono che non ha studiato e molto spesso ha difficoltà non solo di scrittura, ma anche di lettura, però parla la lingua; anche se non è corretta dal punto di vista grammaticale, la comunicazione passa e per me quello è già tanto. Poi ho i francofoni, [...] che non hanno mai fatto la lingua inglese e molti di loro hanno visto la scuola solo pochi anni, alcuni per pochi mesi, e per me diventa problematico. Ho scoperto [che è importante] non dare mai niente per scontato (FG-VR1/39-F).

[...] è cambiato qualcosa nella società per quanto riguarda le possibilità che hanno i nostri studenti, perché una volta questi erano semplicemente i ragazzi che non volevano andare a scuola e trovavano subito una collocazione lavorativa, anche dignitosa e rispondente alle loro aspettative, invece adesso non trovano niente e cadono in tutto il peggio possibile (FG-VR1/51-G).

Consulto la programmazione annuale, che comunque è espressione del framework europeo; parto da questa base più solida. Scelgo l'obiettivo, sia come finalità che come obiettivo specifico da proporre in quella determinata situazione; in base all'obiettivo scelgo i contenuti da sviluppare, le funzioni linguistiche, però tutto legato al mio gruppo. Se io scelgo un contenuto, lo scelgo in base [al gruppo]: con il gruppo di lavoratori che arrivano con mezz'ora di ritardo perché vengono col treno da M. [...] a C. per far lezione, è ovvio che, se parlo della scuola, mi seguono, ma se parlo del lavoro [è meglio perché] do degli strumenti immediati. Quindi i contenuti continuano a cambiare in base a chi ho davanti. E può essere che magari la classe sia eterogenea e quella sera ci sia il gruppo di uomini lavoratori e manchino le due o tre mamme che normalmente sono presenti, quindi diretto il contenuto nel senso che devo essere anche molto pronta a cambiare, altrimenti è difficile tenere viva l'attenzione. Programmo le attività da proporre, e quindi che cosa mettere in atto, collegate appunto alla metodologia ritenuta più efficace. Ricerco i materiali: cerco sempre che siano il più autentici possibile perché siano spendibili: vado fuori da scuola e posso dire questa parola in farmacia. [È meglio] non usare parole che loro non hanno la possibilità di sperimentare subito (FG-SB1/43-T). [...] [In classe ci sono] turnisti stranieri che vanno al loro Paese e quindi noi, in modo cadenzato, ci troviamo con [studenti che partono e dicono:] "Vado in Marocco". È difficilissimo avere il gruppo-classe identico a se stesso, come succede la mattina. [Nelle classi del diurno, se] c'è un assente, recuperi i compiti, la mamma viene, il papà viene. [Al CIA] tu gli metti da parte le schede ma in autonomia molti [studenti] non sanno farle; non è che a casa ci sia un recupero del materiale, delle cose fatte a scuola. La diversità di progettazione è legata all'enorme diversità di studenti che si hanno. È un mondo diverso (FG-SB1/199-T).

La flessibilità l'ho sperimentata nel fatto che, a differenza dei bambini che avevo [nelle classi del diurno], che venivano a scuola tutte le mattine e per i quali la scuola era la loro vita, qui abbiamo adulti che lavorano [...]; sono adulti [...] molto flessibili in azienda:

cambiano turni, fanno il turno del mattino, poi cambiano al pomeriggio e la scuola non gira intorno a loro. Succede così che una parte della classe sia assente, perda tre lezioni, non abbia fatto determinati contenuti. [...] Si richiede questa flessibilità da parte del docente, perché, quando ritorna uno studente che è assente da una settimana, il docente deve fare in modo di riprendere il contenuto e presentarlo a lui come se fosse la prima volta, però, deve stare attento a non riproporre [agli altri studenti] lo stesso contenuto perché poi [...] [loro obiettano]: “No no, andiamo avanti”. Mi è successo la settimana scorsa: io ho ripresentato lo stesso contenuto con un altro testo e in modo diverso e allora sono riuscito. Questo richiede molta flessibilità (FG-SB1/198-U).

mi è capitato di avere avuto poco tempo a disposizione quindi di esser stato costretto a selezionare i contenuti per non pregiudicare la validità dell'unità. Quando si ha poco tempo a disposizione, i tempi di apprendimento dei ragazzi sono lunghi, bisogna selezionare per evitare di generare confusione che poi si ripercuote anche sull'unità successiva (FG-SB1/132-Z).

[...] in tutti i tipi di classe, che siano di [...] alfabetizzazione o medie, ci troviamo davanti un gruppo [...] e il primo principio pedagogico-didattico è quello di adattare il nostro insegnamento al gruppo. Questo significa essere flessibili. Ne ho sentito parlare per la prima volta alla scuola magistrale e lo capivo abbastanza; direi che [...] nella mia carriera di insegnante [degli adulti], non di studentessa, riesco ad applicare questo principio di flessibilità più che non nella scuola del diurno. [...] Credo che la cosa non valga solo per le classi di alfabetizzazione, ma [...] anche per le altre, anche se in maniera diversa [...] (FG-SB3/97-S).

Cambio spesso ambiti, perché insegno con varie tipologie di utenza, con italiani in difficoltà lavorativa, giovani e vecchi, junior e senior [...]; con giovani del *Fuori Scuola*, che sono estremamente problematici, e con gli stranieri (FG-VR1/13-G).

[...] stamattina con il gruppo A2, ho ripreso in mano quello che avevamo fatto prima di Pasqua, che era l'ultima parte della UdA sulla salute; abbiamo ripreso in mano tutte le attività dell'imperativo, abbiamo aggiunto la parte della terza persona di cortesia; [...] questa è stata la lezione di ieri. Oggi abbiamo ripreso in mano la parte dei pronomi indiretti, abbiamo fatto degli esercizi specifici su questo e abbiamo concluso l'attività sulla salute. Con il corso di A1, invece, avevo due studenti, una signora russa, che già da ieri è andata come un fulmine, con lei sono già alla famiglia e oltre, e un altro che continua a venire e non venire, ha problemi familiari, continua a litigare con la moglie, non si ricorda niente; con lui abbiamo dovuto riprendere in mano tutte le cose iniziali. Quindi io stamattina, in realtà, non ho fatto una lezione di classe, ma due interventi singoli, perché c'erano due livelli completamente differenti; a me dispiace, ma questa è la realtà [...]. Se dovessi descrivere il prima della lezione direi: [...] prima di Pasqua ho dato delle attività da fare, quindi parto da quelle e faccio tutto un recupero su quello che abbiamo già fatto; c'è la correzione e quindi la ri-spiegazione per chi era assente e per quelli che non avevano capito e poi c'è l'introduzione al nuovo argomento. C'è sempre l'introduzione al nuovo argomento; ad esempio, stamattina ho fatto l'argomento che non avevo fatto con il gruppo A2, sulla storia di un ragazzo, fra l'altro migrante, quindi molto simile a loro; [connessa a questa storia] c'è tutta l'introduzione del passato prossimo; io ho già impostato [...] un esercizio di comprensione... ma quella era la progettualità che sono riuscita a sviluppare con il gruppo A2; con il gruppo A1, assolutamente no. Dovevo concludere [...] ancora ieri tutto il discorso della descrizione fisica e passare alla famiglia; con la signora russa sono andata anche oltre, infatti ho già finito l'argomento famiglia; del resto ho solo due ore (FG-VR1/20-A).

ho trovato difficile [...] proporre un'attività interattiva; loro [...] fanno molta fatica a alzarsi e interagire. Mentre i bambini erano sempre pieni di entusiasmo e pronti ad alzarsi dal banco e a fare un po' di confusione, gli adulti vengono anche per stare un po' tranquilli e avere una [...] una lezione frontale; dopo un po', quando si scalda il clima,

puoi proporre anche qualcos'altro, ma non sempre facilmente. Poi ci sono continue e tante assenze che gli adulti fanno per svariati motivi e tu devi continuamente "flessibilizzarti", nella proposta di progettazione, buttare via tutto quello che hai progettato e partire continuamente, sempre dalla realtà che hai quotidianamente; dentro di te il filo lo riprendi, però pensi di fare un piccolo percorso e invece purtroppo resti ferma. Talvolta le UdA non sono rispettate, da parte mia, proprio perché il numero delle persone che vengono in classe e le capacità delle persone sono differenti da come inizialmente si era configurata la classe. Mentre nella scuola primaria entri ed esci con lo stesso gruppo di alunni (FG-VR2/20-D).

non mi è mai capitato [...] di programmare delle cose; mi sono sforzata di programmarle sulla carta, ma poi farle realmente in classe è un'altra cosa. Ho messo dei punti: finché non ho il pensiero agli studenti, non riesco a declinare la mia attività. Quando mi hanno cambiato la classe a metà anno, per me è stato difficile, nei miei spostamenti, sintonizzarmi con gli studenti e loro con me. Perché anch'io patisco di quest'assenza di studenti [...] che, in questo ciclo di studio, vanno e vengono; sto conoscendo questa nuova realtà. La relazione con gli studenti, cioè il clima della classe, mi spinge ad avere idee creative, ma non solo, a cogliere quello che loro vogliono sapere. Ad esempio questa mattina, mi ero sforzata di preparare un percorso sulla presentazione di sé a un livello un po' più alto [di quello che sarebbe stato necessario], con aggettivi difficili, ma sia il numero esiguo di studenti, sia la loro esigenza di parlare hanno fatto sì che la lezione si strutturasse con una oralità che io non immaginavo. È stato bellissimo, perché sono nate delle domande che saranno sicuramente utili poi per il format d'esame, al quale io m'ispiro. In realtà, ce l'ho un progetto, è un grande contenitore, che è l'ascolto, la comprensione, la scrittura e la conversazione, però dentro a questo contenitore prima di tutto ci sono loro, con quello che mi portano di esperienza, per esempio sul permesso di soggiorno, sulla spesa, la frutta, la verdura, la loro provenienza, il vestito che hanno addosso quel giorno (FG-VR1/31-D).

Progettare accogliendo gli input che vengono dagli allievi

A me è capitato che loro mi abbiano proposto di fare il lavoro, partendo da alcune letture che io avevo fatto con i ragazzi su quello che i ragazzi del sud trovavano arrivando al nord: la nebbia, le donne con le calze, i cartelloni pubblicitari; un paio di loro mi hanno chiesto di fare un lavoro su quello che c'è nei loro Paesi che io non conoscevo e su cosa hanno trovato in Italia. Da lì è nato un lavoro sulle differenze: la scuola com'è da loro? com'è da noi? Cosa si mangia da loro e cosa si mangia da noi? Come si vestono le donne? Le feste qua e le feste da loro. Sono venuti fuori degli input per un nuovo lavoro che non è stato proposto da me, ma mi è arrivato da loro, come input a fare qualcosa di più rispetto al punto di partenza che avevamo avuto (FG-VI-2/29-Cc).

all'interno del CPIA c'è una varietà di situazioni, di personalità, di modi di lavorare davvero sorprendente, che, a mio avviso, motiva e rende quasi urgente l'esigenza di un CPIA, che [...] è una cosa completamente diversa dagli altri tipi di scuola. [...] A parte l'abito talare, mi sento molto don Milani. Anche perché don Milani lavorava con quattro sedie e un tavolo; io in carcere ho quattro sedie e un tavolo; non ho l'abito talare, pazienza, [...] ma sperimento l'esigenza di inventare la situazione. A me è successo ieri: mentre parlavo dell'economia veneta, del lavoro dell'agricoltura e quindi dell'inserimento di stranieri, si alza uno dei miei stranieri e mi dice l'esatto contrario: "Vorrei parlare dell'esperienza, ma non di quella di noi stranieri che lavoriamo sotto gli italiani, ma di quella di noi stranieri che comandiamo sugli italiani". Mi ha raccontato la sua esperienza. Lui in Sicilia faceva il caporale di un gruppo di lavoratori, di raccoglitori di verdure, e lui marocchino era il guardiano, colui che organizzava il lavoro; mi diceva che era consapevole della situazione assurda: "da una parte sapevo di essere sfruttato, ma dall'altra dovevo incitare i miei compagni a lavorare e a stare zitti, perché per me quei pochi soldi erano la sopravvivenza". A quel punto il taglio del lavoro è completamente cambiato: non più i lavoratori stranieri in Italia, ma le condizioni generali di lavoro nel

mercato attuale. Questa lezione poi la riprenderemo la prossima settimana, perché è finito il tempo. Il mio lavoro doveva essere solo di presentare l'economia nel Veneto; abbiamo completamente cambiato (FG-VI-3/2-Cc).

Lavoro con i richiedenti asilo, che è una categoria completamente diversa rispetto a quella a cui ero abituata. Mi dicono proprio quello che devo fare. Io mi siedo vicino a loro normalmente. Un ragazzo l'altro giorno mi ha detto: "scusa, tu devi metterti alla lavagna e scrivere, non devi star seduta qua". Mi dicono quello che non piace loro, ad esempio che sono stanchi. Non ho bisogno di verifiche, di schede, per caprie se il mio lavoro va, perché me lo esplicitano direttamente, senza filtri; mi dicono: "la scuola non mi piace". Non ci sono assolutamente filtri e questa è una cosa assolutamente positiva, però, nello stesso tempo, tu hai le tue cose pronte, preparate, ma poi ti rendi conto che non va, perché non piace, a loro non interessa. A parte che partono già demotivati, perché non scelgono di venire a scuola, ma sono obbligati, quindi devi fare un lavoro di flessibilizzazione. "Tu devi andare alla lavagna e scrivere con il gesso, non stare seduta qui!", mi ha detto e allora io ho risposto, sbagliando, "non sei mica tu a dirmi quello che io devo fare!", ma poi ho pensato che è proprio lui quello che deve dirmi, cioè che sono io che mi devo io modulare su di loro. Però lì per lì, l'impatto è forte; sono dei bei coach (FG-VI-2/55-Ii).

Gli argomenti non sono mai proprio netti, divisi, producono sempre delle diramazioni; mi piace lasciarmi guidare dagli studenti che mi conducono in una direzione piuttosto che in un'altra pur essendo sempre l'insegnante che alla fine tiene le fila della lezione (FG-SB1/53-O).

[In classe] avevo studenti di varie etnie e un italiano. Una sera mi è capitato, parlando di usanze, di chiedere cosa si usi fare [nei loro Paesi] per festeggiare, prima del matrimonio, il fidanzamento, quindi non proprio per il rito del matrimonio ma per la festa che viene prima. In questo modo ho coinvolto anche lo studente italiano, che era meridionale e che avrebbe potuto raccontarmi come fanno le feste nel suo paese, nella sua regione. E loro mi hanno raccontato. Una ragazza indiana in particolare mi ha detto che da loro ancora oggi, anche se molto meno [rispetto al passato], il padre sceglie lo sposo per la ragazza; anche il padre del ragazzo sceglie la sposa per il figlio; insomma mi ha detto che, benché meno rispetto a un tempo, non sono liberi. Io ho detto: "Succedeva anche da noi!" e allora mi hanno chiesto di fare qualche esempio; pensavo di cavarmela in una sera e invece la settimana dopo mi hanno chiesto se potevo fare degli [altri] esempi, se potevo raccontare una storia che avesse esempi. Così ho raccontato la storia dei Promessi Sposi e [gli studenti] si sono stupiti. Mi hanno chiesto: "Quando è successo?" e io ho scritto il secolo 1600, ma poi ho parlato del fatto che succedeva ancora nel 1800 e [...] nei tempi più antichi. E loro si sono stupiti e hanno fatto la solita domanda: "Ma anche da voi?" (FG-SB1/134-S). Questo è stato un cambiamento di quello che io volevo che ho deciso di fare non l'anno dopo, ma da una settimana all'altra, perché, quando mi hanno chiesto un esempio, io ho fatto esempi che avevo sentito ma non mi era venuto in mente di raccontare dei promessi sposi. Avevo paura che per loro fosse noiosa la trama e invece no! Volevano qualcosa su cui trovare riscontro; ho parlato e qualcuno mi ha chiesto anche la trama del romanzo, che ho semplificato (FG-SB1/136-S).

Dico sempre ai miei studenti che, se non ci sono loro, io non posso lavorare, non solo per una questione numerica, ma perché, partendo dai loro interventi e molto spesso dai loro errori, può nascere una lezione molto importante; anche questo secondo me è creare (FG-SB3/103-S).

Lasciarsi guidare da ciò che succede

A lezione provo ad adeguare quello che era il mio progetto di partenza a quello che risulta dopo i primi cinque, dieci minuti di lezione [...]. Difficilmente il mio inizio di lezione è una lettura o quant'altro; parto sempre dalla funzione comunicativa orale, quindi dalla necessità di comunicare qualcosa. Ieri mattina - stavamo lavorando sul lavoro - ho posto una domanda su cosa fai e cosa facevi nel tuo Paese, visto che ho una classe di

disoccupati, tranne un paio di donne che lavorano. Allora tutto si sviluppa da lì: sono tutti disoccupati, allora andiamo alla ricerca del testo per [...] rispondere all'annuncio di lavoro; tutto si sviluppa [...] da lì, da quello che tirano fuori loro; si tratta di fissare alcune parole di lessico, fondamentali per la ricerca del lavoro; [...] è un A1, quindi un livello molto basso di comunicazione e io faccio ripetere parecchie volte a voce la risposta completa; non mi basta che dicano "faccio idraulico", ma "faccio l'idraulico", "sono un idraulico"; quindi che formalizzino con una pronuncia chiara quello che stanno dicendo (FG-VR1/54-I).

per loro [le alfabetizzatrici] è più [centrale] quello che succede [di quello che si progetta]; effettivamente ogni giorno è così. C'è una continua ri-taratura, minuto per minuto, in moviola o meno, a seconda dei livelli, di quello che si deve fare [...] (FG-VR1/32-E)

L'esperienza serve, però dopo tanti anni ho capito che ogni anno è una realtà diversa, e non so fino a che punto l'esperienza dell'anno precedente ci possa essere di aiuto. Le classi sono completamente diverse, e [...] abbiamo visto l'evoluzione del CPIA. Noi oggi siamo con classi composte essenzialmente di stranieri, provenienti da tutte le parti, non dico del mondo, ma dell'Africa, perché da noi arrivano gli africani, ed effettivamente non so quanto l'esperienza con gli adulti italiani possa essere d'aiuto con i ragazzi stranieri, provenienti da un continente diverso [...] (FG-VR1/10-F).

Uno dei miei ricordi più curiosi è un corso di cultura in cui di fronte avevo un ex brigatista rosso e un fondamentalista islamico; vi assicuro che un corso di cultura generale con due così è stata la roba più divertente successa nella mia vita (FG-VI-1/75-Cc) [...]. Abbiamo preso un momento della storia e insieme abbiamo deciso di [...] approfondire la nascita delle diverse forme di religione. Più che altro lasciavo parlare loro, poi intervenivo alla fine, sottolineando che le diversità corrispondono a un bisogno che è uguale; al brigatista rosso [...] giravo il problema domandandogli: "Se venissero a rubare a casa tua, dicendoti che è per la causa proletaria, tu che faresti?"; e lui: "Io li meno!"; e io: "Esattamente quello che hanno fatto a te!". Ci confrontavamo, sempre stando io attento a non provocare una reazione violenta, cosa che non è mai successa. Poi quando è finito il corso che durava tre mesi, con mia grande sorpresa mi hanno chiesto di farlo di altri tre mesi [...]. Il bello del nostro lavoro, secondo me, è proprio questo: tu puoi fare tutto quello che vuoi a casa, ma poi il lavoro lo fai sul campo. Quando entri, hai l'idea di cosa vorresti fare, ma non è detto che è quello che farai, probabilmente farai una cosa completamente diversa, comunque importante, ma completamente diversa da quella che avevi pensato a casa (FG-VI-1/78-Cc).

All'inizio non sapevamo cosa fosse questo *Fuori Scuola*. Sono arrivata a novembre e mi hanno detto di lavorare su questo. È stata una cosa stranissima, perché non era scuola media, non si sapeva cosa potesse essere; ci ho pensato a lungo e mi sono chiesta semplicemente cosa poteva interessare a questi ragazzi. Fare matematica – io insegno matematica – avrebbe significato sicuramente farli scappare il primo giorno; allora ho dovuto nascondere questa matematica, facendogliela fare lo stesso. Ho chiesto di avere un'aula informatica e progettavo ogni settimana varie attività; puntualmente finivano prima del tempo, perché forse io non sono bravissima a progettare, sto imparando, quindi o terminavano prima o io non attiravo la loro attenzione e, a metà della lezione, dovevo reinventare tutto perché si addormentavano, oppure incominciavano a sbuffare e a prendere il loro telefonino. Un giorno mi hanno guardato, io avevo progettato una fantastica attività nella mia testa e loro mi hanno detto: "Noi vogliamo andare a lavorare!". Io allora ho pensato che la cosa più bella del lavoro sono le ferie, quindi ho proposto loro questo: "Voi avete un budget, non potete prendere l'aereo, decidete dove andare; mi dovete scrivere a che ora partite, quante ore dura il viaggio, quanto spendete, praticamente tutto". Loro si sono divertiti per due ore, perché con internet cercavano tutte le informazioni, mi hanno dato tutti i loro fogliettini, non scappavano più alle quattro, ma alle quattro e dieci alla collega di inglese hanno detto di aspettare perché dovevano finire. È stato bellissimo, però è stata una cosa che non ho progettato da casa, è stata una cosa

che ho pensato lì, al momento; a me capita molto spesso questo. Anche in carcere mi è capitato; nel corso delle superiori che avevamo l'anno scorso, non potevo fargli fare le solite espressioni, non ne potevano più. Allora mi è venuto in mente di dire che esiste una matematica che si esprime con il linguaggio binario e allora abbiamo fatto le operazioni in linguaggio binario. [...] Non era un'attività divertente e pratica per loro, però alle undici, quando finiva la lezione, hanno voluto continuare fino al termine degli esercizi. Qualcuno è stato simpaticissimo, perché ha detto che aveva imparato come comunicare determinati dati al collega, senza farsi accorgere [...] (FG-VI-1/76-Nn).

la prima cosa che faccio quando entro in classe, dopo averli salutati, è chiedere se tutto è a posto, se hanno problemi, se hanno qualcosa da raccontarmi, se sono stanchi. Inizio la lezione curando il rapporto, altrimenti non potrei fare due ore di matematica [...]. Adesso per esempio, in una delle due classi, c'è una ragazza che ha una buona conoscenza dell'italiano, ha fatto le scuole in Italia, spesso si annoia, però sono riuscita banalmente a coinvolgerla; un giorno ho aperto il tablet per mettere le assenze, lei è passata vicina guardando con curiosità e allora l'ho fatta sedere al mio posto; adesso è lei che mette le assenze sul mio tablet. Tutte le volte che ci sono io, me la trovo seduta in cattedra, pronta ad aprire il tablet; è molto professionale: ad alta voce dice i nomi e i cognomi dei suoi compagni e non dice "ti ho visto e non ti metto l'assenza", ma piuttosto chiede e poi li rimprovera: "devi dire presente, se no ti metto l'assenza"; poi ho l'aiuto di questa ragazza per tutte le due ore. Quello per me è anche un feedback, nel senso che ho trovato il punto per poterla attirare; quando poi le chiedo qualcosa di restituzione, lei lo fa (FG-VI-2/69-Nn).

Creare e cambiare gli schemi di azione in base alle reazioni degli studenti

Uso molto come metodologia video: canzoni, giochi, [che scelgo] in base all'utenza. Se vedo infatti che gli studenti non hanno voglia di mettersi in gioco o perlomeno io non sono stata in grado di coinvolgere il gruppo, non propongo la canzone perché può creare imbarazzo (FG-SB1/43-T). [...] Quando proponi qualcosa, lo senti se sono pronti all'articolo determinativo o se non lo sono ancora; puoi abbozzarlo ed eventualmente ti fermi. È per quello che non bisogna essere troppo precisi nelle indicazioni che si pensano per quel momento, perché altrimenti tu pensi a una risposta del gruppo, ma [se quella risposta] non c'è, ti trovi spiazzata. E all'adulto non gliela racconti come ai bambini, per i quali basta l'intervallo e li fai seguire; l'adulto è lì che ti studia (FG-SB1/121-T). Quindi devi essere molto attore in questo, devi essere molto preparato a non far perdere loro la concentrazione, perché basta veramente un attimo per dire: "Oh, oh, adesso che cosa faccio?". Nel mio caso ho provato a strutturare molto bene l'attività, soprattutto all'inizio perché non avevo esperienza. Devo dire che mi perdo ogni volta la relazione con loro. Più strutturo un'attività nella precisione, in tutto quello che voglio fare, anche nei tempi, e più mi perdo [il rapporto con gli studenti]. Se mi devo ricordare che il tale ha fatto una visita medica - [perché] a loro piace che tu chieda come è andata la visita - io lo dimentico quando ho il mio obiettivo ben chiaro da proporre (FG-SB1/123-T).

Se dovessi dare un consiglio a un nuovo collega su come progettare, gli ricorderei la chimica: perché come i reagenti modificano i risultati delle reazioni, esattamente [allo stesso modo], anche la progettazione ha esiti completamente diversi se io non tengo presente chi ho davanti. Gli direi di non commettere mai l'errore di pianificare troppo a monte, in modo troppo rigido e troppo vincolato, senza tenere conto della reazione che sta producendo il suo intervento (FG-SB1/205-O).

Io per esempio ho visto in Youtube un insegnante che teneva proprio un corso di italiano, un corso grammaticale e ho utilizzato una sua lezione sulle tre coniugazioni dei verbi perché era molto chiara, spiegava molto bene ed era anche molto divertente da vedere. Così ho fatto vedere il video agli studenti: è piaciuto moltissimo e mi hanno fatto molte domande. Le lezioni dopo ho detto: "Ok, adesso vediamo anche la lezione numero 2". Abbiamo visto tutto il corso. Tenevo sempre 10 minuti di lezione di questa insegnante, e [proponevo] anche altri video di altri [docenti]. È stato un aspetto nuovo per me, perché a

lezione c'ero io, l'insegnante in classe, ma mi sembrava di avere un secondo insegnante. Poi il video lo stoppavo e spiegavo alcune cose (FG-SB1/128-U). Il motivo di questo cambiamento nella progettazione è che ho visto delle insegnanti molto divertenti, [mentre] io non sono di estrema simpatia. Loro invece spiegavano la grammatica [in modo leggero] a persone che dopo 8 ore di lavoro vengono a scuola stanche. Gli Indiani poi hanno anche il senso dell'umorismo, quindi ho utilizzato questo video sia per la chiarezza, per la didattica, ma anche per la simpatia. Gli studenti ci si sono quasi legati ultimamente: dopo anche loro si scaricano il video, se lo guardano, e alcuni vanno avanti e mi chiedono i contenuti (FG-SB1/130-U). Il primo anno mi è capitato in mano un libro che proponeva delle unità didattiche riferite a delle canzoni della musica italiana, allora ho proposto queste canzoni. Pensavo non avessero nessun riscontro, non ero molto entusiasta, invece ho visto che a loro piace la musica italiana, perché è una musica molto melodica (Baglioni). La prima canzone che gli ho proposto addirittura era di Rodari, era una canzone per bambini – “Ci vuole un fiore” ma adesso non ricordo il testo – che a loro invece è piaciuta moltissimo. La maggior parte di loro alla fine ha visto che avevo il cd e mi ha chiesto il cd di tutte le canzoni di Gianni Rodari, “La gatta” di Gino Paoli e tutto [il resto]. Sono rimasto un po' [sorpreso], perché loro ascoltano rap, ascoltano altre musiche. [Questa] è una cosa che mi ha colpito molto (FG-SB1/133-U).

Noi abbiamo le UdA, i libri, la LIM, gli strumenti, però quando ci troviamo davanti gli studenti [...], dobbiamo partire dal loro vissuto, [...] dalla vita che hanno fatto prima e dalla vita che stanno facendo. Creare non significa solo intrattenerli nel senso di farli divertire, perché questa è un'idea ludica che non corrisponde alla scuola. Creare significa secondo me anche capire che, per esempio, se sono stanchi è meglio parlare di qualcosa che per loro sia più facile capire: io per esempio quando sono stanchi racconto, perché loro così imparano ma non gli sembra di dover fare chissà che sforzo di concentrazione, imparano senza la costrizione del dover imparare, come si faceva una volta [...]. Creare per me è adattarsi di volta in volta, perché per esempio posso non avere [con me] il libro che parla della novella che sto raccontando, ma la novella la devo conoscere perché mi serve quella sera, in quel momento, allora la devo avere nel mio bagaglio per creare la lezione in quel momento (FG-SB3/103-S).

Tastare il terreno

[...] una cosa che vedo non è molto apprezzata dagli adulti è alzarsi dal proprio posto e scambiarsi con gli altri; ho capito che il fatto di muoversi non è apprezzato. È stato un esperimento fatto all'inizio, forse perché io ho tanti adulti, forse perché loro vanno a lavorare e quando vengono qua, sono contenti se possono stare seduti, al massimo parlare con il vicino, penso che sia un fattore di pigrizia fisica. Questo l'ho visto di più nei corsi serali, che sono alle nove di sera e dove tutto il giorno hanno lavorato. [...] Non essendo madre lingua [...], cerco di trovare più attività di listening con la possibilità di sentire pronunce di vari Paesi e non soltanto il british. Ho trovato un sito stupendo, in cui c'è lo stesso articolo ripetuto con tre velocità diverse e con pronunce diverse, il british, l'american e l'australian; è fantastico, è molto bello, break news, e trovi varie cose anche lì con argomenti grammaticali. Per esempio ho una studentessa cinese incinta; ho trovato un articolo stupendo stamattina, che appunto parla di older mothers, le madri più vecchie, marries, happy children; lei, considerando la cultura cinese, è una madre vecchia. Quindi anche lì ho unito due cose, un interesse personale, perché tutti eravamo felici, lo abbiamo saputo la settimana scorsa e poiché stavamo facendo il comparativo di maggioranza, abbiamo unito le due cose [...]. C'è un'altra cosa che è riuscita bene e ho fatto con un altro gruppo; io sono anche guida turistica e quindi ho proposto il giro di due o tre monumenti, in inglese, parlando con termini anche più tecnici, ovviamente con gruppi di livello più avanzato, termini un po' più specifici sull'architettura o sulla storia dell'arte. Ho proposto anche qualcosa di letteratura, quando c'è stato san Valentino, ho tirato fuori delle poesie, dei sonetti d'amore di Shakespeare, qualcosa di letteratura inglese, angloamericana; questo è stato apprezzato da alcuni da altri meno. Bisogna tastare il terreno. Però mi viene data moltissima ispirazione dagli studenti stessi, [...] cerco di

adattarmi alle loro esigenze. Vedo che questo è molto apprezzato, nel senso che loro capiscono che c'è uno sforzo dietro; [...] dietro c'è una ricerca su internet che sembra banale, ma, se tu vuoi fare una cosa di un certo tipo, tre ore di ricerca sono bruciate in dieci minuti! Tre ore per trovare il coso giusto e poi in dieci minuti tutto è fatto! A volte le cose nascono spontaneamente. Avevo proposto l'articolo di un episodio accaduto a una persona, adesso non ricordo più, perché in contemporanea con noi ci sono le lezioni di alfabetizzazione, quindi molto spesso chiedono chi sono i partecipanti; avevo trovato un articolo che parlava del burka e dei vari tipi di velo, con i closed. Anch'io faccio lavorare in piccoli gruppi, o in coppia; [...] era un'attività che pensavo prendesse mezz'ora, invece ha preso due ore, perché è piaciuto così tanto l'argomento che hanno cominciato a parlare di persone che conoscevano, del vicino, e anche da lì abbiamo estrapolato un vocabolario di termini di uso comune alla fine [...] (FG-VR1/62-L).

Progettare in modo aperto, strada facendo: un'esperienza di apprendimento partecipativo

tutta la mia esperienza è legata alla scuola del mattino. [...] L'anno scorso abbiamo fatto un'attività esperienziale sull'altopiano di Asiago, sulle trincee e la storia della prima guerra mondiale. Siamo partiti da quello che sapevano i ragazzi, cosa si aspettavano di conoscere, cosa sapevano loro e cosa le loro famiglie potevano fornire come materiale o come informazioni in genere. Sempre chiedendo ai ragazzi, abbiamo cercato risorse sul territorio; insegnavo in un paese limitrofo; le risorse che sono emerse sono state il gruppo alpini, per esempio, e poi l'assessorato. A quel punto con gli allievi, anche se piccoli, abbiamo stabilito una scaletta di lavoro da fare, una progettazione anche economica, e quindi abbiamo ragionato con loro su dove potevamo risparmiare e cosa potevamo fare, su quanti giorni potevamo muoverci e quale esperienza avremmo potuto fare direttamente. Siamo partiti da questa cosa e poi ovviamente il percorso si è arricchito di letture, di materiale che hanno portato da casa, tenendo presente che cosa sapevamo prima, cosa sappiamo oggi, per arrivare in fondo, cosa abbiamo imparato e toccato con mano [...] (FG-VI-1/46-Hh). [Non è un percorso lineare], [...] lo vedo come un albero, una cosa che si costruisce; possiamo scegliere di andare su un ramo piuttosto che su un altro, abbiamo delle sorprese, nel senso che ci sono dei frutti diversi che si raccolgono nel percorso e che poi si possono mettere in parallelo con altre attività. I ragazzi stessi proponevano degli approfondimenti o degli sviluppi; non so come sarà qui [al CPIA], però [...] l'aspettativa degli allievi è la cosa di base. Comunque non si può partire con una programmazione rigida e preconfezionata, ma [...] si costruisce un percorso strada facendo (FG-VI-1/48-Hh).

Progettare il fuori aula

L'ultima volta, mi sono trovata in aula solo quattro persone, che mi hanno chiesto subito di andare giù a fumare, perché noi dobbiamo accompagnarli fuori; fuori cancello, non *Fuori Scuola*; sono andata giù con loro e a un certo punto mi hanno chiesto di restare giù; con la coda dell'occhio nel frattempo vedo un professore di educazione fisica e gli chiedo per piacere un pallone; ho fatto la lezione più bella della mia vita, abbiamo giocato a pallavolo assieme e uno dei più disturbati e disturbanti mi dice: "Prof, ti faccio vedere una cosa bellissima": si è attaccato alla ringhiera e mi ha fatto la bandiera in orizzontale con il corpo, ed io: "Finalmente abbiamo la nostra bandiera!". Quel ragazzo lì, diciamo che non ce l'ho ancora in mano, ma me lo sto lavorando. Per me è stato un buon segno e ho pensato, attraverso anche le esperienze che ho letto nei libri, che i docenti di questi progetti *Fuori Scuola* devono aprirsi a tutti i mezzi possibili e che i laboratori non devono essere staccati dalle discipline; dovrebbe esserci una complementarietà, perché, staccando le cose, facendo da una parte la pratica e dall'altra la teoria, è la maniera buona per non recuperare nessuna delle due (FG-VR1/50-H).

La progettazione "fluida" nei corsi ex-EDA

venendo io da una secondaria di primo grado, [per me], con i corsi ex-EDA, è cambiato tutto. In primis mancano i genitori, e questa è una cosa molto positiva! Per la verità, tra i miei alunni, ci sono alcuni genitori di miei ex-alunni, quindi alla fine mi sono ritrovata ad

avere a che fare con dei genitori. È chiaro che, nella scuola della mattina, hai dei binari più stabiliti, più fissi, delle fermate da fare; c'è un percorso più rettilineo, più determinato. Qui invece è una cosa un po' più fluida; devi creare e ricreare. Per carità, anche quando insegnavo nella scuola del mattino, cercavo di usare un po' di fantasia, di creatività, però adesso hai molto più spazio per questo [...]. Nella scuola secondaria di primo grado dovevo seguire il programma, dovevo stare attenta alle altre classi, a dove era arrivato questo, a dove era arrivato quest'altro, un po' perché hai la pressione dei genitori, un po' perché c'è un confronto continuo. Qui, per me, come insegnante ex-EDA, c'è meno confronto, perché gli altri insegnanti ex-EDA sono uno a P., uno alle D. ecc.; ci scriviamo, siamo sempre in contatto, però ognuno ha un'utenza diversa e ognuno si ritaglia il percorso; [...] siamo dei sarti che ritagliamo sull'utenza il tipo di insegnamento, l'argomento e il materiale. Quindi sono molto più rilassata, da un certo punto di vista. Avendo davanti degli adulti, poi, alcuni degli escamotage che potevi adottare con i ragazzini, non li puoi usare. Ci sono dei pro e dei contro in tutte e due le cose, però questo è un tipo di insegnamento molto diverso. A me manca un pochino il confronto, perché non posso interfacciarmi tanto con le altre, come fanno le mie colleghe alfabetizzatrici o del primo livello, però anche lavorare così, in autonomia, non mi dispiace. Amo il confronto, quindi lo cerco spesso con le colleghe delle altre scuole; adesso c'è in ballo anche per noi il discorso della certificazione; si parla di riuscire a dare dei corsi con la certificazione di inglese, però siamo d'accordo tutte su questo, che sono dei percorsi e un tipo di insegnamento e una didattica diversa [...] (FG-VR2/14-L).

Osservare per calibrare l'azione didattica

Forse l'ingrediente per un'unità didattica o comunque un'azione didattica di successo, più che la progettazione a monte, è l'osservazione di quello che sta avvenendo, del bellissimo fenomeno dell'apprendimento che si sta svolgendo realmente sotto gli occhi dell'insegnante. L'insegnante che sa osservare è un insegnante che ha successo nella sua azione didattica; faccio un brevissimo esempio che mi ha fatto molto riflettere: avevo programmato di affrontare quel giorno le comunicazioni telefoniche. Entro in classe e chiedo: "Quale operatore telefonico avete?". Mi aspettavo chiaramente un'ampia motivazione all'argomento. Poi abbiamo proiettato sulla LIM i siti internet dei vari operatori telefonici, con grande autonomia da parte di tutti i partecipanti, di tutti i Paesi, di tutte le nazionalità e forse la meno esperta ero io per certi aspetti. È stato notevole il successo perché da lì si sono poi aperti tantissimi segmenti di lavoro che ho affrontato nei giorni successivi, ad esempio geografia perché sul sito dell'operatore telefonico [abbiamo letto]: "Chiama l'India a tot centesimi per tot minuti". E dov'è l'India? Siamo andati a vedere sulla carta geografica. [Poi abbiamo visto]: "Puoi chiamare questi telefoni alla sera" e quindi [abbiamo affrontato] l'orario: "Che ora è? Quando puoi chiamare?". [È stata] un'unità incredibile, sotto tanti punti di vista. Non me l'aspettavo partendo dall'osservazione di un modulo che io avrei affrontato in 10 minuti, un quarto d'ora e che poi ha visto tantissime implicazioni. Ecco perché la chiave del successo forse è proprio l'osservazione, più che la progettazione astratta, a monte (FG-SB1/126-O).

L'osservazione è essenziale [...] per calibrare l'intervento. [...] Penso che per un insegnante calibrare significhi [dirsi], rispetto a un obiettivo, "Ho bisogno di focalizzare, di spostare il centro di questa attività didattica maggiormente rispetto a quello che ho in mente di ottenere". E allora calibro verso il basso, se l'attività era stata prevista come difficile; cioè se ho una cartina tornasole di difficoltà di esito [...]. Calibro verso l'alto se vedo che invece la classe ha portato a termine il compito in una tempistica inferiore a quella che mi aspettavo e quindi calibro [l'attività] verso l'alto. Calibrare secondo me è appunto spostare il focus osservativo rispetto a quello che io mi attendo (FG-SB3/28-O).

[È importante] l'osservazione della classe e di quello che manifesta. Ad esempio: [se] io vedo che una classe è più pronta a recepire la parte [...] grammaticale o comunque manca molto della parte orale, del parlato, allora in quella classe, anche se ha lo stesso livello di

un altro gruppo che sto portando avanti, [...] cerco di insistere maggiormente nell'orale, perché è una cosa che manca (FG-SB3/30-V).

Modificare gli schemi d'azione al momento

ho trovato che nel CTP-CPIA ci vuole maggiore flessibilità, che sembra più facile da un certo punto di vista; in realtà avere molta flessibilità non è facile (FG-SB1/192-P). Se tu hai programmato un'attività, può essere che con i bambini [...] si riesca a trovare il modo di portarla a termine; può essere invece che in una classe di adulti stranieri non si riesca a fare, per vari motivi: non solo perché dall'osservazione si parte un po' per la tangente, si prendono indirizzi diversi, ma anche perché magari tu hai in mente quel gruppo-classe però in quella serata il gruppo-classe è un po' diverso perché gli equilibri all'interno della classe sono diversi: mancano due [persone], due o tre persone che non venivano da tempo ritornano, quelli che invece seguono un percorso più regolare non ci sono quella sera; oppure il gruppo è composto da donne e uomini e magari quella sera hai solo gli uomini; per cui l'attività che tu avevi programmato non è più così opportuna come ti era sembrata all'inizio, pensando in generale al gruppo. È chiaro che prima di affrontare una lezione a scuola l'insegnante ha una sua programmazione [...] però in itinere, nella serata, può [succedere] che debba essere cambiata. Quindi bisogna essere molto flessibili anche perché, alcuni studenti che non venivano da tempo, hanno perso dei contenuti. Tu stai proponendo un'attività che prosegue quella della lezione precedente, però ad alcuni mancano dei pre-requisiti - quindi bisogna tornare indietro - ma altri già li hanno e potrebbero annoiarsi. Dunque l'insegnante deve avere l'abilità di recuperare alcune cose ma di non [far] perdere la motivazione agli altri studenti. Ci vuole una estrema flessibilità (FG-SB1/194-P).

Quello che è cambiato per me nel passaggio [dalle classi del diurno al CPIA] è stato che il lavorare con gli adulti mi ha portato a cambiare la progettazione lì al momento, a seconda dei loro bisogni. Se io per esempio avevo un'unità didattica che mi ero progettata - che ormai ho in mente, guardo i libri di letteratura più che altro, o qualche regola di grammatica - mi piace, mi è piaciuto e mi dava molto poterla cambiare, poterla modificare a seconda dei bisogni che loro dimostravano chiaramente di avere, o che coglievo da qualcuno. Qualcuno me li chiedeva addirittura questi cambiamenti. E questo per me è stato fondamentale e lo è ancora (FG-SB1/181-S).

Progettare ispirandosi in modo flessibile alle UdA

Utilizzare le UdA come traccia

[...] non da subito, [...] ma [col tempo] sono state prodotte delle UdA comuni a tutte le sedi associate. Quindi bene o male la nostra progettualità, anche per quanto riguarda il primo livello che è l'alfabetizzazione, si basa su tracce comuni, oltre al fatto che c'è la legge di istituzione dei CPIA che dà delle linee guida abbastanza strette, indicative (FG-VR2/5-I).

Di italiano [ci] sono quattro [UdA]; da quest'anno la programmazione non è annuale ma quadrimestrale (FG-VR1/69-H).

Come CPIA, abbiamo prodotto due buoni lavori, che sono delle UdA, cioè delle unità di apprendimento, divise in dieci blocchi, sia per il livello A1 che per il livello A2. Questo perché c'era la necessità a livello generale di uniformare, o di dare delle linee [...] generali, un po' per tutti, in maniera tale che, se parliamo di UdA a Bussolengo, è la stessa UdA di cui parliamo a San Bonifacio, piuttosto che in altre zone della città e della provincia. [...] [Si tratta di] un materiale che non seguiamo in maniera pedissequa, lo seguiamo come traccia. La nostra libertà d'insegnamento viene lasciata e su questo io lavoro parecchio. Ad esempio, [...] l'ordine non lo seguo in maniera così precisa, ma lo aggiusto rispetto al gruppo classe [...]. [Cerco di fare] un continuo aggiustamento di quelle che sono le attività, tenendo presente le dieci UdA. Le dieci UdA generalmente

partono con un percorso personale, quindi presentazione di sé, della famiglia, descrizione fisica personale e degli altri, per poi passare all'ambito sociale, al luogo dove si vive, agli uffici, ai negozi, al lavoro, alla scuola, alla salute e infine all'attività del tempo libero. Ovviamente, cambiando l'ordine, è chiaro che devo cambiare anche i contenuti di tipo semantico, di tipo grammaticale, perché, se non ho affrontato determinate cose, devo riaggiustarmi in base all'argomento. È un gran lavoro [...] questo, non è che consigli a tutti di farlo; io me la sento di farlo, perché l'esperienza me lo consente [...] (FG-VR1/20-A).

ho bisogno di lavorare per conto mio e di ipotizzare un percorso. Con la classe procedo, sempre molto attenta soprattutto a quello che deve essere [...] il passo successivo, per arrivare a capire, a produrre, a fare ecc., secondo il lavoro che sto facendo. Naturalmente le UdA mi servono perché vado a vedere [e penso]: "Ok, questo l'abbiamo fatto, a questo sono arrivata, questo manca"; allora dico: "Ok, questo è stato fatto [...], ho dato queste informazioni. Non ho colto l'occasione per inserire quest'altra informazione. Bene, me la trovo successivamente in un'altra UdA, in un altro momento!". Cerco un aggancio per proporre quella cosa che non è stata fatta [...] più opportunamente in quel momento. Però le UdA le tengo presente, cerco di rispettarle; non vado esattamente in successione per come sono state proposte però naturalmente devono esserci (FG-SB3/89-V).

Utilizzare le UdA con flessibilità

Cerco di agganciarli alle unità di apprendimento alle quali anch'io mi riferisco, ma dentro le quali non so stare così rigidamente, neanche con la presentazione dell'imperativo o del passato prossimo o del presente; i miei studenti di A1, dove non c'è il passato prossimo, se non alla fine, avevano un'esigenza molto forte di fare questo tempo, perché avevano bisogno di dire "ho fatto, ho sperimentato...". [...] (FG-VR1/31-D).

Le UdA proposte sono interconnesse tra di loro, con le varie UdA e con gli utenti. Un'UdA [...] è vissuta in modo diverso dalle varie culture, [...] rispetto al background culturale di ciascuno o in base all'aspettativa che ciascuno ha sull'UdA. Per esempio è diverso l'atteggiamento di una madre che vuol conoscere l'italiano per aiutare il proprio bambino a fare i compiti, da quello di una studentessa o della signora che lavora nell'ufficio di spedizioni internazionali, che vuole migliorare l'italiano del settore spedizioni, [acquisendo] quindi un linguaggio specialistico, un italiano di settore, commerciale, formale ecc.. La stessa unità sui saluti, per esempio l'UdA "impariamo a salutare", [può articolarsi in maniera diversa]: impariamo a salutare l'amico, la maestra, l'insegnante e anche una persona lontana all'altro capo del mondo; la salutiamo per telefono, la salutiamo per iscritto, la salutiamo per e-mail. Verificare le UdA non è semplice. Nella mia esperienza, un'UdA viene proposta, poi viene riproposta, poi viene lasciata perdere, poi viene ripresa; un'UdA cioè non ha un inizio e una fine ma è un rimescolare continuo, un riprendere continuo. Questo è legato all'utenza un po' particolare, alle presenze, alle andate e ai ritorni delle persone, ed è legato anche alle preferenze o alle attese che hanno gli utenti stessi (FG-SB2/5-Q).

ho un frame, una cornice per tutto l'anno; so più o meno da dove parto, quando ho individuato i miei allievi, e so dove voglio arrivare, ma sono molto elastica nelle proposte. Anche a me [...] viene l'ispirazione; sento la canzone alla radio, vedo una cosa fuori ecc... (FG-VR1/62-L).

Abbiamo già consegnato la nostra progettazione annuale. Noi siamo come i timonieri di una nave, sappiamo dove dobbiamo andare, però ci sono gli ostacoli, dobbiamo invertire la rotta a volte, ma sappiamo dove dobbiamo arrivare (FG-VR1/67-H).

a chi sta al di sopra di noi chiederei di non cercare [di uniformare], perché è giusto dare le UdA, [ma è giusto anche] che ci sia sempre spazio [...] per far emergere l'alta potenzialità che ha questo lavoro e tirar fuori dagli insegnanti quello che hanno di

migliore, la creatività; perché se noi ci mettiamo in un gioco di “azienda”, dico io, allora è finita (FG-VR1/32-E).

Definire gli obiettivi fondamentali, non i dettagli

Personalmente mi trovo molto stretto nelle decisioni che sono state prese dal collegio dei docenti, anche sulla spinta [...] delle normative nazionali, per esempio la strutturazione del corso in UdA. [...] Queste UdA io le trovo estremamente restrittive, troppo vincolanti. Un'altra cosa che mette in difficoltà nella programmazione è il corso di 4 mesi, che dopo si riducono a tre. [Dover] raggiungere degli obiettivi indicati dal *framework* in un periodo di tempo così breve ci pone in grandissima difficoltà. Io non riesco a fare una programmazione in tempi così brevi con le continue variabili che ho nei gruppi-classe. Amo di più una programmazione annuale, che si sviluppi sul lungo periodo, che mi indichi e mi aiuti nel definire qual è l'altezza del gradino da superare e dica: “Se vuoi andare dall'A1 all'A2, questa è l'altezza del gradino, questi sono i contenuti”, però che dopo lascia molto spazio alla variabilità, all'adattabilità; preferisco una programmazione ariosa, non proprio definita nei dettagli ma negli obiettivi fondamentali (FG-SB1/79-Q).

non ho ancora potuto apprezzare questa dimensione ariosa dell'insegnamento perché io, vuoi per come mi hanno insegnato, vuoi per come sono cresciuta, vuoi per come sono fatta, sarei molto più programmatica. Mi manca questo aspetto umano di cui trovo qualche volta la necessità, [che] mi piacerebbe; lo vedo anche nei miei studenti, ma non so quanto poterlo prevedere. Io so che ho dei tempi, dei contenuti, ho una classe, c'è la sensibilità, [ci sono] i livelli di lingua italiana, i livelli di istruzione, le diverse provenienze ecc. Però l'obiettivo è un'istanza molto forte; ho bisogno personalmente di sapere che devo arrivare là. Dopo, come loro ci arrivano [...] è tutto da verificare: male, bene, bene/male, dipende sicuramente dal livello di istruzione, ma, anche in questo caso, [...] il livello di italiano fa molto la differenza (FG-SB1/92-R).

[...] ho bisogno di avere chiari gli obiettivi. Questo non so se sia bene o male [...], è probabilmente uno stile personale, di come uno si sente umanamente, perché [...] anche nella professionalità uno porta la propria personalità e il proprio progresso. [...] Poi [...] anch'io ho colleghi che riescono a essere un po' più sciolti (FG-SB3/85-P).

Progettare in modo variabile, flessibile, non formalizzato

La progettazione in una scuola del mattino avviene secondo degli standard molto fissi, normali: la classe è costituita, il programma è definibile e rientra in alcuni macro-contenitori ben precisi. Quindi, tutto sommato, l'insegnante incide meno in determinati processi di formazione del gruppo, di formazione dei livelli ecc. Nel CPIA non è così. Ci sono segmenti in cui manovrare bene o in modo più incerto traduce una progettazione più o meno efficace (FG-SB1/27-O).

[Nella mia progettazione] gli obiettivi sono impliciti [...]; c'è molto lavoro di pensiero, di preparazione, di ricerca materiali, ma da parte mia c'è pochissimo lavoro di scrittura, di formalizzazione [...]. Se dovessi perdere tempo a formalizzare, non insegnerei più. I miei quadri di riferimento sono evidentemente i quadri europei, con i livelli definiti per la lingua italiana, perché in genere i corsi si concludono con un esame e l'obiettivo è arrivare a quello. Però questi riferimenti teorici [...] devono essere mediati con la realtà scolastica. Faccio un lavoro di programmazione anche cercando nei libri, nell'editoria disponibile, nei materiali [...]. La mia azione di programmazione è implicita dentro di me, quando vado in cerca nei libri da proporre agli studenti. Non è una cosa che formalizzo, che scrivo: “questa settimana dal lunedì al mercoledì farò questa attività...” [...]. Comunque il mio lavoro di programmazione dev'essere sempre di largo respiro e io ho in mente dove voglio arrivare [...]. Per esperienza conosco [...] che cosa chiederanno all'esame, cioè qual è il livello che questi corsisti devono raggiungere, però la programmazione è estremamente variabile, non scritta, codificata; è sequenziale nella mia testa, cioè procede per gradi, ma è anche un andare e tornare, un andare avanti e un

tornare indietro; un riprendere; un proporre cose nuove ma anche un ripescare cose vecchie (FG-SB1/36-Q). [...] Non amo le UdA quindi i miei interventi sono piuttosto critici, mirano a destrutturarle, a renderle più flessibili, a ritrovare i contenuti delle UdA in situazioni più ampie, in dimensioni non ristrette e formalizzate (FG-SB3/77-Q). [...] La mia progettazione didattica non si inserisce da nessuna parte: non formalizzo niente di tutte queste cose; certamente ci sono i fogli del framework, per ogni corso, che si vanno a vedere, c'è la programmazione annuale, che avevamo sviluppato negli anni scorsi e che è abbastanza dettagliata nella sequenzialità degli apprendimenti, e poi ci sono queste ultime UdA da sviluppare. Queste cose [...] sono scritte, ma la mia organizzazione settimanale non è scritta da nessuna parte. Nel registro annoto i contenuti che sviluppo e che sono vicini alle UdA perché nel registro, [fino all'anno scorso], dovevamo annotare – in maniera estremamente sintetica – il contenuto della lezione (FG-SB1/81-Q) [...]. Personalmente di programmazioni ne ho scritte tante, soprattutto quando ero alla scuola elementare, però mi troverei veramente in difficoltà nel mettere su carta una programmazione con questa variabilità; sarei veramente in difficoltà nello scriverla; potrebbe essere esclusivamente una descrizione a posteriori dei fatti avvenuti. Allora sì la potrei fare (FG-SB1/87-Q). Se me la chiedono in anticipo [la progettazione], la vivo male perché non la sento mia e sicuramente non corrisponderà alla mia realtà (FG-SB1/90-Q). [...] La mia destrutturazione è stata una difficoltà che ho avuto nel passaggio da maestro elementare, quando sono entrato nei CTP-CPIA. La cosa più disorientante per me era questa: mentre là sapevo da dove cominciare e dove finire, sapevo che a Natale [i bambini] avrebbero dovuto sapere queste cose, a marzo queste e alla fine dell'anno queste [altre], nei CPIA, con gli adulti, mi trovavo veramente spaesato perché questi percorsi, che mi davano sicurezza, ai quali ero abituato e con i quali avevo costruito anche curricula e materiali [...] a mio modo di vedere qui non funzionavano più. Ci ho messo un paio di anni [ad abituarli]: ho avuto l'aiuto di molti colleghi più esperti di me, che mi tranquillizzavano proprio sulla programmazione (FG-SB1/124-Q).

[...] abbiamo messo molto l'accento su queste UdA che sono dei percorsi per l'apprendimento della lingua italiana e quindi ci siamo soffermati molto proprio sull'apprendimento della lingua, sull'insegnare la lingua. Mentre invece tutti noi sappiamo che la lingua è un modo di vedere il mondo, un modo di esprimere la vita; quindi nel momento in cui insegno l'italiano, non insegno [solo] la lingua italiana, insegno il modo di vedere il mondo che c'è qui in Italia, il modo di descrivere le cose, di esprimere i sentimenti che è il modo italiano di vivere. Quindi io lì non sono solo un insegnante che insegna la lingua italiana, sono anche un uomo, un maschio, con tutto quello che vuol dire per noi, oppure una femmina. E quando affronto un problema, un'UdA, quest'UdA può essere "andare in autobus" però in questo "andare in autobus" non c'è solo la trasposizione dei termini da una lingua all'altra, c'è il modo di star seduti, di cedere il posto, di pagare il biglietto, di non pagarlo, di entrarci dentro, di salirci sopra. [...] E qua, nelle nostre conversazioni, forse abbiamo perso, non voglio dire l'educativo, perché trattandosi di adulti forse [possiamo dire che] sono già educati per conto proprio, però l'educativo nel senso di integrazione. Perché integrazione non è solo la conoscenza della lingua, ma è viverla questa lingua. E quindi integrarsi dentro questo Paese, [in mezzo] a quest'aria, a questi odori, a questi profumi [...]. Quindi le UdA mi vanno strette [...], le vorrei più ariose (FG-SB3/110-Q).

Combinare in modo originale i vari elementi che compongono una lezione

Per me creare una lezione, in un contesto scolastico, vuol dire sostanzialmente ricombinare le cose. Io la vedo come una ricetta di cucina: non invento niente in fondo, nel senso che le uova ci sono, la farina c'è, lo zucchero c'è, però ci sono mille ricette diverse; quindi per me la creatività, anche in ambito scolastico, è un po' questo. Tenendo presente vari elementi - i ragazzi che abbiamo davanti, le situazioni, gli elementi che sono intervenuti in quella particolare serata - non si può [...] portare avanti la lezione che avevi progettato nel modo in cui l'avevi progettata; in quel momento scatta la creatività, nel senso che si ricombinano gli elementi in modo diverso. [...] Non è che me lo invento

creativamente da zero, anche perché credo che niente si inventi! Credo in generale che l'attività sia ricombinare in modo originale le cose che ci sono anche nell'ambito scolastico (FG-SB3/105-P).

In ambito alfabetizzazione, non progetto per iscritto, ma mentalmente. Ogni mattina ho due gruppi distinti, il primo è un gruppo di livello A1, un gruppo abbastanza misto, per metà composto di richiedenti asilo [...]. Mi lego strettamente allo sviluppo delle UdA elaborate dal CPIA, quelle validate dal dipartimento e dal collegio docenti. Faccio, non giornalmente, un confronto tra la tipologia delle persone che ho in classe, le loro necessità ed esigenze, e modulo un po' la scelta delle UdA. L'UdA tiene dentro l'articolazione delle quattro abilità e le linee guida, definisce la competenza per il livello linguistico su cui si lavora; ogni UdA fa un quadro del lessico utilizzato con riferimento alle funzioni comunicative e sviluppa una parte delle funzioni grammaticali, di ortografia, di punteggiatura e di sintassi. [...] Le dieci UdA sviluppano i quattro domini, quello personale, sociale, lavorativo, formativo ed educativo (FG-VR1/52-I).

per l'alfabetizzazione, più che di piano annuale, parliamo di piano di corso, perché i corsi in realtà compongono due metà anno e solo una percentuale, a volte anche piccola, di corsisti completa tutto l'anno. Generalmente l'orizzonte è il corso, quindi 4 mesi, più che l'annualità. Se devo pensare alla mia azione didattica rispetto all'orizzonte del corso, che è partito a febbraio e si concluderà a giugno con l'esame finale, direi che compone l'arco di una settimana dal punto di vista temporale. Dal punto di vista invece didattico si tratta di un'UdA intercambiabile con altre, quindi non prevede prerequisiti precedenti ma è un'UdA creata in se stessa, che si compone di un inizio, di verifiche in itinere, di una conclusione e possibilmente di un raccordo con l'unità didattica successiva (FG-SB1/71-O).

Utilizzare gli obiettivi dell'Uda come guida

c'è la necessità che gli obiettivi previsti da un'UdA siano ben chiari, perché solo se ho presente l'obiettivo so arrivarci. Devo arrivarci e so arrivarci. Io invidio sempre [...] l'approccio di G., [...] perché mi pare che [...] lui avrà dentro di sé gli obiettivi; io invece ho bisogno proprio di vederli scritti [...]: devo vedere scritto l'obiettivo; [è possibile] che poi lo interiorizzi in un secondo momento, magari anche elaborandolo [...] però ho bisogno di capire qual è il percorso, di avere almeno una traccia di strada [...] (FG-SB3/80-Aa), [...] perché altrimenti ho paura di non portare a termine l'obiettivo. Cioè quando dico che sono arrivata lì? [...]. È chiaro che se poi viene lo studente che mi sa parlare della sua vita, con le sue riflessioni, che mi sa fare delle metacognizioni di quello che è il suo percorso, questi obiettivi li ho raggiunti, non c'è dubbio. Alla fine dell'anno, [di fronte] allo studente che viene a fare l'esame di terza media ed elabora [tutto questo] personalmente, posso dire che li ha raggiunti; però mentre faccio il percorso, molto legato ai contenuti, ho bisogno di affiancare anche tutta un'altra serie di obiettivi che devo aver chiaro che potrei sviluppare durante quel piccolo intervento (FG-SB3/82-Aa).

[...] penso che leggere, vedere le UdA e vedere gli obiettivi per me sia di stimolo. [...] La collega dice: "Io ho bisogno di sviluppare un progetto per conto mio". Io, come tutti, considero le UdA delle guide, che poi sviluppo con il mio metodo, a seconda della mia formazione. E l'obiettivo mi serve anche per vedere non solo se l'ho raggiunto ma in che modo l'ho raggiunto e quanto sono riuscita ad andare al di là di questo obiettivo, [...] perché a volte la lezione, specialmente nel prosieguo del tempo, ti può portare ad avere sorprese a livelli inaspettati. [...] Una guida è una cosa, però noi siamo noi e, nel momento in cui si fa lezione, si crea. Quindi c'è bisogno [dell'obiettivo scritto], ma anche di vedere quanto e come l'ho raggiunto, [se] sono andata anche al di là. Non so: questo studente ci è riuscito meglio o peggio dell'altro? O, senza usare queste due parole che sono limitative, questo studente ci è riuscito [...] con una formazione pregressa molto più bassa però ci è riuscito. [È possibile] servirsi delle UdA come guida per vedere che studenti ci troviamo davanti [...]. Bisogna essere [flessibili] perché altrimenti non si può insegnare e si dice: "Questo non è capace, non può arrivarci" (FG-SB3/91-S).

più è basso il livello, più ho bisogno dell'obiettivo scritto e anche dell'obiettivo a breve raggio, proprio perché il livello è molto basso. Più è alto il livello dello studente, la sua capacità, e più l'obiettivo può essere trasversale e quindi ampio e quindi, anche se non ho la dicitura esatta, so che lo studente muove [...] da basi buone e il mio obiettivo si amplia, può anche sfumare (FG-SB3/83-O).

Spalmare un'UdA su tutto un anno

L'UdA di letteratura è l'ultima; si fa, proprio negli ultimi mesi; ritengo invece [...] che vada spalmata [...] su tutto l'anno perché c'è sempre bisogno di racconto, tutte le sere, o tutti i giorni e la letteratura – essendo un racconto di vita – non si può raccontare in due mesi; ci vuole tempo. L'UdA che viene dai dipartimenti viene spalmata su tutto l'anno. Io ho fatto questa scelta perché ritengo che la letteratura debba essere offerta sempre nel corso dell'anno (FG-SB1/73-S).

In questa UDA ci sono i saluti, la conoscenza, la presentazione. Quando insegni i saluti? Lunedì 11 aprile insegno come si saluta e poi ho finito l'UdA? No. Spalmo questa UdA su tutto l'anno: ogni giorno insegno i saluti, quando parlo dell'UdA dell'ospedale, della sanità in Italia, sempre. Capisco discipline specifiche come le scienze, la matematica, in cui all'interno di un'UdA puoi collocare dei passaggi obbligatori, condizionanti uno con l'altro ma, trattando queste UdA all'interno della lingua italiana, tu fai, sviluppi, attualizzi queste UdA però non in maniera temporalmente definita ma sempre nel corso dell'anno. Certo, ci saranno dei momenti di focalizzazione, di attenzione, ci sarà il momento in cui tireremo fuori la carta d'identità [e chiederò]: “Dove sei andata a farla? Cosa c'è scritto? La leggiamo attentamente insieme? E cosa significano tutte le parole?”, [oppure per] la tessera sanitaria [chiederò]: “Hai fatto la vaccinazione al bambino?”. Ci sono dei momenti, dei giorni particolari in cui l'insegnante pensa di concentrare l'attenzione di tutti [su un tema specifico] così [ad esempio dirò]: “Venerdì, cercate di venire tutti con la tessera sanitaria”, però programmare [un'UdA] dall'inizio alla fine e concluderla, questo no (FG-SB1/114-Q). Non faccio le cose in base a quello che succede in classe, in base alle sollecitazioni che vengono; se leggiamo la carta di identità una volta non la leggiamo tutte le settimane, [una volta] fatta è fatta (FG-SB1/116-Q).

visto che l'anno inizia a ottobre e finisce all'inizio di giugno, abbiamo suddiviso l'anno scolastico in 4 bimestri; in ogni bimestre viene sviluppata una unità didattica di matematica e una di scienze, al termine della quale viene fatta generalmente un'unità di apprendimento; questo è l'assetto anche della tecnologia, che prevede anche 4 bimestri (FG-SB1/74-Z).

Progettare servizi differenziati in base alle esigenze dei/le partecipanti

il CTP [...] era una struttura strettamente legata agli IC, quindi parte integrante di un collegio docenti, [...] composto in pratica di insegnanti della scuola materna, primaria e secondaria di primo grado. È chiaro che lì [...] c'era una progettualità particolare, nel senso che era una progettualità focalizzata sugli adulti, ma stranamente legata a un territorio, dove c'erano delle relazioni un po' più brevi a livello proprio di distanza, nel senso che c'era il dirigente, la segreteria ecc. [...]. Il passaggio dal CTP al CPIA è stato abbastanza consistente, dal punto di vista burocratico, sia per chi si è preso la briga di fare il dirigente di un CPIA che non è solo della città, ma di tutta la provincia, sia per chi si deve interfacciare con esso; non è così semplice (FG-VR2/4-A).

Nei corsi ex-EDA [...], dalla mia esperienza, c'è gente che vuole conoscere l'ABC dell'informatica. Non parliamo di livelli alti, perché chi ha bisogno di livelli alti va a farsi dei corsi personalizzati, non viene al CPIA; questo senza sminuire il valore degli insegnanti. È gente che lo vuole fare per passatempo; la conferma è che mi trovo tanti ex-insegnanti, adesso in pensione, che magari hanno più tempo per viaggiare e non conoscono la lingua. [...] Nel passaggio tra il CTP e il CPIA cambiamenti ne ho visti tanti [...]. [Continuiamo a chiamare la scuola normale] scuola “diurna” [...], anche se anche noi ora lavoriamo anche di mattina; effettivamente prima c'erano molti più corsi serali,

ecco perché chiamavamo la scuola normale “scuola diurna”; loro lavoravano di mattina e noi invece lavoravamo la sera, almeno per quanto riguarda [i corsi di scuola media], ma anche [per i corsi di] alfabetizzazione; erano percorsi rivolti più che altro a lavoratori. Finivano di lavorare, volevano la licenza media o un’attestazione di lingua italiana e frequentavano la sera. Adesso l’utenza è cambiata. Un tempo la maggior parte erano italiani, noi avevamo pochissimi stranieri, parlo del primo ciclo; l’alfabetizzazione lavorava sempre con gli stranieri, ma noi avevamo tantissimi italiani (FG-VR2/31-F).

[I corsi che chiamiamo ex-EDA sono corsi, soprattutto di lingua e informatica, offerti al territorio per adulti con qualsiasi retroterra]; [...] diciamo che siamo il parallelo di quello che è l’università popolare, di quella che una volta era l’università della terza età. Sono corsi che vengono offerti alla popolazione adulta; possono partecipare italiani e non italiani, [...] con qualsiasi background, gente che ha studiato, gente che non ha studiato. Devo dire che tra i miei corsisti a Verona, ho tantissime ex-insegnanti; la maggior parte sono insegnanti in pensione (FG-VR2/16-L). [...] Siamo partiti offrendo un pacchetto di 38 ore a un prezzo veramente esiguo, essendo scuola statale, il corrispettivo di quello che è il contributo volontario che si paga alle elementari e alle medie, 1,50 euro l’ora. [Per i corsi di lingua straniera] non c’è l’insegnante madrelingua, però c’è un’insegnante qualificata, con esperienza alle spalle, con un’abilitazione; io non sono madrelingua, questa è la mia coda di paglia, però loro sono contenti, tutti quelli che hanno fatto il corso si vogliono re-iscrivere per l’anno successivo; i corsi si svolgono a cadenza settimanale, purtroppo solo una volta alla settimana e questo è un problema; abbiamo visto che, con i vari ponti, alcuni utenti, soprattutto quelli che avevano i corsi il lunedì - lunedì di pasqua, primo maggio ecc. - hanno saltato un bel po’ di lezioni (FG-VR2/19-L). [...] L’altra cosa strana è che mi sono dovuta cercare i clienti, cioè dovevo fare pubblicità al corso. Quindi all’inizio giravo; anche in Germania ero abituata a girare, perché insegnando in corsi, dovevo girare per le circoscrizioni e trovare gli italiani che vivevano da quelle parti; [il lavoro che faccio oggi] mi ricorda un po’ il vecchio lavoro che facevo in Germania (FG-VR2/26-L) [...]. 1,50 euro l’ora è veramente una cifra irrisoria, però non per questo dobbiamo fare le cose così [come vengono]; dobbiamo essere presi sul serio, anzi l’anno prossimo dobbiamo chiedere di più (FG-VR2/30-L).

[...] All’inizio avevamo pochissimi corsisti e l’aspetto primario era dare loro un insegnamento di lingua italiana, per trovare un lavoro e inserirsi nella società. Con grande difficoltà [...] li abbiamo portati avanti; devo dire che spesso incontro degli indiani, dei cinesi, dei cingalesi, che parlando, avendo avuto il loro periodo di tempo necessario per imparare la lingua, non perché io sia stata brava, ma perché allora non c’erano tutti questi paletti dei corsi, parlano un italiano talmente perfetto e fluido, che è veramente una soddisfazione, stanno quasi diventando veneti! Ma perché ci hanno messo un anno, o anche due anni, e al tempo c’era la possibilità di dare questo spazio. Adesso noi siamo entrati in una macchina burocratica allucinante, per questi corsi, perché sono corsi semplici, non possiamo paragonarli ai corsi delle medie o a quelli dei bambini delle elementari. L’italiano che insegniamo noi non ha niente a vedere con quello che viene insegnato ai bambini delle elementari, è un italiano organizzato ad hoc per la nostra utenza. Adesso, [...] arriva il ghanese, il cingalese che deve fare dopo quattro mesi il suo test di livello A1; naturalmente io non voglio essere cattiva, ma chi non se lo merita, il test non lo passa. Però c’è aspettativa [...], perché dopo il livello A1, passano direttamente all’A2. L’utente, anche se non lo passa, ha delle aspettative che vengono deluse, a volte vengono dei mariti, parlo di marocchini, molto minacciosi. Io ho rischiato più di una volta l’ira dei mariti, non facendo passare qualcuna. Però per la mia esperienza, devo dire che questa strutturazione, come è impostata adesso, non è funzionale per quello che è il nostro obiettivo. Noi siamo degli insegnanti e il nostro scopo è quello di insegnare la lingua a queste persone che si devono integrare e non regalare attestati [...]. Spero che ritorni una scuola normale, come era una volta, dove la gente integrandosi con il gruppo imparava l’italiano divertendosi. Questo è il mio modo di fare scuola e sempre ho avuto

successo; adesso hai due ore e arriva un gruppo; passate le due ore, arriva già un altro gruppo; è assurdo (FG-VR-3/50-C).

Progettare predisponendo concrete situazioni di apprendimento

Organizzare attività

non faccio cercare ai miei alunni materiale in internet, sono io [...] che mi cerco il materiale e mi complico un po' la vita. [...] Ad esempio, avevo preparato un gioco fatto con false carte d'identità e, oltre alle carte d'identità, ognuno doveva cercare degli indizi su altri personaggi, doveva trovare altri due persone che corrispondevano agli indizi che avevano. Ci ho messo tre ore per fare gli incroci giusti, perché, se incroci venti carte, il gioco dura un quarto d'ora. Lo ricicli in altre classi, però ti vanno via tre ore! Poi, avendo un'utenza spesso avanti con l'età, non pretendo che si mettano loro a smanettare su internet; lo faccio io. Oggi, ad esempio, mi ha scritto qualcuno, commentando positivamente il gioco che avevamo fatto (FG-VR-3/19-L). [...] Io do sempre un input per la settimana successiva, un compito che si allacci a quello che farò la settimana successiva; ad esempio: "Pensate a questo tema, cercate vocabolario inerente a questo tema, pensate a quello che potrete dire", poi ognuno dovrà parlare liberamente due minuti sul tema; faccio una fase di warming up e poi entro nel tema (FG-VR-3/21-L).

Lavorare con immagini, video e brani musicali

sono stata al museo africano, dove c'è una bellissima mostra sulla migrazione, che si chiama *Orizzonti*, e ho visto molti proverbi dell'Africa; ho fatto delle fotografie, insieme a L. abbiamo fatto un power point, e, in questa maniera, abbiamo fatto parlare i nostri studenti dei proverbi, cioè della loro cultura, delle loro tradizioni, includendo anche il venezuelano, il brasiliano, il rumeno e l'arabo, con tutti i nord africani che abbiamo. Questo ad esempio io non lo avrei mai pensato; sono disponibile a spezzare [il programma] per farli entrare. Come ha detto P., la lingua è un grande contenitore, per esempio c'è anche la lingua dello studio; è molto importante per loro imparare a usare esattamente certi termini; noi glieli diamo; questo credo che sia un grande principio di universalità: quando trovi nella tua classe varie nazionalità, l'immagine aiuta; questa mattina una studentessa mi ha detto che anche la musica è un principio di universalità forte. Questa mattina ho pensato: "con questo gruppo la prossima volta farò musica", vediamo. Siccome questa studentessa è brasiliana, ho proposto la canzone di Sergio Endrigo *Per fare un albero*; Vinicio de Morales e Sergio Endrigo avevano lavorato insieme, ho pensato. L'ho già fatto a Dolcè, per fare imparare alcuni termini come bosco, terra, seme, frutto, attraverso l'immagine: due cartelloni, vado al rallentatore con la musica, impariamo questa canzone semplice, forse anche banale, una sequenza ripetitiva che permette a tutti di ricordare anche il rimando sonoro ritmico e il lessico nuovo [...] (FG-VR1/31-D).

[Quando progetto individuo] l'oggetto dell'azione didattica. Ho fatto un esempio, che è l'argomento di questi giorni: il mondo scolastico, quindi la scuola. Parto dalla quotidianità scolastica, [faccio] uso di immagini, quindi produco a monte un file con immagini, da Google Immagini, molto semplice; [scelgo] immagini scolastiche, ad esempio l'aula scolastica, una scrivania, ma anche una scrivania d'ufficio e quindi l'argomento mi porta anche verso il lavoro. [...] [Ricapitolando:] l'aula scolastica, una scrivania, una scrivania di lavoro, un negozio di cancelleria. [Propongo] una focalizzazione sugli oggetti (FG-SB1/53-O).

parto sempre da un'introduzione generale, globale, che auspico sia motivante per il gruppo che ho davanti. Di solito parto con delle immagini perché sono più adattabili alle varie situazioni [degli studenti] che molto spesso sono eterogenee (FG-SB1/47-P).

l'argomento delle fonti di energia si presta a essere suddiviso in mini lezioni. Ho realizzato le dispense e i contenuti li ho disposti in un Power Point che poi viene

fotocopiato oppure proiettato alla LIM. Questa prima fase riguarda la gestione dei contenuti che sono sezionabili in mini lezioni, in modo da poter essere sicura, col tempo che ho, di poterli somministrare. A livello di contenuti in questo caso ho accostato un video non realizzato da me, ma trovato in internet; sono video molto brevi, esplicativi di quello che si può dire o di quello che si può far vedere con un'immagine, perché l'argomento è di per sé molto complesso; le fonti di energia non sono [un tema] facile; però ci sono delle persone che hanno proposto dei video molto semplici in modo da far filtrare i contenuti difficili attraverso delle immagini abbastanza semplici (FG-SB1/69-R).

[dopo aver raccolto i dati in ingresso], si struttura la vera e propria programmazione con i contenuti che si decide di trattare, le competenze da far acquisire, con i tempi di attuazione dall'inizio dell'anno fino a giugno (FG-SB1/65-Z). Sto parlando della macro-programmazione annuale. Io faccio all'inizio dell'anno quello che poi si può riprodurre in ogni unità didattica. Sulla base di questo si selezionano i materiali da utilizzare e gli strumenti. Per le scienze soprattutto è molto importante l'uso delle immagini e dei video per veicolare un po' i contenuti (FG-SB1/67-Z).

devo sempre partire da immagini proiettate alla LIM. Questa settimana ho fatto il lavoro in cui c'erano l'immagine del farmacista e del giardiniere; parto da queste situazioni (FG-SB1/59-U).

La borsa di Mary Poppins

[...] mi sento un po' Mary Poppins, cioè porto a scuola tutta una serie di cose che mi sono trovata. Faccio un esempio: una rivista sull'ambiente, che mi danno in numeri abbastanza consistenti; so che tutte le studentesse - io lavoro maggiormente con donne - [...] hanno a portata di mano una rivista che va oltre l'esercizio, che va oltre il libro; da lì [...] prendiamo il lessico, ecc.. Io adesso sto parlando di livelli alti, [...] B1, B2. Oppure, sempre in questo livello, preparo delle canzoni; [...] ho la collaborazione [...] di mio figlio, perché io tecnologicamente non dico che sono completamente aut, ma quasi... Quindi preparo le canzoni, i testi che possono essere [...] utili a livello grammaticale o anche canzoni che possono semplicemente piacere. Mi sono avvalsa dell'aiuto di studentesse [...]; io uso i cd, mi trovo meglio, li faccio ascoltare e stampo anche il testo, si riempiono i closed, [...] cioè gli spazi, quindi diventa più divertente, diventa un'attività. Ovviamente questo bisogna prepararlo prima e averlo al momento; poi appunto in questa borsa di Mary Poppins si tira fuori al momento quello che serve. A volte si programma una canzone e poi magari non si ha il tempo perché si è dato maggiormente spazio alla conversazione, all'articolo ecc. [...]. [le studentesse] scelgono loro, nel senso che scelgono il cantante e, ad esempio, una mi ha preparato le fotocopie per tutti gli studenti; hanno provato a fare i closed, ma lì è un po' più difficile, però lo abbiamo usato lo stesso, perché la valorizzazione di una cosa di questo tipo è importante... [...]. La borsa di Mary Poppins è il mio materiale, che tiro fuori all'occorrenza; non è la progettualità del giorno prima, è una progettualità complessiva che mi serve al momento. Io so che cosa mi può servire, lo so e me lo preparo, perché comunque poi ritorno sempre agli esercizi standard, perché io ho bisogno di qualcosa che mi contenga [...]. Però rispetto ad altri passaggi che ho fatto nel mio percorso professionale, direi che questo lascia spazio a una creatività piuttosto spiccata (FG-VR1/32-E).

Organizzare situazioni di apprendimento in piccoli gruppi eterogenei

[...] Anche se in questo gruppo ho dei ragazzi che in partenza, fino a uno o due anni fa, erano degli analfabeti e ho anche dei laureati, cerco di evitare il lavoro individualizzato e cerco sempre di farli lavorare in piccoli gruppi o a coppie, in modo tale che il gruppo supporti l'individuo che è in difficoltà, piuttosto che intervenire io sulla persona in difficoltà. Non è stato facile all'inizio, appunto per il fatto che sono misti, sono un gruppo di ragazzi che arrivano tutti della stessa residenza e si conoscono bene e un gruppo di donne del territorio e anche di nazionalità diversa. Ma lavorando molto sulla relazione, vedo che, nel giro di un mese e mezzo, perché il corso è partito all'inizio di febbraio, c'è

una buona collaborazione e c'è un buon affiatamento; vedo che si cercano; se c'è qualcuno assente, si chiamano tra di loro; il gruppo funziona e loro si sono organizzati [...] Infine, abbiamo una colonna sonora, la canzone di Max Gazzé, *Come ti pare*, perché è adatta all'italiano; mi chiedevano come mai alcune parole sono in "E" e altre in "A" e perché questo e perché quest'altro e io rispondevo: "perché l'italiano è così, come ti pare!"; abbiamo scelto questa canzone che viene cantata e suonata tutte le mattine, nella pausa di ingresso o all'uscita della lezione [...] (FG-VR1/54-I).

Strutturare situazioni di lavoro a coppie

Il mio secondo gruppo è un gruppo di analfabeti, [...] molto numeroso. [...] Speravo di smistarli; mi son detta: "li prendo tutti, perché tanto arriverà un'altra insegnante e lo dividiamo in due" e invece mi ritrovo questo gruppo fino alla fine dell'anno io da sola. Lì la lezione è un po' più strutturata, nel senso che, in ogni lezione, c'è una parte che in cui si presenta il rapporto tra letto-scrittura tra fonema e grafema, quindi molto tecnica, e una seconda parte dove invece lavoro sulla funzione comunicativa; se riesco ad agganciarla con il fonema che ho presentato prima, meglio, ma a volte questa parte è sganciata. Ieri mattina abbiamo lavorato di nuovo sulla distinzione dei due suoni di F e I, e con la effe abbiamo fatto il verbo fare; [...], abbiamo ricercato quelle frasi in italiano dove si usa spesso: "che cosa fai?", "faccio colazione", "faccio la spesa" ecc.; insomma il verbo fare che viene utilizzato più volte. [...] Non si riesce a lavorare in gruppo con gli analfabeti. Il gruppo analfabeti è formato in questo modo: c'è un gruppo di donne arabofone, che sono analfabete, ma che sono in Italia da molti anni, quindi hanno un parlato, una comunicazione orale abbastanza buona. È buona dal punto di vista dei contenuti; capiscono molte cose, riescono a riprodurre molte cose, però hanno ancora grosse difficoltà di articolazione; quindi lavoro molto con loro sulla pronuncia. Un gruppo di ragazzi, poi sono in Italia da pochissimi mesi, da quattro o cinque mesi; anche lì metto insieme lo spirito della mamma e quello del ragazzo a fare coppia, tra queste donne e questi ragazzi che sono fundamentalmente africani, con qualche indiano in mezzo. Sono molto diversi da gestire (FG-VR1/54-I).

Progettare situazioni molto strutturate con gruppi destrutturati: il progetto Fuori scuola

Volevo parlare del lavoro che ho fatto ieri [...]. Qui bisogna essere estremamente strutturati, perché si tratta del progetto *Fuori Scuola*, che riguarda i Neet. Questo progetto ha una sua progettazione, nel senso che l'obiettivo è far acquisire a questi ragazzi le competenze del primo biennio delle scuole superiori; sono ragazzi che arrivano da una storia di fallimento scolastico, perché hanno difficoltà familiari, difficoltà oggettive ecc.. Noi ci siamo trovati calati in questo progetto dall'oggi al domani, senza un'esperienza, senza una programmazione pregressa, [...], qualcuno a cui chiedere e da cui attingere materiale. Tra l'altro io, che sono docente di tecnologia, devo insegnare scienze e questa è un'ulteriore difficoltà. Qui c'è naturalmente la programmazione per competenze [...], che sono naturalmente declinate [...] come conoscenze, abilità ecc.. Io ho fatto una programmazione estremamente rigida [...]. All'inizio il progetto prevedeva un approccio molto accogliente, molto facilitante, per non ricreare l'ambiente scolastico, perché l'ambiente scolastico genera il rifiuto. Però io ho tentato e ho perso tre lezioni, tentando di fare una didattica laboratoriale, perché avevo a disposizione l'aula d'informatica; ho tentato di fare [...] una ricerca attiva partendo proprio dagli argomenti, dalle conoscenze, per arrivare all'esplicazione delle competenze. Prima li ho suddivisi a gruppi, e lì ci sono stati i primi contrasti, per come venivano formati i gruppi, poi ho tentato con il [...] lavoro individuale, ed è stato un fallimento totale. Non c'è stata la possibilità di coinvolgerli e di responsabilizzarli in nessuna maniera. Ho fatto tutti i richiami, i discorsetti, le paternali, ma alla fine mi sono ridotto a fare delle lezioni col power point sugli argomenti relativi alle lezioni. [...] Ho un intervento globale di quaranta ore frontali, più dieci ore che dovrebbero essere usufruite in FAD, quindi il materiale che predispongo sarà poi quello che verrà inserito in rete, è già inserito in rete, l'ho già messo a disposizione, ho un dropbox che utilizzo anche con gli altri studenti - molti lo usano - nel quale metto ogni volta le lezioni. Stiamo organizzando una piattaforma inserita dentro il

nostro portale, per quanto riguarda tutta la formazione in FAD, perché, a parte l'obbligatorietà dell'adeguamento, è molto utile per noi che abbiamo situazioni così varie. Abbiamo degli studenti che hanno buone capacità, buon livello scolastico, con buon percorso scolastico alle spalle, ma con difficoltà di frequenza, perché hanno i turni lavorativi, hanno difficoltà familiari, perché sono donne che hanno famiglia ecc.. Per loro poter recuperare il venti per cento del monte ore in FAD sarebbe estremamente utile; ci stiamo lavorando come struttura e come scuola. Mi sono ridotto quindi a fare la lezione frontale, perché, se non si mantiene un contatto visivo costante, questi [non seguono]... Paradossalmente per avere qualcosa in più dal punto di vista del controllo e quindi avere una presa, una trasmissione, bisogna irrigidire molto la situazione. Io ho un'esperienza di operatore in una comunità terapeutica, come obiettore di coscienza in gioventù; là era tutto estremamente [strutturato]; le persone destrutturate dal punto di vista delle regole dovevano essere strutturate e organizzate in maniera rigida: le sigarette contate, i minuti contati, le attività programmate; mi sono accorto che per queste persone servirebbe quasi una cosa stile militare, perché altrimenti non riescono proprio, non hanno auto-contenimento. Poi hanno il telefono, [...] alcuni sono proprio disturbati, vengono mezzi fumati, c'è tutta un'attività extra aula che [tentiamo di fare]... Ieri, praticamente, ho strutturato una lezione, sempre tramite slide, che pensavo fosse abbastanza interessante, perché riguardava le malattie legate ai disturbi alimentari psichiatrici, cioè la bulimia e l'anoressia, le dipendenze da sostanze stupefacenti e quant'altro, e le malattie sessualmente trasmissibili. Ho avuto un discreto riscontro, perché sono argomenti che prendono i ragazzi e riguardano il vissuto di molti, però ho fatto una lezione frontale con le slide. Non è che abbia fatto una grande cosa, perché ho tentato altri approcci che in realtà [non funzionano] (FG-VR1/47-G). [In questo "fuori aula" sono stato costretto a ricostruire l'aula] e anche in maniera rigida. Nella mia esperienza con i gruppi [...] di alfabetizzazione [...], che poi confluiscono nel primo ciclo, vedo veramente una differenza di motivazione straordinaria; lì si può fare di più, invece [nel progetto "fuori aula"] bisogna tenerli legati [...] e lavorare su altri elementi. Inoltre tra di loro sono molto conflittuali; perdono tempo in chiacchiere, ma sono anche conflittuali tra di loro, e quindi nasce anche qualche problema di questo tipo [...] (FG-VR1/49-G). [...] Nel gruppo c'è la solita dinamica, c'è una persona che ha motivazione e poi gli altri...; più il gruppo è destrutturato e più devo strutturare il lavoro di gruppo, la consegna. Ci sono stati quelli che poi hanno proprio rifiutato il lavoro di gruppo e hanno voluto fare il lavoro individuale, ma poi anche lì è difficile gestire l'attività (FG-VR1/56-G).

Dare spazio a conversazioni libere fissando i nuovi termini alla lavagna

ho notato, durante le lezioni, che ai corsisti piace molto [...] conversare, per cui cerco di non utilizzare troppo il libro, ma di passare del tempo solo a chiacchierare e, quando incontriamo una parola nuova, si scrive alla lavagna (FG-VI-1/43-Mm).

Organizzare progetti che prevedano uscite: il progetto arte

Praticamente il nostro è il progetto arte. [...] Volevamo uscire dai soliti parametri [...], l'ascolto, la comprensione, che sono le cose essenziali nei nostri corsi di alfabetizzazione o lingua 2, per dare l'opportunità a questi soggetti di avere un qualcosa in più. Abbiamo visto che questo progetto ha risposto [alle loro esigenze] [...]. Il progetto è nato perché il nostro CPIA ha avuto una risorsa in più, la nostra collega di arte; insieme, parlando, abbiamo riflettuto su che cosa potevamo fare e dare. Il progetto era rivolto a una fascia di livello medio alto, quindi A2 e B1; i corsisti erano tutti adulti. C'erano varie fasi da rispettare. La prima consisteva in un lavoro in classe, con il sussidio della LIM e con l'esperta, la collega di arte, e si riferiva a che cosa saremmo andati a vedere, insomma una visualizzazione [...] di quello che si andava a vedere, [...] con presentazione del luogo e dell'oggetto. La seconda fase era l'esperienza, il contatto diretto con l'opera di arte; la terza parte era il feedback, la restituzione che loro ci facevano in classe [...]. Che cosa siamo andati a vedere? Abbiamo optato, tra le varie opere d'arte che Vicenza ci dà l'opportunità di visitare, per il teatro olimpico, il museo di Santa Corona, il palazzo Leone Montanari. Tra l'altro in quel periodo, oltre a vedere i quadri esposti, c'era anche una

bellissima mostra dei Tesori della Regina, una principessa egiziana. La mostra era molto particolare, perché, oltre all'esposizione di oggetti, bracciali e tutto il resto della tomba dove erano stati presi gli oggetti, avevano allestito la mostra anche a livello emotivo; ogni stanza aveva profumi diversi; i corsisti sono stati molto colpiti e affascinati anche a livello emotivo da questo tipo di esperienza, che poi hanno riportato nella descrizione finale; quasi tutti hanno riportato questo impatto emotivo. È stata un'esperienza veramente importante, da tanti punti di vista, soprattutto da quello personale; certe persone hanno figli che vanno alle scuole elementari, a casa dicevano di aver visto un certo quadro e riflettevano che davanti a quel museo erano passati tante volte ma non c'erano mai entrati; entrare al il teatro olimpico per loro è stata un'esperienza veramente fondamentale: "L'ho visto, però non sapevo, me l'hanno raccontato ma io ancora non ci avevo messo piede". Essere stati fisicamente in quei posti per loro è stata un'esperienza fondamentale a livello emotivo con anche qualche ricaduta sul piano del lessico: che cosa so? cosa sono andato a vedere? perché ci sono andato? quando ci sono andato? Ecc.. Come esperienza si è rilevata coinvolgente, emotiva e da riproporre l'anno prossimo (FG-VI-2/40-LI) [...] è stato un coinvolgimento non solamente superficiale, [che stimolava a dire] quello che sento dentro, il modo in cui ho partecipato, che cosa ho visto, che cosa mi ha dato (FG-VI-2/42-LI) [...]. Facevano un confronto: "l'opera d'arte l'ho vista anche nel mio Paese, era così"; erano stati colpiti dal rapimento di Proserpina: "ah, ma voleva dire proprio quella roba lì? L'ho sentita anche prima di venire in Italia, nel mio Paese, come storia, come leggenda". C'erano anche dei rapporti culturali, sui quali si poteva agire proprio attraverso il dialogo, l'intervento, per stimolare motivazione, come qualcosa di diverso dal presentare un testo e analizzarlo a livello grammaticale; si trattava proprio di interagire a livello culturale. C'era un riscontro tra me e loro, un confronto anche di cultura, non per tutti, ma per alcuni (FG-VI-2/48-LI).

Per il livello più basso facciamo un'uscita anche solo per la conoscenza del centro di V., la parte storica esterna, non solo i musei; quello può andare bene anche per il livello più basso (FG-VI-2/46-Ee).

Usare il brainstorming per introdurre argomenti complessi

Per quanto riguarda la modalità di somministrazione dei contenuti, in questo caso ho previsto un brainstorming generale, [raccolgendo] quindi così le prime riflessioni su questo argomento, [ossia le fonti di energia], che magari detto con i termini "energie rinnovabili-non rinnovabili" non dice niente, ma quando cominciamo a dire carbone, petrolio, sole e pannello solare, già trova riscontro [nella quotidianità] (FG-SB1/69-R).

Far esporre i contenuti agli studenti

Essendo nell'ultimo modulo dell'anno e in prospettiva dell'esame, li ho costretti a prendersi carico di un pezzettino di contenuto e di esporlo alla classe, proprio [perché] essendo alla fine dell'anno, loro in teoria dovrebbero essere capaci di esporre un contenuto. Non ho trovato muri, nel senso che a parte l'imbarazzo iniziale dopo [tutti hanno svolto l'attività]. [Ho chiesto] pezzettini piccoli senza tante pretese. Quindi c'è l'esposizione di una piccola parte alla classe. Fatto questo c'è la visione del video già trovato in rete, perché maggiormente esplicativo rispetto alle dispense (FG-SB1/69-R).

Proporre attività di sintesi e mappe concettuali

L'ultima parte [...] della somministrazione dei contenuti è in questo caso il lavoretto di gruppo. Lo chiamo lavoro di gruppo, ma in realtà è una riflessione di gruppo: a fronte della visione del video, gli studenti devono proprio scrivere i 4 aspetti: l'aspetto positivo della fonte di energia, in questo caso, il negativo, l'elemento di riferimento fondamentale e le fasi del processo. Questo è un po' quello che chiedo: di far sintesi con queste 4 paroline. Non è un lavoro che dura [a lungo], dura 5-10 minuti (FG-SB1/69-R).

Dopo che ho trattato un'unità didattica, preparo una mappa concettuale per gli alunni da completare, in cui metto solo alcuni concetti con in basso le parole da collocare; poi in tutta la mappa concettuale; la volta successiva, prima della verifica, mi restituiscono

questa mappa concettuale completata che correggiamo andando a definire ogni concetto trattato. Io noto che questo a loro serve per avere un'idea precisa dei concetti trattati e di come si relazionano tra di loro; fatto prima della verifica lo trovo molto molto utile [perché] trovano più chiarezza, capiscono meglio (FG-SB1/100-Z).

Progettare costruendo materiali didattici

Far scegliere testi e immagini per raccontare di sé

adesso la mia progettazione prevede sempre immagini. Parlo della casa, [...] del bagno, per quello che intendo io, secondo l'idea che ho io del bagno, ma questa non è l'idea che hanno loro; scopro che il nostro bagno non è lo stesso. Quello che io chiamo soggiorno, per loro non è un soggiorno, quello che io chiamo cucina abitabile, per loro non esiste; allora devo trovare un canale comune, perché quello che dico deve corrispondere a un'idea anche per lo studente straniero. Per cui noi lavoriamo con immagini da internet; spesso faccio fotocopie, su fotocopie [...] ed ecco che salta fuori il termine per cui non ho la fotocopia, allora uso il mio cellulare e giro per i banchi e mostro l'immagine. La mia progettazione è sempre un chiedermi: "Di che cosa devo parlare domani? Quale argomento devo fare?". Allora si tratta di tirare fuori il maggior numero d'immagini, per dare l'idea di quello di cui stiamo parlando. Parliamo dell'alimentazione, non abbiamo gli stessi prodotti; io parlo con il mondo africano della patata; per me c'è una patata, per loro ci sono trenta tipi di patate; come faccio poi a trovare il canale comune? Ecco perché l'immagine per me quest'anno [è stata così importante]...; non è che negli altri anni precedenti lavorassi senza fotocopie e senza immagini, ma quest'anno questa cosa è stata fondamentale, perché mi sono resa conto che parlavamo non due lingue, ma due mondi diversi. La progettazione per me allora è predisporre il materiale, quello che devo portare a scuola; oggi si parla della casa, con tutti gli ambienti domestici e con tutti gli accessori della casa; non è scontato [...] che capiscano cos'è il lavandino; ecco allora le fotocopie; questa è la prima progettazione [...] (FG-VR1/39-F).

L'UdA è solo il tracciato che viene dato. In precedenza io preparo il materiale, e per materiale intendo la fotocopia, piuttosto che l'immagine, il pezzo musicale o semplicemente lo spunto comunicativo orale; questo è quello che preparo prima (FG-VR1/54-I).

Ieri ho portato delle carte che ho preso da un gioco, che è un gioco che si chiama *Dixit*, un gioco di carte evocatrici; ho messo queste ottantaquattro carte sul tavolo e li ho invitati a scegliere, queste immagini sono bellissime; li ho messi a scegliere e cercare l'immagine di sé e a dire perché hanno scelto proprio quella; è molto importante recuperare il racconto di sé. È un gioco che si compra in un negozio del centro, il negozio si chiama *La Città del sole*; io le ho comprate a Firenze; appena le ho viste, ho pensato che fossero adatte ai miei ragazzi. È stata una bella lezione, perché hanno tirato fuori la carta, hanno spiegato; ogni tanto vengono fuori con questi loro vissuti, devono dire, comunicare qualcosa a qualcuno; ho raccolto delle lacrime, ho anche pianto con loro. A uno di loro ho chiesto di scrivere dieci perché della sua vita e questo mi ha scritto: "Perché non posso vedere mio padre? Perché è morta mia nonna?", vengono fuori tutti questi aspetti personali. Tutto questo costa l'anima; quelle tre ore che faccio valgono nove (FG-VR1/50-H).

Scegliere testi vicini alla vita dei ragazzi

Fuori Scuola è stata un'esperienza debilitante. Vengo da una realtà totalmente diversa, di grande motivazioni ed entusiasmo da parte degli studenti del CPIA; qui invece è proprio il contrario, sono demotivati al massimo e aggressivi nei confronti degli insegnanti. Ho sempre detto loro che io sono l'ultima docente di una lunga fila di insegnanti che li hanno disprezzati. Me ne sono subito accorta, perché mi hanno riempita di insulti, mi hanno "tirato", come si dice in dialetto, perché io sbottassi e li rifiutassi, e io non sono caduta in questa trappola, mai, anche se dentro di me sentivo una rabbia pazzesca. Devo dire che,

con molta difficoltà, qualcosa si sta muovendo, almeno nel rapporto che hanno con me. La penultima volta avevo preparato una bella lezione con un testo, perché io parto sempre da testi che possono essere di vario tipo, immagini, uno spezzone di film o una canzone, qualsiasi cosa; con questi ragazzi parto con qualcosa a loro vicino, ma con contenuti importanti dentro. L'ultima volta l'ho un po' presa sui denti, perché avevo trovato una bella intervista sul protagonista del libro di Geda, *Nel mare ci sono i coccodrilli*; ho proposto la pagina iniziale del testo, dove appunto la mamma lascia questo ragazzo e gli raccomanda tre cose: non rubare, non drogarti e non uccidere; mi sembrava molto indicato per questi ragazzi. L'ho letta in classe, mi hanno seguito, poi ho proposto delle domande ascoltando il filmato, in modo che fossero attenti al filmato, poi è bastato un ragazzo che ha cominciato a scrivere sul testo una cosa qualsiasi di presa in giro, per rovinare il clima. Però io ho ripreso la volta dopo e ho fatto usare loro il cellulare con le cuffie; è un mezzo che continua a essere disturbante, perché loro non stanno staccati da questo cellulare neanche a pagarli; invece con le cuffie, hanno seguito e sono riusciti a rispondere alle domande, ed è venuto fuori un lavoro discreto [...] (FG-VR1/50-H).

Costruire il proprio "libro di testo"

Dico qualcosa [...] riguardo alla composizione del materiale didattico. Io preparo il materiale didattico personalmente, nel senso che trovo molto dispersivo avvalermi di testi fatti da altri [...], perché non solo in quel caso lo devo ri-digerire, ma anche perché [...] penso al materiale in maniera globale - tutta la parte di verifica, il materiale messo a disposizione, la fruizione - e farlo con [...] materiale aggregato da varie fonti, senza un costruito e un filo logico, secondo me, è molto disorientante. Costruisco io le slide e il famoso filo rosso della programmazione (FG-VR1/63-G). Non solo [quando sono previste delle ore a distanza], ma anche quando faccio la mia programmazione didattica normale; [...] ho collaborato anch'io alla realizzazione delle unità di apprendimento e tale strutturazione è conseguente (FG-VR1/65-G).

Io non uso un libro di testo; sono abituata anche quando ero in Germania che il materiale me lo cercavo io, me lo creavo io. Tantissima ricerca in internet, tantissimi articoli di giornale o, se noto che sono interessati a qualcosa, cerco di trovare l'argomento giusto, molti video di film famosi, dai quali poi deduco la regola grammaticale, quindi spezzoni di video in cui, per esempio, si parla al passato, passato regolare e irregolare. Canzoni [...], closed match (FG-VR1/62-L).

non ho ancora trovato un libro che possa essere adattato dalla a alla z a un corso di alfabetizzazione (FG-VR-3/6-C). [...] Nella mia esperienza, non ho mai trovato un testo ideale e quindi il materiale l'ho sempre creato io, ad hoc. Può darsi che queste nuove edizioni abbiano valutato [...] la problematica di insegnare una lingua italiana a utenti che sono diversi da tutti i punti di vista, però difficilmente potremmo avere [...] un corso omogeneo, perché [...] a questi utenti ci dobbiamo adattare, per dare a tutti qualche cosa [...]; ogni giorno devono andar a casa con qualche cosa. Comunque non è detto che sia appresa subito, bisogna ripetere più di una volta; ci sono ghanesi, cinesi, cingalesi che hanno enormi difficoltà, perché confrontano la lingua che stanno imparando con la loro lingua [...] (FG-VR-3/8-C).

Predisporre la LIM

[...] Secondo me è estremamente importante usare [le immagini]; ho l'esperienza di V., in cui abbiamo la LIM in classe e abbiamo sempre il collegamento con internet e le nostre insegnanti di italiano, di matematica e scienze e io ce ne avvaliamo in maniera massiccia e continua, efficace, veramente efficace perché, per il lessico, avere l'immagine relativa è importante. Io faccio tecnologia e spazio su vari argomenti, pronuncio parole che per la platea non hanno nessun significato; dei metalli, del rame, ad esempio, non hanno idea, perché rame è una parola solo italiana, allora devo far vedere l'immagine del filo elettrico, del rame ecc.. Avere internet a disposizione, averlo immediatamente, secondo me, è importante, soprattutto quando c'è un lessico specifico; vedo che anche le altre insegnanti lo usano ed è veramente utile, per cui bisogna cercare di procurarsi i mezzi, di

adattarsi e di averli a disposizione comodamente. Adesso abbiamo degli ausili, nel senso che sono state distribuite delle postazioni con il computer portatile e un proiettore. Non è una postazione fissa e alcune mie colleghe dicono che è poco praticabile, perché si devono spostare da una sede all'altra, sono da sole e non hanno collaboratori, quindi è un dispendio di tempo e preferiscono non usare il proiettore. Ma secondo me è un tempo che si recupera a lezione, perché c'è una maggiore comprensione; poi dipende da quello che si fa, naturalmente; quando si devono trattare argomenti che hanno un lessico, una micro lingua specifica, [...] è fondamentale! Altrimenti si parla, si dicono delle cose e loro non capiscono quando si devono fare dei collegamenti. Magari si perde mezz'ora per l'impostazione, ma si cattura molto di più l'attenzione; [...] questi hanno un'attenzione continua che va stimolata e premiata (FG-VR1/45-G).

Rielaborare materiali esistenti

Il materiale lo elaboro tutto personalmente perché per questa tipologia di utenza, [adulti e stranieri che intendono conseguire la licenza media], non ci sono testi specifici; c'è qualcosa di fatto però troviamo poco di applicabile; quindi [parto] da un materiale esistente, che trovo nei libri oppure in internet, e poi lo rielaboro, lo metto insieme e personalmente faccio le mie dispense (FG-SB1/69-R).

Concretamente, per progettare, sono state molto utili le slide e le indicazioni di R., che ci ha guidato nell'approfondimento, soprattutto normativo, dell'iter, delle Linee Guida, degli esami, dei livelli, del framework; penso che siamo davvero molto debitori anche nei confronti dei materiali che ci ha passato, sotto forma di relazioni e di slide, ma anche sotto forma di esercizi e di attività pratiche progettate, che poi in realtà ognuno di noi ha "copiato", personalizzato, e da cui ha preso spunto (FG-SB1/167-O).

In internet ho un oceano di materiale, fatto proprio da colleghi che fanno il nostro stesso lavoro e mettono in rete tutto il materiale; nella progettazione è un po' un rubare a destra e sinistra (FG-SB1/164-U).

Scegliere materiali autentici, vicini alla vita degli studenti

A un nuovo collega consiglieri di proporre sempre cose concrete, vicine alla realtà; quindi ogni argomento trattato deve avere qualcosa che sia più vicino possibile alla loro realtà quotidiana, che sia utilizzabile (FG-SB1/208-P).

Un elemento fondamentale della mia progettazione è la valorizzazione dei materiali autentici; vedo che spesso i fumetti non sono così apprezzati dagli adulti in fase di apprendimento; preferiscono vedere un'immagine, una foto reale perché riconoscono magari il computer di casa, il quaderno dei loro figli, la cancelleria che vedono in casa ecc.. Segnalo l'importanza del materiale autentico (FG-SB1/53-O).

Il lavoro di programmazione è in pratica il materiale che io fornisco ogni giorno e che metto in mano agli studenti, fotocopiato o stampato. Quindi la mia programmazione la vedi dai materiali, che sono materiali o fotocopiati o ripresi e rielaborati o di produzione mia. Non c'è una scrittura della programmazione dal giorno tale al giorno tale (FG-SB1/38-Q).

Nella progettazione l'unica attenzione implicita è sui livelli della lingua italiana. In teoria noi, [insegnanti delle medie], dovremmo avere dei livelli di italiano non dico B2, B1 ma [almeno] un A2 consolidato. È il secondo anno che sono qui e la situazione dall'anno scorso a quest'anno è già cambiata. Per cui le mie dispense, che inizialmente sono uguali per tutti, dall'anno scorso a quest'anno le ho semplificate (FG-SB1/69-R).

In letteratura scelgo soprattutto brani che si avvicinino al vissuto degli studenti. Noi a [...] abbiamo gente che lavora in campagna - o che lavora in fabbrica - ma soprattutto molti che fanno il lavoro stagionale, come ad esempio la raccolta di mele o fragole. Quindi racconto spesso delle novelle di Giovanni Verga, che li affascinano veramente perché mi

chiedono: “Ma anche nel 1800 facevano così? Anche in Italia facevano così? Sfruttare, trattar male, considerare male una persona perché non sapeva leggere e scrivere? Ma anche da voi c’era gente che non sapeva leggere e scrivere?”. “Sì, c’era e c’è dappertutto” (FG-SB1/49-S).

Mi trovo molto bene a utilizzare strumenti creati da altri insegnanti; quando ho in mano qualcosa che è stato creato da qualcuno che sta facendo il mio stesso lavoro tutti i giorni, mi trovo bene (FG-SB1/161-T). Mi riferisco a libri, ma anche a proposte. In internet c’è di tutto e di più: ci sono blog, siti di italiano per adulti stranieri e materiali pensati, studiati, realizzati [per adulti stranieri], tant’è che anche quando io mi creo i miei materiali per adattarli alla mia classe mi rifaccio tantissimo a chi l’ha fatto prima di me (FG-SB1/163-T).

Progettare ricorrendo a schemi di azione dettati dall’esperienza

Utilizzare schemi di azione dettati dall’esperienza

ho un’esperienza più che ventennale, quindi più o meno [...] l’idea di cosa può essere un corso di A1 piuttosto che un corso di A2 [ce l’ho]; insomma [queste cose] sono abbastanza nelle mie corde, perché lo faccio da tanto tempo, e non ho bisogno ogni volta di andare a rivedere le UDA, per capire quali potrebbero essere gli argomenti; non è presunzione, ma semplicemente [il fatto che queste cose] la mastico da tanto tempo (FG-VR1/20-A) [...]. Diamo tante cose per scontate: [...] prepariamo la canzone, prepariamo la lettura. Diamo per scontato un sacco di cose che normalmente facciamo, perché, quando le hai nelle tue corde, vengono in automatico, non le pensi in dettaglio. C’è l’analisi del testo, che detta così, pensi che sia una cosa pesante; però vuol dire che vai a cercare un testo che sia più possibile adatto a loro, lo fai leggere a loro, perché hanno bisogno di lettura da parte di chi è scolarizzato, hanno bisogno di sentire la pronuncia e la pronuncia gliela dai tu. L’analisi grammaticale [...] non è l’analisi classica, la fai proprio come ultimo percorso. L’importante è che capiscano, che comprendano; la cosa più importante è la comprensione, com’è importante l’oralità (FG-VR1/37-A).

io mi organizzo di solito così, indipendentemente che sia un livello A1 o A2, quando inizio un nuovo argomento, propongo una lettura, perché l’abilità fonetica è importante anche per la scrittura. Preparo un testo; ad esempio, se per ipotesi voglio fare il verbo “prendere”, che ha tanti, tantissimi agganci, propongo un testo dove ci sia magari un rapporto con i mezzi di trasporto ecc.. Glielo faccio leggere a turno, oppure ci sono dei dialoghi e a turno li faccio leggere, un po’ l’uno un po’ l’altro, poi magari faccio leggere in coppia due o tre volte, perché le particolarità fonetiche non sono semplici (FG-VR1/24-C); [...] [propongo loro] di leggere in coppia, ad alta voce, e poi magari lo faccio ripetere anche ad altri, in modo che tutti possano partecipare. All’interno di questo, c’è anche un [lavoro di] comprensione, saper porre domande e saper rispondere a delle domande; poi tiro fuori [...] l’aspetto grammaticale dai vari punti di vista. Le maggiori difficoltà sono il riconoscere il maschile e femminile, il plurale e il singolare, l’uso degli articoli, le varie concordanze; da lì faccio la lezione; naturalmente bisogna ripeterle più di una volta le cose, perché non è facile per tutti (FG-VR1/26-C). [Quindi diciamo lettura come avvio, qualche volta lettura in coppia o lettura in pubblico], a voce alta [...] perché ascoltarsi e ascoltare in lingua italiana è importante, sentire anche la cadenza di una lingua diversa; a seguire esercizi di comprensione, come per esempio porre domande e saper rispondere, e poi spiegazione grammaticale. La volta successiva faccio un dettato su quello che abbiamo letto, magari suggerisco di leggere qualcosa anche a casa. Il dettato è un metodo vecchio, però penso che sia utile (FG-VR1/28-C). [Progettare per me vuol dire definire una scaletta di cose da far fare]; io per anni ho fatto il livello C2 e ho scoperto che comunque la lingua italiana è una grande catena, ogni pezzo s’incasta e poi si riprende, ci sono moltissimi collegamenti nella lingua; questo lo faccio anche con i livelli bassi. Ripetere è importante (FG-VR1/30-C).

Il gioco delle parole

alla fine della lezione si fa magari un gioco, per vedere se si ricordano le parole imparate durante quell'ora. Anche questo è molto utile, perché le persone si rendono conto se durante la lezione sono state abbastanza attente o no. È un gioco strutturato che metto in campo quando so che ci sono diverse parole nuove da imparare; alla fine della lezione, la lavagna di solito è piena di frasi o parole o espressioni. Non si fa sempre, ma qualche volta è divertente: si divide la classe in due gruppi, con due persone di ogni gruppo che stanno con la schiena girata verso la lavagna; il gruppo deve spiegare le parole in inglese e la persona di spalle deve indovinare la parola che si è imparata e che il gruppo sta descrivendo (FG-VI-1/43-Mm).

Le lezioni dibattito

ho lavorato anche all'interno della casa circondariale; non potendo lavorare nella scuola media, avevo un gruppo, nella sezione dei reclusi, che sono quelli che restano più tempo all'interno dell'istituto perché hanno pene detentive superiori ai cinque anni. Nella maggior parte dei casi queste persone hanno titoli di studio di scuola secondaria e ci sono stati casi in cui avevano il diploma di scuola superiore. Con loro abbiamo fatto un percorso di cultura generale, arte e letteratura, e abbiamo programmato delle lezioni dibattito (FG-VI-1/74-Gg).

La lezione con le parole da cercare su delle schede, girando tra i banchi

Livello pre-A1, quindi bassissimo, anche con livelli diversi all'interno dell'unità. A lezione devi sempre usare tanta fantasia per non renderla piatta. Abbiamo un metodo che è molto rigoroso, il metodo fonologico: tu hai il libro, presenti, leggi il brano; loro lo rileggono insieme; ogni lezione è fatta così [...]. Di solito, in carcere, il gruppo a volte è di otto, a volte di due; la volta dopo di dieci. Ieri erano dodici o tredici, ne mancava solo uno; fisicamente l'aula era piena e facevamo fatica a muoverci, però era bello perché in tredici si lavora meglio che in tre. Ad un certo punto, li vedo tutti seri, [...] tutti attenti; chiedo sempre se sono stanchi e se vogliono la pausa; la rifiutano, quindi andiamo avanti e lavoriamo per tre ore. "Però poi non arrabiatevi con me!", dico loro. A un certo punto, siccome la pausa non la vogliono, ma io devo svegliarli, ho fatto una roba diversa. Ho sempre delle schede che hanno la parola presentata, mescolata in un cartello [...]: è il compito di realtà. "Trovo la parola 'io' in mezzo a tante parole" [...]. È una cosa che mi è venuta lì; invece di presentarla e chiedere loro di cercare la parola, ieri gliele ho messe sui banchi, che sono strettissimi [...]. Gliel'ho messa sui banchi e ho detto: "Alzatevi!". Già questo è stato duro, poi ho detto loro: "fidatevi!". Uno, due, si sono alzati. Lì ho pensato, va beh, il gruppo era lento [...], ma ormai lo avevo detto e non me lo potevo rimangiare. Quando tutti si sono alzati, in trenta secondi ho detto: "girate"; ho fatto fatica a farglielo capire, ma poi l'hanno capito; si trattava di girare per i tavoli e trovare nei fogli la parola e quindi di muoversi all'interno dello spazio; una banalità, che però è piaciuta. Alla fine, quando ci siamo riseduti e abbiamo finito la lezione, è scattato l'applauso, fantastico! L'ho detto a qualche collega perché ero proprio contenta. Allora ne ho approfittato subito, perché un po' di furbizia dopo trent'anni ce l'ho, e ho detto: "perché c'eravate tutti! Così son belle le lezioni, altrimenti non si può fare la stessa cosa, quindi venerdì mattina vi aspetto tutti!". Adesso la replichiamo (FG-VI-2/54-Dd).

Progettare utilizzando il libro di testo come canovaccio

Scegliere accuratamente il libro di testo

sul libro di testo per i corsi rivolti agli adulti, [...] ho grosse difficoltà, perché la maggior parte dei libri di testo è rivolta a ragazzi e propone immagini dove ci sono la ragazzina o il ragazzino. I libri di testo che ho trovato per adulti, non sono per beginners. Significa che già sai un pochino l'inglese. Ma per chi comincia da zero, devi andare a prendere un libro in genere rivolto a una prima media, anche se quelli di prima media non partono da zero. Vedere i ragazzini è demotivante per loro: "ma di chi stai parlando? di me o di

loro?”. Questa è la prima difficoltà e io ci casco tutti gli anni; l’anno scorso ci sono cascata col libro d’italiano. È difficile per un’insegnante scegliere il testo giusto. Tutti gli anni vengono i rappresentanti, non al CPIA, perché il CPIA non fa parte di nessun ciclo di scuola; quando lavoravo nelle “scuole normali”, veniva il rappresentante a presentarmi dei libri. Per quanto tempo si possa avere per consultare questo libro, un libro è come un elettrodomestico: mi può piacere, però solo nel momento in cui lo metto in funzione, mi rendo conto di tutto quello che non funziona. È vero che quando adotti un libro, ti dicono che lo devi tenere come minimo per tre anni, ma se non funziona, ed io me ne accorgo solo in corso d’opera, che faccio? Solo quando lo utilizzo me ne accorgo. L’anno scorso abbiamo comprato un libro di italiano rivolto a ragazzi di pre-media. Si parla di A1 o A2 ma nell’ascolto siamo a un livello B2 (FG-VR-3/16-F) [...]; trovo troppo difficile quel tipo di ascolto; il tipo di vocaboli che usa non sono facili. [...] Poi manca l’eserciziario; ogni volta che fai la lezione, devi tirare fuori altri dieci libri per poter trovare degli esercizi validi. Per me non è valido questo testo (FG-VR-3/18-F).

Quando chiedevo perché volevano il libro, la risposta è stata che, se stanno male e sono assenti, sanno che cosa farò la volta dopo [...]. Comunque il libro è difficilissimo trovarlo; [...] quando ero alle medie e venivano i distributori [...], ho chiesto per sapere se potevo avere uno sconto per una dozzina di libri; dicendo minimo cinquanta, il distributore mi ha proprio ignorato, mentre prima mi corteggiava; ogni settembre lo avevo ai miei piedi e potevo chiedere quello che volevo. [...] C’è uno studio pazzesco su questo, partendo dall’indice e vedendo tutte le fasi: motivazione, analisi, sintesi; diventa veramente un lavoro la scelta di un libro e dopo alla fine non è detto che sia quello più adatto. Però l’ultimo libro che ho scelto alle medie è ancora in corso e ne sono molto contenta, perché vuol dire che è stata una buona scelta (FG-VR-3/21-L).

Seguire il libro per non perdersi

ho bisogno, a livello metodologico, di seguire un libro di testo che abbia la sua struttura metodologica, la ripresa del lessico e i suoi esercizi tarati apposta su quel tipo di proposta di unità di apprendimento, o come si vuole chiamare. Quindi mi avvalgo soprattutto del testo; è il mio canovaccio; poi su quel testo si inseriscono tutte le altre cose [...]. C’è sempre un canovaccio, le UDA, che informa il lavoro e il libro di testo per l’A1 e l’A2, che mi dà la garanzia di non uscire [dal seminato] perché tendenzialmente, e in questo lavoro in particolare, si può uscire molto; il libro mi riporta un attimo in riga, mi serve come filo conduttore. Comunque si può lavorare ulteriormente e spaziare (FG-VR1/32-E).

[il libro] è uno strumento molto importante, non tanto per l’insegnante, perché si può attingere da diversi libri o da internet, ma per lo studente. Soprattutto nei corsi ex EDA, perché non tutti sono bravi a navigare su internet, allora metterli davanti al fatto che devi collegarti, devi tirare fuori il materiale, diventa un impegno gravoso. Mi rendo conto che non tutti fanno lo studio per una necessità specifica, devo andare a lavorare sul lago, devo andare a fare la cameriera, può essere un passatempo, mi piace viaggiare e voglio capire l’a b c in aeroporto o in un albergo. Obbligandoli a navigare su internet, secondo me, li disarmiamo e creiamo confusione. Io sono d’accordo che, se la lezione è rivolta a un tipo di utenza, bisogna scegliere [...] lo strumento idoneo per quel tipo di utenza, non per l’insegnante. Quindi io approvo che l’insegnante dica “per me lo strumento è validissimo”. Magari avrà un libro di testo con tante registrazioni, che sempre sono lingua originale, per cui ben venga se un libro è ben fatto! (FG-VR-3/4-F).

Individuare i contenuti e selezionare materiali didattici

Una volta che ho tenuto conto delle Linee Guida e che ho visto qual è il gruppo classe che ho davanti, comincio a scendere più nel particolare, quindi scelgo l’argomento al quale ho deciso di dedicare questa unità didattica e intorno a questo argomento, a questo ambito, comincio a individuare i contenuti a esso riconducibili. Tengo conto dei vari aspetti, quindi cerco di selezionare materiali per la riflessione linguistica, per l’ascolto e la comprensione, la lettura e la comprensione, la comunicazione, la produzione orale e

scritta, il lessico, la fonetica, l'ortografia; per ogni aspetto della lingua cercherò poi delle attività, dei materiali che siano stimolanti e adatti al gruppo. [...] Poi nella fase di progettazione scendo un po' più nello specifico e cerco di capire qual è la regola grammaticale che voglio introdurre, oppure se c'è qualche aspetto del lessico che voglio valorizzare in modo particolare in quell'unità; poi comincio una selezione di materiali per usare la lingua per comunicare, quindi [cerco] qualcosa per la produzione orale e scritta e altri materiali per leggere e capire, cioè per un'analisi del testo. Dopodiché comincio anche a pensare alcuni punti che servono per fare una verifica di questa unità (FG-SB1/47-P).

Nella mia progettazione utilizzo testi delle varie case editrici; generalmente utilizzo un testo e lo faccio pagina per pagina, con i cd audio e video; ho tutto già pronto. Una difficoltà la trovo con gli altri studenti, quelli indiani, che hanno scarsa scolarizzazione di base, con cui devo fare molto uso di dizionari illustrati; per esempio, all'inizio utilizzavo dizionari di indi, dizionari di arabo: ce li ho ma sono inutilizzabili; li utilizzano [solo] gli studenti più istruiti (FG-SB1/59-U). [...] Nella progettazione, proprio perché insegno da molti anni, utilizzo una quarantina di testi: a me piace il materiale pronto. Non seguo un testo in maniera specifica; ho un mio database dove prendo l'unità didattica, ma non faccio un'unità didattica con un solo testo; prendo [il materiale] da vari testi in base a come procede la classe (FG-SB1/63-U). [...] All'inizio del mio lavoro al CPIA, per esempio, mi sono stati di aiuto alcuni testi proprio per immigrati pubblicati dal Comune di Modena e da Graziella Favaro (FG-SB1/144-U).

Adattare il libro alle situazioni

ci sono anche libri di inglese per adulti. [...] È l'utenza che ti chiede il libro; [...] gli alunni stessi ti chiedono il libro, motivando la richiesta dal fatto che quando sono assenti, almeno sanno cosa faccio a lezione. Faccio fatica a seguire il libro, anche se per ventidue anni ho insegnato a scuola la mattina e dovevo seguirlo, però ho sempre integrato [...]. Il libro chi lo vuole adottare lo adotterà. Io lo seguirò in parte, sempre integrando. Diciamo che il manuale perfetto non esiste, anche perché noi siamo diversi, sono diverse le persone che abbiamo davanti e ogni volta devi fare il sarto, adattarlo su chi viene (FG-VR-3/19-L).

Insegnare inglese seguendo le attività suggerite dal libro di testo

Nei corsi di inglese utilizziamo dei libri che, rispetto ai libri di italiano che ho utilizzato in quei pochi corsi di italiano che ho fatto, a mio avviso sono molto migliori, perché le unità di apprendimento sono coinvolgenti; adesso sta cambiando anche per italiano, però per inglese c'è una storia più consistente. Le attività sono distribuite in modo logico, poi viene richiesta molta personalizzazione durante tutta l'attività; ci sono video e alla fine viene chiesto spesso di fare un role-play, che è la cosa più importante, così gli studenti mettono in atto le funzioni che hanno imparato durante le lezioni. A me piace utilizzare questi libri di inglese che sono fatti molto bene (FG-VI-1/43-Mm).

Progettare la costruzione della classe come gruppo

Sostenere la motivazione per costruire il gruppo

Si parte sempre dalla costituzione del gruppo. Con l'adulto, se non c'è una motivazione forte tu ti perdi qualsiasi possibilità di arrivare all'obiettivo; la motivazione può essere quella di un certificato, ma, laddove questa non ci sia, comunque può essere creata proprio dall'insegnante, perché la motivazione del certificato è una motivazione che spinge [lo studente] a iscriversi ma poi, restare e fare 100 ore di frequenza, con l'attenzione e l'impegno [necessari] ad acquisirlo questo certificato, è un'altra cosa. L'insegnante secondo me ha la grandissima sfida di continuare a credere e a promuovere la motivazione di questo gruppo e [a occuparsi] della costituzione di un gruppo così eterogeneo per età, nazionalità, livelli di scolarizzazione ecc. (FG-SB1/41-T).

per promuovere la motivazione parto dalla conoscenza del gruppo, cioè [faccio in modo] che loro si sentano accolti in questo spazio che è la scuola: mi ricordo i loro nomi, sono difficilissimi, li sbaglio ogni volta però do l'idea che riconosco loro come persone; nello stesso tempo però c'è questo individuo che poi si fonde nel gruppo, quindi do la percezione che il gruppo è il mio obiettivo più grande [perché] poi, se partecipa il gruppo, l'insegnamento è molto più efficace (FG-SB1/43-T).

Aprire la “valigia della vita”

Comincio ovviamente per qualche settimana con l'italiano, prima di iniziare con storia e geografia. Per l'italiano la prima cosa che faccio è la presentazione: dopo avere spiegato il verbo essere e il presente indicativo, le cose basilari del qui e dell'ora, [...] chiedo che si presentino usando il presente indicativo e, quando ognuno degli alunni si è presentato alla classe, [...] raccolgo queste informazioni. Prima faccio oralmente questa presentazione poi in un secondo tempo la faccio scritta, ma si tratta di una settimana o due, non di più. Faccio sempre un esempio che a loro piace molto e che “rompe il ghiaccio” e che fa parlare anche i più timidi, poi mi collego con questo alla storia, dicendo: “Voi vi siete presentati e presentandovi mi avete parlato della vostra storia personale perché la storia che studiamo a scuola è la storia dei libri ma la storia personale che abbiamo dentro di noi... è come una valigia; voi viaggiate tanto, avete tutti una vita molto interessante, viaggiate moltissimo, portate le valigie in aeroporto, a volte le perdete, perché capita” dico - e così ridono e ci scherzano su - “però ce n'è una che non potrete mai perdere perché non si vede, ma potete aprirla quando volete, tirar fuori quello che volete; è quella della vostra storia personale. Non vi obbligo a dire niente di quello che non volete dire però mi farebbe piacere ascoltarvi”. E loro dicono tutto quello che si sentono di dire. La storia della valigia è concreta e li appassiona, forse perché li fa pensare al viaggio (FG-SB1/98-S).

Creare un clima conviviale, sereno, “non accademico”

Ho anche dei corsisti che secondo me non vengono a scuola per imparare la lingua italiana, ma perché comunque c'è un'attività (FG-SB1/59-U). Io per esempio ho avuto delle donne marocchine che mi hanno confessato che venivano a scuola perché non ne potevano più di stare in casa. Per cui, se fosse stato un corso di saldatura, lo avrebbero fatto. E molti altri [studenti vengono] per tenersi in contatto con l'amica. Difatti nei 5 minuti di pausa che faccio c'è un chiacchierare veramente incredibile, si fermano anche fuori dal cancello della scuola. Capitava in passato che uscissi di notte e le trovavo lì che chiacchieravano e scappavano via quando uscivo e [allora dicevo]: “State lì, vado alla macchina, vado a casa”. E questo per dire che anche nella progettazione cerco di creare un ambiente che non sia un ambiente accademico universitario (FG-SB1/61-U).

Mi interessa lo star bene insieme. E quindi forse non sono così precisa nell'iniziare con un coinvolgimento; magari parto un attimo meno lanciata, però mi piace trovare un modo che unisca un po' tutti quanti, col parlare o con l'aiutarsi o con qualcosa così (FG-SB3/154-V).

[Segnalo] la focalizzazione su come si comunica correttamente in classe perché essendo di nazionalità diverse e di età anche diverse è fondamentale che la comunicazione sia serena, armonica, e che sia anche condivisa entro certi standard neutri; ovvero – ci sta che l'alunna cinese abbia difficoltà a fare un dialogo con il compagno brasiliano che invece è molto più effervescente – ma l'insegnante deve saper ricondurre continuamente la comunicazione, che non è soltanto unidirezionale, ma è pluridirezionale, entro standard di equilibrio, di serenità. Non è così facile, non è così facile perché l'atto di comunicazione è un atto difficilissimo, quindi l'insegnante è chiamato costantemente ad osservare questo tipo di rapporti che si creano al fine di agevolarne l'apprendimento (FG-SB1/53-O).

Stimolare scambi e relazioni tra tutti

Se ci sono mamme in classe, le vedo fare confronti: “Ah sì un quaderno costa di più, quanto costa?”. Quindi si aprono già delle situazioni comunicative; è importantissimo il

puntare sulla focalizzazione comunicativa. [...] [Faccio presente] l'importanza anche della comunicazione sempre all'inizio dell'intervento didattico, della lezione, sempre, a meno che non ci siano particolari momenti che richiedano un intervento diverso (FG-SB1/53-O).

Personalmente ogni lezione, anche quella trisettimanale quindi un giorno sì e un giorno no, inizia sempre con una conversazione tra tutti, distesa, aperta: "Come stai? Dove sei andato? Cosa hai fatto?", proprio per mettere le persone in grado di dire qualche cosa. Si stimolano tutti a intervenire con le parole di cui sono capaci, proprio per favorire la conoscenza tra di loro e per creare un clima disteso [...] e ben disposto verso l'apprendimento. Ogni lezione comincia così, con un parlare disteso, poi si vanno ad affrontare i temi previsti per quel giorno o per quel periodo, però la comunicazione è molto importante, sia comunicazione studente-insegnante, sia tra studenti diversi; curando che non sia un ritrovare le amiche, cioè cercando che ciascuno parli con il diverso, [...] perché la nostra scuola è anche un momento di incontro fra le stesse nazionalità: le Indiane si trovano con le Indiane e alè! Hanno un sacco di cose da dirsi! Le Nigeriane si trovano con le Nigeriane e hanno una sacco di cose da dirsi. E invece bisogna frenare un attimo questo tipo di conversazione e cercare di aprirsi di più verso gli altri, quindi di usare anche la lingua italiana come strumento, come lingua della comunicazione e nello stesso tempo di aprirsi [...] interiormente verso gli altri, verso l'apprendimento (FG-SB3/148-Q).

Se ho un gruppo che me lo permette, la primissima cosa che faccio è metterli in cerchio. Metto in cerchio gli studenti - ma questo anche in base a come sono io, perché comunque siamo persone anche noi quindi gioca anche la nostra individualità in quel momento - e inizialmente [introduco espressioni del tipo] "Io sono M.", ecc., per la conoscenza, la presentazione. Poi inizio con "tu sei..." e vado al posto della persona che indico e poi, più difficile, "lui/lei è..." e successivamente poi si continua: "io sono italiana, io sono una donna", tutte le cose che posso dire per la primissima presentazione. Si può fare anche con il livello 0, anzi di solito comincio proprio con il livello 0. In base al livello linguistico posso continuare: "Io abito a... tu abiti a...", anche perché in questo modo ci si ricorda dell'altro e ci si guarda in faccia. [...] Vedo che quando si parte vincenti, lì è quasi già fatta, nel senso che poi loro si rilassano e io capisco chi è più o meno rigido, capisco dove posso andare anche con la battuta che crea l'atmosfera e dove invece mi devo fermare. E poi inizio il verbo essere, i verbi del primo gruppo, della prima coniugazione, se è un livello un po' più alto, piccoli elementi di presentazione; questo è il mio incipit, la mia introduzione (FG-SB1/94-T). Nel mio caso funziona perché ci siamo guardati in faccia, c'è un primo contatto e io sento proprio la tensione che alla fine dell'attività va giù (FG-SB1/96-T).

Progettare collegialmente

Riflettere insieme sul perché, oltre che solo sul cosa e sul come

[...] c'è il dipartimento di lingua, il dipartimento di tecnologia, cose di questo tipo. [...] Prima non si ci trovava affatto tra colleghi, nel senso che le riunioni fra sedi diverse erano rarissime e sono andate scemando nel tempo; è un grosso progresso il fatto che adesso ci si trovi. Quello che volevo sottolineare era che il confronto è importantissimo e, per quanto mi riguarda, non tanto, o non solo per i contenuti e per i metodi, ma soprattutto per la filosofia. Ci rivolgiamo a utenti diversi, dobbiamo dare delle priorità; abbiamo o non abbiamo delle idee precise? Secondo me, la condivisione della filosofia, cioè l'idea di rivolgersi a un certo tipo di utenza sulla base di certi bisogni che il territorio ci segnala e sulla base di alcune idee che noi abbiamo, è molto importante. Perciò, nel dipartimento ad esempio di tecnologia, più che concentrarsi sui contenuti e sulle cose che stavamo facendo e che faremo, abbiamo rinviato, ci siamo confrontati sul perché facevamo quel tipo di corsi, per quel tipo di utenza e sul perché sceglievamo di privilegiare quel tipo di utenza rispetto ad altri (FG-VI-1/91-Bb).

lavoriamo sempre tutti assieme. Condividiamo tutto quello che c'è (FG-VI-1/87-Dd). [L'alfabetizzazione è un dipartimento] ma non è un compartimento stagno, perché ci sono colleghi dell'alfabetizzazione che fanno il propedeutico per le scuole medie! (FG-VI-1/89-Dd).

Progettare collegialmente stando aperti a ciò che succede: il progetto “Arte e cultura”

voglio parlarvi del progetto “Arte e cultura” che abbiamo realizzato l'anno scorso e che abbiamo intenzione di realizzare anche quest'anno, visto che ha avuto molto successo e che ha coinvolto anche altri colleghi e un po' tutta la sede, almeno per i livelli A2 e B1. L'obiettivo era di far conoscere e comprendere la cultura e la straordinaria bellezza della città di V., che spesso non conoscono neanche gli italiani. In quest'ottica si è avviata una serie di incontri che si sono svolti sia in sede, a scuola, che in luoghi significativi della città; è stato così possibile far vivere il patrimonio culturale e artistico di V., far avvicinare i ragazzi, le persone, alle opere d'arte in modo coinvolgente. In un primo momento, attraverso delle immagini, l'insegnante di arte del primo livello (scuola media) ci ha dato un pacchetto di ore per realizzare questo progetto, con interventi in classe. Abbiamo fatto vedere le immagini di questi luoghi caratteristici e abbiamo anche suscitato la curiosità di andare a vederli; abbiamo fatto le settimane dell'arte con lezioni in classe e poi siamo andati a visitare i monumenti. Non è una cosa che si fa spesso quella di uscire dalla classe per far vivere la lingua fuori, nel territorio. Questo è stato molto bello e molto apprezzato, perché ha creato coesione tra loro. Al di fuori dell'aula, anche loro ti percepiscono meno nel ruolo. La cosa bella e interessante che ricordo è che il percorso è diventato un processo di fruizione delle bellezze che siamo andati a vedere. Per fare un piccolo esempio, c'è stata una studentessa che era arrivata in ritardo e non era riuscita a vedere le cose e a sentire la spiegazione; si era molto arrabbiata e, quando è entrata, un'altra ragazza, sempre di un livello abbastanza basso, perché eravamo in un A2, si è offerta di spiegare lei un quadro del Tiepolo. Gliel'ha spiegato molto bene, quindi è diventata lei la guida; questo per me è stato un bel percorso. Alla fine del percorso, gli studenti del corso del collega N. hanno fatto una relazione, che è stata pubblicata sul nostro sito. Quindi c'è stata una ricaduta sulla lingua. Quest'anno abbiamo intenzione di creare altri percorsi aperti, però siamo a livelli un po' più alti, non ai pre-A1 (FG-VI-1/36-Ii). Abbiamo fatto delle riunioni preliminari per progettare bene questo percorso (FG-VI-1/38-Ii). [Le tappe sono state la presentazione in aula, la parte di visita fuori, l'elaborazione finale, la stesura sul sito della scuola]; è il cosiddetto GAS, globalità, analisi e sintesi delle attività che si fanno (FG-VI-1/40-Ii). [Quella della ragazza che si è messa a spiegare il dipinto del Tiepolo a una compagna] è un'attività che non avremmo progettato, perché poteva mettere in imbarazzo; vedere l'opera e subito spiegarla ai compagni avrebbe potuto metterli a disagio. È una cosa che uno si deve sentire, non puoi imporglielo; abbiamo detto: “Chi se la sente?”, anzi mi sembra che la ragazza si sia offerta spontaneamente (FG-VI-1/42-Ii).

[...] La mia è una figura un po' particolare, perché sono insegnante di potenziamento; tra l'altro la mia disciplina è “arte e immagine” [...] e non è contemplata all'interno del curriculum della scuola media. La mia attività è stata un'attività tutta da progettare, da reinventare, a partire da settembre dell'anno scorso, perché anche lo stesso dirigente si è trovato un po' impreparato e diceva: “Come la gestiamo questa disciplina all'interno del percorso di scuola media? Non hanno educazione artistica nel curriculum”. Allora ci siamo organizzati con il gruppo docenti e abbiamo fatto una serie di riunioni per cercare di capire quale fosse il mio ruolo all'interno del CIA; c'è stata un'attività di progettazione e programmazione; abbiamo pensato a delle uscite, abbiamo pensato anche ad attività laboratoriali, ma forse questo con gli adulti era un po' complesso, e quindi non abbiamo portato avanti questa idea. Invece sono state apprezzate dai corsisti le uscite sul territorio di Vicenza; nel progettarle abbiamo fatto delle riunioni e ci siamo anche serviti della rete dei musei di Vicenza, che è una rete molto organizzata, che ci ha fornito materiale su cui lavorare. Le uscite sono andate bene, abbiamo avuto ricadute positive, per quanto riguarda l'apprendimento dei corsisti; anche [...] i piccoli incidenti di

percorso, come ad esempio la ragazza arrivata un poco in ritardo, sono stati degli spunti, per darci una nuova idea di programmazione per quest'anno; sicuramente inseriremo una terza fase all'interno di questo progetto: non solo la lezione frontale, e uscita, ma anche una terza fase di spiegazione di un'opera attraverso la LIM, in classe, senza magari andare nuovamente sul posto; loro possono scegliere e spiegare un'opera d'arte (FG-VI-1/74-Gg).

Utilizzare le Linee Guida come riferimento

Per progettare, prima di tutto guardo le Linee Guida che abbiamo progettato l'anno scorso al CPIA, relative al livello del corso che sto facendo, un A1, un A2 o un B1, più o meno, perché le classi sono comunque sempre eterogenee; anche se si cerca di formare un gruppo che sia più omogeneo possibile, non sempre è possibile. Queste Linee Guida, che abbiamo progettato l'anno scorso con il CPIA, a loro volta naturalmente si rifanno alle Linee Guida del MIUR e quindi abbiamo sempre come riferimento il Quadro Comune Europeo delle Lingue (FG-SB1/45-P) [...]. Sicuramente le Linee Guida mi aiutano a progettare, forse perché ho un carattere un po' più insicuro, o forse perché ho meno esperienza rispetto a G., per cui io trovo un po' di sicurezza in queste Linee Guida (FG-SB1/160-P).

Per progettare, noi di tecnologia siamo partiti dalla lista delle conoscenze, delle abilità e delle competenze previste nell'allegato delle Linee Guida del CPIA; abbiamo estratto, rispetto alle nostre tematiche, i punti; li abbiamo inseriti nei nostri moduli e da lì è partito il lavoro di rielaborazione (FG-SB1/171-R).

Nei percorsi di primo livello la strutturazione dei moduli, prerogativa dei Dipartimenti, viene realizzata proprio facendo riferimento alle competenze elencate nelle Linee Guida, che vengono distribuite poi nelle Unità di Apprendimento trattate nel corso dell'anno. In base alle competenze da acquisire poi c'è la selezione dei contenuti a monte (FG-SB1/172-Z).

Studiare il framework europeo

Se dovessi dare un consiglio a un nuovo collega su come progettare, gli direi di leggere attentamente, all'inizio, i riferimenti del framework europeo, di digerirli un po' e di studiarli nei significati, da solo. A volte l'editoria può essere anche disorientante: ci sono dei libri proprio fuori livello e dei libri che su un livello sono molto buoni e invece su un altro sono disastrosi; [questo accade] nonostante molta editoria sia ormai [dedicata] alla scuola per stranieri. Consiglierei di avere innanzitutto questi riferimenti chiari e poi di tener conto delle realtà in cui ci si trova a operare (FG-SB1/206-Q).

Partire da una macro-progettazione condivisa

Gli obiettivi che sono stati definiti in Dipartimento, i moduli e le singole UdA sono già una macro progettazione prestabilita: a partire da questa io adatto la tempistica che ho a disposizione e che è molto molto risicata, perché ho solamente 2 ore alla settimana per ogni classe (FG-SB1/69-R).

Se dovessi dare un consiglio a un collega che insegna le mie materie e proviene da altri ordini di scuola condividerei il lavoro che è stato fatto in questi ultimi anni dal CPIA: siamo al terzo anno e c'è una condivisione progettuale che tiene conto delle Linee Guida (FG-SB1/210-Z).

Progettare seguendo un ordine

Passare dal facile al difficile

[...] preferirei parlare di come insegno italiano, farò un esempio di grammatica e uno di letteratura. Parto dal piccolo per arrivare al grande e quindi dal facile per arrivare al difficile; quando dico difficile, però non intendo un difficile che necessita di una laurea per essere capito; [...] tengo sempre in conto che può essere difficile per loro e che è

comunque una lingua straniera. Ad esempio, quando mi trovo a spiegare i pronomi personali soggetto, prima spiego cosa sono e, se li trovo un po' in difficoltà, dico: "Vi do un modo per ricordarli: sono uguali alle persone dei verbi" e li dico. In questo modo li ricordano. Naturalmente la prima cosa che insegno sono i verbi, il verbo essere, il verbo avere, i verbi delle tre coniugazioni al presente indicativo perché è il tempo del qui e ora. [...] Quali sono le fasi? Spiegare la regola, per esempio il pronome personale soggetto; dare il materiale fotocopiato o far vedere qualcosa che mi porto dietro, ma preferisco dare fotocopiato perché avere le fotocopie, o comprarsi i libri - come qualcuno fa - dà loro la sensazione di possedere una cosa che serve, di poterla poi riguardare a casa [...]. Dopo che ho spiegato la regola di grammatica, li faccio parlare, usandola, e vedo come e quanto l'hanno capita - perché c'è qualcuno che nonostante mi conosca e abbia capito come spiego, ancora si vergogna a dirmi: "Non ho capito bene". Quando colgo questo, cerco di rispiegare magari in modo più veloce senza dire: "Rispiego per te". Siccome vengono tutti da Paesi o francofoni o anglofoni [...], mi piace molto far fare loro - se se la sentono, quando hanno capito bene la regola che sto spiegando - il confronto tra inglese e italiano, tra francese e italiano e vedo che questo li coinvolge moltissimo. [...] Quando parlo di un brano di letteratura, parto raccontandolo, senza dar loro il foglio. La volta dopo porto il brano riassunto da me con i termini più facili possibile; porto soprattutto prosa, qualche volta anche poesia; chiedo se vogliono sapere qualche sinonimo ancora più facile; ovviamente non mi esprimo in questi termini. Spiego cosa sono i sinonimi e i contrari però dico: "Se non capite qualche parola chiedetelo e se volete sapere qualche parola, una parola più facile per dire quello che abbiamo appena detto, chiedetela pure". Faccio sempre comprensione e lessico. Alla fine di tutto dico: "Chi vuole il testo in lingua originale me lo può chiedere quando si sentirà pronto" perché naturalmente parliamo di un italiano [che, se] per me [è] abbastanza lontano da quello di oggi, può essere un abisso specialmente per gente che viene dall'India o dall'Africa [...] (FG-SB1/49-S). Alla fine, se qualcuno decide di portare un brano di letteratura per l'esame, qualche volta, mi chiede il brano in lingua originale; è successo raramente, ma già il fatto che mi portino il mio riassunto mi dà soddisfazione (FG-SB1/51-S).

Procedere dagli elementi di base a quelli più complessi

La sequenzialità nei livelli più bassi è quella di insegnare prima le vocali e dopo le consonanti, insegnare prima gli elementi base, le sillabe, e dopo le bisillabe. Nell'usare poi gli articoli, è certo che non [ti soffermi] nella prima fase a insegnare l'articolo giusto o la preposizione articolata giusta, ma già [il fatto] di mettere un articolo può essere un bene, [un buon risultato]; dopo si sviluppano nella grammatica i livelli più elevati (FG-SB1/38-Q).

C'è qualcosa di propedeutico: prima le vocali poi le consonanti; io mi faccio tanto guidare da quello, cioè che cosa deve venir prima come pre-requisito e che cosa viene dopo; ci sono degli ottimi testi che ti aiutano, oltre al materiale di programmazione, a capire bene quando proporre quel famoso input perché veramente li ti giochi la possibilità che lo studente capisca (FG-SB1/121-T).

Muoversi da ciò che è prossimo a ciò che è più distante

In tecnologia dall'anno scorso rispetto a quest'anno abbiamo fatto dei cambiamenti perché ad esempio abbiamo messo all'inizio argomenti più prossimi: scegliendo 4 argomenti su tutta la tecnologia possibile, il primo argomento è stato l'alimentazione perché più prossimo alla loro realtà, l'ultimo argomento sono state proprio le energie. Perché questa prima parte sulle fonti di energia sembra l'aspetto più teorico, però in realtà la seconda parte di questo argomento va molto a toccare le energie di tutti i giorni e quindi le bollette, il calcolo dell'elettricità. Ovviamente è un argomento che prevede un linguaggio molto specifico [come] tutta la tecnologia; però, proprio per la sua complessità cognitiva, è stato messo alla fine (FG-SB1/77- R).

Procedere dalla globalità all'analisi e sintesi

A livello di metodologia la mia strutturazione è partire dalla globalità; è quindi lo schema che si propone nella didattica dell'italiano come lingua 2: globalità, analisi, sintesi. [Seguo] un procedimento di questo tipo perché si è visto che risponde alla capacità, alla predisposizione dell'adulto apprendente (FG-SB1/43-T).

Cercare di rendere sensate attività formative imposte per legge

Progettare sganciandosi dall'elenco dei contenuti

C'è una cosa, da cui noi ci sentiamo svincolati: i contenuti. Io che sono mamma, uno dei figli è grande - va beh, anche lì ci sarebbe tanto da discutere... [...] -. Non ha senso che la scuola italiana si fondi sui contenuti, non ha senso. Nella primaria, nella secondaria, ovunque; i miei figli hanno la testa piena di cavolate, che dimenticheranno, e non hanno magari le cose essenziali... Io ho per fortuna due figli mediamente capaci, che imparano a studiare nonostante gli insegnanti; questa è una cosa da cui noi ci sentiamo assolutamente svincolati; credo di poterlo dire per tutti. Il contenuto non è un nostro problema; facciamone tre, ma fatti bene, e quella è una cosa che dà tanta libertà e maggiore flessibilità (FG-VI-3/14-Dd).

I corsi plurilingue di educazione civica

Abbiamo i neo-giunti, che sono quelli che fanno un primo incontro di educazione civica, per la conferma dei 16 punti che hanno all'ingresso (FG-VI-1/52-Dd). [...] Gli stranieri che sono appena arrivati in Italia hanno un visto di permesso provvisorio, che ha bisogno di un passaggio presso il CPIA, tramite la prefettura, per la conferma di quei 16 punti provvisori che gli danno; sono le sessioni di educazione civica per i neo-giunti. Si fa solo educazione civica, sono dieci ore in due momenti, cinque ore e cinque ore, con due modalità diverse. La prima modalità è quella forse meno accattivante, però molto utile, del sistema plurilingue; cioè, quando la prefettura ha tre polacchi, due francesi, cinque cinesi e sono in scadenza e devono aver la possibilità di fare l'educazione civica, chiedono a noi l'organizzazione di queste sessioni plurilingue; sono in scadenza ogni mese, mese e mezzo. Nel plurilingue, loro vengono accolti da uno di noi, che a gesti si fa capire e chiede quanti bengalesi, quanti cinesi ecc. e orienta i gruppi. A gruppi li accompagniamo da A. che ha predisposto al computer o in alcune aule le diverse lingue. Sentono un filmato sul lavoro, la scuola, la sanità, vari argomenti di base. È un po' noioso, nel senso che ascoltano, ma è informativo nella loro lingua (FG-VI-1/60-Dd). [Sono] stranieri migranti che sono venuti qua per il ricongiungimento familiare oppure sono nuovi arrivi che vengono per cercare lavoro; i richiedenti asilo non hanno questa trafila. [...] Tu arrivi, hai 16 punti sulla fiducia; entro due mesi, tre mesi, per mantenerli devi dimostrare la volontà di aver capito qualcosa dell'Italia e andare in prefettura facendoti iscrivere a queste sessioni di educazione civica. Con l'educazione civica vengono confermati i 16 punti e poi inizia il percorso (FG-VI-1/63-Dd).

la prefettura ha preparato dei materiali che sono più interattivi: ascolto un pezzo di filmato e dopo mi pongo delle domande eccetera. Ma non avendo i mediatori culturali, nel corso plurilingue non è possibile fare questo, per cui [gli utenti] si devono rassegnare a vedere un filmato lunghissimo nella loro lingua in cui si parla di queste cose (FG-VI-1/61-Bb). [...] Le persone che vengono da noi o sono molto alfabetizzate o lo sono poco [...]. I poco alfabetizzati anziani stanno davanti allo schermo, non si muovono neanche di un millimetro, non vanno neanche in bagno e, quando finisce, ringraziano tanto. Dopo ci sono delle persone che si addormentano, si annoiano, forse non capiscono neanche la lingua, perché noi nella loro lingua trasmettiamo qualcosa a persone poco alfabetizzate che neanche comprendono i termini. I filmati sono noiosi perché ci sono due individui somiglianti a loro, che parlano, che continuano a parlare e al massimo vengono fuori delle tabelle riassuntive; per cui non è che ci sia una situazione di vita; non è un video interessante. Poi ci sono quelli più giovani e più furbetti che mi dicono: "Perché, se ti porto la memoria esterna, non mi dai il filmato?"; io dico loro: "Scusatemi tanto ragazzi, dovete restare qui, però vi do volentieri il filmato, così dopo prendete i vostri appunti".

C'è chi prende appunti e chi [...] non può che dormire, perché i video sono noiosissimi. Ci sono poi quelle persone che non conoscono nessuna delle lingue disponibili o la conoscono talmente male da non riuscire a capire; li facciamo stare qui qualche ora in meno rispetto a quelle previste, chiediamo loro scusa e poi loro ritornano a casa (FG-VI-1/66-Bb).

I percorsi monolingue di educazione civica

ci sono poi le sessioni mono-lingua, che sono tutta un'altra cosa. [...] Non è colpa di chi le organizza, è proprio la tipologia che è diversa. Nella sessione monolingua, tu hai un gruppo anche fino a venticinque persone, tutti neo-giunti; nessuno capisce niente, però c'è la mediatrice culturale che traduce quello che diciamo. Nelle sessioni monolingua, difficilmente si vedono tutti i filmati e comunque mai interamente, perché, una volta che hanno capito, noi diciamo sempre: "Fate domande in qualsiasi momento!"; loro cominciano a fare domande e da lì parte una conversazione molto bella. Molto dipende dall'abilità della mediatrice culturale, ovviamente, perché c'è quella che traduce pedissequamente quello che dico io e c'è quella che invece, mentre io dico due frasi, traduce con ventisette; allora le dico di aggiornarmi su quello che ha aggiunto, però è bellissimo. Nella monolingua, siccome sono due giorni disgiunti, al secondo giorno di solito facciamo qualche attività. Io ne inserisco sempre due che funzionano, poi bisogna inventarsi sempre qualcosa di nuovo. La prima è chiedere a loro di portare una cosa, se ne hanno voglia, sempre con massima libertà, [...] un oggetto, un ricordo, una foto, un biglietto, una cosa qualsiasi che per loro sia significativa. Ti arriva di tutto; è meraviglioso; noi facciamo la foto subito e le mettiamo sulla LIM, così tutti la possono vedere. C'è chi ti porta la moneta del suo Paese, dicendoti che non la spenderà mai, c'è chi ti porta l'oggetto che il fratello gli ha dato prima della partenza; io ho i brividi anche adesso raccontandolo; c'è chi ti porta una cosa italiana, la prima cosa che un italiano gli ha regalato. Ho visto delle cose da piangere. Poi ogni oggetto si lega a una storia, che può essere la storia che hanno perso, lasciato, o la storia che intendono costruire. Una volta un ragazzo giovanissimo, un pezzo di uomo, ha portato una specie di tau francescano; [...] era un po' più grande; io gli ho raccontato che cosa era il tau, sempre con l'aiuto della mediatrice; era un oggetto che gli aveva dato il fratello, simile a un martello di legno che significava *Vai e spacca il mondo, vinci*. Glielo aveva dato il fratello e se lo era portato (FG-VI-1/69-Dd). La seconda attività è quando arrivano a scuola, perché, di fatto, sono a scuola, hanno già paura e dicono che non potranno mai riuscirci; uno dei nostri punti è anche dire: "Io sono un'insegnante del CPIA, ti spiego dove vivi, ti mostro la cartina, puoi andare qua per un corso, eccetera". Allora da un paio di volte chiedo loro - se ne hanno voglia; in genere mi dicono sì - una piccola simulazione di attività: la prima lezione che si fa nel livello più basso; [...] anche se c'è qualcuno più scolarizzato, si parte da quella, in modo da far capire a tutti che tutti possono imparare, anche se hanno sessanta anni; di fatto è vero! La prima unità è "io". Io l'hanno già visto, riusciranno a leggerlo, riusciranno a scriverlo, riusciranno a ripeterlo, riescono a sentirlo, quindi loro sono contenti e cominciano a chiedere di più, con più interesse: "Quando c'è la scuola? Quando possono iniziare?". Questo secondo me è il modo migliore per inserirsi in Italia (FG-VI-1/67-Dd). Chiedo prima di tutto di avere pazienza e di non fare domande alla mediatrice; dico loro: "Fate finta che non ci sia, perché in aula non ci sarà, ma io vi dimostro che voi ce la potete fare lo stesso!". Quindi partiamo con un'unità didattica, simulo la prima lezione che loro potrebbero avere in aula; non faccio test di ingresso, gliela prospetto solo, a mo' di gioco, e chiedo loro: "Domani che ci troviamo, vi va se in un quarto d'ora vi faccio vedere com'è una lezione di italiano? Io vi dimostrerò che riuscirete a seguirla!". È quasi una sfida, perché qualcuno proprio dice che non ci riuscirà mai, invece fare una simulazione li porta a sperare (FG-VI-1/69-Dd) [...]. Non sarà il gruppo che continua, però si crea gruppo, tant'è vero che alla fine delle dieci ore, facciamo sempre la foto ricordo. È proprio una loro richiesta (FG-VI-1/73-Dd).

Progettare per competenze

Dare agli allievi uno scopo

nell'ambito della mia materia, mi chiedo quanto io possa stimolare vere e proprie competenze e abilità di vita, in attività che siano quanto più possibile reali. [...] Noi lavoriamo sempre sulle simulazioni, essendo la lingua inglese esterna al contesto reale. Però, se io do uno scopo reale, probabilmente riesco anche a elicitare una serie di competenze che non sono linguistiche, ma che supportano la lingua. Mi ero misurata con un'unità didattica dove lo scopo era di trovare due rappresentanti di classe; questo rispondeva alle esigenze che avevamo condiviso con il dipartimento: presentare sé e gli altri. Quindi lo scopo era quello di imparare veramente ad ascoltare gli altri quando parlano, perché io alla fine devo decidere se votare l'uno o l'altro oppure se presentarmi in maniera simpatica, accattivante; davo quindi loro uno scopo vero. Se queste attività sono state efficaci, se sono state vissute bene, io dico che alla fine [...] riesci a tirarli dentro. Se fai una cosa simpatica, loro ci stanno; se poi ci basiamo soltanto sulla loro condivisione di finalità, lì è un po' più difficile, perché questo lo fa un adulto, ma i ragazzi tra i sedici e i ventitré anni sono un poco da gestire (FG-VI-1/50-Ff).

Collegare l'apprendimento con la vita

Creare, secondo me, è anche creare vita, creare occasioni di vita, di scambio e trasferimento nella vita quotidiana di ciò che lo studente ha appreso. [Pensiamo] ad esempio [...] all'UdA sui trasporti: lo studente diventa autonomo linguisticamente nel chiedere un biglietto del treno, nel chiedere dove è il binario, nel chiedere se il treno è in ritardo oppure non arriverà. Uno studente mi ha detto: "Io ho imparato a scuola la parola 'cancellato' e poi qualche giorno dopo ho visto che il mio treno era [stato] cancellato e ho avuto subito una reazione di disappunto, di disagio che non avrei avuto tre giorni prima perché avrei visto 'CANC', l'abbreviazione, e non mi sarei spiegato nulla, avrei atteso invano questo treno, non capendo che era stato cancellato; avrei fatto tardi, avrei perso l'autobus in coincidenza ecc. Aver compreso che "CANC" è l'abbreviazione di cancellato e aver subito capito che quel treno non sarebbe arrivato mi ha permesso di prendere in mano la mia vita in quel momento". Questo mi ha fatto molto riflettere. Ecco perché insegnare vuol dire creare occasioni di vita e di successo, se vogliamo guardare positivamente a questo, perché successo vuol dire anche capire subito che il treno è cancellato e telefonare a qualcuno che venga a prendermi e non perdere due ore in giro a chiedere, senza capire. Credo sia anche molto umiliante, molto brutto e mi restituisce un feedback negativo verso il Paese e verso la mia quotidianità. Ecco perché creare vuol dire anche creare vita con l'insegnamento [...] (FG-SB3/104-O).

Collegarsi a temi autentici

[Per progettare sono importanti:] l'uso del materiale autentico, il focus su specifici oggetti, l'incentivo alla descrizione da parte degli studenti stessi, descrizione che poi mi permette di aprire parentesi in senso localizzativo: "Quanto costa? Più grande, più piccolo, vicino, sotto" eccetera. Altri possibili sviluppi di questa progettazione sull'unità della scuola sono: la scuola in Italia, quindi, la scuola dei tuoi figli, la scuola che vorresti fare, ma anche la tua esperienza del corso di italiano. Siamo ormai alla fine di aprile, possiamo fare un bilancio dell'anno scolastico o del corso, quindi [affrontare] il futuro del corso, il futuro scolastico ma anche il futuro di vita: chi pensa di fare la terza media per proseguire a settembre; quale corso a un livello successivo per l'anno prossimo; l'esame a giugno. Quindi questo mese che sta andando già verso il mese di maggio mi dà il presupposto per introdurre il futuro, che sarà anche il futuro della grammatica per la prossima unità di italiano come verbi, l'uso del futuro nella quotidianità, nella grammatica, nella comprensione del testo, ma anche il futuro della vita. Quindi, mentre le schede e il libro di esercizi potevano andare bene nella fase centrale dell'unità didattica, ritorno nell'autenticità nella fase conclusiva; il passaggio sarà appunto il futuro che si riallaccia a più cose (FG-SB1/53-O).

2. VALUTARE AL CPIA

Dare senso al valutare

Condividere il senso della valutazione

La valutazione deve essere essenzialmente autovalutazione. È estremamente importante, almeno nella mia esperienza, che la valutazione dell'insegnante sia condivisa dallo studente, dall'utente. Questo vale soprattutto con un'utenza adulta. L'adulto ha consapevolezza di sé, sa cosa vuole, sa perché viene lì, pretende; anche se non lo dice ed è sempre gentile ed educato, in cuor suo pretende, vuole arrivare a qualcosa. E quindi la valutazione deve essere assolutamente condivisa: devono essere condivisi il metodo con cui si fa valutazione, ma anche il senso e lo scopo di quella valutazione. Per esempio, io chiedo: "Hai scritto queste cose: vuoi che ti corregga tutti gli errori o ti correggo gli errori per l'esame che fai? Se ti correggo gli errori per l'esame che fai, se fai un esame di A1, anche se mi sbaglia le doppie o non mi metti tutti gli accenti giusti [non importa], l'importante è che ci sia la comprensione; il tuo elaborato sarà positivo e riceverà un'ottima valutazione. Se invece vuoi che te lo corregga da [un altro] punto di vista [il risultato sarà diverso]. Qual è lo scopo di questa correzione? Che senso diamo a questa valutazione? Se ti serve la valutazione per superare l'esame, ti dico già che secondo me l'esame lo superi". La valutazione è estremamente difficile (FG-SB2/5-Q). [Parlando di metodo e senso occorre chiedersi] perché dobbiamo valutarti. Per esempio ci sono persone che vengono a scuola per migliorare la lingua italiana. E qual è il senso della valutazione? Non è quello di avere un attestato - non gli interessa, ce l'hanno già - non devono ottemperare a degli obblighi di legge con certi livelli. È quindi [necessario] condividere un po' il senso, lo scopo (FG-SB2/7-Q).

Verificare la spendibilità degli apprendimenti in contesti autentici

In sede di valutazione dell'italiano come lingua seconda, mi sono sempre fatta guidare dal fatto che ciò che gli studenti hanno appreso possa essere ben utilizzato in un contesto autentico; per me valutare significa vedere se quello che ho proposto, e la scelta linguistica proposta, possa essere utile nel momento in cui escono dalla classe e si trovano in un contesto autentico. In questo senso mi è stato difficile riuscire a trovare un esempio nella mia esperienza di formazione linguistica degli adulti del CTP. Mi sono dovuta rifare invece a un'unità di apprendimento proposta durante un tirocinio per il master e rivolta a studenti con un buon livello, un A2, quasi un B1 [...]. È stata un'unità di apprendimento relativa alla città. Siamo partiti dalla proiezione del film "Caro Diario" di Nanni Moretti e c'è stata una valutazione iniziale relativa alla motivazione ad affrontare questo argomento: ho dato come input di fare una foto all'angolo della città più significativo per loro, dove si fermano, dove condividono, dove piace loro stare, e riportarla in classe. Questa è stata una prima valutazione rispetto alla voglia di mettersi in gioco. Poi ci sono state una serie di verifiche di scrittura, come descrivere la foto utilizzando un lessico che ho trattato a scuola o scrivere un testo immaginando una storia ambientata in questa parte di città. [...] Poi le verifiche sono state relative agli aspetti grammaticali, ai concetti topologici; ad esempio ho chiesto di leggere una cartina e muoversi per la città utilizzandola. Questo non è per niente facile [...]; in quel caso gli studenti erano abbastanza uniformi dal punto di vista della provenienza, però immagino la difficoltà di una proposta simile in un gruppo [eterogeneo] come quelli in cui mi trovo a lavorare al CPIA. I concetti topologici sono diversi a livello culturale, non è immediato "Gira a sinistra, gira a destra", perché in certe provenienze il vissuto dello spazio è completamente diverso, come quello del tempo, e quindi sono cose che non vanno date per scontate. E poi dal punto di vista orale gli ho fatto produrre un dialogo a coppie in uno dei contesti scelti. C'è stato anche chi non se l'è sentita di affrontare la valutazione iniziale della motivazione, però il resto è stato condiviso da tutti e le verifiche sono state sottoposte a tutti, utilizzando anche il materiale dei compagni. Sono stati in numero inferiore quelli che hanno detto: "Non ho lo strumento, il cellulare non fa la foto bella,

non è venuta bella la mia foto”. La maggior parte ha trovato gratificante condividere e portare a scuola il proprio spazio pubblico (FG-SB2/41-T).

Certificare legalmente gli esiti

L’aspetto valutativo ha un elemento di legalità: mettere un punto fermo, essere scritto sul registro (FG-SB2/167-Q).

Rinforzare e valorizzare la persona valutando

In termini di apprendimento, credo che le nostre valutazioni aggiungano ben poco a quello che è stato fatto in classe; trovo che la valutazione aiuti più a portare a casa maggiore autostima. Loro portano a casa un successo che li rinforza nella persona, non in termini di apprendimento della materia in sé (FG-SB2/142-R).

Procedo con la valutazione del raggiungimento o meno dell’obiettivo prefissato: se c’è stato, continuo, se non c’è stato, rinforzo, come credo facciano i miei colleghi. Riprendo sempre e comunque dando un ritorno positivo. Faccio un esempio: faccio pilates e quando la mia maestra di pilates mi dice: “Bravissima!”, per me è piacevole, anche se lo dice a tutte. Io mi metto spesso nella mente questo: un adulto che si rimette in gioco, che si vergogna a riproporsi o che si sente giudicato, ha bisogno di essere molto rassicurato, di essere valorizzato tante volte; perché un adulto ha una storia e il fatto del giudizio e di una lingua nuova [lo portano a domandarsi]: “Ma come suono? Che ridicolo sono quando mi vesto di una lingua nuova!”. [Espressioni come]: “Bravo! Bravissimo! Bene!” a volte magari sembrano un po’ infantili e invece no! Io vedo che all’adulto fanno molto piacere, perché viene da una società in cui riceve un sacco di bastonate, tra il lavoro duro, la società, la famiglia, la vita. La scuola è un contesto in cui, a meno che non ci siano problematiche comportamentali, si può essere molto valorizzati (FG-SB1/43-T).

Mettere al centro il percorso, non la valutazione finale

Non è la valutazione finale che testa l’apprendimento, è più il percorso e tutti i feedback durante il percorso. Sono più utili le verifiche formative di quelle finali, che non ci danno un riscontro sull’apprendimento [...]. Non sono funzionali all’apprendimento. La verifica finale c’è perché deve esserci, è costruita con criterio, [...] però non credo che abbia proprio questa funzione di aiutare l’apprendimento (FG-SB2/160-R). Per verifiche formative intendo quei feedback che continuamente vanno e ritornano in itinere (FG-SB2/162-R).

Far vivere la valutazione come monitoraggio costante che sostiene l’apprendimento

Io ho inteso questo tipo di valutazione che sostiene l’apprendimento più come monitoraggio. Faccio un paragone tra il nostro tipo di scuola e le Università: nelle Università manca proprio tutta la fase del monitoraggio, cioè è tutto spostato sulla valutazione finale. Invece nel nostro tipo di scuola è molto importante dare valutazioni in ogni lezione. Perché [...] gli alunni non sono in grado di valutarci, quindi hanno l’esigenza di sapere a che stato del loro percorso sono (FG-SB2/150-Z).

Far vivere la valutazione come dialogo tra studente e insegnante

La valutazione acquisisce un diverso valore quando, rispetto ad essa, ci sono la motivazione, la spiegazione, il dialogo con lo studente che l’ha ricevuta. Allora la spiegazione della valutazione può essere influente sull’apprendimento [...] (FG-SB2/167-Q), può influenzare positivamente lo studente anche rispetto a un cambio di strategia di apprendimento. Per esempio, c’è una studentessa russa a cui dopo un po’ abbiamo fatto dei test e lei ha fatto un elaborato pieno di errori rossi. Errori rossi perché lei ha voluto che fosse corretto completamente. [...] L’errore più frequente riguardava alcune costruzioni della frase sbagliate, che non corrispondono alla costruzione dell’italiano, ma c’erano anche degli errori come le doppie, che per loro sono un ostacolo grosso. Questa studentessa era di livello molto elevato, si era studiata un librone grosso così: la grammatica dell’italiano. E l’insegnante le ha detto: “Ma lascia stare quel libro di italiano. Prova a leggere di più. Leggi una rivista. Leggi a voce alta. Non leggere con la mente,

non leggere con gli occhi, leggi a voce alta per 10 o 5 minuti al giorno; ecco qua delle riviste di italiano che possono essere di tuo interesse; lascia stare la grammatica perché la grammatica non ti corregge questi errori”. Rispetto al momento valutativo ne è venuta fuori una strategia che condiziona il suo apprendimento. Però la valutazione in sé è un atto documentale e basta (FG-SB2/169-Q).

Garantire degli standard per la valutazione

Uniformare le pratiche per garantire servizi equivalenti nelle diverse sedi

[Nel passaggio dal CTP al CPIA], dal mio punto di vista, un intento positivo era quello di rendere le pratiche di città e provincia simili o comunque il più possibile coordinate tra loro. [...] In passato, ad esempio, [...] si cercava di fare una valutazione, un certificato, o si rilasciavano degli attestati di frequenza e di competenza, ma la cosa non era possibile perché la mia idea di competenza poteva essere completamente diversa da quella presente in un CTP di L. o di SB. Uniformare le pratiche, per quanto qualcuno dica “l’uniforme non mi piace”, in realtà serve, perché quantomeno uno studente, soprattutto uno studente dei nostri, che si muovono sul territorio, ha l’opportunità [...] di avere più o meno [...] un’offerta scolastica simile o il più possibile simile; ecco, questa è stata la cosa positiva. Non dico che questo non sia stato esente da difficoltà, confronti a tavole aperte, dibattiti. I nostri colleghi sembrano quasi delle riunioni sindacali (FG-VR2/4-A).

Costruire prove comuni in uscita anche per i percorsi di alfabetizzazione

sicuramente tutti abbiamo dovuto - stiamo ancora imparando a farlo - confrontarci col fatto che l’uscita, la conclusione dei nostri corsi [...] [sia legata] a delle prove comuni. Le prove in uscita, per lo meno per i tre livelli principali di cui ci occupiamo, [...] A1, A2, B1, sono prove comuni a tutto il CPIA; quindi, bene o male, quando si progetta, si deve tenere conto del fatto che si uscirà tutti con la stessa prova. Si tratta di seguire dunque un percorso che almeno garantisca il minimo, l’essenzialità degli apprendimenti in lingua italiana, per quello che riguarda il primo livello; non percorsi uguali, ma simili, in tutte le sedi. Penso che questo sia lo sforzo non nostro, di Bussolengo, ma lo sforzo di tutti: sapere che ci si sta riferendo a dei parametri in entrata, quindi in progettazione, ma poi anche in uscita, simili, confrontabili da una sede all’altra (FG-VR2/5-I); [...] noi facciamo un’attestazione di competenza e frequenza per i livelli di A1, A2, e B1, che sono fatti a fronte di un test unico per tutto il CPIA Verona e a fronte di un minimo di frequenza, che è il 70% del corso che viene offerto. I corsi sono uniformati tra le 80 e le 100 ore mediamente, per l’A1 e l’A2, e sono invece intorno alle 80 ore per il B1. In più, a Bussolengo, ma non solo a Bussolengo, siamo ente certificatore per la Dante Alighieri; a Legnago c’è la certificazione di Roma Tre e alle Carducci viene fatto il CIS dell’università di Siena. Noi abbiamo la convenzione anche con l’università di Perugia per il CELI, ma in questo momento non c’è nessun insegnante che se ne occupa [...], quindi in questo momento le sessioni d’esame stanno andando a vuoto (FG-VR2/7-I). [...] Ci sono anche persone che vediamo soltanto il giorno dell’esame e altre che passano da una sede all’altra (FG-VR2/10-I).

[...] persone che sono all’interno di corsi in altre sedi possono venire a fare gli esami privatamente (FG-VR2/9-A). In Italia sono solo quattro gli enti certificatori sulla lingua italiana e a Verona li abbiamo tutti e quattro, e questo non è poco! [...] (FG-VR2/11-A).

Individuare standard progettuali e valutativi nei percorsi del primo ciclo

Prima, quando avevamo gli adulti, [...] veramente il programma era quasi personalizzato: “tu hai perso tot. lezioni, cerchiamo di recuperare questo”; adesso è tutto diverso. La programmazione era quasi individuale, ognuno si faceva la propria; adesso con i CPIA [...] si lavora tutti sullo stesso binario, abbiamo tutti gli stessi obiettivi, abbiamo tutti le stesse verifiche, tutti la stessa valutazione, sappiamo ormai come valutare quella determinata prova. Quindi non c’è più la valutazione soggettiva, io do otto tu dai sei per la stessa prova [...]; oggi lavoriamo tutti nella stessa identica maniera (FG-VR2/31-F).

Il problema che io non so risolvere è quello degli esami; se non avessi gli esami, mi muoverei più liberamente anche nel ricostruire il percorso; avendo gli esami - sono nuova e mi faccio un po' di scrupolo - preferisco cercare di seguire l'iter per portare gli studenti a quella tappa. Questo significa che devo chiedere di più a loro, devo chiedere a loro di esprimersi di più di quello che adesso sono in grado di fare, di scrivere un po' di più di quello che sono in grado di fare, perché c'è una gradualità nell'apprendimento e qualcuno ha delle altre tappe da affrontare prima di scrivere un testo di 70 o 80 parole. C'è una gradualità che io rispetterei (FG-VR2/80-M).

La certificazione è interna, ma ha anche un valore esterno, nel senso che la certificazione di competenza A1 e A2 è valida, la prefettura lo ha riconosciuto per il permesso di lungo soggiornante o permesso a punti. Quindi ha un valore esterno, non è una sciocchezza (FG-VR2/102-A); con la prefettura abbiamo un accordo chiaro: riconoscono i nostri attestati per il permesso breve, per il permesso della verifica dell'accordo e per il permesso lungo, per i lungo-soggiornanti. È stato accordato. Il riconoscimento da altri dipende da chi vuole riconoscerlo, mentre la certificazione degli enti certificatori è automaticamente riconosciuta da USL, Regione, Camera di commercio, un'altra azienda potrebbe riconoscerlo o no, non abbiamo accordi al di fuori della prefettura (FG-VR2/104-A).

Per avere diritto all'attestato finale, bisogna aver frequentato il 70% delle ore proposte. Tu questo lo puoi dire in dieci lingue, cento volte, ma c'è sempre una percentuale che non lo incamera e che poi vuole fare il test, perché sono convinti che la frase che hai detto fosse un vagheggiamento. Non riescono ad afferrare che a una richiesta deve seguire un adattamento, tant'è vero che io adesso faccio firmare la presenza, [...] in modo che loro, vedendo la loro firma, si rendano conto che è così che funziona (FG-VR-3/24-B).

Volevo soffermarmi su quanto è difficile valutare nell'alfabetizzazione le varie competenze nello stesso soggetto; a me è capitato il caso di una ragazza tedesca con capacità sorprendenti nello scritto, che si stancava durante le lezioni; lei poteva fare un B1 nello scritto, però non riusciva a esprimersi o si rifiutava per insicurezza o per altre ragioni; nell'orale era di un livello che, se avessi dovuto valutarla con i canoni standard, era di non sufficienza. Per cui a volte la difficoltà nella valutazione è che ci sono questi picchi strani nelle abilità della stessa persona e si fa fatica a risolvere la questione, perché poi un candidato non supera certe prove e, anche se è bravissimo nello scritto, non ottiene la certificazione (FG-VR2/88-B).

Riferirsi alle Linee Guida

Utilizziamo le Linee Guida nel momento in cui elaboriamo i test di ingresso. Quando elaboriamo questi test di ingresso c'è sempre all'inizio dell'anno una discussione tra di noi: "Ma questo c'è o non c'è nelle Linee Guida?", "Ma guarda che questa richiesta è fuori livello". Utilizziamo sempre ciò che è scritto nel framework per adattare di anno in anno questi materiali. Ogni volta che strutturiamo un esame, l'esame di livello A1 o di livello A2 o di livello B1, c'è sempre un confronto tra di noi e i testi, i framework, i riferimenti: "Ma no, non devi mettere quello lì, perché è fuori livello! Cambialo!". È costante la presenza di questi riferimenti in queste elaborazioni che si concretizzano proprio nella strutturazione degli esami, nei test di entrata e nei test di uscita. Siamo molto attenti a non uscire dai livelli, a non fare delle richieste [inadeguate], a non collocare gli studenti in un livello che non è il loro; [questi riferimenti] sono utili (FG-SB1/174-Q).

Siccome gran parte degli studenti andranno a fare qualche test, qualche esame da qualche parte, ad esempio gli esami interni o gli esami degli enti certificatori, la valutazione deve essere sempre fatta secondo il quadro europeo; quello deve essere il punto di riferimento nel percorso dell'insegnante. La valutazione deve essere definita, ma è ben definita anche nelle programmazioni che abbiamo. Ci sono delle tabelle con tutti i tempi dei verbi per i vari livelli [...] nei quadri nella nostra programmazione (FG-SB2/7-Q).

Attenersi ai criteri elaborati in Dipartimento

Riguardo ai criteri di valutazione, noi alfabetizzatori, in fase di test finale di livello A1, A2 e B1, abbiamo dei criteri di valutazione standardizzati a livello di CPIA, discussi, che sono nati uno a uno nei vari dipartimenti; abbiamo un livello di standardizzazione molto buono, molto elevato, che è stato costruito e maturato negli ultimi anni col lavoro e con la collaborazione di tutti gli insegnanti (FG-SB2/52-Q). [...] Per valutare al CPIA, a un nuovo collega consiglieri di leggersi bene cosa dice il Dipartimento e quali sono i criteri di valutazione; suggerirei di cercare di attenersi il più possibile ai criteri di valutazione che abbiamo elaborato insieme nel corso degli anni per la valutazione in fase d'esame (FG-SB2/178-Q).

La verifica era stata preparata in sede di dipartimento con i sotto-gruppi e già questo è stato bello perché è stato un work in progress, nel senso che poi ci confrontavamo e ci siamo trovati più volte (FG-SB2/47-Aa).

Valutare competenze

Valorizzare le competenze per la vita

[...] Volevo parlare del primo livello; parto dalla fine, da quando i nostri corsisti adulti sostengono l'esame, soprattutto l'esame orale. Spesso mi è capitato che alcune persone esterne al mondo del CPIA chiedessero con un po' di ironia se l'esame che loro facevano era esattamente uguale a quello dei ragazzi del mattino, se erano ugualmente preparati, dato che facevano meno ore. Quello che mi dispiace è che, se noi continuiamo a valutare soltanto i contenuti, è ovvio che l'adulto si mostra con un profilo perdente; invece quello a cui mi piacerebbe che si tendesse è il recupero di tutte quelle competenze che l'adulto maturo mostra in sede di esame e che hanno supportato il suo percorso. Sentire parlare un adulto della seconda guerra mondiale è ben diverso che sentire la cosa recitata da un ragazzo, sentire parlare della raccolta differenziata fatta da una signora che gestisce una famiglia mostra un grado di consapevolezza diverso. Fortunatamente adesso, con l'elenco delle competenze di cittadinanza, qualcosa verrà recuperato e noi lo potremmo restituire anche in termini di valutazione (FG-VI-1/50-Ff).

Introdurre nelle prove quesiti agganciati all'esperienza

La verifica ovviamente era strutturata, perché, insegnando matematica, valuto principalmente non tanto le conoscenze, quanto le abilità, perché diventa per loro complicato esprimere una definizione; per loro è impensabile; loro dicono: "faccio più o faccio meno?" [...]. Le abilità sì, ma con gli adulti, avendo insegnato per tanti anni nella scuola del mattino, mi trovo molto spesso a valutare l'applicazione. Quindi, invece di dare l'esercizietto fine a se stesso, mi diverto un poco di più a dare qualche esercizio dove loro devono rivivere un momento quotidiano, quindi la spesa, il ricavo, che va fortissimo, oppure il peso, la tara. Sono quelle cose su cui io riesco a giostrare molto bene (FG-VI-2/65-Nn).

Stimolare ad applicare le conoscenze a situazioni concrete

Alla fine, verifichiamo attraverso un test orale o scritto che sia, più spesso scritto, perché in questa fase li vedo proprio in difficoltà, anche se ci punto molto, perché so che è importante. Verifichiamo gli apprendimenti e anche le acquisizioni trasversali. Quello che chiedo loro è di usare, ad esempio, il lessico acquisito con me, durante le lezioni, e di trasferirlo fuori; per cui, se mi hanno rubato la bicicletta, cercherò di esprimere questo episodio, di raccontare questo episodio con i termini più appropriati. È chiaro che i miei sono obiettivi di lingua italiana; rimane anche per me la diversità dei livelli; cioè incide più la diversità della scolarizzazione precedente, che non il livello dell'uso della lingua, perché la lingua è lingua straniera per tutti; sono al novanta per cento richiedenti asilo [...]. Tra chi ha fatto un liceo in lingua francese, in Africa, e chi ha fatto due anni di scuola coranica c'è uno scarto notevole e loro ne sono consapevoli. Io vedo anche una certa buona disposizione ad aiutarsi reciprocamente, in questi gruppi, ad essere solidali.

Per quanto riguarda la valutazione in senso stretto, per me c'è una prima fase in cui valuto oggettivamente le acquisizioni e poi una fase di rimando, in cui trasversalmente mi chiedo e chiedo loro come possono utilizzare le acquisizioni, in quale ambito possono usare un lessico specifico, piuttosto che no, oppure le funzioni più importanti della lingua. Anche ieri parlavamo con un gruppo dell'importanza di imparare a dare del lei; magari io sono vecchia [...], distinguo quando posso dare del tu e dico loro: “va bene, non è che dovete parlare dando del lei, però sei uno straniero, ti presenti a un italiano; il fatto che ti sforzi, almeno inizialmente, di dare del lei, ti colloca, secondo me, in un atteggiamento corretto, perché intreccia la conoscenza con una relazione corretta”. Conosco e quindi mi sforzo di dare del lei, poi magari non ci riesco del tutto. Secondo me c'è in questo un aspetto di relazione umana, di responsabilità civile, di condivisione delle competenze (FG-VI-2/74-Hh). [Il linguaggio diventa strumento veicolare di cultura] e non solo in una direzione – siccome sei in Italia, impari quello che c'è qua – ma in entrambe le direzioni; è chiaro che un'insegnante debba avere degli obiettivi elevati (FG-VI-2/76-Hh). Forse faccio un discorso di retroguardia, quando dico: “ragazzo, diciamolo, sei uno straniero e io sono una donna di una certa età; se mi incontri e mi dici ‘ciao, come ti chiami?’ la cosa infastidisce, invece se dici: ‘buongiorno, come si chiama lei?’ e poi magari alla prossima battuta mi dai il tu, perché non ce la fai a usare sempre il lei, io da italiana media [...] sento che hai provato a relazionarti con me in un certo modo” [...]. Questa secondo me è una competenza di civiltà e di relazione (FG-VI-2/78-Hh) [...] [Valuto] attraverso dialoghi e simulazioni di situazioni, perché è chiaro che insegnando italiano sostanzialmente verifico questo, verifico le acquisizioni attraverso delle simulazioni [...] (FG-VI-2/81-Hh).

Incoraggiare a usare le conoscenze nel proprio contesto di vita

Stiamo parlando di adulti, di gente che rientra in formazione, e quando facciamo una prova oggettiva, secondo me, li mettiamo come in una condizione di subordinazione, quasi di minorità nei confronti dell'insegnante; quello che dovremmo fare invece è incoraggiare il loro contributo; cioè tu che cosa riesci a dare a questo contesto sociale, io ti do l'occasione di farlo, vediamo, fallo. Per esempio, una prova di comprensione di lettura è una prova ottima per le abilità, anche per valutare alcune operazioni cognitive, [...] ma è come se noi dicessimo: “io ho le riposte, vediamo se tu le indovini”. Poi la prova di lettura e di comprensione è un compito che non esiste nella realtà; dove mai leggiamo qualcosa trovando sotto quattro domande che devono verificare quello che noi abbiamo capito: io ti faccio leggere qualcosa perché tu dopo utilizzerai quello come vuoi tu, per qualcos'altro. Secondo me noi ci dobbiamo muovere in quest'ottica: ti faccio fare qualcosa e poi tu deciderai cosa vuoi fare. Le prove le strutturiamo noi del dipartimento, però ad esempio, nel dipartimento di inglese, stiamo iniziando a recepire questa esigenza di modificarla, andando verso questi compiti autentici. Però non devono essere questa grande parolona, tipo mi butto in piazza e vado a cercare chissà cosa. Si tratta di far trovare un'applicazione nell'immediato, nella vita di classe; non è facile, però tendiamo verso quello (FG-VI-2/98-Ff).

Organizzare prove di valutazione autentica: il progetto per donne disabili

descrivo un'esperienza [...] fatta con delle donne disabili, presso l'istituto P., qui a V.. Descrivo sinteticamente il progetto e poi vado ad illustrare la verifica e la valutazione di quello che è avvenuto. Il progetto [...] verte sulla conoscenza di alcune opere d'arte che sono all'interno dell'istituto P. dove queste donne sono ospitate. [...] Sono donne che hanno problemi di vario tipo. [...] L'intento è far conoscere l'ambiente in cui stanno e far loro sperimentare una serie di attività di laboratorio, cercando poi di proporre queste attività di laboratorio all'esterno. In realtà che cosa hanno fatto le donne all'interno di questo progetto? Si sono guardate intorno; abbiamo identificato alcuni fatti che ci interessavano di più, alcuni oggetti, alcuni dipinti, cose di questo tipo, e abbiamo messo su dei laboratori che permettessero loro di sperimentare alcune cose. [...] Allora, abbiamo impostato un laboratorio di ceramica in cui loro imparavano a usare questo materiale. Loro hanno già un'esperienza di ceramica, perché all'interno dell'istituto hanno una bella

aula, un forno e cose di questo genere; c'erano già delle abilità pregresse. Abbiamo guardato gli stemmi che c'erano all'interno di uno di questi ambienti, stemmi nobiliari, delle famiglie che avevano finanziato la costruzione della chiesa, e abbiamo deciso di rappresentare gli stemmi. Dunque loro hanno sperimentato la loro capacità di disegnare e di lavorare l'argilla [...], fino a produrre questi stemmi, per poi proporre a dei bambini di scuola elementare di fare lo stesso lavoro. Che cosa ha comportato questo in termini di progettazione, esecuzione e verifica in itinere di tutto quello che facevamo? Intanto si è trattato di far sperimentare a delle donne esperienze di ceramica; ne avevano già avute, però con la produzione di cose diverse; dopo avere compreso di cosa si trattava e aver fatto proprie delle conoscenze, anche se minime, realizzavano cose in ceramica. Le donne hanno prodotto questi stemmi e questo è stato il primo compito; lì abbiamo anche verificato quali erano le loro capacità di tipo manuale, oltre che comprendere di che cosa si stava parlando. Questo lo fai man mano, perché con loro non ci sono delle verifiche scritte o una discussione; loro non hanno una grande capacità di gestire questi strumenti. Comunque, hanno prodotto questi stemmi, di vario tipo. Il passaggio successivo è stato il seguente: se dovessimo farlo con i ragazzi delle elementari, come potremmo realizzare in due o tre ore al massimo la cosa in cui noi abbiamo impiegato un sacco di tempo? I bambini verranno in un orario che sarà dalle nove alle dodici, al massimo. C'è stata con loro un'operazione di semplificazione; le donne si sono impegnate a fare un lavoro e a proporlo agli altri, anche con le parole, oltre che con le azioni, in modo tale che i ragazzi potessero essere in grado di fare anche loro questa cosa, di gestire materiali che non conoscevano, di produrre qualcosa. Nel momento in cui siamo stati pronti a fare questa cosa, abbiamo dovuto dividere in gruppi le ragazze, verificare quali erano le attività in cui si poteva valorizzare la loro abilità, anche se minima. C'era il gruppo delle persone che avrebbero spiegato a voce alcune operazioni, c'era il gruppo delle donne molto operative, che erano in grado di far vedere con le mani come si manipolava l'argilla, c'erano quelle che sapevano disegnare meglio, per cui erano in grado di raccontare, di mostrare e di far sperimentare ai ragazzi l'aspetto grafico. Nel momento in cui siamo stati pronti con un'attività che si poteva proporre ai bambini e che noi avevamo già sperimentato poteva realizzarsi in tre ore al massimo, abbiamo ricevuto delle classi di scuola elementare. Lo abbiamo fatto in modo timido all'inizio, ospitando classi che già conoscevamo, per cui non c'era lo scoglio della conoscenza. Si è ottenuto che le ragazze sono riuscite a presentare un progetto e un lavoro da fare e noi abbiamo verificato la loro acquisita o presente capacità espositiva; poi sono state in grado di fare veder loro come si faceva il lavoro e sono pure state in grado di collaborare con i ragazzini, in modo tale che gli stessi ragazzi producessero alla fine qualcosa da portarsi a casa. Il nostro obiettivo era che i bimbi delle elementari portassero a casa il lavoro che avevano effettuato quella mattina. Le verifiche sono state fatte man mano che si faceva il lavoro: prima verifiche sulle competenze e le abilità che avevano, poi verifiche su come riuscivano a produrre in proprio, senza pensare a un pubblico che sarebbe venuto, poi verifiche del fatto di essere in grado di esporre o mostrare delle cose; alla fine la verifica vera e propria sono stati gli oggetti che i bambini hanno prodotto con la loro collaborazione. C'è, stato un piccolo confronto con i bambini delle elementari: sia loro, sia i bimbi, in un rapporto alla pari, esprimevano quello che si portavano a casa. Le donne hanno detto che non pensavano di riuscire a fare questa cosa, invece ci sono riuscite, per cui c'è stata una verifica anche interiore da parte loro, sul riuscire a portare avanti un rapporto che a loro sembrava difficile, e la verifica poi di un prodotto che era stato fatto sia da loro sia dai ragazzini. Con le donne disabili, le verifiche sono sempre di tipo operativo; man mano che tu procedi con questa cosa faticosissima che è durata un anno, sei in grado di vedere se stanno succedendo delle cose. L'anno successivo, abbiamo verificato quello che era successo nella loro memoria, perché per loro il problema è stabilizzare alcune conoscenze e alcuni ricordi; quindi la verifica successiva è stata risentirle a distanza di tempo, fare ricordare loro quello che era avvenuto, far spiegare loro in qualche modo quello che era loro rimasto e partire da quello per progetti successivi. L'anno successivo abbiamo fatto l'affresco e ci siamo impegnati in una cosa diversa; abbiamo preso coraggio, nel senso

che da quel momento sono incominciate a venire parecchie classi delle scuole elementari, con cui abbiamo fatto in modo quasi sistematico attività di questo genere. Ovviamente sempre preparando tutto faticosamente in due, tre incontri, ricevendo una classe un giorno e poi ricostruendo tutto il percorso in due, tre incontri successivi, per far sì che le cose fossero significative nel tempo (FG-VI-2/20-Bb). Era stato esplicitato semplicemente un progetto generale, che prevedeva che conoscessimo meglio l'ambiente in cui le donne vivono, che ha degli aspetti artistici importanti. Poi abbiamo esplorato quell'ambiente, abbiamo messo a fuoco con loro quali erano le cose che potevano essere interessanti; da qui la scelta di produrre gli stemmi, per esempio, che le avevano molto incuriosite; avevano considerato che provare a riprodurre una statua sarebbe stato troppo difficile, mentre gli stemmi sembravano relativamente semplici, anche confrontando tale lavoro con esperienze che avevano già fatto. A quel punto, messo a fuoco l'obiettivo più specifico, cioè che ci saremmo impegnati sulla ceramica, perché loro la sapevano già gestire, gli stemmi ci sembravano interessanti perché ci raccontavano qualcosa; si è deciso allora di partire con il percorso. Ovviamente ad ogni fase del percorso, abbiamo capito se si poteva andare avanti su quella strada, oppure se avremmo dovuto tornare indietro; quindi ci sono stati mille aggiustamenti, cercando di mettere sempre al centro loro, le donne, le utenti e non quello che poteva essere l'idea nostra di un progetto. Lo facevo notando quello che avveniva all'interno del laboratorio. Nel senso che a noi pareva che si potessero produrre degli stemmi con certe caratteristiche, scoprivi da loro che non interessava tanto, per esempio, un certo tipo di lavoro, ma interessavano altre cose, che la loro capacità manuale era più limitata o meno limitata. Quindi man mano correggevi anche e sceglievi le operazioni da fare sulla base di quello che avveniva, verificando puntualmente, ogni volta, se alcune cose erano possibili o se era solo un tuo pensiero [...]. Quindi sono loro che hanno gestito un percorso che per noi era semplicemente "cerchiamo di conoscere meglio questo posto" (FG-VI-2/22-Bb).

Riflettere criticamente sulla coerenza tra la prospettiva per competenze e le normali modalità di gestire gli esami finali

Noi dobbiamo lavorare tutto l'anno per competenze, valutare per competenze ecc., ma il problema arriva alla fine, quando dobbiamo valutare un compito oggettivo, non più un compito per competenze (FG-VI-2/94-Nn). Divento la signorina Rottermeier che dice "giusto" o "sbagliato", "un punto", "zero punti" ecc.. Quando valuto per competenze, ho un largo ventaglio di movimento e di valutazione. Quindi se faccio un compito per competenze, io posso valutarlo in maniera molto più ampia: si è mosso bene, ha reagito bene con i compagni, non ha reagito bene, è stato un aiuto, è stato uno scontro. Posso valutare tante cose, quando, però arrivo alla fine dell'anno e devo valutare conoscenze e abilità, devo fare un tema, parliamo di tema, ma anche il nostro di matematica si chiama tema, dove ci sono quattro esercizi, o lo fai giusto o lo fai sbagliato. Il programmare per competenze è una cosa meravigliosa, [...] però dobbiamo ragionare che alla fine del ciclo, io devo dare un diploma di terza media, che non si basa più su tutta la mia valutazione annuale, perché è un voto espresso in sei, sette [...]. Quindi valuto se l'ha fatto bene o male il tema di italiano, se ha usato i registri giusti, il tema di inglese se lo ha fatto bene o male, il compito di matematica se lo ha fatto giusto o sbagliato. Ritengo che si debba ancora lavorare su questa cosa, nel senso che bisogna sconvolgere forse l'esame do terza media, in base allo scopo. Noi siamo tutti pronti e felici di lavorare per competenze, di valutare per competenze, però poi non ci potete rovinare il lavoro alla fine dell'anno chiedendoci di dare un voto oggettivo su un compito oggettivo che deve essere uguale per tutti. Penso anche all'Invalsi; l'Invalsi rovinava la maggior parte dei ragazzi, perché era un terno al lotto: lo so fare o non lo so fare? Mi ricordo che i ragazzi preoccupati mi chiedevano come sarebbe stata la prova Invalsi di quell'anno; io rispondevo che l'anno prima era stata difficile, ma che quest'anno forse sarebbe stata più facile, perché andava ad anni alterni (FG-VI-2/96-Nn).

È chiaro che il percorso per competenze è in itinere per noi e per tutta la scuola italiana, al di là delle grandi parole che scrive chi magari non è al fronte tutti i giorni; dentro a un

percorso per competenze ci sono delle prove, passiamo il termine, oggettive, prove di conoscenza e abilità [...]. Io credo che potremmo stare qua fino a stasera a discutere, ma è un po' dall'alto che dovrebbero dirci a quale scuola di pensiero facciamo riferimento, perché altrimenti andiamo sempre coi piedi in due scarpe, una verso la competenza, che è un po' il modello anglosassone, e una verso il vecchio sistema delle conoscenze e delle abilità. O questa cosa la integriamo, cercando noi una via d'integrazione, oppure continueranno, come ho visto in altre scuole, ad andare su due binari, per cui ci saranno le prove oggettive che fanno l'esame e questo giochino delle competenze. Così non va bene (FG-VI-2/100-Hh).

Valutare contestualmente al percorso il livello di competenza dei soggetti

sono della scuola socratica: so che tutto quello che so è di non sapere, ho sempre da imparare e mi fa piacere che finalmente si parli di valutazione per competenze, tenendo conto che la competenza è un giudizio sulla persona e [...] ci sono tante cose [da considerare] [...]. Valorizzare la persona: questo deve essere il compito della scuola (FG-VI-2/106-Cc).

Per me valutare significa necessariamente valutare la persona e quindi a mio avviso il concetto di valutazione te lo sei già fatto, perché, se dopo otto o nove, o quattro o cinque mesi di lavoro con una persona, tu hai bisogno di una prova scritta che ti sei inventato a tavolino per dare un giudizio su una persona, la domanda è "ma i quattro mesi prima, gli otto mesi prima, dov'eri?" (FG-VI-3/2-Cc).

Valutare le competenze in ingresso (valutazione diagnostica)

Utilizzare le valutazioni in ingresso per progettare la didattica

ho diviso la mia attività didattica in 4 punti: il primo si chiama "acquisizione delle conoscenze e competenze di base della classe". A inizio anno somministro un test di ingresso che mi serve per capire le competenze che hanno gli alunni in ingresso ai nostri corsi, in modo tale che, dopo che ho corretto i test di ingresso, riesco a strutturare una programmazione che mi sia utile per tutto l'arco dell'anno; mi serve per avere un'idea se, quando tratto un argomento, sono in linea con i tempi. Quindi, fase prima: somministrazione del test d'ingresso. La seconda fase è estrapolare la matrice cognitiva della classe cioè [rilevare] per la maggior parte delle persone cosa sanno e cosa non sanno fare. Sulla base di questo strutturo un'unità didattica che possa essere valida per la maggior parte degli alunni della classe. Nella progettazione tengo conto innanzitutto dei saperi in ingresso degli alunni e degli accordi che abbiamo preso nell'ambito dei dipartimenti che fanno riferimento alle Linee Guida Ministeriali. Punto quarto, secondo me il più importante, è la strutturazione del patto formativo individuale (FG-SB1/65-Z).

Interpretare i test attraverso una valutazione psicosociale dello studente

Un esito, che sia di un test di ingresso o di una prova valutativa, va assolutamente interpretato perché è una fotografia del livello in cui è il candidato. Ma è una fotografia inutile e sterile, se non ho il tempo di discuterla, di mediarla con una valutazione anche psicosociale della persona che ha maturato questo esito. Perché dico questo? Perché l'esito va interpretato in base alla persona e al percorso di vita che la persona intende fare. (FG-SB2/64-O). Come esempio cito l'ultimo che ho visto perché ci resta sempre molto impressa la quotidianità recente in termini di tempo. Si tratta di uno studente indiano arrivato in Italia da poco. Il suo esito è stato abbastanza carente. È stato inserito lo stesso nel corso A2 che sto svolgendo. Lui viene con sua suocera, la madre di sua moglie; questa è una dinamica strana perché di solito, mentre è la donna che arriva successivamente, in questo caso è l'uomo, il marito che è arrivato successivamente in Italia. Questo studente ha un percorso di studi in India, ha un curriculum incredibile, un inglese perfetto, competenze informatiche tali che potrebbe lavorare in un'azienda domani mattina. È stato inserito lo stesso in questo corso e, passate le prime 4-5 lezioni di ambientamento, scrive e procede con una velocità incredibile. Se avessi dovuto interpretare il livello del corsista

dai risultati del test, sarebbe stato inserito in un corso A1 di persone che vanno piano, che hanno bisogno di ripetere una cosa molte volte, perché il livello A1 prevede questa tempistica. Chiaramente lui è un livello A1 in entrata ma per quello che è il suo pregresso scolastico è perfettamente in grado di tenere il passo di un corso molto al di sopra delle sue competenze iniziali. Dico questo perché il tempo dedicato a un test di ingresso o a una prova valutativa dovrebbe essere corredato – e spero che il futuro ci dia questa possibilità – di alcuni momenti, di alcune finestre nell'orario di servizio per capire l'obiettivo psicosociale della persona, la persona, il suo background e il suo pregresso linguistico, sociale, lavorativo, culturale, formativo che non viene assolutamente indagato da un test di ingresso. Il test d'ingresso in uso è figlio sicuramente di ottime pratiche proposte, in questo caso dall'Università di P., ma lì lavorano con un target di persone molto diverso rispetto al nostro. Sono studenti universitari, motivatissimi, scolarizzati, spesso inseriti in progetti Erasmus; si trovano nelle condizioni ottimali di apprendimento, tali per cui un test è una fotografia realistica e serve già come proiezione per quello che sarà il loro futuro apprendimento. Purtroppo noi non abbiamo questa realtà ottimale di apprendimento. Per questo la valutazione dovrebbe essere abbinata anche a una valutazione della persona e della sua consapevolezza riguardo al suo percorso (FG-SB2/66-O). Gli standard vanno interpretati in questo senso perché purtroppo spesso non corrispondono [alla posizione reale degli studenti]; abbiamo un'utenza molto variegata, molto soggetta a problematiche (FG-SB2/70-O).

Costruire un test specifico per le medie

penso che il test che proponiamo vada bene, soprattutto a livello di alfabetizzazione; per le medie ce ne vorrebbe uno più specifico, che chieda per esempio preposizioni, verbi, anche con una piccola composizione; questo in uso non so se sia [adatto], non lo trovo proprio del tutto rispondente e centrato (FG-SB2/57-S).

Secondo me i test di ingresso trovano il tempo che trovano, nel senso che noi delle medie testiamo se c'è un'alfabetizzazione in termini matematici, se c'è un'alfabetizzazione in termini linguistici ma a livello di tecnologia è difficile testare. Più che altro testiamo se il ragazzo va inserito in un certo contesto: si formano qualche volta delle classi ideali dove va bene che ci sia proprio quel gruppetto di ragazzi, senza l'adulto che va a interferire sulle relazioni interne al gruppo. Su questo il test di ingresso comincia a darti delle direttive [...]. Secondo me, il livello delle medie mette già lo studente di fronte a un misurarsi, perché non si tratta della lingua italiana che io devo sapere, ma è il primo step che lui fa per la formazione personale e per la propria [crescita] e lui, secondo me, capisce subito questa cosa (FG-SB2/92-R).

Valutare i livelli di competenza attraverso test e colloquio

All'inizio dell'anno c'è la necessità di un procedimento un po' nei ranghi per poter effettivamente formare il gruppo-classe, [invece] quando ti arriva il singolo in un qualsiasi momento dell'anno, tu forse hai anche più la tranquillità – non la capacità – [di valutarlo], mentre prima, all'inizio hai 40 persone tutte nuove. [Quando] arriva quello a dicembre, da solo, tu hai 10 minuti, un quarto d'ora più rilassato da poter [usare per] valutarlo, senza questo [test] Rocca di mezzo. Io non lo vedrei in negativo (FG-SB3/266-R). Io non lo vedrei [negativamente]. Si è rilassati, nel senso che non abbiamo 40 persone da mettere [nei gruppi-classe]. Questo non è negativo, è positivo forse, nel senso che, se noi avessimo il tempo all'inizio dell'anno di fare un bel dialogo con lo studente che abbiamo davanti, il test Rocca a cosa ci servirebbe? Serve perché ha quella struttura, che ci aiuta a metterli nel posto giusto, valutando tante sfaccettature, ma [...] siamo insegnanti quindi siamo in grado di inquadrare uno studente. Se io mi siedo davanti al mio alunno e gli faccio fare non il test Rocca ma il dialogo che deve [saper sostenere o gli chiedo] la parola che deve scrivere, io lo so inquadrare perfettamente come il test Rocca, o no? (FG-SB3/268-R). Dunque il test Rocca ci facilita il lavoro e durante l'anno viene anche trascurato perché forse c'è il tempo, tra virgolette, [di valutare con calma], nel senso che [...] ne hai uno solo, in questo senso (FG-SB3/270-R).

Rielaborare verifiche presenti sui libri di testo

Per strutturare la verifica prendo spunto da internet e dai libri di testo, però alla fine preferisco farla in base a quello che ho spiegato, perché è difficile che si prenda pari-pari una verifica da un libro di testo e la si adotti di sana pianta; può essere valida perlopiù come spunto (FG-SB2/13-Z).

Per quanto riguarda la valutazione, puntualmente vado a rivedere i testi che ho usato e scelgo i testi che propongono anche una verifica finale. Queste verifiche le prendo in esame, le valuto e dico: “Ok, questa è significativa, questa mi pare non del tutto adatta” e faccio le modifiche che mi sembrano più giuste. Però, non so se per un’insicurezza mia, tendo ad attenermi abbastanza alle cose proposte, pur facendo tutte le mie variazioni che non sono poche. Soprattutto penso alle conoscenze che devono essere un loro bagaglio non solo in questo momento ma anche in un momento successivo di realtà e di situazioni (FG-SB2/45-V).

Differenziare le prove in base ai livelli

Abbiamo previsto lo stesso test semplificato perché ci siamo resi conto che i livelli di italiano sono diversi, ma [riscrivere] la stessa domanda, per quanta attenzione ci abbiamo messo, [non è stato semplice] innanzitutto per il linguaggio sempre molto specifico di questa materia. Alla fine io stessa, che ho anche un po’ di preparazione nell’insegnamento della lingua seconda, mi rendo conto che siamo ben lontani dal lavorare nel modo in cui lavorano i colleghi dell’alfabetizzazione, per i quali una parola è veramente tanto importante. Semplificare non è assolutamente semplice e pur avendo cercato di farlo siamo ancora molto lontani [dal riuscirci] (FG-SB2/35-R). Però abbiamo provato ad affiancare un test semplificato a quello normale (FG-SB2/37-R).

Utilizzare le valutazioni in ingresso per comporre i gruppi-classe

I test di ingresso sono importanti nel momento in cui arriva una persona che dice: “Io voglio fare il livello A2!”. [Alcuni] arrivano e hanno – non dico la pretesa – ma la necessità di arrivare quanto prima a questo livello e vogliono essere inseriti in un gruppo. Allora un test [permette di] dire oggettivamente: “Guarda non ci sono le caratteristiche, non puoi essere inserito in questa classe, in questo gruppo”. Il test fa forza in questi momenti (FG-SB2/58-V).

All’inizio somministriamo il test di ingresso solo per la composizione dei gruppi, per l’individuazione del gruppo più adatto allo studente che arriva in corso d’anno (FG-SB2/60-T).

Utilizzare prove di ingresso per definire i livelli di partenza nei corsi di lingua

All’inizio, [...] sto parlando di 25 anni fa, i gruppi non erano suddivisi per livello, ma erano molto misti, eterogenei; questa esperienza è stata per me fondamentale [...], perché mi ha aiutato proprio a creare i sottogruppi all’interno del mio gruppo classe. Le cose sono cambiate. Adesso siamo arrivati finalmente a dei test che ci aiutano a dividere le classi per livello, anche se in modo abbastanza grossolano, perché [...] spesso poi in itinere ci capita che o l’assenza o il percorso o la capacità di apprendimento che ciascuno ha [ci portino a modificare le cose]; insomma sono adulti e hanno anche un loro background e noi dobbiamo tenerne conto [...] (FG-VR2/21-A).

Valutare con delle griglie per capire come riprogettare

Per me è stato necessario capire dov’ero e capire dov’erano i miei studenti, perché [...] noi abbiamo delle unità di lavoro e abbiamo anche, alla fine di ogni unità, la valutazione. Io sono arrivata l’anno scorso e preferisco seguire il percorso proposto dai miei colleghi, perché faccio tesoro della loro esperienza e non me la sento di spostarmi più di tanto dalla proposta di lavoro delle unità che comunque generano dei nuclei tematici e degli obiettivi, ma non strutturano tutta l’attività. Da subito, dalle prime verifiche che ho fatto - li ho fatti leggere, li ho fatti scrivere, li ho fatti parlare -, mi sono accorta che erano diversi; gli studenti mi mostravano delle abilità diverse da quelle che dovevano avere rispetto al

percorso delle medie. Allora ho chiesto alla valutazione di aiutarmi a capire dove sono gli studenti e quindi di aiutarmi a capire se sbagliavo, dove sbagliavo e come dovevo riprogettare; quindi ho lavorato sulla valutazione, sull'autovalutazione e sulla progettazione. Per fare ordine nel mio lavoro, ho usato tre livelli: un livello iniziale, che poteva corrispondere a un 5/6, un livello intermedio, che poteva equivalere a un 7/8, e un livello avanzato, che poteva essere un 9/10. Poi, per esempio, nello scritto, che mi serviva anche per l'orale, mi sono fatta una griglia valutativa; ho calcolato l'ortografia, il numero degli errori, la forma, se la frase si comprende e quanto, ho calcolato il contenuto, se lo studente aveva compreso la consegna e l'aveva portata a termine completamente, parzialmente ecc.. Ho cominciato a tabulare questi dati. Lo stesso ho fatto con la lettura: se sillaba, se legge scorrevolmente anche con la sua pronuncia, se si auto-corregge ecc.. Ho tabulato questi dati e ho visto che effettivamente sbagliavo, cioè proponevo delle attività che erano troppo complesse per questi studenti. Allora ho cominciato a riflettere su una riprogettazione (FG-VR2/80-M).

Abbiamo una verifica in itinere, proprio come fase diagnostica, per vedere com'è messa la classe, come va, se devi tornare indietro, se puoi andare avanti (FG-VR-3/26-?)

Esplorare esperienze pregresse, rappresentazioni e aspettative degli adulti partecipanti

[...] gli adulti sono anche portatori di un loro patrimonio, cioè della loro esperienza pregressa. Da che cosa è data l'aspettativa di una lezione frontale? Dall'esperienza che loro hanno avuto della scuola. A me è capitato più di uno studente che mi ha detto che, se lui avesse saputo che la scuola dell'adulto era così, sarebbe venuto a scuola molto tempo fa: "Il mio ricordo della scuola era tutt'altro. Quando andavo a scuola io, la sentivo come una cosa pesante. Non avrei mai potuto mai pensare di affrontare questo percorso, lavorando, avendo famiglia ecc.". Quindi noi [...] possiamo far fare un salto di qualità e fare in modo che l'adulto si renda conto che può veramente continuare a progredire; è la famosa educazione permanente; la scuola non è fatta solo per chi ha tanto tempo, per chi è giovane, per chi è particolarmente portato per lo studio; questa è una scuola che può essere alla portata di tutti (FG-VR2/21-A).

[...] l'unico contatto che i richiedenti asilo hanno con la lingua italiana sono le due ore in cui vengono a scuola; ritornano in albergo, nessuno parla loro in italiano, ritornano alla loro lingua, dopo cinque giorni ritornano a scuola e hanno fatto in tempo già a dimenticare ciò che avevano imparato. La lingua è pratica; se tu parli, apprendi, ma il problema è che a loro manca l'esperienza, quindi è più facile che abbiano un libro in lingua italiana ed ecco che sviluppano l'abilità della lettura, ma manca il parlato, l'uso (FG-VR2/90-F).

Gli europei scolarizzati tendono a essere più precisi nella produzione scritta e nella lettura piuttosto che nel parlato, perché secondo me partono da un tabù: "comincio a parlare quando so parlare bene; se sono ben strutturato, vado, altrimenti no", e poi c'è il carattere della persona (FG-VR2/89-?).

Comprendere le ragioni della difficoltà a interagire verbalmente

Io ho notato [...] che hanno paura dell'interazione, non vogliono tanto parlare; i bambini parlano di più, ma io l'ho capito, perché: a loro manca l'elemento base, la lingua; non sanno parlare. Hai capito perché hanno paura, non perché non vogliono dialogare, ma perché mancano della lingua: "come lo devo dire? come si dice?" [...] (FG-VR2/31-F).

Tener conto di come gli allievi dei corsi ex-EDA vivono la valutazione

quello che ho notato, soprattutto nei corsi ex-EDA, è che hanno paura della valutazione, non vogliono essere valutati. Non appena capiscono che potrebbe sembrare un'interrogazione - ma non ci sono interrogazioni nei corsi EDA, non abbiamo prove scritte - allora incominciano a indietreggiare: una volta non viene Tizio e la volta dopo non viene Caio. È così, l'adulto viene per passare del tempo; c'è chi è più motivato, chi meno, c'è chi è più sfacciato, quindi, anche se sbaglia, non gli importa, c'è la persona

invece che è più timida e che quando sbaglia si deve stare attenti a non correggerlo; il mondo degli ex-EDA è diverso dall'alfabetizzazione o dal primo livello (FG-VR2/31-F).

Calibrare gli strumenti dei test sulle caratteristiche dell'utenza

Per quello che riguarda i livelli di partenza, facciamo dei test iniziali, che sono dei test uguali per tutto il CPIA; almeno cerchiamo di condividere dei test che siano uguali per tutti (FG-VI-2/71-Ii). Vorrei parlare di quelli che utilizzavamo prima, nel senso che per me il discorso del test è difficile; non è semplice costruire un test e io non mi sento all'altezza di costruire test iniziali; ci siamo affidati all'università di Roma, utilizzando i loro; loro li usavano per testare le competenze degli studenti rispetto a un livello. Per loro erano le prove finali, per noi sono diventate quelle iniziali; eravamo sicuri che quei tipi di test fossero studiati, tarati, poi li abbiamo sperimentati e abbiamo visto che effettivamente ci aiutavano ad avere un quadro preciso; erano dei test molto snelli ed efficaci; effettivamente i risultati che avevamo erano veritieri rispetto al livello. Quello di quest'anno è un test nuovo. Abbiamo una tipologia di utenza molto diversa e di anno in anno stanno aumentando i richiedenti asilo, per cui ci stiamo abbassando un po' di livello e abbiamo bisogno di strumenti diversi, perché, se somministriamo ai nostri rifugiati i test dell'università di Roma, questi non riescono a farli. Avevamo un'utenza diversa una volta. Ai corsi di italiano c'erano studentesse che venivano dalla Russia, persone comunque scolarizzate nel loro paese d'origine, persone interessate, con una cultura. Io mi ricordo una studentessa che era partita da un livello A1 e adesso mi ha scritto che ha superato il C1 e si è iscritta all'università. È una soddisfazione sapere che degli studenti che sono partiti da zero hanno fatto un percorso e adesso studiano all'università. [...] I test hanno tempi ristretti di risposta e questo è importante, quando devi testare tante persone. Allora, ci sono degli esempi del test che facevamo: costruire frasi da singole parole, domande di lessico, collegamenti tra parole che hanno significato simile, concordanza tra aggettivo e nome e poi lettura e comprensione di un testo. Il test è molto semplice, con punteggio segnalato, per cui lo studente sa quanti punti prende; il risultato del test glielo davamo subito, perché di solito lo correggevamo con lo studente; lo studente si rendeva così conto di dove aveva sbagliato e questo diventava anche un momento di autovalutazione. Poi sono cambiate le cose, ora abbiamo dei test diversi, graduati, costruiti dai nostri colleghi dell'altra sede. C'è stato un lavoro di gruppo, noi li abbiamo aiutati, abbiamo provato i test; secondo me quelli vanno bene per quel tipo di utenza, perché non puoi somministrare un test graduato troppo semplificato a una ragazza russa, laureata; chiederle di collegare la parola mare con la relativa immagine mi sembra un po' svilente. Bisogna preparare test specifici rispetto all'utenza che si ha (FG-VI-2/73-Ii).

Esplorare le conoscenze pregresse

mi rimane un'idea di fondo che mi porto anche dalla scuola del mattino, che è quella di partire sempre chiedendo ai ragazzi: "cosa sappiamo di questo argomento?". Anche agli utenti che ho adesso chiedo: "cosa sappiamo di questo argomento?" che può essere come si fa un'intervista in italiano, oppure cos'è la costituzione in geostoria. Partendo dalla base, anche dalle idee a volte sono confuse che loro hanno, si mettono giù dei mattoncini per costruire un percorso (FG-VI-2/78-Hh).

Utilizzare prove strutturate

Prova lessicale con utilizzo di closed items

[non è che i ragazzi di L. abbiano fatto la presentazione ai miei e i miei a quelli di L.]; i ragazzi di L. si stanno allenando anche per l'esposizione orale all'esame di stato, invece i miei ragazzi hanno un livello un po' più basso, però hanno ascoltato e hanno lavorato in coppia con i ragazzi della scuola media di primo livello, [...] si sono mescolati. Poi oltre ad avere avuto anche il supporto dell'immagine, dei loro compagni che spiegavano con un linguaggio semplice, non veicolato dall'insegnante ma dal compagno, abbiamo fatto

un test closed, con un lessico attinente alle slide, in modo da verificare se avevano imparato [termini come]: laguna, piazza San Marco, ponte di Rialto e hanno imparato a mettere nei buchetti le parole giuste; quindi abbiamo fatto anche una prova lessicale alla fine (FG-VR2/42-D).

Predisporre “test di competenza linguistica”

Io quasi mai prendo come verifica, la verifica stretta su una competenza morfologica piuttosto che sintattica, verifico sempre la funzione comunicativa. Parliamo sempre di livelli A1 A2. Anche il test finale, quello comune a tutti, non va a verificare strettamente [le conoscenze]; non c'è mai l'esercizio di grammatica stretta, che sia di un tipo o di un altro, quanto una centratura sulla competenza comunicativa. Formati di questo tipo li troviamo quasi sempre nel test finale (FG-VR2/49-I).

[...] in uscita, il livello comunicativo è più importante. Nei nostri test di uscita, se un allievo non supera l'abilità del parlato, cioè dell'orale, in automatico, anche se ha superato tutte le altre abilità, non ottiene l'attestazione di competenza [...]. Ad esempio a me è capitato con il corso di A1 per migranti che ho avuto nel primo periodo: quasi tutti quelli che sono stati ammessi sono passati, tranne uno; alcuni hanno superato l'abilità, però molti di loro non avevano il parlato, perché riuscivano a parlare solamente nelle ore di scuola; tra l'altro si trattava di un gruppo massiccio, fatto di diciotto persone, quindi anche con la difficoltà di fare il giro di parola nell'arco di due ore. Loro hanno preso coscienza di questo: [...] in comunità parlavano in nigeriano, all'operatrice si rivolgevano in inglese, poco e male; [...] vivono in contesti italiani, però in realtà i centri di accoglienza, adesso di espulsione o, come li chiamano, di rimpatrio sono contesti completamente fuori, ghettizzati. Allora, le prove di valutazione in uscita vengono prodotte dal dipartimento, cioè dal gruppo dei docenti di alfabetizzazione che si riuniscono in sottogruppi e concordano sugli item in base a standard che oramai sono molto diffusi, per quanto riguarda le lingue, anche per l'inglese. Ormai sono linguaggio comune dell'area linguistica [...] e non sono focalizzati su delle particolarità o sulla sintassi, ma sulla capacità di far passare un messaggio, la capacità di orientarsi nella lingua, a seconda del loro livello (FG-VR2/66-A).

Proporre dei test strutturati, stile prove Invalsi, con l'“orale compensativo”

[...] sono insegnante di tecnologia e, per le valutazioni, parto dal materiale che propongo agli studenti, materiale strutturato; c'è un continuum tra materiale e valutazione. Durante le spiegazioni, ogni volta esplicito le parti che saranno valutate. Quest'anno ho introdotto la pre-verifica; prospetto sempre quello che sarà la valutazione; c'è un percorso molto strutturato. Quindi la mia valutazione è fatta in maniera il più possibile non disorientante, il materiale è contenuto e sequenziale. Indico il materiale su cui verterà la verifica, [...] quindi i contenuti da avvicinare, le informazioni da acquisire, che richiamo frequentemente, e poi faccio una verifica strutturata. La verifica su tre UdA su quattro, perché una è su rappresentazione grafica e quindi è molto più basata sull'immagine e sulla valutazione di una produzione di immagini da parte loro. Le altre sono strutturate alla stessa maniera; ho preso come struttura quella delle prove Invalsi; una domanda con quattro possibilità di risposta, cioè la domanda con risposta multipla. Basata, come nelle prove invalsi, su uno scenario di avvio che spesso è un'immagine di riferimento; poi la correzione la faccio individuale. Per meglio dire facciamo la discussione su quelle che sono state le risposte errate e sul perché si è arrivati a dare una risposta errata. Faccio questo organizzando un'attività con il gruppo e poi individualmente o successivamente chiamo i singoli e faccio una sorta di orale compensativo. Orale compensativo significa che le loro risposte possono agire sulla valutazione; possono correggere le loro risposte, capire dove hanno sbagliato. Poi cerco di mostrare loro sempre che la valutazione è obiettiva, nel senso che prendo fisicamente la calcolatrice e faccio i calcoli sulla singola risposta, do una frazione del valore proporzionale dell'errore e faccio proprio un calcolo con la calcolatrice. Secondo me questo è apprezzato, perché dà un livello preciso della valutazione; cerco di dimostrare che è il più oggettiva possibile, dopo anche ci sono

valutazioni a lettere, cioè guido anche e premio o non premio secondo l'impegno; se vedo che una persona dimostra poco interesse, oppure ci sono certi che palesemente hanno copiato, cerco di indirizzare la valutazione (FG-VR2/77-G) perché dopo subentra il confronto tra di loro e lì è pericoloso non essere obiettivi; si tratta di spiegare perché si dà un mezzo punto in più o in meno, a seconda. Tutto questo con materiale ben strutturato, sequenziale, non disorientante e non dispersivo; non succederà mai che non faccia una domanda che non abbia avuto uno sviluppo in un'attività (FG-VR2/79-G) [...]. Faccio tecnologia, non lavoro sui progressi, lavoro su nuclei tematici che si chiudono con una valutazione; quindi per me un tema come l'alimentazione viene sviluppato e poi chiuso; poi si passa a qualcosa di completamente diverso, come l'energia, dove c'è la rappresentazione grafica, ci sono i materiali e quindi ogni unità si sviluppa e si chiude con una valutazione. Sono cose diverse, non è un progresso, come può essere per la comprensione della lingua inglese o italiana o per matematica (FG-VR2/98-G).

Far fare delle simulazioni di test o prove d'esame

mi è capitato con un corso A2, che alcuni studenti, che avevano aspettative abbastanza alte, volessero fare una simulazione del test, perché erano spaventati, non sapendo che tipo di test fosse; hanno insistito molto su questo. Io mi sono resa subito disponibile, ma erano spaventati dalla difficoltà di immaginare di che cosa si potesse trattare, anche se avevo spiegato loro di che natura fosse il test (FG-VR2/67-?).

Nelle verifiche in itinere, durante il percorso, [la somministrazione della prova è collettiva], in sede di esame ci sono due insegnanti con l'allievo candidato. Utilizziamo gli standard delle commissioni di certificazione linguistica: due insegnanti, uno silente che registra l'andamento della prova e l'altro che interloquisce con lo studente; in questo caso la compilazione dei test è individuale, ma noi lo utilizziamo anche come attività per prepararli al test (FG-VR2/73-?).

la vera verifica la faccio in itinere, perché mi interessa molto sapere se devo riproporre un argomento. La faccio proponendo magari un esempio di test finale (FG-VR2/85-C); non sono [test] banali, sono completi, [...] poi bisogna vedere i livelli che uno ha. Però anche con il gruppo di analfabeti, che vengono a scuola in bicicletta e che sono molto motivati, anche a loro ripresento le cose e vedo che stanno raggiungendo un buon livello, per essere adulti analfabeti non scolarizzati (FG-VR2/87-C).

Talvolta gli studenti hanno difficoltà proprio nell'approccio tecnico alla prova (FG-VR3/28-G).

alla fine del percorso scolastico, facciamo una valutazione, vanno ad un esame, per cui devono essere preparati per l'esame; è importante. Io cerco di non fare una personalizzazione sulla valutazione. Il discorso [...] di esplicitare il fatto che valuto alla frazione di voto mi serve per dire: "tu hai fatto un percorso, devi migliorare...". Però l'esame, per il primo livello, c'è, quindi preparare all'esame, anche alla frustrazione dell'esame, anche a superare una frustrazione, fare valutazioni anche attente, secondo me, serve anche per superare una certa ansia da esame. Ho sentito da altri che quest'ansia da esami viene fuori e quindi in itinere [è importante] avere dei momenti magari difficili, anche frustranti; si tratta di tenere sempre presente che c'è un esame finale da superare (FG-VR2/93-G).

Calibrare attentamente il test sul percorso realizzato

Usufriamo anche dei test della prefettura, test di A2 per richiedenti il permesso di lungo soggiornante. Ci si accorge immediatamente se si ha davanti una persona che ha fatto anche un breve percorso scolastico o una che non l'ha fatto per niente; sto parlando in lingua italiana. Spesso non è tanto l'abilità in sé, anche perché magari trovi delle persone che, quando vengono a identificarsi con il documento, si capisce che sanno parlare; poi, di fatto, ti tocca dare una valutazione negativa perché magari hanno fallito completamente la prova di ascolto, di lettura, ecc.. Il più delle volte è perché il tipo di test è troppo scolastico e quindi disorienta [...]. Ma questo, secondo me, non è un problema solo

nostro, è un problema abbastanza generale, spesso e volentieri - io [...] ho tre figli e lo vedo costantemente - vengono date prove di verifica che sono completamente nuove rispetto al percorso che viene fatto in tutto il resto dell'anno. [...] Tantissimi insegnanti fanno così, la fotocopia di un altro testo ecc.. (FG-VR2/68-A).

Proporre delle prove programmate nella scuola secondaria di primo grado

Nella scuola media, [il discorso sulla valutazione] è ben diverso, perché loro sanno che la valutazione li porterà agli esami finali; per loro, quindi, la valutazione ha un significato. Quello che io evito sono le interrogazioni a sorpresa, che molti, non so perché, si divertono a fare; interrogazioni a sorpresa non ce ne sono. Loro sanno benissimo che, nell'arco di un anno, devono farmi quattro UdA, significa quattro verifiche scritte; in ogni verifica, ci sono le quattro abilità: abilità dell'ascolto, abilità della lettura, abilità della scrittura e parlato. Loro lo sanno, anche perché secondo me è giusto valutare su quello su cui si è lavorato; [...] proporre un percorso e poi vedere se sanno fare altro non sarebbe corretto; dobbiamo valutare su quello che abbiamo fatto, non su quello che non abbiamo fatto. Loro sanno che non saranno interrogati tutto l'anno, c'è una scadenza che loro conoscono, giorno tot c'è la prima verifica, relativa alla prima UdA; cosa vogliamo sondare, cosa voglio valutare? Se ne discute con loro, facciamo esercitazioni prima della verifica, anche perché abbiamo una parte che è sempre sui vocaboli. Ma è inutile che io metta dei vocaboli che non sono stati usati in classe e che loro non conoscono. L'unico timore che hanno è se hanno preso la sufficienza, se riusciranno ad andare agli esami; prima della verifica, non hanno paura di parlare, perché sanno che non ci sarà nessun voto scritto sul registro (FG-VR2/76-F).

Considerare come è costruito l'esame

Nella progettazione tengo presente che l'esame della prefettura fa un po' da filtro, nel senso che chi supera l'esame della prefettura non viene da noi. Questa non è un'equazione perché c'è anche chi, dopo averlo superato, mi dice: "Va bene, adesso io vengo qua, l'ho superato, sono a posto con i documenti e adesso voglio imparare la lingua italiana!" Questo però [riguarda] una piccola percentuale, un 5% degli studenti che ho a scuola, gli altri generalmente, superato l'esame, [non tornano] (FG-SB1/55-U). Nella progettazione tengo presente proprio come è costruito l'esame. L'esame mi condiziona molto nella mia progettazione (FG-SB1/57-U). Quello che fanno non è un esame universitario, quindi per me [è inutile] fare alcune cose, come esercizi infiniti sugli articoli, se all'esame poi un errore su un articolo non è considerato grave o se all'esame un testo viene valutato solo per l'efficacia comunicativa ma poi dentro possono esserci errori grammaticali a non finire. Questo nella fase di progettazione mi condiziona molto. [...] Nella progettazione l'esame mi condiziona moltissimo, perché anche gli stessi studenti che arrivano mi portano il cugino dicendo: "Io ho superato l'esame, ti ho presentato il cugino, [così prepari anche lui]". Per questo in classe costruisco sempre moltissimi dialoghi, perché il nostro esame interno ispeziona molto questa parte (FG-SB1/59-U).

Dedicare tempo ad apprendimenti utili per il test

Dentro il CPIA gli esami aiutano a progettare. Anche questo è un passaggio di maturazione che abbiamo fatto, perché da qualche anno gli esami sono unificati mentre prima no. Gli esami mi hanno aiutato moltissimo perché in mente ho il test che il mio studente si troverà di fronte e quindi è inutile che io dedichi troppo tempo alla grammatica - cosa che appunto non ho mai fatto. È inutile dedicare troppo tempo a ciò che non sarà oggetto d'esame, quindi è importantissimo sapere rispetto a quali test oggettivamente il candidato è chiamato a fornire una sua performance, una sua azione. Prepararlo bene lì vuol dire sicuramente condurre un percorso ben indirizzato, almeno nella volontà dell'insegnante (FG-SB1/148-O).

Introdurre prove autentiche

Costruire collegialmente prove autentiche, con ricadute pratiche

In questi due anni, con i colleghi di tecnologia, abbiamo impostato le verifiche per questa disciplina. Siamo partiti con una verifica di valutazione che considerava solamente gli aspetti contenutistici, non le interazioni, non l'uso delle tecnologie. Non abbiamo considerato cioè tutte le dimensioni pesabili all'interno di una verifica finale, ma solo i contenuti. E quindi rispetto a questa rubrica di valutazione, molto piccola e molto semplice, abbiamo fatto, per tutte e quattro le UdA, dei test a risposta multipla e a risposta chiusa, quindi solo con una crocetta. Però abbiamo cercato di fare domande che non fossero prese da nessun libro, ma rielaborate, cercando di dare una massima ricaduta sulla praticità. Non tutto riesce ad aver una verifica di questo tipo, [come per] il calcolo delle calorie in cui mi faccio una dieta personale e do dimostrazione di saper gestire le calorie. Però ci siamo molto allontanati da un test a risposta multipla che preveda solo i contenuti, le conoscenze (FG-SB2/33-R).

ho fatto una piccola riflessione sulla verifica di fine UdA: l'Italia. Erano previste otto ore, però ho sfiorato perché c'è sempre questo problema del tempo. [...] La verifica prevedeva aspetti dell'Italia fisica e antropica, un po' di economia, un po' di popolazione. Nella scelta degli esercizi, ero partita effettivamente pensandoli su un piano astratto, un po' libresco. Invece lavorando insieme agli altri colleghi, che hanno molta più esperienza, c'è stato modo di riflettere: "Ma qui forse per essere più efficaci, per raggiungere gli studenti bisogna fare qualcosa che abbia più attinenza al loro vissuto!". Faccio un esempio: dopo un esercizio introduttivo, il classico vero/falso che puntava più a verificare le conoscenze sull'Italia fisica, abbiamo inserito un esercizio sull'economia, con la lettura di un grafico che andava a valutare più le abilità. Io avrei messo, senza tanto pensarci, un grafico sull'economia dell'Italia in generale, invece ricordo bene il mio collega che suggerì: "Andiamo a prendere un grafico sull'economia della Valpolicella!". [...] Questo è servito anche a me, in fase di progettazione di percorso, a puntare di più, nella didattica, sull'andare a vedere insieme gli aspetti dell'economia locale, che effettivamente sono un tema più utile per loro. Il problema è che con poco tempo devi fare una selezione. Quindi questo è stato un punto di forza a cui si è arrivati tramite questo lavoro di progettazione insieme, secondo me importante. Poi il fatto di consentire ai ragazzi in fase di verifica di tenere le carte è stato bello, a loro è piaciuto. Si trattava sia delle classiche carte appese, sia di carte proiettate col Power Point, dando loro la possibilità di gestirsi e assumere un ruolo attivo nel fare la verifica. Sto pensando a C., perché è lì che la verifica ha avuto più successo. La parte che va a saggiare le abilità, quindi il commento del grafico, che può essere di economia ma anche sulla popolazione, secondo me aiuta soprattutto quei ragazzi che entrano con un livello linguistico più basso che però hanno una scolarizzazione, nel loro Paese, di un certo livello; sto pensando al gruppetto di studenti indiani che, se dovessero affrontare una verifica tutta di conoscenze, dove la parte della terminologia, del lessico specifico, dei termini tecnici è preponderante, verrebbero un po' schiacciati, invece [vengono valorizzati] là dove devono misurarsi anche con un esercizio di logica dove certo è importante conoscere dei termini tecnici, però quando ne maneggi 4-5 [è sufficiente]; e per loro è stato importante, hanno avuto soddisfazione e questo diventa anche un po' una leva per motivarli in un apprendimento successivo. Poi c'era un'ultima parte sugli spazi istituzionali, quindi Stato, Regione, Comune: si è cercato di declinarla, sempre grazie ai suggerimenti di questi colleghi di dipartimento che hanno esperienze di lungo corso, con un discorso che avesse per riferimento sempre la realtà degli studenti; [abbiamo chiesto] cioè: "Dove vai tu, se hai bisogno di rinnovare il permesso di soggiorno o la tessera sanitaria?". E quello può [...] creare un anello di connessione coi percorsi di formazione civica. In generale questa verifica è piaciuta ed è andata bene (FG-SB2/47-Aa).

Presentazione a un'altra classe

Mi riferisco all'ultimo lavoro che abbiamo fatto in classe [...]. Stiamo preparando la gita a Venezia, legata a storia; abbiamo affrontato la Verona veneziana e, di conseguenza, la storia di Venezia. Ho trovato un bellissimo testo, facile; non ho avuto bisogno di

semplificarlo, perché era già adeguato agli studenti; l'abbiamo letto insieme e ho presentato loro delle slide, dividendo in paragrafi il testo e li ho invitati a preparare, a loro volta, un lavoro di spiegazione alla classe di M. che viene con noi in viaggio di istruzione a Venezia. Questa è la valutazione, la valutazione si è giocata lì: abbiamo presentato le slide e tutti quelli della scuola media si sono presi in carico due o tre slide, si sono studiati quello che dovevano dire, partendo sempre dall'immagine e poi hanno espresso agli altri in maniera buona quello che avevano imparato. [...] È stata una bella attività e ho potuto valutare anche l'interesse (FG-VR2/39-Lia). L'interesse l'ho visto dal fatto che si sono preparati a casa. Quello che mi interessava era la cura della presentazione e che mi portassero altre immagini, che ho inserito nelle slide iniziali. Ma quello che mi interessava era che partecipassero tutti, che non fosse nessuno escluso, che tutti, anche dicendo poco, dicessero qualcosa, quello mi interessava. Questo è stato un lavoro in cui ci siamo divisi il lavoro individualmente, poi abbiamo fatto la prova insieme, perché bisogna recitare bene, gli ho detto: "bisogna che facciamo vedere che siamo bravi!"; questo li ha spronati a curare la loro parte. Quindi, prima della prova ufficiale, di fronte all'uditorio, abbiamo fatto un'esercitazione. Perché lo scopo della prova non è mettere in difficoltà i ragazzi; questa non è una verifica sommativa [...] ma una valutazione in itinere. La prestazione si è tradotta in un voto, sufficiente per tutti, che ho comunicato loro non in termini numerici ma di descrizione (FG-VR2/44-H); [non erano stati esplicitati i criteri di valutazione] ma io penso che in un certo senso si siano accorti di chi ha dato di più, chi ha lavorato di più, ma non è stato pesante, perché, secondo me, il gruppo classe deve sentirsi a proprio agio nell'esprimere e nel fare quello che si chiede. Poi sono adulti, è possibile che uno in quella settimana non ne avesse tanta voglia o avesse da lavorare o avesse altri pensieri; l'importante è che si partecipasse (FG-VR2/46-H).

Simulazione di un colloquio di lavoro

Mi riferisco al corso di livello A2, che ho fatto nello scorso quadrimestre. [...] Durante lo sviluppo delle [...] UdA, io faccio delle verifiche, delle attività che intendo io come verifica, ma che non presento come verifica agli studenti. [...] Non in tutte le UdA, verifico tutte e cinque le competenze. In quella che adesso porto come esempio, ne ho verificate solo due, ma può essere una sola [...]. Noi, ai fini dell'emissione dell'attestato finale, dobbiamo valutare cinque competenze: ascolto, lettura, interazione orale e scritta, produzione scritta e produzione orale; questo perché l'interazione scritta è diversa dalla produzione scritta: un conto è la compilazione di un modulo, dove hai [...] richiesta e risposta, un conto è una produzione interamente svolta da te; lo stesso nell'oralità: un conto è esporre, un conto è rispondere a delle domande o fare domande; per questo le competenze sono suddivise. Prendendo in esame la prima UdA, dovevo considerare un gruppo che si era appena formato; non erano tutti miei studenti, provenienti da un precedente livello, ma persone nuove, molto variegata, sia per nazionalità sia per livello di scolarità, ma si trattava di un gruppo molto efficace, nel senso che gli allievi erano molto socievoli tra di loro, molto collaborativi e anche distesi, rilassati, disposti a muoversi nella classe, a scambiarsi e a supportarsi l'uno con l'altro. La prima UdA riguarda la capacità di presentarsi anche in situazioni lavorative; la verifica che ho fatto io è la simulazione del colloquio di lavoro. Io ero il severo direttore di un'agenzia interinale che li intervistava, praticamente, chiedendo i dati personali e le precedenti esperienze lavorative. Quella quindi è stata una valutazione in base a quanto coglievano in ascolto le mie domande, quanto erano in grado di comprenderle e con quale linguaggio riuscivano a rispondere; questa è stata la valutazione (FG-VR2/47-I).

Stesura di un curriculum vitae

al termine [dell'UdA], ognuno di loro ha compilato un curriculum, in parte in modo guidato; non è stata una verifica assolutamente autonoma nella produzione, perché hanno avuto bisogno, in alcuni punti, di essere decisamente supportati o da me o da qualcuno di loro, perché era un gruppo che collaborava parecchio [...]. Questa era una prova di

interazione scritta, perché il curriculum ha già delle intestazioni, nome, cognome ecc., sul formato europeo un po' semplificato (FG-VR2/47-I).

Proporre esperienze di autovalutazione

L'autovalutazione per chi desidera farla

[...] con i ragazzi ieri mattina, abbiamo fatto un esercizio abbastanza semplice, in un corso di A1; alla fine dell'esercizio, tutti hanno voluto alzare la mano e dire che avevano fatto giusto, cinque su sette. Io non ho chiesto quanti ne avevano fatti; chi ha sbagliato un po' di più ha detto che metà erano giuste (FG-VR2/55-I).

mi sono resa conto che la maggior parte di loro amano fare un'autovalutazione; soprattutto i più determinati. Penso alle ragazze dell'est europeo, che sono abituate a uno studio estremamente duro e rigoroso. Vogliono fare una piccola autovalutazione; allora io spesso propongo che chi lo desidera scriva quanti errori ha fatto, liberamente, perché per altri non funziona così [...] (FG-VR2/56-B). [L'autovalutazione] è po' informale, la gestisco quando vedo che c'è l'opportunità, perché mi danno l'appiglio; non è rigorosa come avrebbe potuto essere in un altro contesto. Poi dipende dai livelli di apprendimento, perché, in alcuni corsi, dove si lavora diversamente, la valutazione è un po' più complessa. Io sto ancora cercando di capirci qualcosa. Loro spesso mi fanno vedere il risultato della prova dicendomi: "Io ho fatto questi errori, ne ho fatto tot su...". Spesso sono le donne che fanno così, le persone di sesso femminile hanno più desiderio di comunicare con l'insegnante i loro risultati, forse i ragazzi sono più restii. È molto complicato, è un quadro talmente complesso che faccio fatica a sintetizzarlo. Comunque, in questi casi, passo tra loro e faccio un controllo del loro operato, e poi do loro un feedback individuale, sostanzialmente, e non so neanche quanto sia efficace, sto provando sul campo (FG-VR2/58-B).

Far cogliere i progressi

al di là degli errori fatti, [è utili] riprendere la lezione e dopo un po' riproporre lo stesso testo, per vedere poi nel tempo [come vanno le cose]; e loro si possono auto-valutare: "quanti errori di meno ho fatto"; [si tratta] quindi di segnalare i progressi e anche avere una piccola colonna dove scrivere, ad esempio, "La prima volta ho sbagliato questi connettori, faccio un esempio" e "la seconda volta, ho sbagliato altro", se è una cosa grammaticale (FG-VR2/60-D).

Stimolare a valutare la propria capacità comunicativa in riferimento a contesti esterni

la valutazione [...] non è una valutazione puntuale sulle unità di apprendimento, però premetto che, lavorando sui livelli di A1, A2, quindi da un certo livello linguistico, io la loro autovalutazione la spingo nei confronti dell'esterno, tramite conversazione, quando mi dicono: "Maestra, ieri sera sono riuscito a seguire dieci minuti di telegiornale, ho aumentato la mia capacità di ascolto. Sono andato in posta e sono riuscito a spiegare questa cosa qui finalmente, perché la volta scorsa avevo litigato, perché non mi capivano". Che si misurino sempre sulla funzione comunicativa, a loro continuo a dire che poco importa che parli male l'italiano, l'importante è che tu faccia passare il tuo messaggio, che il tuo italiano sia sufficiente. [...] lavorando sui livelli, io adesso ho un gruppo di analfabeti, quindi ho scelto di enfatizzare l'aspetto comunicativo della lingua e non l'aspetto sintattico (FG-VR2/65-I).

Stimolare un'autovalutazione da parte degli allievi per ottenere informazioni utili a riprogettare il percorso

Per quanto riguarda la valutazione, è stata più un'autovalutazione, perché, attraverso questa griglia che abbiamo chiamato appunto di autovalutazione, lo studente è stato reso consapevole del percorso svolto; la scheda era così strutturata: cosa so e cosa conosco adesso; [si rispondeva] usando gli emoticons: so, conosco bene, so, conosco abbastanza oppure non so e non conosco. Per quanto riguarda la conoscenza, [...] conosco i luoghi

artistici più importanti e caratteristici di Vicenza, conosco alcuni artisti famosi che hanno operato a Vicenza, conosco alcune opere presenti nel territorio. Per quanto riguarda il "so", so descrivere gli ambienti visitati, so interagire con la guida, perché c'è sempre stata una persona che ci ha accompagnato, oltre la nostra collega E. che ha collaborato; so descrivere e interpretare alcuni simboli presenti nelle opere di arte. Era quindi una scheda focalizzata sulle abilità e sulle competenze che loro avevano acquisito. Alla fine c'era un dossier - lo abbiamo chiamato così - che propone lo svolgimento di un testo che poi è stato pubblicato sul sito (FG-VI-2/41-Ii). Questa scheda di autovalutazione ci ha permesso poi di modulare un po' [il percorso], essendo la prima esperienza; per riproporlo negli anni futuri, dovevamo capire veramente che impatto avesse avuto sugli studenti. Per cui quest'anno abbiamo deciso, in base alla risposta, al feedback che ci hanno dato, di incrementare il percorso con delle uscite diverse e anche a volte di diminuire il carico di esperienze, perché non per tutti i livelli è possibile andare a vedere determinati luoghi o capirli, proporli in un certo modo (FG-VI-2/43-Ii).

Promuovere autoconsapevolezza sul percorso di apprendimento

Rispetto alle medie, nell'ambito dell'alfabetizzazione non si fa molto utilizzo del voto, mentre nella scuola media c'è molto il legame al valore numerico della votazione (FG-SB2/120-Z). Nell'alfabetizzazione si dà più spazio al valore effettivo della valutazione, cioè capire a che stato del percorso di apprendimento si è (FG-SB2/122-Z).

A volte la verifica in classe serve all'insegnante per vedere a che punto siamo, però è anche un espediente per far sì che lo studente capisca da solo a che punto è. Ha anche questo valore di autocoscienza (FG-SB1/201-Q).

L'autovalutazione, quando facciamo un test interno, è condividere qual è il voto, [ragionando insieme]: "Cosa prendi qua? Superi un esame? Lo superi o non lo superi? Cosa conta? Conta il numero delle parole, conta la qualità delle parole, conta il senso." La condivisione è questa. Allora c'è lo straniero che dice: "Io non so niente, non so niente, io vengo e voglio imparare i verbi, io sbaglio tutti i verbi, io voglio imparare i verbi." Io rispondo: "Che vuol dire imparare i verbi? Sapere i verbi? Parliamone un po'. Intanto guarda che in questo corso non faremo niente se siamo a livello A1 su quello che vuoi tu" (FG-SB2/9-Q)

Stimolare l'autovalutazione, passo dopo passo

[è importante] l'autovalutazione, partendo dal punteggio, da criteri oggettivi che lo studente vede maturare in corsa, perché alla prima simulazione è l'insegnante che dice: "Guarda il primo sms ok, il primo messaggio vale 5 punti perché è svolto bene" oppure "Un punto perché sei andato fuori tema." Nelle successive simulazioni non c'è alcun bisogno di esplicitare la griglia, perché è lo studente stesso che dice: "Troppo poco" oppure "Ok, posso andare avanti". Questo grado di consapevolezza è quindi la prima chiave importantissima del successo per la prova scritta [...] (FG-SB2/25-O). C'è una condivisione rispetto a quello che ci si aspetta da lui prima di affrontare la verifica (FG-SB2/27-O). Io proietto esattamente la griglia di correzione che viene data ai commissari in sede di commissione (FG-SB2/29-O). Oscillo tra il chiamarlo studente e candidato, perché è studente però in quel momento lì è candidato e cambia tutto; cambia tutto perché lui sa che sarà giudicato con dei criteri oggettivi, dei punteggi: così deve essere un test di misurazione delle competenze. Non c'è più la maestra che ti incoraggia se sbagli dicendo: "Facciamo il tema insieme, cerchiamo il lessico più adatto", ma c'è la prova oggettiva di fine corso. Quindi è importantissimo che lo studente sia consapevole di questo cambio valutativo, che se la prova è insufficiente non è la maestra che non ha capito la tua prestazione ma sei tu che, rispetto a queste griglie e a questi criteri, hai in parte fallito oppure sei più o meno vicino [all'obiettivo], a seconda di come voglio mettere la valutazione. È sempre meglio andare con il bicchiere mezzo pieno. Io dico così: "di quanto ti sei allontanato rispetto ai 15 punti del massimo risultato" (FG-SB2/31-O).

Guidare verso la consapevolezza della prestazione

Per la seconda prova, lo studente che si trova a decidere tra due titoli, viene guidato a dedicare attenzione alla scelta; non si sceglie un titolo in modo affrettato o in modo superficiale, ma il titolo è già garanzia di successo. Se non hai nulla da dire rispetto a quell'argomento, non scegliere quel titolo; se ti crea difficoltà per motivi religiosi, culturali, personali, di sesso, di lavoro, tralascialo e scegli il titolo più facile da svolgere, rimuovendo tutti gli ostacoli di un adulto rispetto ad un argomento, perché nessun argomento è mai neutro. Qualsiasi argomento posto sul tavolo per uno svolgimento scritto determina nel mio studente una serie di reazioni, che possono andare in una direzione o nell'altra e determinare anche la sufficienza o meno della prova. I parametri [per la valutazione della seconda prova sono]: la pertinenza del testo, l'efficacia comunicativa, la correttezza formale. In sintesi, la condivisione di queste griglie, permette allo studente di avviarsi alla consapevolezza della sua prestazione, della sua performance nella parte di scrittura più o meno attinente al punteggio. Questa consapevolezza è una cosa che non vedo mai, che vedo con più difficoltà, quando invece facciamo i test della questura e ci sono persone che non hanno frequentato: le vedi chiaramente andare in crisi, non sanno quale titolo scegliere. Chiedono: "Ma un titolo o due titoli?" "Quale scelgo io?" e "Un messaggio o due messaggi?". Li vedi proprio andare in crisi, perdere del tempo prezioso, e spesso trovarsi in difficoltà nonostante siano persone in possesso di sufficienti capacità comunicative. Perché dico sufficienti? Dico sufficienti perché se chiedono la carta di soggiorno sono in Italia da almeno 4-5 anni, e il test è in linea con il livello di competenza media degli immigrati; però chi è venuto a scuola sicuramente si vede: appropria la prova con sicurezza, in un tempo minore, con una maggior efficacia, [e un minore] dispendio di energia (FG-SB2/25-O).

Far fare esperienze di successo/incoraggiare

Utilizzare le certificazioni linguistiche come spinta motivazionale

Una cosa su cui insisto molto, per i livelli di B1, B2, è la motivazione a fare gli esami di certificazione; questo dà una spinta molto grossa, per cui ci sono da preparare le simulazioni, esercizi che siano un po' più mirati per l'esame. Quindi una parte dell'insegnamento, della "lezione", viene dedicata a questo, magari non sempre, ma diciamo che c'è un focus su questo (FG-VR1/32-E).

Usare la leva della gratificazione

Io la verifica la faccio, ma praticamente non dico mai che è una verifica, la faccio in itinere, perché devo capire io se quello che ho spiegato è stato capito, se lo devo riproporre. Comunque [...], anche se sono adulti, la gratificazione, anche per un minimo successo, è molto importante, e anche nei corsi di livello A1, molto basso, ho visto che un minimo successo è necessario, perché dà loro quella carica che viene dall'aver una valutazione di se stessi da loro stessi. Io propongo sempre, alla fine di ogni percorso, magari trattato più volte, degli esercizi che poi correggiamo insieme; l'errore, il mancato successo è presentato a tutti, così tutti si sentono più supportati e incoraggiati (FG-VR2/87-C).

Ridurre lo stress da esame

A livelli come i nostri o, per lo meno, come quelli che stiamo vivendo negli ultimi due anni, io credo che far vivere troppo la frustrazione [di una valutazione negativa] sia un problema; spesso faccio mente locale su come siamo noi, come la valutazione su di noi può pesare, e allora penso che questo non è un tipo di stress a cui voglio sottoporre i miei studenti. [...] Sì, c'è un esame alla fine, ma non è un esame di tipo valutativo, nel senso stretto del termine. Superano la prova se hanno fatto 15 punti su 25 nell'abilità dell'ascolto o 10 punti nell'abilità della scrittura, però non c'è un voto; alla fine chi ha preso 25, chi ha preso 18, passa ugualmente la competenza, e quindi, alla fine, hai il certificato di competenza [...]. A quel punto perché devo dare lo stress del voto? (FG-VR2/94-A).

Avere pazienza

a volte c'è il periodo classico del silenzio, che non va sottovalutato; l'ho sperimentato, l'ho visto, specialmente con indiani e cingalesi; non riuscivano a formulare neanche una parola e poi parlavano in un modo quasi perfetto. Allora bisogna cercare un pochino di valutare, non spingere più di tanto, perché ci sono periodi in cui il cervello sta riorganizzando, incamera ma non riesce a comunicare (FG-VR2/91-?).

Mettere le persone in grado di sperimentare di essere capaci

[...] Questi percorsi si fanno con donne disabili, tra l'altro con disabilità di vario tipo. Ad esempio, ce n'è una che non ci vede niente, quindi per lei la manipolazione ha un significato particolare, mentre l'osservazione con gli occhi non ce l'ha; altre hanno problemi di tipo intellettuale, per cui la spiegazione su che cosa sia quell'opera d'arte è marginale rispetto al fatto di individuare dei personaggi che sono uomo o donna, che sono vestiti in un modo o in un altro, eccetera. Per cui tutto emergeva da loro, perché erano loro che segnalavano delle difficoltà, te le segnalavano con il corpo, te le segnalavano con la voce, per cui tu continuavi ad affinare questo percorso, cercando di adeguarti, e cercando di trovare uno spazio di espressione per ognuna di queste utenti differenti fra di loro. Erano persone di età anche completamente diverse; lì ci sono donne che hanno venticinque anni e donne che ne hanno settantacinque, che hanno problemi anche di mobilità; il percorso è complesso ed è un'unità di apprendimento che dura un anno. [...] Per riuscire a produrre un incontro unico alla fine d'anno, con una classe elementare in cui i ragazzini con loro elaborano qualcosa, c'è voluto un anno di lavoro. Loro però si portano a casa quello che hanno fatto ancora adesso, a distanza di anni, nel senso che se tu chiedi loro che cosa hanno fatto, loro partono a descrivere le cose esattamente come le hanno fatte in quel momento, con quel ruolo. Le nostre relatrici, quelle che parlavano, si ricordano ancora il testo che avevamo elaborato faticosamente. Anche il lavoro sui testi è stato molto interessante; nel senso che i testi partivano dall'idea che si dovesse descrivere in modo abbastanza elaborato un'opera d'arte. In realtà alcuni testi sono diventati tre parole; la donna diceva: "fiori, colori, affresco" e questa era la descrizione, però dietro ci stava tutto il lavoro di comprensione delle cose, che poi mettendo insieme le varie persone, i vari pezzettini, diventava di per sé interessante per i ragazzi delle elementari, che erano sempre affascinati da questi personaggi un po' strani, da queste cose un po' diverse rispetto a quello che facevano in classe con le maestre, perché proprio le modalità erano differenti. Un obiettivo per esempio era che diventassero un po' sciolti tutti nel rapporto; erano stati scelti i ragazzi piccoli, perché ci sembrava che i ragazzi piccoli si entusiasmassero più facilmente. Però alla fine del percorso abbiamo visto che gente che era bloccata assolutamente nell'espressione e che si rifiutava inizialmente di fare una parte espositiva esterna... poi riusciva. Non abbiamo deciso con loro che avremmo finito con una attività con le classi, abbiamo detto che lo facevamo per noi. Quando siamo diventati sufficientemente sicuri per proporlo all'esterno, l'abbiamo proposto alle loro famiglie e a una classe delle elementari; l'anno successivo sono venute quattro, cinque, dieci classi delle scuole elementari, perché loro si sentivano sufficientemente brave, sicure di poter raggiungere degli obiettivi; loro stesse dicevano: "verifico che sono capace, che è bello perché vengono ancora i ragazzi" (FG-VI-2/24-Bb). Nel nostro caso veniva sistematicamente [verificato il nostro operato]: "Avete capito?". Si faceva l'attività, ci si trovava la volta successiva e ci si raccontava l'attività e c'era una volta successiva ancora in cui si progettava l'attività che era subito dopo, dicendoci "questo va bene", "questo non va bene", "tu hai fatto questo", "tu hai fatto quello". Quindi [si valutavano] anche le nostre deficienze o i pregi, di quello che noi educatori facevamo [...]. Impiegavamo un sacco di tempo a raccontarci quello che era successo, mettendo a fuoco come ognuno di noi avesse svolto un certo ruolo con efficacia o no [...]. Poi ovviamente da donne disabili, puoi immaginarti larghi sorrisi o sguardi bassi, per esprimere delle cose, piuttosto che lunghi discorsi; lì si tratta anche di riuscire, sfruttando i vari canali comunicativi, ad avere dei messaggi di ritorno per capire se quello che stai facendo funziona. Gli aggiustamenti erano talmente frequenti che alla fine avevi la

percezione che a ognuna di loro rimanesse in mano qualcosa. Per dirti, nel progetto fatto in collaborazione anche con gruppi dell'ULSI, dove venivano altri disabili da noi, c'era un ragazzo non vedente, che era diventato il nostro esperto di descrizione dell'altare della chiesa, dove c'erano una serie di bassorilievi e cose di questo tipo. L'educatore ha passato un'estate intera a toccare con lui dappertutto e poi lui, con grande gioia, con conoscenze acquisite con le mani, raccontava ai ragazzi che venivano quello che lui vedeva e diceva: "Siamo sull'altare maggiore, tocco questo marmo, è un po' più rugoso, so che è un marmo di questo tipo, qui ci sono gli angeli, queste sono le ali...". [...] Venivano fuori da ognuno di loro delle cose che verificavamo puntualmente e puntualmente capivamo che la cosa funzionava oppure no. Io ho capito che non è detto che un ragazzo non vedente ci veda facilmente con le mani; all'inizio sembrava che questo ragazzo, F., non fosse in grado assolutamente di fare questa cosa. C'è voluta un'estate con il suo educatore a girare per la chiesa, toccando, per far sì che venissero fuori le sue capacità. Lui non aveva mai sperimentato, non era mai stato facilitato a sperimentare delle cose con le mani. Quello che è stato bello è che F. continuava a dire: "vedo gli angeli, vedo il marmo", come se con gli occhi vedesse; probabilmente aveva cominciato a vedere con le mani quello che non vedeva con gli occhi. Poi scopri che sono persone che hanno un rapporto con gli educatori e con gli adulti impostato in un modo tradizionale e quindi non si tiene veramente conto della disabilità che hanno. È stato un grosso arricchimento, nel senso che io non pensavo di essere in grado di fare con questi ragazzi un percorso; l'ho scoperto man mano. La verifica voleva dire scoprire anche su di sé di avere delle abilità, riuscire a metterle a fuoco, trovare delle strategie che fino a un attimo prima non avevi. Anche se fossi stato un insegnante che insegnava ai disabili, mi sarei trovato alla presenza di disabilità che non conoscevo, in cui ci volevano competenze particolari. È stato un grosso percorso per noi educatori, per capire, per sperimentare una serie di cose; questo progetto è dieci anni che va avanti; siamo partiti da piccole cose e ancora adesso, quando all'inizio dell'anno si dice facciamo qualcosa, le ragazze dicono: "si fa per forza!", nel senso che questo progetto non può mancare (FG-VI-2/26-Bb). Con le donne disabili viene fuori prepotentemente l'aspetto affettivo. A una domanda se è loro piaciuta quest'attività, ti potrebbero rispondere che sei simpatico. [...] Vengono fuori tutti gli aspetti, il "mi è piaciuto perché abbiamo toccato dei materiali", "mi è piaciuto perché abbiamo riso". All'interno di queste attività ci si ferma, si fanno delle battute, si ride, ci si raccontano delle storie; ognuno ha una storia personale da raccontare, sempre; se qualcuno ha fatto esperienza di qualcosa di simile, potrebbe essere che ci si blocchi nel laboratorio e si lasci spazio a chi ha da raccontare delle cose, per cui vengono fuori delle cose incredibili ogni volta e quindi una serie di rimandi ogni volta (FG-VI-2/28-Bb).

Far fare delle simulazioni di prova

[...] qui non facciamo le prove di esame CELI, ma la prova di esame CILS, con l'università di Siena. Comunque è una prova orale, che si fa sempre in classe, però senza registratore; quando faccio gli esami CILS, prima, durante le lezioni, porto il registratore, lo metto in aula, e faccio le simulazioni. Spiego infatti loro che è diverso averlo lì, vederlo, che non trovarsi il registratore solo al momento della prova, perché è paralizzante per qualcuno e l'effetto può essere diverso. L'esame CELI prevede che la prova orale sia verificata e valutata direttamente dai docenti che la somministrano, mentre l'esame CILS va registrato e il file audio inviato all'università. Loro dicono che sia migliore, più oggettiva; può essere, però, se tu non hai avuto modo di fargli fare questa simulazione, perché magari si sono iscritti senza passare per i corsi, può essere complesso. In genere, almeno quando io somministro il CILS, chiedo se hanno frequentato il corso o se hanno fatto la simulazione; se mi rispondono di no, gli faccio fare la prova prima di fare l'esame (FG-VI-1/71-Dd).

Calibrare le prove in base al contesto

Io lavoro in carcere, terza media, e più o meno riesco a fare sessanta ore di inglese. Però queste sessanta ore poi diventano una quarantina, perché i detenuti arrivano mezz'ora in ritardo, poi c'è la pausa sigaretta, poi entrano gli amici che passano in corridoio a

salutare. Quindi è difficile mantenere la concentrazione; arrivano anche uno alla volta. Mi sembra alle volte di fare un miracolo, perché in teoria, dalla terza media dovrebbero uscire con un livello A2 di inglese, secondo il quadro europeo delle lingue. La maggior parte di loro parte da zero e in quaranta ore a mala pena riesco a farli parlare della loro routine quotidiana, a parlare di sé e a presentarsi. Devo far fare loro tre prove scritte e poi hanno anche l'esame orale, dove devo far dire loro qualcosa in inglese; mi sento in difficoltà e mi pare di fare un mezzo miracolo. Le prove che do sono strutturate: un po' di vocabolario, un po' di grammatica, funzioni linguistiche molto semplici; poi all'orale cerco di trasformare in dialoghi quello che imparano nella forma scritta. Questa per me è la valutazione in carcere. Le valutazioni sono dentro le prove scritte e il dialogo che si fa durante la lezione (FG-VI-2/56-Mm). Loro dovrebbero superare il sessanta per cento di tutti gli item che ci sono nella prova scritta; mentre, nella prova orale, vedo quanto riescono a ridarmi, come reagiscono (FG-VI-2/58-Mm). Per la prova scritta [esplicito i criteri], ma voglio cominciare a inserirli nel foglio, in modo che sappiano che per la sufficienza dovrebbero avere il sessanta per cento (FG-VI-2/60-Mm). Accanto a ogni esercizio, c'è il punteggio massimo, quindi loro vedono se hanno cinque risposte corrette su sei; poi [...] scrivo il punteggio totale, quante risposte corrette mi hanno dato e lo traduco in percentuale (FG-VI-2/62-Mm). Le domande non sono a sorpresa, sono simili a quelle viste durante le lezioni; quindi sono già allenati a rispondere; magari cambia l'attività, cambia l'ora, cambia il soggetto, però le domande le abbiamo già viste durante la lezione (FG-VI-2/64-Mm).

Riconoscere gli sforzi e valorizzare i progressi

Insegno inglese, volevo dire poche cose, una è che al di là della competenza che è stata fissata per l'esame di scuola media, che per l'inglese è l'A2, quello che effettivamente valuto è lo sforzo della persona. Anche se la persona non ha raggiunto il livello A2, però io noto che ha fatto un progresso, io valuto quello. Le mie prove di verifica non sono delle prove oggettive; questo mi permette di valutare anche delle classi multilivello; do un task il più possibile vicino alla realtà, che mi permette di far riutilizzare o di inventare al momento delle funzioni linguistiche; sono dei compiti in cui rientrano tutti, sia le persone sia hanno un livello zero, che stanno apprendendo e che possono dare poco, sia quelli che hanno tanto da dire. La difficoltà è riuscire a trovare questi task, che siano veramente motivanti, che diano uno scopo comunicativo. Il task non coincide necessariamente con un dialogo; si tratta però di trovare una motivazione spendibile anche al momento, per l'utilizzo della lingua (FG-VI-2/84-Ff). Valutiamo in modo diverso due prestazioni uguali; per esempio io dico che questo ragazzo poteva fare molto di più e gli do sei e basta, mentre quest'altro si è sforzato molto e arriva lo stesso al sei, perché valuto il suo impegno (FG-VI-2/86-Ff).

Le linee guida hanno maglie abbastanza larghe, almeno per come le interpreto io. Inoltre la legislazione ci consente, anzi ci chiederebbe di adattare a ogni allievo il percorso, tanto più che la nostra è una scuola formativa in senso ampio, per altri aspetti diversa della scuola del mattino. Veramente sono chiamata a chiedere a ognuno secondo i suoi talenti e a ricordarmi sempre che non c'è peggiore ingiustizia di fare cose uguali per gente diversa; questo io ce l'ho fisso in mente. Poi [...], se uno è bravo e dà poco, lo bacchetto e viceversa. Il che non vuol dire che nella mia testa va bene tutto, [...]; se anche vieni da due anni di scuola coranica e sei in difficoltà, non mi basta che tu lo espliciti; mi devi fare veder che degli step li fai (FG-VI-2/87-Hh). Cerco di spiegarglielo; può essere che lo faccia con un voto, può essere, più facilmente, che gli dica che può fare di più perché ha delle conoscenze pregresse, ha queste capacità e le ha dimostrate e non capisco perché si sta buttando via. Quindi non solo io mi aspetto di più dal soggetto, ma tutti si aspettano che condivida il suo sapere (FG-VI-2/89-Hh).

per me il problema è proprio di fondo, perché, mentre nella pratica quotidiana tu puoi dare tranquillamente una valutazione flessibile, individuale, personale, questo non è possibile nella fase finale, dove la valutazione è di tipo oggettivo. [...] La cosiddetta

valutazione per competenze è un bellissimo gioco di parole, ma è soltanto quello, perché poi è chiaro che i ragazzi hanno competenze diverse, conoscenze diverse, motivazioni diverse; se l'oggetto finale è come nel mio dipartimento, un testo e noi facciamo comprensione del testo, quello è un dato oggettivo. Quindi secondo me mettiamo i piedi su due scarpe diverse: da una parte facciamo una cosa, dall'altra facciamo un'altra cosa, da una parte diamo un cammino, dall'altra parte il cammino porta a risultati diversi. C'è una grande confusione di fondo; se mi posso permettere una critica che mi viene dal profondo del cuore, ho la sensazione che si sia aperto il mercato di quelli che ti insegnano cos'è la valutazione, perché a quanto pare è un mercato molto ricco; non vorrei che questo diventasse un fattore economico a vantaggio di chi fa il formatore, più di quanto non sia a vantaggio di chi poi sarà valutato (FG-VI-2/91-Cc). Faccio un esempio [...]: se io so che un ragazzo parte da situazioni di base molto basse e fa dei progressi, per me lui ha raggiunto una bella competenza, perché ha fatto dei progressi. Il problema tecnico è il seguente: quel progresso che ha fatto, in una valutazione oggettiva, serve per una valutazione positiva, oppure c'è il limite che non ha raggiunto dei parametri? È qui la contraddizione! (FG-VI-2/93-Cc).

Monitorare costantemente gli esiti

Verificare la comprensione

proprio ieri mattina ho fatto una prova di ascolto, ho letto una presentazione, un brano, e ho scritto delle domande alla lavagna per verificare la comprensione del testo ascoltato. Allora ho fatto leggere... (FG-VR2/70-A); [la competenza dell'interazione verbale la verificiamo] o a coppie, o tra insegnante e studente (FG-VR2/71-A).

Monitorare la presenza

[...] Io consegno [...] il calendario delle lezioni agli studenti, anche a quelli di livello molto basso. Lo stesso calendario è attaccato in aula; mi hanno visto quasi tutti che dal primo giorno io, ogni volta che c'è lezione, ci passo sopra con l'evidenziatore. Hanno imparato e si fanno mettere la crocetta sulle lezioni in cui sono presenti; sanno bene se hanno frequentato o no il settanta per cento, perché tutti si segnano le presenze. Io non ho bisogno di richiamarli perché in difetto; sono loro che mi chiedono: "Sono mancato cinque volte, ce la faccio ancora con le ore?", e io non gli ho detto faterlo, me lo hanno visto fare e mi hanno imitato (FG-VR2/106-I).

Tenere il polso della situazione

ho sempre il polso della situazione; non devo neanche dare una valutazione finale, anche se [...] vorrei dare a tutti i partecipanti un certificato di partecipazione al corso, però le colleghe [...] mi hanno detto che non si è mai fatto e non si fa [...]; questo lo vorrei, perché è un ritorno che hanno dell'impegno di essere venuti, perché da me vengono sempre. Il polso sulla situazione ce l'ho [...] perché faccio sempre i primi dieci o quindici minuti della lezione - il warming up, il brush up - di ripasso e con questo già ho un ritorno sulla comprensione, sull'ascolto, sulla partecipazione e anche, a volte, sulla pronuncia. Ho provato a fare ogni due, tre unità una specie di revision check, per vedere se alcune cose sono state colte e se quelle che sono date in modo informale, come altre esercitazioni, vengono prese, ma, se do una certa formalità alla prova, subentra il filtro; quindi la valutazione è fatta sempre in modo molto leggero da parte mia. [...] L'aspetto più importante è l'aspetto comunicativo, quindi quello della lingua parlata. Quindi, se si dimenticato la "s" per la terza persona, non fa niente, l'importante è che il discorso della comunicazione sia intellegibile, che ti riescano a comprendere. A volte loro mi chiedono: "Ma se dico così, mi capiscono?" e io "Certo ti capiscono, però, se tu lo dici così, formuli meglio la frase e uno può pensare che hai un livello di cultura più elevato". Quindi non ci sono proprio delle prove strutturate, anche se comunque a fine corso volevo introdurre qualcosa, una prova di comprensione, sempre graduata, perché anche io ho livelli diversi [...] (FG-VR2/110-L)

Offrire occasioni di recupero

[si tratta di capire] se c'è un argomento da ripetere, perché magari è comune la non comprensione di un esercizio a più persone (FG-VR1/40-A). “Riprendiamo quello, perché ho visto in classe che tre, quattro di voi non hanno capito; lo riprendiamo”. Ovviamente per quello che è più sveglio sarà un rinforzo; chi invece ha bisogno di ripeterlo, perché non aveva le cose chiare, [lo trova utile]; non tutti hanno il coraggio di dirlo che non comprendono (FG-VR1/42-A).

[...] l'attività didattica si svolge dal lunedì al giovedì; il venerdì è un giorno di recupero. Allora all'inizio, attraverso gli esercizi, capivo, o almeno cercavo di capire quali potessero essere le loro difficoltà. Provavo anche a chiedere: “Quale volete che sia oggi l'argomento da ripetere, quello che avete capito meno?”; vedevo che non c'era sincerità, c'era quasi paura a dire che non avevano capito. Ho adottato un'altra strategia: ho chiesto loro di scrivermi dei bigliettini con segnato l'argomento non compreso, facendomeli avere durante la settimana, poi io scelgo il bigliettino anonimo, non firmato, nessuno sa di chi è, però io mi rendo conto quali sono le difficoltà dell'utente. Scrivono metà in inglese, metà in francese, metà in italiano sgrammaticato, ma l'importante è che scrivano e che il messaggio arrivi, l'importante è che la comunicazione passi (FG-VR1/43-F).

Rendersi conto di quello che succede

Adesso ho un'esperienza presso questa scuola in particolare, l'anno scorso ero in una sede esterna; preparo dei corsi di italiano per stranieri, che sono già strutturati, nel senso che sono di vario livello. Abbiamo gli studenti per poche ore la settimana, quattro ore, sei ore al massimo, quest'anno, quindi li vediamo a pezzi; ci sono molti studenti richiedenti asilo e anche loro li vediamo a pezzi, nel senso che hanno una frequenza molto irregolare. Fare un discorso [...] di progettualità è difficile, molto difficile, pensando come riferimento alle linee guida, ai sillabi che ci prescrivano delle “competenze” da raggiungere a fine corso; progettazione e valutazione sono legate a queste cose qua [...]. L'anno scorso, per esempio, avevo dei livelli parecchio bassi, A1, e il feedback, la valutazione può essere anche individualizzata e svolta al momento. Non è molto facile, però diciamo che è immediata e non ben organizzata; è legata al quotidiano: vedi se quella persona risponde in modo positivo all'intervento che fai. Magari hai il gruppo di cinque, sei persone, che vengono una volta, la volta dopo ne hai altri quattro e quindi devi rifare il lavoro, devi riprendere le cose; questa è la mia difficoltà: dare un prospetto ben organizzato. È un lavoro che si fa nel quotidiano; in questo caso, si fa riferimento a quello che si deve fare. Un insegnante ce l'ha bene in testa quello che deve fare, dove deve parare, dove deve arrivare, però non è detto che sia così diritta la strada. Le valutazioni sono strutturate per questi corsi. Ci sono delle valutazioni iniziali, perché comunque facciamo una valutazione prima di inserire le persone nei corsi; ci incontriamo, vediamo, proponiamo delle schede di valutazione già predisposte, in alcuni casi prese dagli Enti certificatori, in altri casi, studiate un po' insieme, a livello di dipartimento di alfabetizzazione. Sono comunque sempre schede molto semplici, riferite ai vari livelli. Facciamo delle valutazioni intermedie, che sono previste proprio a livello di CPIA, e delle valutazioni finali. Queste sono valutazioni strutturate, nel senso che le facciamo in modo completo per tutti; la valutazione finale ci dà poi l'input per inserire questi allievi eventualmente nel corso di livello superiore. La valutazione finale è sempre legata alle linee guida e vuole vedere [...] se gli studenti hanno raggiunto le quattro competenze che sono alla base di un certo livello di comunicazione: la competenza del parlato, dello scritto, della comprensione, della lettura, dell'ascolto; ci sono due prove per ciascuna competenza. Sono strutturate. [...] Poi il feedback io ce l'ho giornalmente; con i miei studenti si crea un'empatia, un colloquio continuo e costante. Ci sono studenti che ti chiedono aiuto e si relazionano, quindi il feedback ce l'ho di continuo e quotidiano, però non è così organizzato ed organizzabile come per progetti particolarmente specifici (FG-VI-2/39-Ee).

Valutare osservando continuamente

[...] in carcere, essendo adulti, ho dato delle schede diversificate, perché poi iniziano a parlare tra di loro nella loro lingua e si dicono tutti i risultati [...]. Ho dato delle schede tutte diverse e un ragazzo si è arrabbiato tantissimo; appena ha visto la sua scheda, su cui era disegnato l'orologio e doveva segnare l'ora, si è arrabbiato tantissimo dicendomi che lo trattavo da bambino, perché era una scheda per bambini; io gli ho risposto: "allora, se è da bambini, vuol dire che andrai molto bene, falla, svolgila e poi vediamo; se non ti piace, la cambiamo". Sono stata seduta lì un'ora e mezza, perché non riusciva a fare il cambio. Per lui "parto da Roma alle ore 10 e impiego due ore e mezzo" era "sono arrivato alle due". [...] Lì la valutazione va un po' a morire, perché quell'esercizio lo abbiamo fatto insieme. Valuterò magari in un altro momento, magari [...] un esercizio che viene a svolgersi alla lavagna; acchiapperò quella valutazione al volo. La valutazione non può essere il classico compito in classe, perché non ci sono i prerequisiti, soprattutto in carcere; ma neanche qua; ho visto che la nostra valutazione non è più con le schede scritte, ma è una valutazione a chi alza la mano. Alzare la mano è una parolona, ma chi risponde viene alla lavagna e svolge qualcosa. Bisogna avere spirito di osservazione un po' in tutti i momenti delle ore che svolgiamo; anche perché, rispetto alla scuola del mattino, abbiamo pochissime ore. Alla scuola del mattino ho sei ore, qui tre, quindi ho la metà del tempo per valutare, svolgere le attività, portare a casa dei risultati. [...] In una classe di quindici, sedici persone, poi, c'è la persona che, se faccio "la spiritosa", entra in empatia, però ce n'è un'altra più seria, che dice: "io sono a scuola e non voglio perdere questo tempo che tu impieghi a scherzare". Quindi anche lì, bisogna un po' giostrare, lavorare cinque minuti, cinque minuti faccio la professionale, cosa che poi a me riesce poco (FG-VI-2/65-Nn). Come istituto abbiamo dei test d'ingresso che però, a mio avviso, sono veramente riduttivi, nel senso che c'è il ragazzo che ti dice apriori che odia la matematica e quindi non fa niente, anche se sa. C'è il ragazzo che non è mai andato a scuola e quindi bene o male tu sai che con lui devi partire da zero, ma c'è il ragazzo che invece la scuola l'ha fatta e l'unica sua difficoltà è tradurre il linguaggio italiano perché il linguaggio che ha lui nella sua mente è diverso; loro contano con la loro lingua e poi traducono in italiano, hanno solo questa difficoltà; conoscono le cose ma le devono tradurre. [...] In realtà io parto da zero e, quando vedo che c'è qualcuno che si addormenta o che finisce prima degli altri l'esercizio, capisco che devo diversificare e quindi al ragazzo che parte da zero darò l'esercizio di scrivere il numeretto, di capire da dove partono i numeri, al ragazzo più in gamba darò un esercizio che si colloca a uno step successivo, in modo da non farlo annoiare. Il rischio che si corre è quello di lavorare a uno step successivo e perdersi quelli che partono da zero o quello di lavorare per quelli che partono da zero e lasciare che gli altri si annoino da morire. Noi effettivamente siamo molto giostrai, dobbiamo lavorare su diversi livelli. Allora io faccio il test d'ingresso, ma, devo dire la verità, ne tengo conto molto poco, perché è molto più importante guardarli negli occhi, perché molto spesso si riesce a vedere cosa capiscono dalle espressioni. Forse la bellezza del mio lavoro è proprio questa: siccome a me piace tanto stare a contatto con le persone, riesco a studiare le espressioni, gli sbuffi; a me piace tanto e ogni volta è una sfida [...]. Mi metto in gioco anch'io, se riesco ad arrivare alla fine portando tutti allo stesso livello serenamente, diciamo così, senza che si siano annoiati e neanche demoralizzati, perché magari ho puntato troppo in alto (FG-VI-2/67-Nn).

Dare un feedback accurato agli allievi

Valutare per far progredire

non è che quello che un bambino parla e dice sia veramente quello che sa; in realtà, la sua capacità di comprensione è ben più alta rispetto di quello che sa produrre. Io spesso faccio questo paragone a loro. [...] Per me la valutazione non deve essere assolutamente uno scoglio per loro e non deve sfiorarli l'idea di essere sotto esame, sotto l'occhio critico di questa donna italiana, insegnante, che ti sta valutando come lingua, ma soprattutto come persona. Questa è una cosa che cerco subito di scartare; infatti, dico loro che non do voti, metto in chiaro da subito che per me è importante che loro progrediscano nel loro

percorso di lingua. I miei appunti, che metto sui loro quaderni, sono le MB, molto bene, il Si, o una V, se uno ha sbagliato tanto, che vuol dire “te l’ho guardato, te l’ho corretto” e sotto magari metto l’appunto in particolare su cosa deve lavorare di più, la cosa che deve ripetere, la cosa che deve rifare. Diventa un discorso di valutazione di gruppo [...]; la cosa che è stata sbagliata dal gruppo classe viene ripetuta più volte, puntualizzata, e poi in modo individuale per chi invece ha la particolare difficoltà. Dunque comunico con sigle, che per me sono sempre un rinforzo positivo, poi il V vuol dire che l’ho visto, ho corretto anche se è stato completamente sbagliato il compito o il 70%, significa che l’ho corretto e poi lo riguardiamo insieme e cerco di comunicare anche singolarmente cosa fare per migliorare, ogni volta (FG-VR2/92-A).

[la griglia di valutazione] loro non la conoscono come rubrica, ma la conoscono come modalità di lavoro, perché noi siamo arrivati fino a qui, siamo stati bravi fino a qui e da qui si procede. Quindi uso lo stesso sistema: “hai scritto bene cinque parole? Andiamo a scrivere bene anche le altre”, “Sei arrivato fino a qui, adesso vediamo l’altra frase come si poteva farla”. Do quindi una risoluzione sia di gruppo sia individuale. Al gruppo faccio vedere il progresso, ad esempio: “all’inizio scrivevamo venti parole, trenta parole, adesso ne scriviamo cinquanta”, ma [lo faccio] anche a livello individuale, perché poi preferisco lavorare sull’interlingua degli studenti. Ogni studente ha la sua pronuncia, ha i suoi errori tipici; io [...] me li segno; se sono errori di gruppo, cioè ricorrenti, lavoro con il gruppo, se sono errori ricorrenti del singolo, lavoro proprio con il singolo. La rendo formativa questa cosa e mi piace che loro partecipino e che capiscano, perché fa parte del nostro percorso, fa parte del nostro studio; non uso la parola “errore”, uso la parola “svista”, non mi piaceva parlare di verifiche, perché poi ho scoperto che rimanevano a casa perché si spaventavano e questo non mi fa piacere. Le verifiche le faccio e poi parlo sistematicamente con loro dei loro compiti, li porto a casa tutti, li rivedo, li tabulo e poi glieli restituisco e ne parlo (FG-VR2/82-M).

Correggere

Una cosa molto importante, prima di iniziare la nuova lezione, è che io corregga sempre gli esercizi lasciati per casa; non lascio mai un esercizio non corretto. Se sono troppi, li raccolgo e, la volta successiva, glieli ridò con una valutazione del tipo “hai lavorato bene; bravo; hai capito!”; se gli esercizi sono pochi, li facciamo tutti assieme. Intanto è importante che capiscano che lascio gli esercizi e correggo sempre, perché se capiscono che lascio gli esercizi e non li correggo, ognuno di loro si fa lo sconto; di quattro ne fanno due. Secondo punto: è gratificante per lo studente dire: “sto migliorando, ora capisco, ho raggiunto una buona valutazione”; per me è fondamentale questo passaggio (FG-VR1/39-F).

C’è sempre un tempo dedicato alla correzione, se è stato dato qualche esercizio a casa. [...] Se un ragazzo mi dice che non ha capito e vuole che sia rispiegato qualcosa, io evito di intervenire su di lui con la mia nuova spiegazione, ma chiedo al gruppo o a una persona di riproporre la stessa cosa: “tu che hai capito, glielo rispieghi?”. In questo modo, chi ha capito si autoverifica se davvero ha capito o meno e fra di loro il fatto che ci sia un input diverso, non sempre quello dell’insegnante, mi sembra proficuo sia dal punto relazionale, che dal punto di vista strettamente dell’apprendimento; due fonti diverse valgono più di una sola (FG-VR1/54-I).

Dare un feedback chiaro (espresso anche con un voto) sul livello raggiunto

È difficile, gli interventi di M., S. e A. mi hanno fatto riflettere; per me questa è sempre stata la difficoltà. M. usa un punteggio, però L. diceva utile anche distanziarsi dal giudizio sulla persona; a un certo punto però noi siamo chiamate a dare un punteggio, cosa che io in primaria ho fatto sempre fatica a fare. Perché io sono empaticamente dentro al sentire di A. che non vuole la mortificazione, ma vuole il progresso. Io mi sono sempre sentita in questa bipolarità, però penso che con questi nostri adulti - adesso io mi concentro su loro, ma è un pensiero che ho sempre fatto anche in primaria - ad un certo punto, se tu non dai un valore anche numerico al progresso che stanno facendo, loro non hanno l’idea di

quanto [...] possono migliorare o evolvere. [Dare un punteggio] è dare valore anche al processo che loro stanno facendo, perché non si può sempre cercare di non mortificare, perché è una cosa anche distante da noi, perché è una cosa che loro possono provare di essere mortificati, nel senso che c'entrano la motivazione e l'impegno; chi non si impegna non può raggiungere certe mete. Io la penso così, in questo periodo dell'anno noi dobbiamo dire ai nostri studenti se potranno o no fare gli esami per gli alfa, se hanno le ore di presenza o meno, [...] per potere accedere all'esame. Molti, pur non avendo frequentato, si scandalizzano e si ribellano, ed è un problema che ho avuto anche nello scorso quadrimestre [...]; chi non ha il settanta per cento delle ore frequentate non può sostenere l'esame (FG-VR2/99-D). Per noi gli ALFA sono gli attestati A1, A2, B1 (FG-VR2/101-D). Sul discorso della valutazione anche sulla persona [penso che noi] non possiamo esimerci dal darla. Siamo una scuola, l'impegno è quello di frequentare; se non frequenti, non puoi essere ammesso a una valutazione. Ma è nell'ordine delle cose che, a un certo punto, dobbiamo quantificare, sia numericamente le ore che tu frequenti, sia [...] l'elaborato che hai fatto. Quindi io tenderei a imparare a dare una valutazione numerica [...]. Loro devono imparare. Riflettevo sul mio percorso personale: mi sono messa in un percorso di apprendimento di una lingua straniera. C'è un tempo di riflessione, dove la parola non ti viene, però c'è anche un tempo dell'impegno per superare un esame, per avere un attestato. L'adulto ce l'ha questa cognizione e, se non ce l'ha, la scuola gliela deve dare. Non è tutto così gratuito; io penso ai nostri studenti che a volte non frequentano, non vengono in orario; [...] noi italiani dovremmo maggiormente metterci all'interno di un contenitore più chiaro, sia per noi, per la nostra organizzazione, sia per la comunicazione agli studenti. Non è vero che accettando tutto fai sempre il loro bene (FG-VR2/105-D); il "bene" e il "molto bene" io lo scrivo sempre; non scrivo mai "visto" (FG-VR2/107-D); scrivo sempre: "bene, molto bene, bravissimo, guarda che devi rivedere questo", sottolineo, chiedo: "sei capace di vedere dove hai sbagliato qui?", [...] poi magari vedo che l'errore è generale e allora lo rivediamo tutti insieme (FG-VR2/109-D).

volevo soffermarmi un attimo [...] sul fatto di non essere "troppo buoni", perché secondo me non stiamo facendo il bene di questi ragazzi, anche perché poi si devono scontrare con la realtà. La realtà non è solo la scuola, dove io ti giustifico, capisco, tutto va bene, anche perché per esperienza, i primi ad auto-valutarsi sono loro. Loro sono in grado di capire fino che punto conoscono l'argomento, fino a che punto non lo conoscono, se sono in grado di parlare o non sono in grado di parlare. La maggior parte di loro, se non la totalità è in grado di valutarsi [...] (FG-VR2/113-F).

Dare indicazioni per migliorare

Mi viene in mente [...] una cosa che ho fatto a conclusione di un percorso che parlava della casa: ho presentato delle immagini diverse, che ognuno si è scelto, di case stilizzate, figure non elaborate di case, comunque dove non c'erano tante cose da dire. L'esperimento è andato piuttosto male: l'oralità, il saper parlare mi dava tante indicazioni per capire come potevano organizzare una frase, quanti aggettivi avevano imparato. Non è andato tanto bene, perché si rifiutavano di parlare, non riuscivano ad esprimersi. Allora ho proposto di farlo scritto, e ho corretto a ognuno quello che avevano scritto, e così abbiamo ricomposto l'oralità mancante, perché l'aspetto dell'oralità è l'aspetto più complesso che hanno i nostri stranieri. Quindi in sostanza, dopo il primo tentativo, ho fatto passare un po' di tempo e ho chiesto di fare un compito di cui la consegna era "parla della tua casa"; ho specificato loro che bastava scrivere poche parole, semplici. Ognuno ha provato a scrivere, naturalmente lì sono emersi anche un sacco di errori, concordanze, e su questo abbiamo parlato, abbiamo discusso, abbiamo fatto vedere, l'ho scritto sulla lavagna facendo notare che, ad esempio, la frase doveva essere concordata al femminile e invece era tutta al maschile; lì c'è tutta [...] la struttura di una frase e quindi di un parlare corretto (FG-VR2/87-C).

Individuare modalità delicate di comunicare il feedback

[...] gli adulti che vengono ai corsi sono sempre un po' restii a farsi valutare [...]. Adesso, a fine scuola, alcuni studenti stanno incominciando a capire; probabilmente sono abituati alla vecchia scuola e soprattutto alle vecchie insegnanti, che correggono i loro compagni quando sbagliano. Io questo non lo faccio mai, naturalmente, anche per non bloccare il flusso; aspetto di sentire tutto il discorso, e poi ripeto con le parole giuste, come si fa con un bambino, ripeto con le parole giuste, così non c'è umiliazione. Però è divertente vedere gli altri che intervengono al tuo posto; poi ho visto che tra loro cominciano a guardarsi e a capire che sono io l'insegnante e che, se non intervengo io, non devono farlo neanche loro. Questa è una cosa bella; un'altra cosa bella, è l'autocorrezione, che vedo che c'è sempre più spesso (FG-VR2/110-L).

La valutazione "richiesta" da parte degli allievi

[...] quest'anno sto facendo l'esperienza di lavorare nella classe di primo livello, ma anche nel premedia; la valutazione qui è completamente diversa. Nemmeno io so bene cosa sia questo premedia, perché un anno ha un obiettivo, l'anno dopo un altro. Il corso di premedia comunque è fatto per ragazzi che hanno un minimo, ma proprio un minimo di conoscenza della lingua italiana; l'obiettivo è portarli a un livello A2, che consenta loro il passaggio, l'iscrizione al primo livello (FG-VR2/74-F); i ragazzi non è che si rifiutano di essere valutati, perché non vedono la valutazione in voto numerico. Per loro la valutazione è: "I miei progressi quali sono stati? Prima questo non lo capivo, adesso l'ho capito, prima la comprensione orale era quasi nulla, adesso riesco a capire di più". Questo succede in itinere, in tutte le lezioni, tutte le volte che ci vediamo; se abbiamo l'abilità dell'ascolto e faccio fare ascolto, loro non hanno paura, nel senso non la vedono una valutazione legata all'ammissione agli esami, anzi, per i pochi che hanno frequentato assiduamente è quasi una richiesta. Mi hanno chiesto di rifare la prova sulle condizioni atmosferiche, perché non avevano capito molto e volevano provare a vedere se capivano meglio; ho registrato con il mio cellulare da Sky che dice anche le condizioni atmosferiche straniere, perché ho anglofoni, francofoni, chi non è mai andato a scuola. Ma la valutazione in se stessa non fa paura a questi ragazzi, perché hanno capito che non è un voto che sto mettendo e sono contenti di farlo (FG-VR2/76-F).

Nella prima esperienza che ho avuto tre anni fa, credevo che gli studenti avessero piacere di non avere nessun tipo di segno mio sul loro quaderno, invece andando avanti ho visto che ci tengono tantissimo. Quotidianamente, [passo] banco per banco, anche se a volte è un po' pesante perché ti dimentichi o vorresti andare avanti con l'attività successiva. Ti guardano come per dire: "Va bene?" [...] (FG-SB2/105-T). Non correggo parola per parola, do un'occhiata, vedo il senso in base anche al livello e do una restituzione, perché ho visto che la chiedono, la cercano. I più motivati mi lasciano lì il quaderno: "Me lo guardi per la prossima volta?". Su un quaderno, se do un esercizio, ne fanno dieci a casa; non ridare questa soddisfazione significa giocare la loro motivazione. Mi hanno insegnato questo: pensavo che fosse pesante per loro ricevere un mio giudizio e invece no (FG-SB2/109-T) [...]. La prima volta che ho fatto il test proposto per il fine livello, mi ricordo che mi ero confrontata con A.; io ero molto perplessa perché alcuni studenti non erano pronti. Adesso si va sempre più nella direzione di presentare al test solo gli studenti di cui ti senti proprio sicura, però quella volta mi ricordo che il fatto di provare il test, cioè di misurarsi con una prova, che forse per la prima volta nella loro vita vedevano così standardizzata, ufficiale, molto rispettata anche nell'espletazione, aveva dato un senso al lavoro scolastico. Quando poi il corso è ricominciato, il gruppo - e anche chi non aveva superato il test - è venuto con una serietà maggiore. Ha [...] vissuto l'esperienza quotidiana scolastica con più serietà (FG-SB2/139-T) [...]. Io avrei veramente sottoposto gli studenti solo al minimo necessario, invece il fatto di presentarli e far provare [il test], nella modalità di preparazione che avevamo pensato, è stato veramente funzionale perché poi hanno detto: "Mi devo tirar su le maniche". È da lì che poi ho cominciato a sentire anche la loro esigenza di avere un feedback valutativo costante, la loro richiesta: "Guardami, sto facendo bene?". Perché avevano capito che altrimenti non avevano un'idea di come stavano realmente andando (FG-SB2/141-T).

Dare a ciascuno un feedback preciso

per esempio, noi abbiamo un ragazzo che parla solo inglese e di italiano capisce poco o niente. In matematica lui è bravissimo, attiva tutte le sue capacità, è attentissimo in classe, fa uno sforzo enorme, perché avendo le difficoltà della lingua, ma sapendo di essere in grado di fare quelle cose, si sforza con i numeri tantissimo per riuscire a capire, quasi per dimostrarmi che lui sa, nonostante la difficoltà della lingua. Ieri ad esempio gli ho spiegato qualcosina in inglese. Io sono contraria a parlare in inglese, non perché non voglia spiegargli in inglese, ma perché poi l'esame lo devono fare in italiano e quindi è giusto che alcune parole matematiche le conoscano in italiano. Gli ho spiegato in inglese perché ho visto la voglia e lui mi ha dato la sensazione di "voglio capire perché voglio fare bene", al contrario di qualcun altro che sta lì, ti guarda, ti dice che non sa fare e finisce lì, oppure dice che sono stanchi, che hanno lavorato troppo, che la matematica non fa per loro. Allora mi sono seduta vicino anche a quest'alunno per stimolarlo a fare. Ci sono tante tipologie di messaggi che arrivano e quello che dobbiamo fare è riuscire a prenderle tutte e a gestirle singolarmente, il che è la cosa più difficile, perché io vorrei riuscire ad aiutar tutti, singolarmente (FG-VI-2/90-Nn).

La valutazione non è per giudicare ma è per restituire una congruenza di esito. L'adulto ama la chiarezza non ama che gli si dicano cose non vere o che gli si dia una realtà edulcorata, io ho imparato questo. Ho imparato l'importanza della correttezza, della trasparenza, della coerenza: se la prova è andata male non si può dire che è andata bene. L'adulto ti chiede di guardare in faccia la realtà proprio perché adulto (FG-SB2/118-O)

Verso la fine del percorso, mi permetto anche di consigliare lo studente: "Non fare l'esame perché non lo passi". Oppure: "Prova a fare questo livello, non fare l'altro livello!". Se si tratta di adulti poi, ognuno si gioca le sue carte; io consiglio con lealtà e non vedo che questo sia negativo (FG-SB2/117-Q).

Dare feedback positivi, senza omettere le criticità

L'importante è dare il feedback ogni qualvolta c'è un piccolo passo in avanti in positivo, senza omettere i limiti e le criticità; cioè non va segnalato solo il positivo; con il tipo di ragazzi che ci troviamo a gestire spesso questo per loro è importante. Però il positivo, a maggior ragione, è sempre una leva per l'apprendimento (FG-SB2/104-Aa).

Sottolineare il processo più che l'esito

La valutazione, oltre al momento sommativo, dovrebbe trovare una modalità per passare anche attraverso un canale più formativo, dove ci sia modo di sottolineare maggiormente il processo che sta facendo l'alunno/a. Dovremmo stare attenti a questo. È ovvio che una valutazione positiva solitamente motiva l'apprendimento; il problema è quando la valutazione è negativa e non può essere altrimenti. Come fare di una valutazione negativa un qualcosa che non inchiodi la persona e non l'arrenda in quello stato? La nostra sfida, secondo me, è trovare un sistema per dare degli strumenti per smuovere un percorso, anche a partire da una valutazione negativa (FG-SB2/166-Aa).

Quello che io riporto non è un giudizio valutativo pesante. Se c'è stato un compito che non è andato bene o se vedo che uno ha fatto il compito perché ha copiato completamente e non aveva l'abilità ancora pronta, matura, do un "sì". E loro sanno che quel sì significa: "Ok, hai fatto", punto. Non c'è un "Hai fatto bene e ti sei messo in gioco completamente" (FG-SB2/109-T).

Proprio per il fatto che noi siamo legati ai voti, dico che dobbiamo metterli, però a me piace mettere in risalto i progressi e la volontà e l'impegno che vedo; quando una verifica non va bene, se so che questo studente si impegna, dico sempre: "Ma comunque gli errori ti devono servire!". Ecco perché faccio riscrivere la verifica con le mie correzioni. Dico sempre che dai loro errori si può partire con una lezione e non dimentico mai di dire che andando avanti andranno sempre meglio, perché - se soprattutto all'inizio ci sono gli errori - poi è chiaro che questi andranno calando. Per me è importante che gli studenti si

sentano sicuri, sia nella fase iniziale dei molti errori, sia nella fase successiva dei progressi che vedo (FG-SB2/123-S).

Capire le cause degli errori insieme allo studente

Per quanto riguarda la valutazione e il punteggio, gli esercizi che riguardano la grammatica e la comprensione scritta di un testo, dove ci sono domande a crocette, sono più semplici. Normalmente li correggiamo insieme, quindi alla lavagna oppure passo tra i banchi, e però chiedo quanti item esatti sul totale hanno individuato, dando come riferimento che per essere sufficiente dovrebbero essere la metà più uno. Questo semplicemente per una auto-consapevolezza del risultato ottenuto, anche se poi cerchiamo insieme di capire da dove derivano gli errori. Qualche volta può essere stata veramente una svista e allora gli diamo un peso diverso. Qualche volta invece si scopre che è una cosa non compresa e allora lì l'errore, tra virgolette, diventa "più grave" quindi diventa un appunto anche per me, per lavorarci in un altro momento, in un'altra situazione (FG-SB2/43-P).

Negli adulti bisogna andare molto cauti nel sottolineare le situazioni personali, perché loro – e prendo ad esempio le mie classi, composte quasi tutte da donne - hanno grandi problematiche. Non è che non vengono perché non vogliono venire, ma perché il bambino sta male o non hanno la possibilità perché sono senza macchina, è brutto tempo, sono lontane. Intervengono tante cose. Quindi alla fine, se il progresso non è quello che ci si aspetta, si è anche in difficoltà a sottolinearlo (FG-SB2/125-V).

Ci possono essere motivi diversi per cui uno studente arriva a un – tra virgolette - "fallimento", a ricevere una valutazione negativa. Può essere perché proprio fa fatica di suo o perché non si è impegnato a sufficienza. Allora è ovvio che se non si è impegnato non è giusto sottostimare le sue capacità ed è giusto che abbia questa valutazione. Vedere che non ha raggiunto il traguardo che poteva raggiungere dovrebbe motivarlo a fare di più. Viceversa se invece un alunno dà tutto quello che può dare, però gli strumenti in sua dotazione sono limitati, dovrò tenerne conto. È delicato, è una sfida per noi insegnanti (FG-SB2/166-Aa).

Comunicare il voto individualmente

Per dare la valutazione delle verifiche di italiano, il più delle volte, [...] chiamo gli studenti uno a uno per spiegare gli errori, in modo che quando tornano al posto e fanno la riscrittura, abbiano capito. E poi ripeto le regole che hanno sbagliato, soprattutto quelle che la totalità sbaglia (FG-SB2/100-S).

Agli adulti comunico il voto sempre personalmente e in maniera molto molto soft, sia sulla loro capacità di comprensione sia sul tipo di errori, ma sempre separatamente. Ad esempio li chiamo alla cattedra (FG-SB2/101-R).

La valutazione io la do sempre alla fine della verifica, chiamando gli studenti uno alla volta, proprio per far vedere gli errori che sono stati commessi (FG-SB2/122-Z).

Comunicare il voto pubblicamente con minori e giovani

Ai minorenni è bene comunicare il voto sempre di fronte a tutti, perché li fa crescere l'un l'altro. Io ho riscontrato questo. Sembrano proprio distanti, non vogliono neanche che ci sia riservatezza perché è giusto e anche perché dopo vanno dal compagno a chiedere: "Cosa ti ha detto? Cosa hai preso? Come?" E allora, tanto vale [comunicare fin da subito il voto davanti a tutti] (FG-SB2/103-R).

Anch'io mi trovo ad avere per lo più minori o studenti molto giovani e quindi il feedback lo do pubblicamente. In certi casi, se si rende necessario perché c'è da fare un discorso particolare, li si prende anche a parte però mi ritrovo con quanto diceva la collega. E gli adulti, che sono in minoranza in queste classi di minori, si trova comunque il modo di gestirli. Mi sembrano abbastanza maturi anche per poter essere approcciati davanti agli altri (FG-SB2/104-Aa).

Utilizzare criteri di valutazione ampi con gli studenti meno competenti

Tanto più è alto il livello, tanto più deve essere trasparente, immediata, condivisa la valutazione, e in particolare i criteri; tanto più il livello scende, tanto più diventa difficile esplicitare la valutazione perché, con una persona che sta imparando a scrivere per la prima volta nella sua vita, come si fa a stabilire cosa è la sufficienza? Fare una “A” bene? Fare la “B” tonda? Cos’è la sufficienza per una persona che impara davvero a scrivere per la prima volta? [...] Tanto più è alto il livello di competenza, tanto più la valutazione deve essere schematizzata, palese, condivisa. Tanto più scendo, tanto più l’insegnante deve fare un passo indietro perché è un accompagnamento che si fa, verso la valutazione (FG-SB2/143-O).

Nelle verifiche, per quanto riguarda la parte della produzione, soprattutto dell’elaborato scritto, valuto molto l’aspetto comunicativo e naturalmente anche gli aspetti grammaticali con la correzione di tutti gli errori, però tendo a dare un giudizio globale a voce. Non scrivo mai sotto “bene”, “bravo”, “abbastanza bene”, “sufficiente”. È un giudizio orale che do, cercando di valorizzare di più gli aspetti positivi per incentivare, motivare anche in vista della prosecuzione del corso (FG-SB2/43-P).

Spiegare la valutazione per sostenere l’apprendimento è più efficace sui livelli elevati e molto meno sui livelli più bassi. Sui livelli più bassi la valutazione non ha tante possibilità di essere espressa. Mentre invece con uno studente che ha un livello più elevato lo scambio culturale e motivazionale con l’insegnante è maggiore e quindi la motivazione, il motivo di quel tipo di valutazione può anche influenzare positivamente il suo apprendimento (FG-SB2/167-Q).

in un corso di basso livello direi di non fare subito verifiche e di aspettare che ci siano elementi di riscontro, in modo che poi la verifica sia positiva (FG-SB2/183-V).

Sollecitare un feedback sull’attività didattica da parte degli allievi

Questionario di gradimento

Negli anni precedenti [...], alla fine del corso, facevamo un questionario di gradimento, con domande diverse come “qual è la materia che ti è piaciuta di più, ecc.”, anche per avere un riscontro, una chiave di lettura di dove dovevamo migliorarci, di dove avevamo eventualmente sbagliato. Naturalmente il questionario era anonimo e loro potevano scrivere liberamente. Lo ritenevo utile (FG-VR2/115-F).

La valutazione espressa implicitamente dai partecipanti col semplice fatto di continuare a essere presenti

La grossissima differenza che c’è tra la scuola del mattino con i ragazzi e la nostra è proprio la motivazione. Mentre il ragazzino che viene a scuola è obbligato ad andare, quindi tu te lo trovi ogni giorno a scuola, indipendentemente da quanto tu sei brava o non brava, capace o non capace, motivante o non motivante, con l’adulto le cose cambiano completamente. L’adulto non si fa tanto prendere per il naso; se a un certo punto vede che le cose non sono proprio come se le aspettava, resta a casa, non viene più, non gliene importa minimamente della quota che ha pagato, lui pensa a spendere il suo tempo in modo diverso. Questa [...] è la cosa che, come insegnante, per lo meno per me, porta a un continuo rimettermi in discussione; mi domando: “Perché quella persona non viene a scuola? Perché non ho fatto una proposta interessante? Perché ha problemi lui?”. È un continuo mettersi in gioco; contatto e sento il perché e il come, perché è un percorso in continua evoluzione, non solo di cambiamento in base alle persone che si hanno davanti alla mattina, ma proprio di continuo pensiero. Quindi la motivazione che dobbiamo dare a un adulto è completamente diversa (FG-VR2/21-A).

Al CTP avevo delle persone che venivano a scuola e non avevano nessun obbligo per venirci. Alle elementari avevo una progettazione, prendevo il materiale dai colleghi, invece qui al CTP, se la programmazione non corrispondeva ai bisogni formativi degli

studenti, avevo le classi vuote. Non andavano dal direttore a lamentarsi del corso. Il successo delle mie attività dipendeva dalle frequenze (FG-SB1/190-U).

All'inizio [della mia esperienza al CTP] facevo delle lezioni, ma chi avevo davanti? Mi ricordo il primo anno: cominciavo con 20 corsisti e dopo due o tre settimane mi trovavo con 3-4 persone in classe e allora ho cominciato a farmi delle domande, ma non solo io (FG-SB1/144-U).

Sollecitare feedback da parte dei partecipanti

[sollecitando un feedback], ho notato che a volte si partiva da un discorso generale sugli insegnanti ma poi ho capito che si parlava di me. Un allievo in particolare parlava di me. Allora a quel punto, non nascondo che lì per lì ci sono rimasta male, perché mi è stata mossa una critica, secondo me ingiusta. Ho una passione sconsiderata per questo lavoro. Quel tipo di critica mi ha fatto molto male e ovviamente mi sono un po' chiusa. Mi hanno detto che non rispiegavo e non davo ascolto a loro; per me quella è una cosa gravissima, perché cerco sempre di aiutarli anche singolarmente; poi mi sono rincuorata, quando tutta la classe ha preso le mie difese dicendo al ragazzo che è lui a rompere le scatole. Io mi sono sentita un po' meglio. Comunque molto spesso faccio un'analisi del mio lavoro (FG-VI-2/69-Nn).

Mi capita di chiedere feedback: chiedo "Come vi è sembrato?", "Questa attività che vi ho proposto è difficile?", "Per quante persone è difficile?". Lo faccio in parte perché diventa un pretesto per una comunicazione, una conversazione, un'interazione tra di noi e in parte perché c'è il mio desiderio di avere un feedback da parte loro. Vorrei capire se quello che ho proposto è stato difficile, se un'attività non dico è stata noiosa, perché cerco di non infierire, [ma se è stata adeguata] (FG-SB2/127-P).

Essendo per me la prima esperienza con adulti italiani, che apprendono una lingua straniera – per me è una cosa nuova – c'era l'esigenza di capire il livello di gradimento di un argomento, più che una valutazione personale a me; chiedo sempre una conferma. A volte sono loro stessi che mi chiedono le cose (FG-VR2/112-L).

Raccogliere feedback in modo informale

Mi sono incrociata con il progetto di A.; mentre con le classi normali, per avere una risposta sincera, devi proporre un questionario [...], con loro non serve, perché non hanno filtri. Possono dirti: "con te oggi non lavoro", oppure [...]: "mi piace perché mi sei simpatico". La prima sensazione, quando ho avuto l'opportunità di lavorare con adulti disabili, è stata proprio quella che non hanno filtri. Secondo me è fantastico; non serve fare il questionario, puoi chiedere con molta serenità cosa ti è piaciuto e cosa no. Non saprei esprimerlo meglio: non hanno filtri [...]. Adesso ci hanno tagliato tutto e non possiamo più farlo, però era un'esperienza fantastica; i bambini che incrociavano questi ragazzi portavano a casa tanto di emozioni, di esperienze, di ricchezze, perché questi non avevano filtri, neanche con i bambini e i bambini non avevano filtri con loro; era una cosa stupenda! (FG-VI-2/30-Dd). In quella realtà, il questionario, l'intervista anonima non servono, perché c'è questa massima disponibilità, apertura e sincerità e questa è una ricchezza enorme (FG-VI-2/32-Dd).

[...] dato il tipo di studenti che abbiamo, più che essere io a dare loro dei feedback, sono loro che li lanciano a me. Io [...] cerco di costruire un percorso sui loro bisogni, ma senza la necessità di chiederlo, perché sono loro che li esplicitano. Almeno così è stato fino all'anno scorso; quest'anno è più difficile perché, dato che lavoro solo in carcere, i bisogni che hanno sono solo quelli loro; se fosse per loro, parleremmo della loro situazione carceraria dall'inizio alla fine; quindi il discorso è un po' diverso. Normalmente [...] la piccola difficoltà che ho trovato io è un certo tipo di riserbo, ritenendo che questa vicenda sia talmente personale da rendere difficile metterla in comune con altri; tant'è vero che più di qualcuno di loro mi ha chiesto - ma poi abbiamo convenuto che non era il caso - se potevamo farlo solo io con ciascuno di loro [...]; io

invece ho detto che era meglio condividere con tutta la classe. Però le richieste di farlo a quattr'occhi, più di una volta mi sono arrivate (FG-VI-2/14-Cc).

Quest'anno, gli allievi di una classe, quella di SVN, che è una classe particolarmente vivace, un po' sui generis, hanno deciso che alla fine di ogni lezione loro mi danno una valutazione, autonomamente, con dei giudizi del tipo: "Oggi sei stata poco chiara, oggi perfetto, maestra, oggi abbiamo capito tutto" (FG-VR2/113-F). Loro lo hanno fatto da soli, non è stata sollecitata questa valutazione, però per me è un esame che faccio alla fine della lezione, perché, se mi dicono che sono stata poco chiara, forse qualcosa non ha funzionato (FG-VR2/115-F).

Raccogliere un feedback attraverso uno strumento strutturato

Quest'estate ho fatto con una collega un progetto di cineforum e di scrittura creativa abbinata con lo studio anche di parti della Divina Commedia. Abbiamo visto subito la necessità di predisporre dei questionari, perché lavoravamo con un gruppo di adulti reclusi, in una situazione dove li devi chiamare per nome, quando fino a pochi anni fa non sapevamo come si chiamassero. La reticenza a esporsi, a dire e a fare, è altissima; non ti direbbero mai cosa non gli è piaciuto, perché pensano che, se mi dicessero cos'è che non gli è piaciuto, io non andrei più a farlo, mentre loro hanno bisogno di me e soprattutto del mio attestato. Quindi vengo, prima di tutto, perché voglio l'attestato, non perché mi piace la tua attività. Lì è stato fondamentale cominciare da subito a preparare un questionario che poi è stato somministrato e sul quale abbiamo ragionato, perché fossero liberi di esprimersi, di dire, raccomandando e dicendo che era assolutamente anonimo, che lo potevano scrivere come volevano, in modo che la calligrafia non fosse riconoscibile; era anonimo, anche se poi qualcuno lo ha firmato, proprio come sfida; noi raccomandavamo di sentirsi liberi di dire cosa gli era piaciuto e cosa no, cosa migliorerebbero, cosa è stato fatto veramente bene (FG-VI-2/32-Dd). Questa UdA del cineforum [...] l'ho valutata così: [...] facevamo un cammino; per ogni film c'era una scheda [...] prima, una durante e una dopo. Sembra pesante, ma in realtà erano schede abbastanza strutturate; ho rubacchiato un po' di idee dall'università di Padova. Sono delle schede di riflessione, sui prerequisiti prima del film; premetto che il gruppo era formato da italiani o comunque da persone con un buon livello di italiano; i film proposti erano film normali; il primo è stato *Benvenuti al Sud* e l'ultimo *The Big Kahuna*, dal leggero al tosto [...]. Prima era un fascicoletto di tre fogli, quattro, a seconda del film, che proponeva prima delle domande con dei prerequisiti: ti dico cosa trovi nel film, ti anticipo se sai questa cosa o l'altra. Per esempio per *Benvenuti al Sud* le domande erano: "sai cos'è un pregiudizio?". Poi ci vedevamo il film e poi [...] in alcuni punti avrebbero trovato delle tappe e, se volevano, potevano schizzare una crocetta, una parola, per essere un po' più preparati alla fine del film, per parlarne un po'. Al termine del film - a volte riuscivamo nella stessa mattinata, a volte dovevamo rimandare - facevano un po' la sintesi; si riguardavano un po' il tutto nel loro fascicolo e poi si apriva un dibattito di riflessione su quello che potevano portare a casa da questo contenuto. All'inizio del percorso io dovevo fare cinque film; ne ho presentati sette o otto, dicendo perché io avevo scelto questi film. Premetto che in carcere, non puoi dire "ok, ditemi che film vi piacciono, e poi vediamo quelli..."; intanto sono io che gestisco il corso, perché mi piace orientarli: "non chiedetemi di vedere Rocky 1, 2, 3, 4". Questo è il primo problema, il secondo problema è che lì non posso entrare con chiavette o dvd masterizzati, ma con i film originali, quindi tutta la mia ricerca parte da cosa trovo nelle biblioteche di originale che mi piaccia. La prima scrematura l'avevo fatta sulle risorse disponibili; una volta trovati sei, sette titoli possibili, glieli ho proposti, raccontando la trama di questi film, evidenziando il bello e il brutto dell'uno e dell'altro; poi, per alzata di mano, per preferenze, abbiamo visto cosa ci potrebbe interessare di più o di meno. Abbiamo individuato i cinque titoli, in modo da avere un orientamento, anche per l'organizzazione logistica del materiale da restituire alle biblioteche. Dopo questa prima presentazione, loro sapevano che il film non era solo ricreativo, ma aveva un obiettivo, quindi si andava a discutere sul perché lo avevamo scelto e su cosa volevamo portare a casa da questo film, quale contenuto ci poteva interessare, quale messaggio

voleva darci il film, se lo avevano colto o no, se ci era piaciuto o non ci era piaciuto. Ad esempio *The Big Kahuna*, se lo avessi proposto come primo film, sarebbe stato un insuccesso, ma come ultimo film, ci poteva stare. Così, *Benvenuti al Sud* alla fine di un percorso così sarebbe stato un po' banale, ma come primo film andava bene [...] (FG-VI-2/34-Dd). Erano due gruppi distinti e ogni gruppo era di quindici diciotto persone, quindi era un buon gruppo, dove bene o male trovavano un po' tutto. Per esempio non è che trovavano letture diverse, magari sottolineavano parti che per me erano meno importanti, che a me piacevano meno. Poi naturalmente la leggerezza di *Benvenuti al Sud* facilitava molto di più la conversazione rispetto ad altri film. Ci sono film più impegnativi, *Quasi amici* l'ho visto con un gruppo e con l'altro no; [...] ho detto loro di cercare di vedere film che non avevano visto e quindi *Quasi amici* in un gruppo è andato bene, nell'altro no. Questo film ha una lettura facile per degli adulti, mentre *Interstate 60* [...] è un film che lo puoi vedere dieci volte dando dieci letture diverse. Quello è un film sul quale potevamo lavorare anche cinque lezioni, però sarebbe stato troppo pesante farglielo vedere all'inizio e bloccarci lì. È tosto come film; su questo hanno fatto ognuno una lettura diversa, perché lì ognuno ha trovato quello che ha voluto trovare; in base al tuo vissuto, trovi e giustifichi quello che trovi. [...] È il viaggio in macchina di un ragazzo che non vuole seguire le orme del padre, fare soldi e aprire uno studio di avvocato; vuole cantare e suo padre gli dice che è un fallito. Gli regala una macchina rossa, mentre il ragazzo la voleva blu, quindi lo accusa di avergli regalato la macchina che piaceva a lui, non al ragazzo. Banalità: tu padre non mi conosci. In questo viaggio fa tanti incontri, un po' come il *Piccolo Principe*; in questi incontri trova ladri, tossicodipendenti. Io lo sto mostrando a gente che è in carcere, ognuno ha dato la sua lettura come autogiustificazione. È stato fantastico, perché lì c'era un percorso, io li conoscevo e potevo dirgli anche no. Perché non è che io dico sempre "sì, hai ragione!". Ci sono persone che mi dicono: "ma che vieni a fare qua? quanto prendi? 1500 euro il mese? ma chi te lo fa fare a venire qua!"; allora io rispondo: "scusa, ma tu quanto prendevi?". La risposta: "io nella giornata prendevo 5000 euro". E io: "tesoro, tu sei qui, io dopo esco! Io ho la libertà; se tu ti metti al mio livello e mi dici che prendo due lire, io ti dico anche che preferisco le mie due lire e me le spendo al bar per un caffè". Quello per esempio è un film che ha smosso tantissimo e che ha dato molto. Avremmo potuto fare almeno tre lezioni su quel film [...] ma non volevo scavare troppo, perché io poi finisco con loro, esco e continuo con la mia vita, loro no, stanno lì e rimuginano sempre lo stesso brodo; quindi non doveva diventare troppo introspettivo. Questo era il percorso: le schede, prima, durante e dopo, e un dibattito. Mi ricordo ad esempio che con *Interstate 60* ci siamo dovuti bloccare e io ho chiesto se volevano continuare la volta dopo; lo abbiamo fatto ma per poco, perché era caduto il clima e riprendere con lo stesso phatos non è stato più possibile. Poi ho proposto questo sondaggio, questo questionario molto leggero che non ho dato da compilare sul posto; potevano anche tenerlo e compilarlo l'indomani o anche tenerlo più a lungo e restituirmelo dopo una settimana; ho specificato che era anonimo ecc. Mi è servito per avere un quadro e capire, vedere com'era andata, se l'attività aveva avuto successo. Le domande erano: quale film ti è piaciuto di più e perché? quale ti è piaciuto meno e perché? quale film non ti ho proposto, ma tu lo proporresti? ti è piaciuto il mio modo di porti queste schede? erano difficili, erano pesanti, erano troppe, erano troppo poche? Il questionario era anonimo e potevano scrivere quello che volevano; avresti voluto vedere il film in due tempi? ti è piaciuto discutere dopo? Ad esempio, se io leggo il *Piccolo Principe*, che è il mio libro, dopo però non mi chiedere niente, lasciami stare, me le tengo per me le cose, magari piango, ma le tengo per me. Uno poteva dirmi che il film gli era piaciuto, ma che non gli piaceva discuterne dopo. In realtà non è successo, tutti hanno detto che andava bene (FG-VI-2/36-Dd). C'è sempre una sfida tra il farli venire perché vogliono l'attestato e basta e perché colgono il senso; alcuni vengono perché vogliono l'attestato, però poi scoprono che non è male; il feedback ci deve essere se vuoi averli. Già ci sono tanti ostacoli, perché - i colleghi lo sanno - abbiamo l'ostacolo degli agenti che non li mandano o non li chiamano, l'ostacolo dell'avvocato che viene quando vuole e ce li porta via, di quello che deve andare a pulire,

che non può andare alle undici e dieci ma deve andare alle undici, e me lo portano via. Hanno già tanti ostacoli che li distraggono, quindi, se non hai un feedback continuo, se non sei accattivante, per proporre quello che veramente li attrae, li perdi facilmente (FG-VI-2/38-Dd).

Penso che il feedback sia opportuno non solo in una direzione; non è solo l'insegnante tenuto a valutare gli allievi, ma anche gli allievi dovrebbero valutare l'attività di insegnamento del docente, ad esempio tramite un test di gradimento dell'unità didattica o cose di questo tipo. A livello di dipartimento non abbiamo mai parlato di questa cosa però, se ci sono alunni che effettivamente valutano con una certa oggettività questi aspetti, sarebbe interessante per l'insegnante somministrare un test di gradimento, in modo rigorosamente anonimo per ovvie ragioni, per vedere a livello di insegnamento pregi e difetti delle attività proposte (FG-SB2/130-Z).

Raccogliere i loro commenti e vissuti personali

Io spiego la letteratura durante tutto l'anno. Quando ho tre ore di italiano è indispensabile farne due di grammatica, specialmente all'inizio dell'anno, nei primi mesi, ma poi bisogna variare, perché tre ore di grammatica sarebbero troppo pesanti. Siccome per me la letteratura è un racconto, racconta la vita, ho scelto dei brani, soprattutto italiani, che rispecchino il vissuto dei ragazzi o in cui perlomeno loro si possano riconoscere. E tutte le volte che li racconto, la prima verifica è sentire che cosa loro dicono di questi brani, raccogliendo i commenti che fanno. Addirittura quando raccontavo "Rosso Malpelo" di Giovanni Verga, un ragazzo, uno studente straniero, si è commosso. Io porto sempre i brani riassunti da me in italiano corrente. Questa novella è molto piaciuta, tanto che il ragazzo straniero di cui ho parlato e l'unico italiano che ho in classe vorrebbero portarla all'esame finale perché sono rimasti molto colpiti; addirittura il ragazzo italiano mi ha detto: "Io ho un figlio di 8 anni che ha i capelli rossi e gli ho raccontato la storia dicendo: 'sai che quelli come te una volta venivano presi di mira, c'era il pregiudizio?'...". È stato bello sentire come loro vivono queste cose; lui non sentiva parlare di letteratura da quando ha fatto la seconda media in età scolare normale (FG-SB2/15-S) [...]. A uno studente ho chiesto: "Perché hai scelto questa novella da portare all'esame?". "Beh - dice - soprattutto perché mi fa pensare a mio figlio. Io ho un figlio di 8 anni che ha i capelli rossi come Rosso Malpelo e allora gli ho raccontato la storia e gli ho detto: lo sai che tanto tempo fa c'erano pregiudizi su quelli coi capelli rossi come te? E lui alla fine mi ha ascoltato, ha ascoltato la storia e mi ha detto: stasera prima di andare a letto me la racconti ancora?". Ti raccontano pezzi di vita, spaccati di vita. E questo per me è molto bello (FG-SB2/84-S).

Il feedback è quotidiano, perché sono gli studenti stessi che ti dicono: "Guarda, maestra ho capito la lettera che hanno mandato le maestre a mio figlio", "Sai che ho visto al supermercato il prodotto di cui mi parlavi tu, dicendo quello che c'è dentro?". Oppure parlando di ricette dicono: "Ho trovato questa ricetta!". Ti portano continuamente dei feedback; questo è un aspetto molto presente nella quotidianità della nostra didattica, proprio perché gli adulti sono così (FG-SB2/82-O).

Abbiamo poi anche le ditte che un po' ci chiedono, un po' ci pressano, per fare dei corsi di lingua italiana ai dipendenti, legati al discorso della sicurezza ecc. E altri che vengono a scuola perché vanno a fare i mulettisti e hanno bisogno di scuola di lingua italiana e poi arrivano a fare la patente della macchina. Ci sono questi ritorni sulla spendibilità di quello che hanno appreso da noi (FG-SB2/87-Q).

Non ricevo feedback da tutti i miei studenti. Forse questa presenza di feedback è più rilevabile con gli adulti; con i minori è un po' più [raro], benché anche con loro si possano riscontrare (FG-SB2/86-Aa).

Raccogliere feedback affettivi e di riconoscenza

Abbiamo anche un altro tipo di ritorno, nel senso che gli studenti ci portano il parente, passano gli anni e ci portano la moglie. Abbiamo queste situazioni, al limite tra l'utilità e

l'affettivo. Poi ci sono studenti che magari vengono a scuola, fanno gli esami, superano i test per motivi di legge e dopo qualche anno vengono a scuola anche se non ne hanno bisogno, dicendo: "Mi piacerebbe, ho tempo, i figli son cresciuti." Io e qualche altro collega di lungo corso abbiamo avuto modo di vedere l'evoluzione dei CPIA e quindi abbiamo questo tipo di ritorni (FG-SB2/87-Q).

Di solito la riconoscenza avviene a distanza, nel senso che è capitato di studenti che vanno alle superiori che poi rivedo a distanza di anni e ringraziano per l'utilità degli appunti del corso (FG-SB2/91-Z).

Devo ancora una volta ringraziare i miei studenti perché fin dal primo anno e dalla prima lezione in cui ero molto agitata, sentirmi dire grazie alla fine della lezione, la prima volta mi ha commossa; e mi succede ancora, solo che ora l'agitazione non ce l'ho più. Mi sorprende ancora e mi fa ancora piacere perché sono cose che succedono solo qui. Quando nella scuola del mattino ci siamo sentiti ringraziare? Perciò dobbiamo ringraziare i nostri studenti, perché, se siamo quello che siamo, dipende molto anche da loro (FG-SB1/154-S). Gli studenti mi aiutano a progettare perché sentendo la loro contentezza mi stimolano a fare sempre meglio (FG-SB1/156-S).

Ho anche corsisti che sono poco alfabetizzati però con le tecnologie sono [grandi]: hanno obbligato anche me a [modernizzarmi]; infatti mi sono fatto regalare un i-phone anch'io. Però adesso hanno scoperto che è un po' un'arma a doppio taglio, perché poi io gli fotocopio gli esercizi e glieli mandavo agli indirizzi [e-mail e allora avranno pensato]: "Questo qua mi manda gli esercizi da fare..." (FG-SB1/130-U).

Feedback meno frequenti nelle materie scientifiche

Specialmente nella matematica si fa fatica a trovare lo studente che ti dice grazie, perché anche se gli ambiti di spendibilità immediati ci sono – e anzi in ogni ambito [è possibile applicarla] – la matematica è però una materia che di solito risulta un po' astratta quando in realtà non lo è. È generalizzante sì e la generalizzazione porta in sé un po' di astrattezza (FG-SB2/91-Z).

Forse il ritorno è ancora più marcato nei corsi di alfabetizzazione perché sono corsi di lingua, soltanto di lingua (FG-SB2/88-O). [...] L'ambito scientifico è meno soggetto a questo tipo di riporto (FG-SB2/90-O).

Sulle conoscenze acquisite non abbiamo certi feedback, come i colleghi dell'alfabetizzazione. Però io cerco di andare sul quotidiano, sul pratico e [a differenza dei colleghi di inglese, e ancor più di matematica], io ho la possibilità di trattare tematiche che vanno molto [sul pratico] e con le quali c'è un ritorno rispetto a quello che si fa tutti i giorni (FG-SB2/94-R).

Chiarire i criteri di valutazione

Esplicitare il significato dei voti

[...] Proprio ieri mi sono trovata a fare un piccolo test con i ragazzi della scuola media B. [...] Prima di iniziare la verifica, effettivamente sono passata vicino a un ragazzo, dando la verifica in mano e dicendo: "mi raccomando, fai bene, perché voglio un bel voto da te, voglio almeno un dieci!"; lui mi ha guardato perplesso. Allora mi sono ritrovata a capire e a scrivere alla lavagna coi gessetti colorati quali erano i voti buoni e quali no. Ho spiegato che i voti vanno dal quattro al dieci, che cosa vuol dire quattro, cosa vuol dire cinque ecc. Loro, molto spesso, sono abituati alle votazioni in lettere; per loro c'è la A, la B, la C, quindi bisogna fargli capire che non troveranno A B C, ma troveranno un numero e che cosa significa quel numero (FG-VI-2/65-Nn).

Esplicitare come si intende valutare

Per le prove scritte, spiego i criteri; infatti [...] ho usato del tempo in tutte e due le classi a spiegare i voti in decimi ma anche come intendo valutare; magari poi a qualcuno è

sfuggito, qualcuno era assente. Il criterio di valutazione, per esempio, in una simulazione orale, se lo danno loro stessi, chiedendosi se ce l'hanno fatta o no, se hanno spiegato chiaramente o no; ho chiesto esattamente quello che volevo? Anche i compagni li riprendono (FG-VI-2/83-Hh).

Combinare criteri oggettivi e criteri soggettivi

[...] È importante che tra loro ci sia molta complicità. Si aiutano molto. Se nella coppia di chi è seduto vicino, uno ha capito e l'altro non ha ben compreso quello che c'era da fare, il compagno a fianco gli spiega, cerca in tutti modi di aiutarlo. Il problema è che loro comunque nei test che noi facciamo, fanno la stessa cosa; quindi ieri ho dovuto separarli e dargli anche una prova diversificata. [...] Nel momento in cui vado a valutare, devo valutare oggettivamente la prova, però non è una valutazione esclusivamente oggettiva, ma è una valutazione diciamo anche soggettiva, nel senso che al ragazzo che mi chiede spiegazioni, per far vedere che è bravo, io non posso dire che l'ho aiutato, perché in realtà non l'ho aiutato a fare l'esercizio, ma l'ho aiutato a capire la consegna. Al ragazzo invece che mi ha detto che era stanco mi sono messa vicino e gli ho fatto fare lo stesso l'esercizio, ma tirandolo, è ovvio che lì la valutazione diventa diversa; anche se oggettivamente hanno fatto la stessa cosa, la valutazione non può essere uguale (FG-VI-2/90-Nn).

Attribuire in Dipartimento un peso ai quesiti della verifica

Come faccio a sapere il voto finale della verifica? Attribuisco un peso a ciascun quesito e do un punteggio più alto alla risoluzione dei problemi perché quello è il fine ultimo della matematica, poi a seguire la capacità di applicare i contenuti e in ultimo la conoscenza dei contenuti e la capacità di saper usare un linguaggio specifico, perché comunque da chi ha un vocabolario base non si può pretendere che sappiano gestire oralmente la matematica; anche nel diurno la matematica resta comunque una materia prevalentemente scritta, si inizia a fare a livello orale alle superiori. E poi, come credo facciano tutti i colleghi, do dei quesiti un po' discriminanti che sanno essere risolti solo dai più bravi; questo per diversificare i voti (FG-SB2/11-Z).

Affiancare all'uso di criteri valutazioni individualizzate

Per quanto riguarda il correggere io mi attengo al punteggio che è stato dato in dipartimento, ovviamente però tengo conto delle difficoltà e dei punti deboli di ogni studente (FG-SB2/15-S). Per esempio, se in dipartimento si è deciso che nelle domande di comprensione ognuna deve avere 2 punti, io valuto i 2 punti per ognuna: 2 punti la prima, 2 punti la seconda e così via, da 1 fino a 10. Però per valutare questi 2 punti e poi per valutare il commento e le frasi di risposta nell'esercizio di comprensione, tengo conto delle difficoltà di chi scrive, perché ovviamente l'esercizietto grammaticale è oggettivo, o è giusto o sbagliato. [Ma io considero anche] se uno studente sbaglia di più le doppie o se viene condizionato dal francese o dall'inglese a seconda della lingua del Paese colonizzatore; secondo me la nostra scuola è soprattutto una scuola d'aiuto nel senso più bello del termine, che deve dare possibilità agli studenti (FG-SB2/17-S). Per questo non sono troppo rigida col voto, con gli errori, perché qualcuno, quando vede il rosso, comincia a dire: "Ma allora io faccio troppi errori, allora non ce la faccio a fare la terza media". Allora dico: "No, io gli errori ve li segno ma tengo conto delle vostre difficoltà". Li segno e poi faccio sempre riscrivere, se è un componimento o anche solo un riassunto, in modo che correggano, riscrivendo, le mie correzioni (FG-SB2/19-S). L'errore non deve spaventare; faccio sempre presente che da un errore può partire la lezione (FG-SB2/21-S).

Valutare attraverso differenti tipologie di prova

Verifiche orali di comprensione

cerco di svolgere sempre verifiche a livello orale e a livello scritto. Per il livello di comprensione mi riferisco alla comprensione parlata ma anche alla comprensione scritta, e per la produzione intendo sia la produzione parlata, l'orale, che la produzione scritta.

Riguardo a queste verifiche il primo livello è quello del parlare con l'insegnante: la verifica che si ottiene sul campo, dialogando insieme, l'insegnante con l'utente. Questo tipo di verifica, verifica le cose, però le verifica a un livello abbastanza costruito, non propriamente autentico, perché l'insegnante fa delle mediazioni: aiuta, richiama, ecc. (FG-SB2/5-Q).

Verifiche orali di produzione: simulazioni e role playing

Per il livello di produzione, l'altra verifica la si fa con gli utenti che parlano tra di loro: i giochi di ruolo, i role playing, la simulazione per esempio sono un'ottima cosa. In questi casi effettivamente la verifica assume un livello molto più approfondito. Però è anche molto difficile da fare [...] perché ci vogliono utenti di pari livello o comunque di pari interesse (FG-SB2/5-Q).

Discussioni su un tema

Il tipo di esercizi che propongo nelle verifiche sono completamenti, rapporti di elementi, metti l'articolo, trasforma, ecc. e poi naturalmente ci sono la parte orale e la parte scritta. Mi avvalgo della parte orale proprio per arrivare poi alla parte scritta. Cioè io propongo delle situazioni su cui si può parlare, in modo che gli studenti possano avere non solo delle proprie idee, ma anche un'idea di cosa dicono gli altri compagni per elaborare meglio il tema e avere qualcosa di più nel momento della scrittura (FG-SB2/45-V).

Verifiche scritte strutturate elaborate dal docente

Le verifiche scritte le facciamo attraverso esercizi prodotti dall'insegnante; sono prodotti dall'insegnante quasi sempre e poi sono presi dai libri, dai testi, da percorsi, dalle esperienze degli altri, attingendo da internet, ecc.. La verifica scritta ha dei livelli diversi: io uso la verifica più semplice, quella del close, oppure domande con risposte multiple o domande con risposte aperte. [Nel close] si toglie una parola dal testo e l'utente deve mettere la parola che manca prendendola da quelle già proposte. Si tratta di un esercizio estremamente difficile per gli stranieri, soprattutto nei livelli più bassi. Riferisco quindi questi esercizi a un livello A2 maturo, A2/B1 del quadro europeo, quindi non certamente a utenti delle fasce più basse (FG-SB2/5-Q).

Quesiti strutturati in base alle competenze da verificare

Nell'UdA di geometria ho verificato concetti di geometria piana e di solito nelle verifiche valuto 4 aspetti: il primo è il più basso come competenza, cioè la conoscenza dei contenuti; il secondo è la capacità di applicare i contenuti per risolvere dei quesiti, ad esempio trovare un dato incognito; terzo è la capacità di risolvere i problemi; da ultimo valuto l'utilizzo di un linguaggio specifico. Per la prima capacità, che è la conoscenza dei contenuti, è necessario fare delle differenze perché con un italiano madrelingua la valutazione della conoscenza dei contenuti si potrebbe fare semplicemente facendo delle domande aperte, a cui un italiano può rispondere con un vocabolario di cui ha ampia padronanza. Invece do perlopiù quesiti strutturati che possono essere a risposta multipla, a completamento, a corrispondenza. Per fare un esempio: la somma della misura dell'ampiezza degli angoli di un triangolo è... e do 4 risposte tra cui loro devono scegliere la risposta esatta. Poi, per valutare la capacità di applicare dei contenuti, posso dare una figura in cui manca un dato incognito; in questo caso ho fatto la figura di un triangolo, in cui loro dovrebbero sapere che la somma degli angoli interni è di 180 gradi, e ho messo un angolo a misura incognita. Loro quindi devono applicare la conoscenza della somma degli angoli interni per trovare il terzo angolo incognito. Poi come terzo punto c'è lo svolgimento, la risoluzione dei problemi: ovviamente il testo deve essere semplice, con vocaboli semplici e possibilmente con i tempi verbali al presente anziché al futuro. E valuto la capacità di trasformare il testo del problema in formule, operazioni, unità di misura idonee. Poi in ultimo valuto la capacità di usare un linguaggio specifico: anche quella la valuto con quesiti strutturati. Ho fatto un esempio: la grandezza di un angolo si determina misurandone lunghezza, superficie, volume o ampiezza? Dopodiché loro devono scegliere qual è la risposta idonea (FG-SB2/11-Z).

Per la verifica che ho fatto in questi ultimi giorni, mi sono attenuta a quella che abbiamo preparato in dipartimento di italiano, che è molto bella: ha la novella, ovviamente riassunta, di Giovanni Boccaccio, "Chichibio e la gru". [...] Ha un testo con 10 domande di comprensione aperte semistrutturate, a cui gli studenti devono rispondere con una frase; un esercizio di grammatica con il presente dell'indicativo e il presente del congiuntivo e un piccolo commento con delle domande guida alla fine. Anche questa è piaciuta molto; una studentessa adulta della classe del mattino mi ha chiesto il testo per portarlo all'esame e inoltre ho visto che quasi tutti ridevano leggendo il testo. Ovviamente essendo una verifica non potevo dare suggerimenti e vedevo che leggendo si mettevano a ridere: è stata una bella soddisfazione (FG-SB2/15-S).

Prova mista con domande di conoscenza e consegna di scrittura autobiografica

L'anno scorso io come progetto ho fatto questo: storicamente, parlando di emigrazione, abbiamo fatto un percorso di lettura di documenti di datazione storica, di analisi delle cause dell'emigrazione europea di fine '800 italiana subito dopo la fine della guerra. Su quello abbiamo lavorato con domande aperte sulle date, sulle motivazioni; accanto abbiamo fatto invece il discorso moderno dell'emigrazione, perché molti degli studenti, se non quasi tutti, hanno vissuto in prima persona l'esperienza dell'emigrazione. Lì ci siamo affidati come valutazione alla biografia scritta degli studenti stessi; poi ho fatto una media, più o meno ponderata, tra il risultato conseguito nella valutazione della scheda di domande aperte sul processo storico dell'emigrazione e la valutazione sulla qualità dell'esperienza personale scritta. È stata una buona esperienza; è servita a me, perché così hanno studiato e hanno scritto, ed è piaciuta loro, perché uno di loro mi ha detto una cosa che mi ha molto gratificato: "mi fa piacere sapere che sono disperato, ma non sono l'unico disperato, ce ne sono stati anche prima di me!"; poi abbiamo aggiunto assieme: "speriamo che non ce ne siano anche dopo di te!" [...] (FG-VI-2/2-Cc). Erano delle schede di storia semplificate, sull'emigrazione di inizio novecento e poi sull'emigrazione italiana, con una lettura fatta sull'emigrazione dal sud al nord. Abbiamo lavorato sul concetto di differenza, l'emigrazione esterna verso Paesi lontani, il perché dell'America, il perché dell'Australia, abbiamo letto qualcosa sui libri di Emilio Franzina sull'emigrazione [...]. Era un progetto semplificato, mentre quello personale era solo di biografia, di racconto: "chi di voi ha vissuto...?"; si trattava di dire come l'ha vissuta dal punto di vista pratico, cioè da dove, cosa, da come e quanto, dal punto di vista emotivo, e poi abbiamo aggiunto dal punto di vista dell'esito di questa emigrazione, se positivo, speranze ottimizzate, speranze ancora aperte, delusioni in atto. Ce l'ho ancora a casa [...] (FG-VI-2/4-Cc). Ho valutato contemporaneamente due cose: la conoscenza storica e il lavoro personale. Devo dire che, nell'attribuire un unico punteggio, ho privilegiato il momento del racconto personale (FG-VI-2/6-Cc). Quando incomincio un lavoro, dico sempre il motivo per cui lo facciamo, per valutare certe loro competenze; chiedo loro se sono d'accordo; casomai aggiusto il tiro, ma specifico subito qual è l'argomento che facciamo, perché lo facciamo e che cosa dobbiamo cercare di ottenere da quel tipo di lavoro (FG-VI-2/8-Cc). Siamo partiti dal perché dell'immigrazione: quali sono le cause e i motivi dell'emigrazione, quali erano a quel tempo e quali sono quelli attuali, differenze e analogie tra i tipi di emigrazione ecc. (FG-VI-2/10-Cc). Ho preparato un foglio, un normale foglio protocollo a righe; i miei rapporti con il computer sono leggermente conflittuali, quindi ho fatto tutto a mano; nella prima pagina ho messo il testo incollato, dove c'erano delle domande aperte, con la possibilità di rispondere sul processo storico dell'emigrazione; l'altra parte del foglio invece l'ho usata per il loro racconto di emigrazione personale. Quindi erano due verifiche in una, in sostanza, con voto unico però (FG-VI-2/12-Cc) [...]. Il lavoro fatto, al di là del voto, viene ragionato; vengono discussi i risultati che abbiamo ottenuto, i progressi, ma anche i regressi eventuali e cosa c'è da fare, andando avanti. È un lavoro continuo, che in pratica si scrive da solo, fino all'ultimo giorno di scuola (FG-VI-2/16-Cc).

Preparare all'esame finale

Utilizzare il test finale come faro

Quando penso alla “valutazione” relativa agli studenti che ho attualmente, il faro è sempre il test finale [...]. Si tratta di un test che, per quanto non si voglia, ti fa da guida nell’approccio valutativo, perché ti trovi alla fine del tuo percorso a dire: “Faccio in modo che quello che propongo come verifica, e quindi gli step che mi permettono poi di valutare in modo più globale, sia utile a loro per affrontare il test finale in modo più sicuro e più efficace” (FG-SB2/41-T).

Quando correggo, pur segnando tutti gli errori, faccio notare quelli più gravi per il livello di lingua che stiamo affrontando [...]. Se dobbiamo valutare un test A2, dico: “Guarda che per il nostro corso gli errori più gravi sono questi, non ti preoccupare, io ti segno le doppie [...] per farti prendere visione, però quello che dovremo migliorare sono questo, questo e questo”. Tutto ciò viene espresso sempre a livello orale oppure in matita (FG-SB2/43-P).

Rendere lo studente consapevole dei criteri di valutazione

Uno studente riesce a migliorare solo se efficacemente reso consapevole della prova a cui sarà sottoposto. Consapevolezza, valutazione, autovalutazione sono proprio i 3 punti indispensabili. La prova di scrittura si compone di due parti, nella prima parte ci sono 3 sms, 3 messaggi, quindi 3 input di scrittura; 3 domande, a cui il candidato è chiamato a dare 3 risposte congruenti. [Per quanto riguarda il punteggio sono previsti] 5 punti per ogni risposta: 5 punti è il punteggio attribuito a una risposta ottimale, quindi centrata e non fuori tema, della quantità adeguata di testo, e anche caratterizzata da correttezza formale. Il candidato-lo studente si gioca i suoi 15 punti. Gli altri 20 punti li matura superando la seconda prova; quest’ultima è un testo lungo, quindi il classico tema con una quantità di parole e una scelta tra i due argomenti. Il candidato migliora solo se ha ben chiaro cosa gli è utile per superare la prova e quale performance è chiamato a fornire. Molto spesso ci sono candidati in possesso di buone capacità comunicative che falliscono la produzione scritta proprio per confusione oppure non centratura dell’oggetto del tema. È facilissimo che vadano fuori tema, anche un pronome: “ti porto” o “mi porti” cambia tutto. Quindi è molto importante per il candidato essere guidato [per comprendere il] vero senso della prova di scrittura (FG-SB2/25-O).

La condivisione della valutazione si fa verso la fine del periodo scolastico, in prossimità degli esami, quando si fanno anche delle simulazioni d’esame. Le simulazioni d’esame servono per abituare lo studente, per fargli superare quelle difficoltà di tipo pratico, tecnico della prova in sé che potrebbero invalidare o rendere meno performante la sua prestazione durante l’esecuzione della prova stessa. E in queste occasioni io dico palesemente quali sono i criteri, i voti, i punti che lo studente deve raggiungere. Quando si tratta di fare l’esame della questura dico: “Ci sono 100 punti a disposizione, 35 sono qui, 35 sono qui, 30 sono lì. Devi arrivare a 80 punti e [rispetto] agli errori ricorda che non valutano questo tipo di errore, se sbagli una doppia non è importante in questo test, l’importante è che tu scriva, che tu scriva tante parole, che tu scriva”. È molto esplicito da parte mia: esplicito alla classe [i criteri di valutazione] (FG-SB2/62-Q).

Per quanto riguarda l’esplicitazione dei criteri di valutazione io respiro che [gli studenti delle medie] si sentono inseriti in un contesto di scuola dove sanno che devono essere valutati; a differenza [degli studenti dell’alfabetizzazione], non hanno mai [...] contestato [la valutazione]. È chiaro che spiego che cosa faccio e che cosa richiedo (FG-SB2/94-R).

Svolgere simulazioni d’esame

Ci sono delle verifiche formative fatte con dei pre-test, che quindi [propongono] le stesse domande [del test finale]; [...] si tratta di un fac-simile del test finale, con domande diverse ma che si avvicinano, sempre a risposta multipla, oppure con una rielaborazione dei contenuti che io richiedo nelle lezioni precedenti così da prepararli in vista di questo test finale. Ogni domanda è stata pesata, nel senso che ad ogni risposta abbiamo dato un peso, sempre insieme (FG-SB2/37-R).

Alla fine dell'unità ho la verifica formativa, nel senso che mi preoccupo di prepararli rispetto alla verifica sommativa che abbiamo già previsto insieme agli altri colleghi. In questo caso faccio sempre delle domande a risposta multipla però somministro solo oralmente. Ad esempio [chiedo] oralmente: "L'energia idroelettrica è un'energia di tipo rinnovabile o un'energia di tipo non rinnovabile?" (FG-SB1/69-R).

Spiegare con pazienza e ripetere spesso

A un nuovo collega, inesperto rispetto al nostro tipo di scuola, suggerirei di spiegare molto e di non spazientirsi. Gli direi di non spazientirsi se gli alunni non capiscono e soprattutto se vede che non capiscono ma non chiedono spiegazioni. Gli direi di imparare a leggere gli sguardi e di continuare il più possibile a ripetere, magari partendo da altri punti di vista, da altre situazioni, riprendendo la volta dopo il discorso e ripartendo da lì per riesplorare la regola non capita (FG-SB2/179-S).

Fare esercizi mirati in classe

L'UdA in cui ho affrontato l'uso del Present Simple è stata molto efficace e mi viene in mente anche la classe in cui è stata più efficace: quella del serale. Perché questa classe? È quella più indietro, dove i requisiti di partenza sono più bassi, quindi i risultati positivi sono più evidenti. L'UdA è articolata in 5 aspetti. Valuto il lessico, *vocabulary*: in questa parte c'è un esercizio in cui viene collegata una parola – che in questo caso è un verbo relativo alla routine quotidiana – con la sua traduzione in italiano e questo proprio per permettere a tutti di raggiungere la soglia della sufficienza. Poi c'è una parte di grammatica, con un esercizio in cui bisogna scegliere una risposta tra 4 opzioni. Poi c'è una parte di *reading*, di lettura, con un testo; qui viene dato un esercizio con vero-falso e poi delle domande relative al testo. Poi c'è una parte di ascolto con 2 ascolti. E come ci arriviamo a questi ascolti? Ovviamente ascoltando, facendo tanti ascolti in classe come esercitazioni. Poi c'è una parte di *speaking*, con delle domande relative all'UdA. Qui ripetiamo le stesse domande tante volte. Le domande poi sono graduate, si parte dalle più semplici per arrivare a quelle più difficili. Perché è stata efficace? Perché abbiamo costantemente ripetuto alcune regole, per esempio quella della "s" della terza persona singolare, poi ho attaccato [in classe] per un certo periodo di tempo anche dei cartelloni con scritti dei verbi interessati dalle eccezioni ortografiche: guardandoli continuamente li hanno imparati. Poi abbiamo anche fatto degli esercizi mirati che ho scelto dal libro di testo e da altri testi e poi ho fatto anche un pre-test informale, prima della verifica ufficiale, per sondare il terreno e per vedere a che livello erano arrivati i ragazzi (FG-SB2/23-Pp).

Rispetto alla valutazione, a un nuovo collega consiglieri di fare molto esercizio soprattutto a voce, in forma orale e alla lavagna. Direi di far lavorare gli studenti, gli adulti soprattutto, a scuola e non troppo a casa perché non hanno il tempo. Alla fine, dopo aver messo in atto tutte le strategie, somministrare la verifica ma senza sentirsi troppo impiccare dal voto. Io mi sento ancora così e vorrei che in futuro, per quelli che verranno dopo di me, [fosse diverso] (FG-SB2/179-S).

Utilizzare una modalità delicata di correzione degli errori

Valorizzare l'errore come opportunità

l'errore [...] va catalogato non come qualcosa di frustrante, ma come qualcosa su cui partire per poi fare un percorso; qualcosa di positivo invece che di negativo, sia da parte dell'insegnante, sia da parte del corsista. Un'opportunità per ripartire, per riprogettare. Questo è fondamentale. La parola sbagliata, il tipo di opera d'arte sbagliato [...], ma l'errore non mi fa fermare, non c'è uno stop, è un qualcosa che io posso superare e che mi dà la spinta per andare avanti e maturare un apprendimento veritiero (FG-VI-2/50-LI). Come possiamo vedere l'errore? L'insegnante magari pensa di aver sbagliato qualcosa nella progettazione, l'allievo può dire di non aver capito niente; fermarsi all'errore diventa frustrante per l'insegnante e demotivante per l'allievo, ma vedere l'errore in un

contesto diverso mi dà l'opportunità di ripartire, di riprogettare. Non dico qualcosa di positivo, ma qualcosa di importante che mi dica: "comunque sono arrivato fino a lì, ho capito il motivo perché sono arrivato fino a lì, questo non mi pone dei limiti...". Invece il "mi fermo, non sono capace!" [mi paralizza]; l'autostima e il livello di apprendimento ne possono risentire (FG-VI-2/52-L).

ho proiettato gli errori di queste due produzioni scritte senza nome per correggerle insieme. In questo mi sono fatta guidare dalle indicazioni del prof. P. che una volta, insegnandoci la modalità di correzione, ci aveva fatto riflettere sul fatto che un adulto che si veda un segno marcato, lo vive come una grande difficoltà a proseguire. L'indicazione migliore, secondo lui, [...] era individuare gli errori, ad esempio uno step sbagliato, una parola sbagliata, una struttura linguistica sbagliata, riproporli e rivederli insieme, in modo che tutto diventi funzionale [all'apprendimento]. L'individuazione dell'errore non è una correzione per segnare una mancanza, ma è proprio qualcosa da valorizzare per lavorarci su e superarlo. Con gli adulti è indispensabile, altrimenti c'è un monito interno che si attiva ed è molto inibente rispetto alla successiva parte dell'apprendimento (FG-SB2/41-T).

faccio le correzioni in rosso carico perché me lo chiedono loro. Ma io lo chiedo all'inizio dell'anno. Quando non si conoscono le persone, sono molto cauto; sto parlando di persone adulte, miste, uomini e donne, di varie nazionalità, ecc.. Ma una volta che si è creato il gruppo-classe, dopo che si è creato un clima [disteso] nel quale sappiamo tutti che a scuola si sbaglia, che tutti sbagliano e ognuno fa la sua strada, io esplicito proprio a tutti l'errore, dove sbagliano, sempre in positivo (FG-SB2/117-Q).

segno assolutamente con un bel rosso evidente, però in una dimensione di gioco, di partecipazione, tanto che molto spesso la penna rossa la dimentico, non ce l'ho, e trovo qua scritto "S." [mostrando un'etichetta, sulla penna, che riporta il cognome, ndr.] perché spesso la dimentico sui banchi - ma la psicologia dice che è anche un bel segno dimenticare le cose presso qualcun altro! Sono gli studenti che mi dicono: "Maestra ecco la penna rossa così puoi scrivere!", però lo dicono sorridendo, con un approccio di piena partecipazione, saltano lì a vedere se il punto è più alto o più basso rispetto alla volta precedente e a me piace anche dare una dimensione di classifica. Dato che, soprattutto gli uomini, sanno tutto di calcio, dico sempre: "Facciamo un po' [la classifica]: chi è stato il più bravo oggi?" Però in modo ludico, in modo disteso (FG-SB2/118-O).

[...] l'adulto chiede una restituzione dell'esito, però [...] teme molto anche il giudizio dei compagni. Più che timore, è l'umiliazione dell'errore, in questo senso. Quindi gli devo assolutamente dire la verità, se la prova è andata male, però devo trovare anche il modo per arrivare alla sua sensibilità rispetto a questo (FG-SB3/170-O).

Fare correzioni collettive

Quando si tratta di storia e geografia facciamo una correzione collettiva: do le verifiche e leggo qual è l'errore. Loro hanno modo, vedendo la verifica, di capire dove hanno sbagliato perché c'è un metro oggettivo e comunque questa tipologia di verifica è meno impegnativa rispetto all'italiano (FG-SB2/100-S).

Correggere a matita

pur evidenziando e correggendo tutti gli errori, di solito correggo a matita, non per insicurezza mia, ma perché mi sembra che nell'adulto l'errore segnato in rosso crei problemi. Avevo cominciato così anni fa, poi ho visto che era controproducente. Segnando in matita si crea una complicità tra l'insegnante e il corsista. In questo caso vedo che [la correzione] viene vissuta come uno scambio in cui il corsista, che mi si affida, ho l'impressione che non la viva come un fallimento (FG-SB2/43-P).

Incoraggiare usando la penna verde

per la correzione uso la penna verde; ho scelto questa modalità un po' neutra (FG-SB2/105-T); è un semaforo verde per dire: "Dai ci siamo! Vai avanti!"; è un ritorno per dire: "Hai fatto bene nell'impegno che ci hai messo" e non sto lì a correggere tutto, perché se dovessi correggere tutte le doppie non finirei più (FG-SB2/107-T).

Individuare la propria personale modalità di correzione

Ho sentito [che per correggere i miei colleghi utilizzano vari metodi]: la matita, la penna verde, la penna rossa. Anch'io correggo in rosso. Però vorrei dire che non esiste il colore giusto. Esiste il colore adatto a quell'insegnante, allo stile che quell'insegnante porta nella sua classe, al clima relazionale e all'approccio che quel docente porta anche nella correzione e nell'esplicitazione dei contenuti (FG-SB2/118-O).

Dare una seconda chance durante la verifica

L'ultima volta uno studente [...] mi ha ripreso nella verifica. Lui è molto bravo in italiano, è anche molto capace; non si applica per niente ma riesce sempre da 10; è uno così. Ha fatto senza nessuna preparazione il test e ovviamente è riuscito non da 8 o da 9 ma in questo caso da 7, perché qualche nozione bisognava pur averla acquisita durante il corso. Mi ha preso e mi ha detto: "Questo test, i suoi alunni – lui conosce benissimo i suoi compagni – non lo fanno perché ci sono domande e parole troppo difficili, non riescono a farlo, glielo dico io, come crede che capiscano queste parole?". "Va bene" ho detto e cosa ho fatto? Qualcosa ho imparato anch'io: io sarei una molto metodica, spero di esserlo stata almeno, cioè non ho mai dato la possibilità a test finito di rivedere le domande, semmai ritorni dopo e con l'esito rivediamo, studi, rifai e poi riprendiamo in maniera diversa. Questa volta invece, a fronte di questa feroce critica, in sede di valutazione, quando gli studenti mi consegnavano la prova, davo un'occhiata e vicino alle domande sbagliate mettevo un puntino e dicevo: "Prova a rivedere". L'80% delle risposte date in seconda battuta sono tornate giuste. Non so che cosa voglia dire questo, però ho evitato una serie di esiti negativi che sicuramente avrei portato a casa. Non ho fatto nient'altro se non dire: "Prova a rivedere la risposta", segnalando quale (FG-SB2/37-R).

Valutare solo gli errori della materia oggetto di verifica

Quando correggo una verifica di storia per esempio, è chiaro che se ha delle risposte aperte devo correggere gli errori di italiano, come ad esempio le doppie, se no non avrebbe senso, però questi errori non li valuto. Li correggo ma non li valuto. Valuto l'errore in storia. [...]. Dico già ai ragazzi prima di fare la verifica: "Gli errori di italiano io li correggo ma non li valuto. Valuto quelli storici" e, nel momento in cui il ragazzo, adulto o giovane, prende in mano la verifica e vede che gli ho corretto un termine improprio, viene e mi dice: "Ma perché mi ha abbassato i punti in questa domanda?". Io spiego e dico: "Perché il termine che tu hai usato non voleva proprio dire questo, c'è il termine preciso che ho spiegato". Allora loro capiscono. Naturalmente semplifico i termini, uso dei sinonimi più semplici, però sono comunque sinonimi di termini storici, specifici della disciplina. Li aiuta molto il fatto [...] che io corregga gli errori di italiano ma non li valuti, se si tratta di storia o geografia (FG-SB2/153-S). Valuto con un voto, ma il voto è sulla storia, se la verifica è di storia, e sulla geografia, se la verifica è di geografia. Gli errori di italiano invece li valuto nelle ore di italiano. In storia e geografia mi limito a correggere: è chiaro che se mi trovo una "e" verbo senza accento o una doppia scorretta non posso non correggerle. Però dico: "Questo mi deve aiutare, l'ho corretto perché mi deve aiutare ma non ne ho tenuto conto" perché io, se la verifica è di storia, tengo conto dell'errore di storia, se la verifica è di geografia tengo conto dell'errore di geografia (FG-SB2/155-S).

Valutare per migliorare la didattica

Guardare negli occhi chi si ha davanti

L'esperienza mi ha insegnato che prima di tutto devo valutare se ho fatto bene [la mia parte], devo cioè valutare se il mio lavoro è stato fatto bene, prima di chiedere, di fare una verifica e valutare quello degli studenti. Devi guardare sempre gli occhi delle persone che hai davanti e questo ti dà subito la risposta: è passato o non è passato, ha capito o non ha capito? Vedi dallo sguardo se non va bene e allora puoi dire: "Siamo verso la fine dell'ora, la prossima volta si riparte, e riprendiamo all'inizio" (FG-SB2/183-V).

Valutare gli studenti per insegnare meglio

Verifica e valutazione rimangono come traccia per il corsista, per una maggiore consapevolezza del tipo di errori e del livello che ha raggiunto e serve soprattutto a me. Al momento non abbiamo l'obbligo di annotare, come invece succede alla scuola media, delle votazioni per ogni corsista. Però io mi segno personalmente la valutazione da una parte, un po' per vedere il percorso dello studente e un po' anche per capire quali sono i punti che dobbiamo migliorare e cosa devo poi riprendere successivamente (FG-SB2/43-P).

Prendersi in esame

La valutazione, e quindi l'esigenza di dire come uno è arrivato alla fine di un percorso, la trovo giusta, se gli studenti riescono a capire che hanno fatto un percorso; [...] abbiamo a che fare con adulti. Allora io dico: "Bene, preparo una verifica e restituisco una valutazione". I nostri studenti sono adulti, sanno quello che vogliono, se hanno il desiderio di imparare frequentano con assiduità, se non hanno desiderio, vengono a scuola con meno assiduità. Non sento così doveroso dire loro a che punto sono, tanto che la valutazione il più delle volte la faccio con loro, anzi, io preferisco avere una valutazione quasi giorno per giorno, lavoro per lavoro che si fa. Io giro per i banchi, vado a vedere [e dico:] "Hai fatto così, non copiare, cerca di pensare per conto tuo!". Cerco di fare questa attività giorno per giorno. E comunque la valutazione la tengo per me e prendo nota: "Questa cosa non è stata capita bene, mi pare una cosa importante, la devo riproporre al di là di questa unità, in un'altra unità". La verifica, in sé e per sé, mi pesa un po' perché mi porta via tempo (FG-SB2/45-V).

Per progettare mi aiuta anche l'esperienza fatta sul campo, quindi il feedback degli studenti, i punti di forza e anche gli errori, che spero di non ripetere, e che però purtroppo si fanno in buona fede; ma anche questi aiutano a maturare e a trovare soluzioni migliori rispetto a quelle che si erano proposte (FG-SB1/160-P).

Una volta ho sentito che "a insegnare si impara due volte". Ecco, io interpreto questa frase in questo modo. Mi è piaciuta molto (FG-SB3/99-R).

Verificare il raggiungimento degli obiettivi per riprogettare la didattica

Lo scopo della verifica non è valutare se gli studenti sono bravi o non sono bravi; mi serve a capire se almeno minimamente gli obiettivi che mi ero prefissa sono stati raggiunti. Poi sicuramente si tiene conto, non ci si ferma lì se l'obiettivo non è passato; magari vado avanti, però ci sono sempre dei ritorni, dei riferimenti [...]. Tengo conto se vedo che qualcosa non è passato, vado un po' avanti però mi ricordo nella prossima unità di introdurre o reintrodurre qualcosa che ho visto che non è passato nell'unità precedente (FG-SB1/47-P).

3. CONDIZIONI RELAZIONALI-PERSONALI DEL PROGETTARE E VALUTARE

Costruire relazioni significative con gli studenti

Coltivare un rapporto speciale con gli studenti

[...] ho avuto tanti anni di esperienza nelle superiori e non ero un'insegnante che fosse contenta se i ragazzi andavano male; mi davvo da fare per recuperarli, però il rapporto che c'è con gli utenti del CTP, o CPIA, è diverso, non è lo stesso tipo di rapporto [...] (FG-VR1/39-F).

L'anno scorso è stato il mio primo anno, adesso mi conoscono e chi mi conosce sta più al gioco. Nel senso che c'è il filtro affettivo, tirato su dagli adulti, ma una volta che si è rotto un po' il ghiaccio, mi conoscono, sanno chi sono, sanno che non sono giudicante; li vedo molto più cooperativi quest'anno (FG-VR-3/19-L).

Puntare sull'intelligenza emotiva

È bellissimo sentire tutti. Ho l'impressione di non avere nulla di nuovo da dire. Vi siete accorti comunque anche voi che, oltre a una competenza glottodidattica, che è alle spalle di tutti, c'è una grandissima intelligenza emotiva, perché la cosa, penso, che ci accomuna tutti è capire chi c'è davanti a noi. Anch'io ho quasi tutti studenti italiani, ma la prima cosa che faccio è cercare di individuare, di capire le esigenze del gruppo, cosa vogliono da me, cosa vorrebbero fare, cosa gli piace di più. Sviolinata particolare per L. e M. che, secondo me, lavorano in condizioni particolari; questo, secondo me, non può farlo chiunque, non è sufficiente essere un'insegnante per fare questo, bisogna avere un dono (FG-VR1/58-L).

Curare gli spazi

Ho visto che è molto importante la tavola; io lavoro così con loro, sempre. Faccio una tavola unica, così li ho tutti sott'occhio, li divido in coppie e vedo se stanno lavorando e quello che stanno facendo; sono guardati a vista (FG-VR1/57-H).

Costruire la relazione docente-studente

Nel passaggio da CTP a CPIA, la prima cosa che è stata piuttosto pesante da affrontare [...] è questa: noi avevamo dei corsisti in classe che facevano un corso di italiano, però, per incapacità loro poi non raggiungevano gli obiettivi e [però] nella valutazione, dopo due tre anni, a queste persone veniva dato un certificato. Quando P. è venuto a SB, nella nostra sede, nella prima programmazione ha chiarito questo punto. Per me è stata un po' una rivoluzione perché allora io dovevo stare attento a rapportarmi con gli studenti, cioè, non potevo più avere delle mummie in classe, dovevo avere degli studenti che perseguivano gli obiettivi. Quindi per me a quel punto diventava un problema perché poi uno studente che si carica di aspettative, di riuscire a superare l'esame a fine anno o il prossimo anno e vede che non lo raggiunge poi diventa un problema anche difficile da gestire. Questo per me è stato il salto più grande che ho avuto dal CTP al CPIA (FG-SB1/177-U). È cambiato moltissimo perché uno studente da cui in classe vedo che non ricevo nessun feedback diventa un problema di cui occuparsi (FG-SB1/179-U).

Accogliere le critiche e farsi mettere in discussione

Cambia moltissimo [rispetto alle classi del mattino] anche la figura dell'insegnante soprattutto per quanto riguarda la sua messa in discussione, perché alle elementari un'insegnante spesso molto molto amata è oggetto di un affetto palese, molto grande; l'insegnante del corso per adulti deve molto spesso oggettivare quello che sta facendo, oggettivare la valutazione, perché la messa in discussione del docente è molto molto frequente e spesso mette in difficoltà; è un atteggiamento che spesso mette in difficoltà. Sei soggetto a critica molto più spesso (FG-SB1/200-O).

Ascoltare le richieste degli allievi

Quando scrivo frasi alla lavagna – le frasi di grammatica – vedo che [gli studenti] sono attenti, che la grammatica piace. Le frasi di grammatica non sono mai belle ma cerco di fare il possibile perché siano significative e direi che ho rilevato in questi 5 anni che sono qua, che sono più attenti degli Italiani che ho avuto nelle scuole comuni; più attenti sia alla grammatica che alla letteratura ma, parlando di grammatica nello specifico, [sono più attenti] perché è la grammatica della lingua che stanno conoscendo quindi devono

impararla con più impegno; vedo che ci mettono di più. Spesso mi ritrovo a sentirmi fare confronti tra un verbo e un nome e chiedermi da dove deriva, certo non in modo difficile, me lo chiedono e io capisco che vogliono sapere questo. (FG-SB1/49-S).

Vivere la lezione come dono

Per quanto riguarda la letteratura io, se faccio tre ore di italiano, la faccio alla terza ora; però quando dico letteratura, dire che la spiego non mi piace, perché la letteratura deve essere un regalo, è una cosa che si racconta, che si offre, è un regalo. La faccio separatamente dalla grammatica [...], quando loro sono già, oltre che stanchi dalla giornata di lavoro, anche stanchi di grammatica. [Anche se] non lo dicono, lo capisco: se facessi tre ore di grammatica sarebbe come minimo uno stimolo a dormire, sebbene io faccia il possibile per non annoiarli mai e vedo che ci riesco con molta soddisfazione; però non posso chiedergli il sangue (FG-SB1/49-S).

Costruire vicinanza relazionale senza farsi risucchiare

[...]il rapporto con gli studenti è difficile talvolta, perché traduce un'interiorità di non facile influenza rispetto all'insegnamento, questo un po' per tirare le fila del discorso. Però personalmente ritengo anche che l'insegnante non possa fare da psicologo, da motivatore tout-court rispetto alla vita totale e quindi un buon insegnante deve anche saper ricondurre e circoscrivere questi sfoghi e queste relazioni, altrimenti non facciamo più scuola ma facciamo terapia di gruppo. L'insegnante è chiamato ad avere questa sensibilità, questa delicatezza nel saper circoscrivere, altrimenti viene risucchiato, perché dagli adulti – soprattutto gli adulti che hanno una storia migratoria problematica – viene assorbito. L'insegnante non può permettersi questo, perché già è un lavoro difficile [il suo] (FG-SB3/216-O). [...] Potenzialmente è pericoloso entrare profondamente in certe dinamiche (FG-SB3/222-O). Lo è per la tua stessa serenità [...]. Ad esempio una studentessa mi ha mostrato i segni delle percosse, i segni del cacciavite: sono situazioni forti che avvengono in classe. L'insegnante deve essere ben stabile nel suo ruolo quando vede certe dinamiche e certi fatti. In questo senso [va corretta la sezione sul] rapporto con gli studenti, altrimenti ne facciamo un quadretto idilliaco e non è così. C. insegna con noi da relativamente poco tempo e ci dice già di aver avuto esperienze in questo senso, profonde [...]. Il rapporto con gli studenti prefigura anche questo, certo che poi tutti noi avremmo molti casi da raccontare su questo (FG-SB3/224-O).

anch'io ho due tre esperienze [...] molto forti: donne che hanno abortito e che chiedevano [...] un consiglio; o ragazzi che hanno subito delle violenze molto dure e quindi ti chiedi perché te le raccontano e cosa cercano (FG-SB3/219-R). Quindi anch'io sono stata messa al muro. Io parto sempre dal presupposto importante [che] la prima cosa che ho offerto loro è l'ascolto e poi col tempo una parola, un consiglio da me, anche personalmente. Quanto mi sono lasciata coinvolgere? Sento molto [questi problemi ma] so abbastanza tenermi fuori; non so se devo entrare di più o di meno [nelle questioni], quindi al momento sono arrivata qui perché penso che l'insegnante sia l'insegnante e non c'è neanche lo spazio per essere qualcosa in più (FG-SB3/221-R).

Rispettare le diverse sensibilità culturali

Anche l'età stessa ad esempio [influisce]: la persona anziana, lo studente o la studentessa di una certa età vengono, come dire, [tutelati]; la classe spesso attribuisce [allo studente più anziano] il ruolo di uditore. Vederlo coinvolto, vederlo che sbaglia, vederlo che fallisce o peggio ancora vederlo andare alla lavagna, è una messa alla berlina che in molte culture dà appunto questo senso. La persona anziana in classe [...] non deve essere messa troppo in gioco; non deve essere messo troppo in evidenza che ha sbagliato. Sto pensando all'India ad esempio (FG-SB3/128-O). Proprio perché l'anziano è la persona che sa, depositario della saggezza, della conoscenza. Mentre nel corso linguistico molto spesso l'anziano è la persona che fa più fatica, che impara più piano, che sbaglia di più e quindi ho questo doppio ruolo. L'insegnante deve tener conto di questo. (FG-SB3/130-O).

Stimolare relazioni interculturali

[...] Nella mia esperienza è difficile l'integrazione e la relazione tra gruppi linguistici, e quindi etnici [diversi] e tra nazionalità diverse. Il superamento del razzismo, dell'omofobia, che dobbiamo superare, in molte altre culture è molto più presente e molto più forte che non nella nostra cultura, checché se ne dica, checché appaia. Quindi l'avvicinare le culture diverse fa parte, penso, dei nostri percorsi (FG-SB3/125-Q) [...]. Nelle nostre classi è già difficile alle volte che una donna parli con un uomo o fare un role playing tra un uomo e una donna. Dipende da dove viene la donna, dipende da dove viene l'uomo. Sono delle cose che sembrano strane ma invece sono presenti, ci sono, e sono forti (FG-SB3/127-Q).

Cerco di fare in modo - senza dirlo esplicitamente perché altrimenti li metterei a disagio - che gli anglofoni non parlino tutti inglese tra di loro e uso la battuta: "Facciamo in modo che l'italiano diventi la lingua internazionale qua dentro, che tutti parlino tra di loro in italiano perché così tutti capiscono - anch'io - e io posso anche correggermi dove sbagliate!". Non sempre ci riesco subito, non sempre, [...] con gli stessi risultati, però spesso ci riesco [...]. E in questo modo l'interculturalità viene fuori, perché per farlo a volte devo farli parlare della loro cultura: [...] quando spiego la leggenda, [posso] far raccontare le loro leggende, le loro favole a chi si sente di farlo. Il nostro è un livello di comunicazione sicuramente più complesso, ma ci dev'essere [...]. Per fare storia e geografia, è chiaro che invece di fare il libro, come si faceva ai tempi nostri, io dico: "Veniamo tutti da [Paesi diversi], in classe c'è tutto il mondo, o una buona parte dei rappresentanti dei vari continenti. [...] Parlatemi di voi, della vostra cultura, della vostra storia. Come viene spiegata la storia nel vostro Paese, da dove partite?" ho chiesto. E tutti mi hanno detto che partono dalla storia del loro Paese. Quindi credo che poi, bene o male all'interculturalità bisogna arrivare a tutti i livelli; a livelli diversi, ma tutti ci arriviamo (FG-SB3/157-S).

Costruire relazioni significative con le/i colleghe/i

Collaborare tra colleghe

Sto avendo una buonissima esperienza con la mia collega di primo livello, L., con la quale possiamo mettere in atto pratiche d'aula che non sono solo la lezione frontale e questo a me mi riempie di gioia (FG-VR1/4-D) [...] Quest'anno ho la fortuna di fare la tutor a una collega neoassunta che ha lavorato dodici anni in Libano e mi ha insegnato, attraverso il peer to peer, perché sono andata a vedere le sue lezioni, la forza dell'oralità e dell'immagine (FG-VR1/31-D).

ogni anno, cerchiamo di mettercela tutta e in questo collaboriamo sempre tutti insieme con i colleghi, perché è vero che ci incontriamo poco, però non mancano le occasioni, perché le insegnanti di primo grado chiedono anche alle alfabetizzatrici, perché abbiamo il problema della lingua italiana. Non è un problema di micro lingua, o di lingua specialistica, è la lingua italiana, e devo dire che loro in questo ci aiutano tanto (FG-VR1/10-F).

Trovo [...] arricchente il fatto di lavorare con le mie colleghe; [...] per me è stata una ventata di serenità e felicità poter costruire qualcosa con qualcuno ed essere in sintonia, perché è ossigeno. Ringrazio le colleghe con cui mi sono trovata benissimo (FG-VR1/14-H).

Qualcuno diceva di confrontarci con le altre scuole [...] però lì la realtà è diversa, perché tutto sommato ognuno fa la propria vita, ognuno di loro entra in classe; se non vado d'accordo con te, chi se ne frega? Non mi importa più di tanto. Qui siamo come una famiglia, nel senso che il problema che ha la collega è un problema mio, non solo della collega. Partiamo dal presupposto che ognuno di noi non è perfetto, abbiamo tutti pregi e difetti: perché non cerchiamo di apprezzare più i pregi e non di mettere sempre in luce i

difetti? Perché non abbiamo più comprensione tra di noi? Nessuno vuole fregare nessuno, perché alla fine fregiamo anche noi stessi (FG-VR3/90-F).

ho poca esperienza nei CPIA; questo è il mio secondo anno e io sono in fase di apprendimento da altri colleghi con più esperienza (FG-VR1/2-B).

ho avuto grande supporto da tutti, perché non mi faccio problemi a chiedere; se ho bisogno di chiedere, se ho bisogno di una parola di consolazione, ogni tanto mando a qualcuno un messaggio o lo sento [...]. Ho avuto grandissima disponibilità da parte dei colleghi e si vede che i colleghi sono persone accoglienti, abituate a lavorare in modo flessibile; ho trovato una grande accoglienza (FG-VR2/28-L).

Confrontarsi

ci troviamo pochissimo fra noi e, anche se non ci confrontiamo in modo giornaliero, settimanale su quello che facciamo, credo che nel tempo abbiamo condiviso una modalità, per cui è molto semplice, nel momento in cui se ne parla, e voi ci avete dato l'occasione di far venire fuori questo elemento [...]. Penso però che sarebbe tanto bello confrontarsi di più e progettare insieme; in realtà gli spazi veri di progettazione, la nostra struttura, il tipo di lavoro che facciamo, gli orari diversi che facciamo, non ce li concedono (FG-VI-3/1-Bb).

A me le tavole rotonde piacciono; secondo me è un confronto aperto e quindi funziona, porti sempre a casa qualcosa, quindi sicuramente [l'incontro è stato] positivo. Noi facciamo spesso di queste cose; qualsiasi decisione o attività per noi diventa una tavola rotonda. La richiesta del CPIA è di fare una cosa così con tutte le sedi associate, più il carcere [...]; quando ci proviamo è un compito difficile, un compito di realtà dura, perché siamo tante teste, perché abbiamo tante realtà diverse, perché poi vorremmo anche produrre, nel senso che abbiamo una riunione e usciamo con una prova di verifica comune e invece non la puoi fare così velocemente. Il CPIA dà tante ricchezze, dà molte risorse, però complica anche un po' (FG-VI-2/102-Dd).

Sono d'accordo con quello che hanno detto i miei colleghi; non saprei che altro aggiungere, se non che scambiando esperienze ti senti meno solo (FG-VI-2/105-?).

Rispetto alla valutazione, consiglieri a un giovane collega di non aver paura di tirar fuori in modo molto tranquillo i dubbi e le cose che lo mettono in crisi con i colleghi di maggiore esperienza, perché spesso si tratta di dinamiche frequenti e normali con determinate nazionalità, con determinati utenti. Con alcune fasce di persone è perfettamente normale che ad un certo input segua una certa reazione. Capire questo aiuterebbe un giovane insegnante a circoscrivere gli incidenti di percorso, che spesso sono incidenti relazionali; con gli adulti succede. Gli consiglieri quindi di condividere la valutazione in modo molto fiducioso e di non temere quello che si è verificato o una valutazione che mette in crisi, di non temere questo, perché insegnare agli adulti mette in crisi. Insegnare agli adulti è proprio ciò che rende difficoltoso valutare per via del percorso di vita [degli utenti] e perché il materiale umano non è uno studente che arriva già selezionato. In questo senso la condivisione dei problemi spesso aiuta a migliorare la valutazione e la sicurezza, il progress del docente. Anche del docente con esperienza! Perché non è soltanto un discorso legato all'esperienza. La valutazione viene migliorata da questi momenti di condivisione, di scambio, di esami [analizzati] insieme con i colleghi. Tutto ciò è molto utile, sono dinamiche utilissime al miglioramento della valutazione (FG-SB2/181-O).

Tante volte mi confronto con gli insegnanti che ho avuto io e penso: "assolutamente non così!", quindi cambio strada. Non so se per i miei colleghi è la stessa cosa, nel senso che io non sono stata particolarmente fortunata e questa cosa mi ha aiutato tantissimo (FG-VI-3/68-Nn).

Vincere la paura del giudizio

Lavorando anche all'estero, la sensazione che ho avuto ritornando in Italia, che negli ambienti italiani generalmente, anche nel collegio docenti ho avuto questa sensazione, si è sempre misurati, magari alcuni no, in alcune cose che si dicono. C'è sempre la paura del giudizio, mentre in altri contesti, all'estero, si è meno guardati, meno valutati. Il fatto è che magari io in quel momento lì posso dire una scemata o una cosa che non ha senso, perché ho capito male, ho meno l'ansia del giudizio; questo l'ho avvertito molto, lavorando all'estero. Anzi eravamo incoraggiati a dire anche le cose più banali, perché a partire dalle cose banali [...] si ci aggancia e viene un'altra idea e quello che dici può essere creativo per un'altra persona. In Italia, non solo nell'ambiente scolastico educativo, c'è più paura del giudizio e non brain storming che è comunque portare delle idee (FG-VR-3/98-E).

Cambiare sedi

nella mia carriera scolastica, ho cercato sempre di cambiare le sedi in cui lavoravo dopo circa dieci [...] anni, proprio per cambiare team docenti nella relazione, nella dinamica, ed essere [...] curiosa della formazione (FG-VR1/4-D).

Condividere

l'operazione CPIA, il passaggio dal CTP al CPIA, è ancora in qualche modo una forzatura rispetto ai rapporti con gli altri punti in cui si eroga il servizio. Io mi ricordo che, quando sono arrivato al CTP, i momenti di confronto con i colleghi di B., di N., erano più frequenti; poi c'è stata una caduta di questo confronto e ci siamo disabituati a trovarci. Allora esiste questa difficoltà: non si parla lo stesso linguaggio, non si sono condivise esperienze, io però sono fiducioso, da sempre sono ottimista, e quindi penso che crescendo la cosa possa cambiare. Poi è vero che ogni CTP, perché erano CTP, aveva delle sue caratteristiche, ed è abbastanza inconsueto e piacevole che qui da noi ci si sia trovati in una situazione come quella che L. ha descritto e che io ritengo in parte anche casuale e in parte legata ad alcune presenze che siamo noi, che hanno sempre facilitato questo tipo di cose. Mi chiedo però, perché altrove ci debbano essere barriere, gelosie, problemi; me lo sono sempre chiesto nella mia vita d'insegnante; perché non si possono condividere facilmente materiali, invece che arroccarsi dietro ai propri quaderni, alle proprie esperienze (FG-VI-3/15-Bb).

ho fatto vari convegni a Padova tra vari CPIA, vari ordini di scuola, superiori e medie e c'era questa morbidezza di lavorare in gruppo, di capirsi. Anche quando abbiamo fatto dei convegni per il carcere, in effetti, c'è stata la ricchezza di trovarsi da diverse regioni, dove si è lavorato benissimo. Ho un ricordo bellissimo dei colleghi di altre province e regioni, perché ci siamo proprio aiutati, confrontati: "cosa fai? cosa faccio? allora io prendo un pezzo da te...". Prima eravamo sempre sullo stesso territorio, ma separati, quasi rivali [...] (FG-VI-3/70-Nn).

Imparare dai colleghi

Ho letto velocemente [i testi]. Una cosa che mi è piaciuta molto sono stati i titoli, cioè dividere per macro-argomenti gli interventi dei colleghi. La mia impressione è sicuramente positiva; è davvero molto utile; già stavo cercando di prendere spunti dal lavoro di tutti gli altri colleghi, per imparare qualcosa, visto che anch'io mi sono cimentata in un corso d'italiano, quindi mi sono andata a leggere tutti gli interventi dei colleghi di alfabetizzazione, proprio per imparare; sicuramente è una cosa bella [...] (FG-VI-3/23-Gg).

Da un mesetto circa, collaboro con una mia collega; lei ha un gruppo di pre A1 in carcere e io ho preso in mano alcuni di questi ragazzi da poco tempo. Per me è un lavoro completamente nuovo, per cui io non ho né competenze, né capacità; facendo questo, mi sono reso conto che devo prestare più attenzione a tutti i miei colleghi che lavorano per insegnare italiano agli stranieri, perché io faccio più fatica con quattro persone, una sola volta alla settimana, di quanto non faccia con dieci, quindici persone, quattro volte alla settimana; faccio più fatica il lunedì mattina che in tutti gli altri giorni! Per capire

veramente cos'è una cosa, hai un unico sistema: provarci, perché altrimenti sono solo parole e come tutte le parole vanno e vengono (FG-VI-3/21-Cc).

Osservare gli altri colleghi in aula e farsi consigliare

Quando sono arrivato qui, il primo anno, mi ricordo che ero molto disorientato perché mi avevano descritto l'attività del Centro Territoriale come un'attività rivolta ad analfabeti, per cui all'inizio mi sono stati di aiuto i colleghi, addirittura chiedevo ai colleghi se potevo entrare nella loro classe. Avevo una collega che ad esempio faceva dei corsi di aggiornamento per insegnanti e all'inizio, prima ancora che iniziasse la scuola, andavo a destra e sinistra a fare più corsi [possibile] perché non sapevo proprio materialmente cosa fare. Adesso, [che] ho un'esperienza di 20 anni di insegnamento, [la situazione è diversa]. [...] All'inizio mi hanno aiutato i colleghi soprattutto, anzi, gli rompevo anche un po' le scatole, ero un po' invadente; e c'era un mio collega che addirittura aveva costruito tutta una libreria di testi, di video, di cassette e aveva tantissimo materiale... per cui i colleghi all'inizio [mi sono stati d'aiuto] (FG-SB1/144-U). [...] [Se dovessi suggerire qualcosa a un nuovo insegnante sulla progettazione], inviterei il mio collega a fare le stesse cose che ho fatto io quando sono arrivato al CTP il primo anno, quando mi catapultavo nell'aula del collega; partirei da lì per vedere concretamente che cos'è, di cosa stiamo parlando; poi ci sono i testi e le Linee Guida però è meglio mettere le mani in pasta per vedere una lezione. Il primo anno che son venuto qui, c'era stato un corso di aggiornamento tenuto dall'Università di S. dove facevano vedere la costruzione di un'unità didattica: per me è stato utilissimo, anche se lì stavo parlando di corsisti che andavano all'Università di S., giornalisti di testate straniere qui in Italia, di altissimo livello; mi è stato utilissimo. [...] Mi è stato molto utile poi il passaggio al CPIA perché ho visto colleghi che lavoravano a SB, in altre realtà, e utilizzavano testi diversi dai miei; [mi è stato utile] il contatto comunque (FG-SB1/209-U).

Chiedere e dare aiuto

I colleghi senz'altro aiutano a progettare, soprattutto quando è la tua primissima esperienza: ti aiutano nella modalità del tuo rapporto con lo studente adulto, oltre che nella progettazione (FG-SB1/161-T).

[Per avere aiuto] mi riferisco al mio collega di tecnologia che è maschio: per quanto i contenuti siano quelli, poi le esperienze [sono diverse e] la materia ha questo profilo più maschile, ha cioè dei risvolti che forse i maschi capiscono di più rispetto alle femmine. Quindi sicuramente un collega maschio mi ha aiutato e mi aiuta molto nell'aprire certi contenuti e certe prospettive (FG-SB1/139-R).

Se [dovessi consigliare] un nuovo collega che non ha esperienza di insegnamento condividerei un po' l'esperienza pregressa in generale. Visto che tutti siamo passati dall'inizio a chiedere consigli, è opportuno darne (FG-SB1/210-Z).

Condividere buone pratiche

Se dovessi dare un consiglio a un nuovo collega sulla progettazione, condividerei delle buone pratiche, o perlomeno che lo siano state per me; nel senso qualcosa che per me ha funzionato più che altro, perché quando io mi sono trovata a dover iniziare, il sapere, avere per le mani qualcosa che ha funzionato mi ha rassicurato. Poi magari prendi un'altra strada quando ti fai la tua esperienza però iniziare con qualcosa che tu sai che è una proposta positiva ti alleggerisce rispetto [al doversi chiedere:] "Cosa mi invento con un tipo di studente con cui non ho mai lavorato?", quindi [condividere] la buona pratica che poi ognuno fa propria perché è personale (FG-SB1/207-T).

Lavorare e confrontarsi in gruppo

All'inizio mi hanno aiutato soprattutto i miei colleghi, con i quali ho lavorato fianco a fianco, porta a porta proprio all'inizio. Per me poi è stata molto importante la lettura di alcuni testi, di alcuni libri. E più avanti negli anni la partecipazione per esempio alla Struttura Tecnica Regionale, a questi gruppi in cui l'approfondimento delle tematiche è

andato proprio nel dettaglio e in profondità. E il prof. R. mi ha dato tantissimo come riflessione, come capacità di analisi, come capacità non [tanto] di programmazione da scrivere, [da formalizzare], ma come idea di programmazione, di avere in mente un percorso. Quindi [mi sono state di aiuto] soprattutto le persone interessate. Tra l'altro ho avuto la fortuna di andare in un gruppo molto vivace; come insegnanti abbiamo sempre parlato di classi, di esperienze, di comunicazione, questo ci ha aiutato tanto. Invece le cose che mi sono scese dall'alto in genere mi hanno creato difficoltà [...]: le UdA [ad esempio], che mal si coniugano secondo me col framework (FG-SB1/152-Q). [...] Il passaggio dai CTP ai CPIA a mio modo di vedere ha dato una grande dignità alla scuola degli adulti. Ci ha fatto vivere una dimensione più ampia, mentre prima era estremamente localizzata e legata più alle varie persone che interagivano nel gruppo del CTP locale, più che a un sistema scolastico. Quindi il CPIA ci ha dato molta dignità e ampiezza di vedute. Mi ha aiutato tanto nella programmazione il confronto con le altre realtà scolastiche, mi ha permesso di trovarci periodicamente con i colleghi e quindi di confrontarci proprio sullo specifico. La cosa un attimino negativa è che il topo di città non è come il topo di campagna, quindi quello che lui ha chiamato "Dantealighierizzazione". Cioè la visione del CTP cittadino si è trasferita anche nella campagna, e questo non è sempre un bene (FG-SB1/183-Q). Nel modo di progettare è cambiato il fatto di trovarci, di fare i dipartimenti, la collegialità, il fatto di fare i dipartimenti, partecipare a questo. (FG-SB1/185-Q).

Sentirsi accolti come parte di una grande famiglia

Devo dire che quando sono arrivata in questa scuola sono stata molto bene accolta dai colleghi, che mi hanno fatto sentire come parte di una grande famiglia. Ed essendo io molto insofferente agli schemi, quando ho capito che potevo uscire dall'idea schematica delle scuole del mattino, mi sono sentita bene e questo e queste persone mi hanno molto aiutato per cui le ringrazio (FG-SB1/154-S).

Trovare senso in ciò che si fa

Esperienza arricchente per l'ampio spettro di tipologie di utenza

Penso che sia importante dire che siamo insegnanti a tutto tondo [...], a parte il fatto che è stato un amore a prima vista con il CPIA. Quello che mi piace del CPIA è l'arco d'età e l'arco dei diversi livelli, che va, appunto, dall'analfabetismo, fino al C2, ed è per questo molto arricchente [...] (FG-VR1/14-H).

È un'esperienza particolarmente significativa, perché il momento storico è particolare; in questo frangente c'è il fenomeno della migrazione, dei migranti e dei richiedenti asilo, che ha connotato ulteriormente questa esperienza in maniera ancora più impegnativa, anche sul piano della nostra didattica, del nostro lavoro (FG-VR1/2-B).

Esperienza bella per l'alto livello di motivazione degli studenti

Dopo un iniziale timore, mi trovo benissimo, sono molto contenta, persone molto motivate, ho dei gruppi stupendi e sono felice (FG-VR1/18-L).

[gli stranieri], dalla mia piccola esperienza, sono il gruppo meno problematico, perché hanno soprattutto una grande motivazione, che fa perno su tutto il resto in realtà, dal punto di vista didattico [...] C'è un problema d'interazione, c'è un problema sicuramente di approccio e di metodologia, però ho la grande soddisfazione di avere persone che seguono e con una forte motivazione (FG-VR1/13-G).

Esperienza stimolante perché sollecita continuamente il cambiamento

Se potessi tornare indietro, farei la scelta dieci anni prima. La cosa entusiasmante e molto bella è che siamo in itinere, ci stiamo costruendo, e questo a me piace tantissimo. Avere la possibilità di costruire qualcosa, di cooperare è la cosa davvero più fantastica (FG-VR2/33-L).

È sempre un'avventura diversa ogni anno, perché nessuno forse sa veramente com'è il nostro lavoro, comunque è sempre molto bello e interessante (FG-VR1/3-C).

Formarsi

Rispondere ai bisogni formativi dei docenti

Io mi sento debitrice verso la formazione dell'Università Ca' Foscari, il laboratorio ITAS, il CEDILS come didattica dell'italiano come L2, quindi verso una formazione svolta nel 2006 fuori dal CTP. La riporterei al CPIA come bisogno di formazione. È importantissima una formazione di specialisti in didattica di L2, che ti aprono davvero la didattica a nuovi orizzonti: ad esempio il ruolo dell'errore, gli errori che guidano l'insegnante nella valutazione dello stadio in cui è il suo studente, il ruolo della motivazione [...] il ruolo della comunicazione. Si tratta di tantissimi aspetti che poi sono diventati fondamentali nel mio modo di fare scuola (FG-SB1/146-O).

Formarsi attraverso esperienze immersive

[...] ho fatto un corso di teacher training che mi è stato molto utile; mi è stato molto più utile un mese di corso per insegnanti fatto a Londra, che non due anni di SISS all'università. C'è stata molta più pratica in quel mese che nei due anni della SISS (FG-VI-1/12-Mm).

Alimentare il gusto di insegnare

Ho lavorato un po' di anni fa [...] al CTP. [...] Facevo delle supplenze brevissime, però mi sono divertita un sacco perché c'erano persone che potevano essere mia mamma e mi dicevano: "Dai, insegnami che così posso insegnare a mia figlia". Questo lavoro mi è rimasto nel cuore. Facevo anche un pacchetto orario nel carcere. Mi sono divertita talmente tanto che sono tornata; ci ho messo tredici anni, ma ce l'ho fatta, quindi l'anno scorso sono tornata di nuovo come supplente e quest'anno sono al primo anno di ruolo, l'anno di prova. [...] (FG-VI-1/76-Nn).

Attingere anche a esperienze extrascolastiche

non vengo da un'esperienza scolastica, ma da un'esperienza lavorativa; ho fatto varie esperienze; mi sono trovato a vent'anni a fare il servizio civile per venti mesi in una comunità terapeutica; per me è stato il cambio dall'essere bambino all'essere adulto; quindi porto un'esperienza che è extrascolastica (FG-VR1/59-G).

Rendersi consapevoli dei propri pregiudizi

faccio un piccolo esempio: il mio compagno è africano, quarant'anni che è in Italia, laureato a Padova, eppure quando andiamo in giro per la città, a me danno del lei e al mio compagno danno del tu (FG-VI-2/79-?).

appartengo al dipartimento di lettere; le problematiche non sono proprio così evidenti, però da sempre, nelle esperienze dei dipartimenti, io ho colto una cosa: siccome veniamo da scuole diverse, c'è come una diffidenza. È in qualche modo una metafora sociale, c'è la diffidenza del diverso, e gli altri sono diversi; nel momento in cui lavoro spalla a spalla con un collega, entro in confidenza con lui, mentre gli altri rimangono i diversi, da prendere con le pinze. Io la vedo così, come una metafora sociale della diversità, su cui noi predichiamo tanto, ma che poi ci diventa difficile, quasi a pelle, affrontare. Per la parte di lettere, anche noi siamo più legati a quello che è il percorso della cosiddetta terza media; anch'io penso che i contenuti non siano così importanti, ma avevo quest'idea anche quando andavo alla scuola del mattino; poi però vai a scontrarsi con altre realtà (FG-VI-3/31-Hh).

Alimentare fiducia

Allacciare legami di prossimità che fanno aumentare la fiducia reciproca

trovo strano che quando ci troviamo tra di noi, anche se lo facciamo raramente, lo chiamiamo coordinamento; l'incontro ha un nome ufficiale, viene fatta la firma eccetera, però siamo così e parliamo, lavoriamo e siamo proprio sciolti e rilassati; [...] anche oggi siamo rilassati. [...] Certo, il numero cambia, è un po' più difficile quando ci troviamo a fare i dipartimenti, almeno per quanto riguarda noi dell'alfabetizzazione, ma gli incontri sono positivi (FG-VI-3/3-Dd). Il dipartimento è l'incontro di tutte le sedi associate del CPIA, divise in "categorie": [...] gli alfabetizzatori, gli insegnanti di inglese, gli insegnanti di tecnologia, quelli di matematica eccetera. Io partecipo a quello di alfabetizzazione; il coordinamento è Vicenza est. Fatto strano, l'hanno chiesto a tutti e noi abbiamo detto di sì: "Facciamola questa roba del focus con Verona". Noi ci siamo fidati anche di chi ce l'ha proposto; abbiamo detto: "boh, non abbiamo ben capito cosa fare, però ok, se ce lo chiedi, lo facciamo!". Così come succede che c'è da fare la civica e c'è chi la fa; così come succede che ci sono da fare i test della prefettura e siamo tutti disponibili, anche l'ultimo arrivato! Non è perché noi siamo un gruppo storico mentre gli altri, poveretti, sono tutti nuovi. C'è una fiducia di fondo, c'è una disponibilità di fondo a dire: "Hai bisogno? Ok". Io mi sono assentata per un'emergenza, non mi ricordo se lavorativa o per malattia; [ho fatto] una telefonata alla collega, il pomeriggio prima: "scusa ho quel gruppo e mi scoccia che perda lezione"; lei: "ok ci vado io, non c'è problema". Con tutte le difficoltà che ci possono essere in questo gruppo [...] c'è questa disponibilità. Quando siamo invece con tutte le sedi associate - chiaro che il numero cambia, ma poi non così tanto - c'è un altro atteggiamento e tutto è più rigido, più burocratizzato. Ci sono altri docenti [...] che metterebbero paletti ovunque e anch'io sono una di quelle che dice: "firmate, scriviamo, tabuliamo", quindi, voglio dire, parte anche da me la rigidità e tutto diventa complicato (FG-VI-3/5-Dd). Secondo me [tra di noi] si respira proprio un'altra aria. [...] Tra di noi non c'è gelosia; [...] nelle scuole del mattino, a volte, ci sono delle colleghe che fanno delle belle cose, ma non te le mostrano neanche a morire, perché poi le fai anche tu e loro non fanno più bella figura con i genitori della loro classe (FG-VI-3/9-Dd). È ridicolo, anche perché si sta lavorando in team da una vita ormai. Qui comunque questo non esiste (FG-VI-3/11-Dd).

Costruire un clima non giudicante

secondo me tra noi c'è un rapporto diverso rispetto a quello che c'è nelle scuole normali, nel senso che non mi sento giudicata quando chiedo aiuto a qualcuno dei miei colleghi, o quando chiedo un consiglio, cosa che invece mi capitava un poco di più prima, nell'altra scuola. Ai dipartimenti, c'è questa rigidità; io la sento; noi, nel dipartimento di matematica, siamo in sei e c'è un po' di rigidità (FG-VI-3/70-Nn).

4. CONDIZIONI ORGANIZZATIVE DEL PROGETTARE E VALUTARE

Curare la composizione dei gruppi-classe

Gruppi stabili e motivati nei corsi del primo ciclo

la scuola è diurna, ma [...] abbiamo tutti extracomunitari e tutti [...] ragazzi richiedenti asilo. Intanto l'età si è abbassata molto, [rispetto al passato]; abbiamo tutti giovani; io non ho più lavoratori, anzi magari ce l'avessero questi un lavoro! Quando avevamo gli adulti, una cosa era chiara: non dovevamo motivarli, perché già loro avevano la motivazione, avevano un obiettivo ben preciso: "mi serve perché devo fare questo concorso, devo aprire questa attività...". Quando si assentavano, erano loro stessi ad avvisarci e noi sapevamo quante lezioni dovevamo recuperare, non c'era nessun problema per la frequenza. Quest'anno è diverso, questi ragazzi vengono semplicemente perché la cooperativa che li obbliga, ma la motivazione non c'è. Io ho sondato il terreno, molti di loro non vogliono neanche stare in Italia, per cui [...] la motivazione principale per imparare la lingua italiana viene a mancare. Mi dicono che vogliono andare in Germania,

in Svizzera. Capito come si lavora? [...]. Ancora oggi, e siamo alle porte degli esami, [...] gente che per noi è candidata agli esami di licenza media ci viene spostata senza nessun motivo e noi lo veniamo a sapere ora, a un mese dagli esami! Quest'anno è stata una esperienza che spero non si ripeta più, [...] perché onestamente si lavora male in questa situazione. Intanto trovarsi con una classe che si rinnova continuamente significa che spendiamo molto tempo nella socializzazione; tra di loro si devono conoscere, devono socializzare, ma questi ragazzi non fanno in tempo [...] a raggiungere un certo livello di lingua italiana che già vengono trasferiti e mi ritrovo in classe gente nuova che riparte da zero; per cui metti in gioco ogni giorno la tua programmazione (FG-VR2/31-F).

Gruppi stabili nei corsi di alfabetizzazione

A volte capita che uno rimoduli, faccia, progetti, e poi il gruppo classe sparisca, come dopo Pasqua. Il problema è [...] che noi purtroppo, [...] in particolare quest'anno, ma già dall'anno scorso, stiamo lavorando con tantissimi migranti. I migranti sono gestiti dalle cooperative che non tengono assolutamente presente quelle che sono le esigenze della scuola pubblica. Quindi, anche se noi progettiamo percorsi che durano quattro mesi, di fatto questi corsisti vengono spostati, a me verrebbe da dire "sballottati" di qua e di là, per altri tipi di esigenze, non sempre per esigenze loro. [Gli operatori] dicono: "Lo facciamo per il loro bene", ma non sempre [è così]. Ad esempio, gli ultimi due che sono stati spostati, in realtà, sono persone che non volevano spostarsi da lì. Questo comporta un percorso che tu fai e che poi si sospende; ti ritrovi quindi a dover risistemare le cose in qualche modo. È molto avvilente, per dire la verità; [...] però sono ormai nella scuola da tanto tempo e so che queste cose possono succedere; mi dispiace perché non sono movimenti dovuti alla persona che non trova lavoro e cambia abitazione perché deve andare in un'altra parte, ma semplicemente perché è stata spostata da [...] Verona, da lì a là. Da qui lo spostano e da un'altra parte non lo possono neanche accogliere perché i numeri sono esagerati e non c'è più lo spazio (FG-VR1/20-A).

Ci sono enormi differenze tra cultura e persone appartenenti a stili di apprendimento [...] diversi. Penso che il problema dell'alfabetizzazione sia proprio la diversità culturale che è enorme e questo ci vincola e ci costringe a improvvisare, a trovare escamotage. Addirittura alcuni gruppi che ho io, richiedenti asilo, un gruppo prevalentemente di ragazzi giovani, litiga continuamente, se ne dicono di tutti i colori nella loro lingua; questo crea un problema di clima, perché non posso richiamarli come dei bambini. Sono critici e anche un po' cattivelli, io non so che cosa si dicono, perché se lo dicono nella loro lingua, ma io spesso li richiamo, ma si offendono di brutto [...] (FG-VR2/56-B).

Una numerosità contenuta dei gruppi nei corsi ex-EDA

Ho avuto alle DA un gruppo molto grande che ho voluto dividere in due; dodici persone è il numero ottimale perché riescono ad interagire abbastanza bene. Di solito vengono tutti, sempre, non ci sono assenze, non ci sono migrazioni, sono molto motivati e dodici è un buon numero. Anche perché quando incomincio a fare conversazione e sono di più, iniziano a parlare, si stufano ad aspettare il turno; quindi è quel numero che ti consente di lavorare bene e al limite, se vedi che c'è un calo di attenzione, chiami subito un altro; dodici è un buon numero per interagire. Al primo corso, inizialmente si erano presentati in 25, 26, ma con numeri così è impossibile imparare. Quindi la prima volta abbiamo fatto una specie di test d'ingresso e con questo abbiamo colto l'occasione per dividerli secondo le conoscenze. Alcuni che già si conoscevano, perché avevano frequentato i corsi degli anni scorsi, si sono messi insieme (FG-VR2/19-L).

Gruppi-classe estremamente flessibili e disomogenei

Le classi non sono gruppi omogenei, assolutamente. Nelle intenzioni erano omogenei ma non sono mai gruppi omogenei. Frequenti sono i cambi di classe: uno studente fa un piccolo percorso con un'insegnante, poi questa in classe si accorge che lo studente, benché partito da un livello basso, ha delle potenzialità grosse dentro, ha una progressione notevole. Quindi cambia classe, cambia livello (FG-SB2/74-Q).

Tu inserisci un apprendente nel livello 0 perché è appena sbarcato e questo in un mese arriva ad essere un A1, nel senso che è pronto per iniziare un corso di livello A1. Allora ci sono tutti questi trasferimenti interni, c'è una flessibilità estrema, altrimenti ti precluderesti la possibilità di essere vincente su questo studente (FG-SB1/41-T).

Riflettendo anche su quello che stiamo facendo adesso, ad inizio anno, c'è un'organizzazione che prevede la formazione di classi in base al livello, però cosa succede? Che gli studenti sono diversi, perché ad esempio c'è uno studente che lavora 8 ore al giorno, [...] un'altra corsista invece che può avere tutta la giornata libera perché è disoccupata, oppure perché è una casalinga. [...] Questi studenti hanno una [diversa] disponibilità di tempo per lo studio e succede che dopo un mese di corso c'è uno studente che è più avanti degli altri. [...] Mi è capitato anche l'anno scorso, ad esempio, di [avere in classe] due Pakistani che avevano un'applicazione che si scaricavano nel loro i-phone, per cui imparavano l'italiano attraverso questa applicazione. E allora sì, qui ho fatto un intervento sull'insegnante che si rende flessibile, però la flessibilità è vista anche all'interno della nostra scuola come [caratteristica] di un'intera organizzazione, nel senso che dopo un mese che io vedo situazioni talmente diversificate in classe che non posso continuare a insegnare, individuo degli studenti e ad esempio li indirizzo a un altro collega che sta facendo un livello superiore. Allora [...] prendo contatti col mio collega G., chiedo che cosa sta facendo nel suo livello. E così ho corsi che durante l'anno cambiano classe [...]. Mi focalizzo sugli studenti, cerco di calibrare le attività sugli studenti, non solo come attività didattiche ma a un certo punto è una flessibilità che riguarda l'intera organizzazione che viene a destrutturarsi, a differenza delle scuole del mattino, dove invece ci sono le classi fisse, stabili. Mi ricordo, quando ho fatto il concorso magistrale, molti anni fa, fui interrogato sulle cosiddette classi aperte, sulle leggi. Io avevo un'ottima commissione, però quando parlai della normativa - adesso non la ricordo nei dettagli - mi guardarono come un marziano, [come per dire]: "Ma lei insegna, sta insegnando?" "Sì sì, sto insegnando". Stavo parlando di una normativa che in realtà era molto diversa dalla realtà. Invece qui dove lavoro, adesso c'è una realtà proprio di classi aperte, e questo richiede molto impegno da parte di tutti i docenti. Per cui [questa è] una cosa da aggiungere rispetto al calibrare le attività: è un calibrare tutta l'organizzazione, che è molto impegnativa (FG-SB3/54-U).

noi parliamo di classi come terminologia [...] d'uso comune, però forse nel nostro caso questa parola deve essere analizzata meglio; forse non è adatta a definire questi gruppi di lavoro, questi gruppi di apprendimento, queste robe qua e neanche l'organizzazione. Perché classe voleva dire intanto forse la classe del '68, quelli del '74, [...] quindi un'omogeneità di età che noi non abbiamo; poi un'omogeneità di percorso precedente di ciascuno, che noi non abbiamo; quindi definire i nostri gruppi di studenti "classe" potrebbe forse anche essere fuorviante e dare una definizione che non corrisponde alla realtà (FG-SB3/59-Q) [...] Forse classe non si addice a noi (FG-SB3/61-Q).

La classe si fa fatica [a trovarla], cioè dal punto di vista burocratico dobbiamo averla ma è un termine che effettivamente sta stretto. [...] In effetti ormai ha un valore solo burocratico nel nostro tipo di scuola (FG-SB3/62-S).

Esiti dei test di ingresso non considerati per chi entra in corso d'anno

I test di ingresso li somministriamo all'inizio dell'anno, proprio quando comincia l'anno scolastico: siamo più rilassati noi, gli studenti arrivano con più calma, il loro ingresso è programmato e qui abbiamo il tempo e il modo di somministrare dei test di ingresso elaborati anche grazie al prof. R. e comunque frutto di un lavoro di anni. Usiamo questi strumenti. Questi strumenti però perdono di validità nel corso dell'anno, perché gli studenti entrano quando vogliono loro - ed è giusto che sia così - entrano nel momento meno opportuno, incontrano per prima la persona sbagliata e per tutta una serie di altri motivi. Questi strumenti di misurazione vanno bene in fase di programmazione di inizio anno, però nel prosieguo dell'anno restano accantonati (FG-SB2/54-Q).

Ho fatto delle ore di accoglienza. Ho visto che il test di ingresso è molto efficace quando si ha un apprendente di livello definito, nel senso che, se è un A1 buono, se è un A2 buono, tu sei vincente e lo inserisci nel suo corso ideale, ma sono pochissimi gli studenti così precisi a livello di apprendimento, ci sono mille sfumature e a queste colleghiamo le esigenze personali, di orario, di sede, di tutto. Poi subentra la frustrazione di avere dedicato ore al test di ingresso [inutilmente]. [...] Anch'io l'ho vissuta questa frustrazione [che nasce] nel momento in cui tu fai tutto il protocollo, stabilisci che questo è il livello e non riesci a incastrare (FG-SB2/60-T).

La situazione reale nella quale mi trovo ad operare è questa: devo fare un test di ingresso a una persona che, dopo un minuto che gli parlo, l'ho già classificata secondo il QCER, secondo i gruppi-classe di cui disponiamo in quella scuola. No! Devo somministrare un test di ingresso ampio, di 12 pagine e lo devo fare quando è perfettamente inutile; magari invece mi ritrovo poi con delle persone con le quali avrei dovuto approfondire meglio la cosa e non ho la possibilità di farlo. Allora all'inizio dell'anno facciamo i test a tutti quelli che arrivano, poi quando cominciano a partire i gruppi classe, e tutti siamo impegnati, chi arriva, arriva. Abbiamo [...] un formalismo, che sarebbe anche brutto; come dire, [abbiamo] la necessità di rispettare una procedura (FG-SB3/265-Q).

Classi con livelli differenziati

Si aggiungono studenti che entrano a far parte di gruppi che non sono del livello adatto a loro, ma ai quali hanno la possibilità di accedere. Se io ho uno studente che ho giudicato di livello A1, ma questo può venire solo quando nella scuola ci sono i livelli A2, lui viene inserito nel livello A2 ed entra in una classe che non è la sua. Però o sta fuori o viene lì. Questa cosa, che io ho semplificato, nel mondo dell'alfabetizzazione è generalizzata (FG-SB2/54-Q).

Iscrizioni estemporanee e non ponderate

Volevo drammatizzare un attimo questa situazione non in senso negativo, ma come ipotesi di lavoro per il futuro. Arriva uno studente, arriva nella scuola, va dal bidello - perché è lui che lo accoglie - e il bidello dice: "Tu a scuola lì". Allora lo studente bussa alla porta e nel giro di 5 minuti va a scuola lì. Questa è la realtà. Non c'è nessuno che ha il tempo per fare [un inserimento ben ponderato]. È così. (FG-SB2/72-Q) Non è la totalità dei casi però funziona così. Oppure se non è il bidello è la bidella, che ha più savoir-faire, oppure l'applicato di segreteria che dice: "Prova ad andare giovedì dalla professoressa tale e parla con lei." Allora [giovedì] arriva lo studente, bussa alla porta, e la professoressa tale è lì che sta facendo la lezione con la classe e intanto che parla [col nuovo arrivato] lo studente russo dice: "Ma qua perdiamo tempo, ah ti fanno perder tempo!" Così avvengono le iscrizioni (FG-SB2/74-Q).

All'inizio dell'anno è più facile avere il tempo per proporre [i test di ingresso], in corso d'anno invece ci sono i corsi e magari non c'è il tempo fisico per poter somministrarli e perciò si fa riferimento all'entrata della persona, che arriva e vuole [partecipare], o si è già iscritta e si presenta. Allora [come insegnante dico]: "Sì, ok, entra, siediti", facciamo quello che stiamo facendo e se mi rendo conto che la persona non può assolutamente essere inserita in questo gruppo, vedo di indirizzarla a un altro gruppo (FG-SB2/58-V).

Accogliere tutti per non perdere nessuno

Pur di non perdere [uno studente, lo si inserisce in un gruppo di livello non adeguato] perché non è tanto il perdere un'iscrizione, è perdere capitale umano che poi rimane sulla strada, nel senso che non viene neanche accolto per capire che cosa è la scuola. Perché ci sono studenti che non hanno idea di cosa sia la scuola italiana, magari l'hanno fatta nei propri Paesi, ma si tratta di Paesi lontani dalle nostre categorie culturali, per cui per me è una perdita enorme lasciar fuori una persona anche se non sarà nel suo livello. Ho in mente un apprendente analfabeta che ho avuto per tutto l'anno nel corso A2 perché è l'unico che poteva accoglierlo. Con grande onestà ci siamo parlati, gli ho detto: "Tu non

ce la farai mai a superare il test A2 però, visto che col gruppo di ricerca analfabeti abbiamo lavorato al test di sperimentazione per gli analfabeti, te lo propongo”. Ovvio che avendo fatto il mio percorso [di livello A2], non mi sono potuta dedicare a un percorso per un analfabeta, quindi sarà difficile per lui sostenere anche quel test, ma so che è una persona che ha capito cos'è la scuola e per me quello è lo step più importante. So che l'anno prossimo ritornerà senza paura perché si sentirà accolto e magari pian piano, prima o poi, sarà inserito in un suo gruppo ideale (FG-SB2/60-T).

Per quello che riguarda la nostra scuola [...] anche per le medie ci troviamo davanti a studenti molto diversi. Succede anche con i minorenni, ragazzi di 16 anni, che però non hanno la formazione che hanno quelli della scuola del diurno, perché vengono da altri Paesi, perché arrivare qui e poter venire a scuola tranquillamente e che la scuola sia un dato di fatto per loro è una sorpresa; sentirsi accolti bene, è una sorpresa; sapere che se sbagliano non vengono bastonati è una sorpresa; e non sto esagerando perché molti studenti mi hanno detto che se sbagliano nelle loro scuole come minimo prendono una bastonata, quando gli va bene. [...] E già parliamo di minorenni con formazioni pregresse diverse; gli adulti poi a maggior ragione [sono diversi], perché hanno formazioni diverse, e in più magari è da tanto tempo che non riprendono in mano lo studio e bisogna approcciarsi diversamente (FG-SB3/62-S).

Rischi di dispersione a causa dell'eterogeneità dei livelli

A volte i corsisti a un certo punto non si presentano più, perché si rendono conto che non sono al livello della situazione e tu non hai capito bene che era il caso di spostarli, o non c'era la possibilità di dare altre soluzioni e quindi non vengono più. È successo (FG-SB2/145-V).

Sapersi districare tra vincoli normativi ed esigenze di flessibilità e personalizzazione

Saper inventare soluzioni

Fino a poco tempo fa, per esempio, per i corsi di lingua italiana, potevamo [...] fare moduli più brevi, maggiormente adattabili alle reali esigenze di chi ad esempio doveva, per particolari motivi, ottenere il permesso di soggiorno; mi riferisco a un'utenza debole, quali sono le donne, ad esempio. Magari in quei corsi di tre mesi, di quattro mesi [si otteneva qualcosa]; adesso è più difficile, per i regolamenti, il ministero ecc.; siamo obbligati a progettare dei corsi di cento ore e moduli lunghi. Questi sono dei paletti e quindi dobbiamo un po' "inventare", perché poi è previsto che si faccia un patto formativo, un percorso individualizzato; puoi dare dei crediti orari, però lì è tutto un lavoro di taglia incolla, aggiusta, cerca il caso particolare, la persona, la difficoltà reale che ha di lavoro ecc., e cerca di costruirgli un percorso proprio personalizzato; all'interno di questi corsi non è semplice (FG-VI-1/80-Ee). Con il nuovo regolamento i CPIA hanno adottato le linee guida. Il regolamento parla dell'uso del sillabo e delle linee guida come fondamento su cui costruire questi corsi (FG-VI-1/82-Ee). Non è però così facile [riconoscere crediti]; stiamo ancora studiando come fare. Io posso fare un patto formativo con qualcuno in un certo modo, però poi, di fatto, il mio orario di servizio è studiato su dei moduli da 100 ore, da 80 ore, sulla classe; quindi dobbiamo ancora ben capire [come fare] (FG-VI-1/84-Ee).

Resistere alla standardizzazione

L'uniformità che viene perseguita non è sempre indolore. Ci sono degli aspetti positivi, sicuramente, perché il confronto non può che portare miglioramento, però perdere delle pratiche che erano in atto nei CTP, oppure realizzare quest'uniformità, a volte significa perdere un pochino in coerenza interna. Per esempio noi di inglese abbiamo stabilito che i corsi siano tutti di un certo monte orario, però, nel momento in cui li andiamo a realizzare, succede che, se noi qui facciamo tutti corsi da 40 ore, adesso, per un certo meccanismo, ce ne sono da 45, da 50 ecc. e ci si sta un po' stretti. Volevo dire che non è

proprio tutto positivo; c'è ancora qualcosa che possiamo mettere a punto o fare diversamente. Le linee guida non è che abbiano portato una rivoluzione; l'intervista biografica già ce l'avevamo. Forse il riconoscimento dei crediti viene formalizzato un po' di più, però il patto formativo lo usavamo già da tempo, con altri moduli; non erano cose nuove (FG-VI-1/92-Ff). [...] Quando abbiamo uniformato gli attestati, il nostro attestato, per esempio, specificava i contenuti svolti e anche la valutazione, quindi davi l'attestato ed era un po' una fotografia del percorso fatto, una restituzione in termini di valutazione; adesso lo abbiamo snellito, per uniformare. Ovviamente arrivare a quel tipo di attestato fatto prima non è stata una cosa facile ma una cosa maturata nel tempo; quindi doversi disfare dall'oggi al domani di quello che avevamo fatto è stato un po' antipatico. Dopo uno si riaggiusta sempre alla situazione, però non è tutto facile (FG-VI-1/94-Ff).

Aggirare i paletti burocratici

[...] ci sono gruppi di persone che vanno un po' in cerca del pelo nell'uovo; noi semplifichiamo un po' di più, ci semplifichiamo un po' di più la vita, rispetto ai paletti burocratici, cerchiamo di trovare delle soluzioni più pratiche. In altre situazioni, sono più resistenti a questo e vanno in cerca anche di accentuare questi paletti, magari con alchimie e - posso dirlo - masturbazioni mentali! (FG-VI-3/13-Ee).

Integrare l'insegnamento nel primo livello con altri progetti

Di solito dico di me che sono un prestigiatore, nel senso che mi occupo di tante cose. Primo ambito, la scuola media, facendo tecnologia, sia qui in sede, sia nella sede carceraria. Secondo ambito, i corsi, che sono corsi di informatica differenti, nel senso che esiste l'alfabetizzazione informatica e esistono gli approfondimenti, dei corsi per i pensionati che vengono fatti anche fuori sede, quindi corsi qui e fuori sede, e poi un corso che si chiama *Nonni e Computer* che utilizza il computer, ma in realtà è per fare autobiografia. Dopo faccio dei progetti; un progetto ormai storico è con le donne disabili in un istituto, l'istituto Palazzolo qua a Vicenza, dove siamo partiti dall'arte, nel senso che è un luogo molto bello dal punto di vista artistico e con le donne disabili abbiamo lavorato sulla ceramica, sugli affreschi [...]; quindi laboratori di tipo pratico, facendo contemporaneamente autobiografia. [...] Mi sono occupato sia della scuola media, sia di progetti e corsi di vario livello (FG-VI-1/4-Bb).

Alleggerire il carico definendo meglio le responsabilità

Abbiamo la pesantezza di quello che non ci compete, che ci frena veramente molto e condiziona il nostro lavoro (FG-VR-3/87-G).

Parlo dai miei diciotto anni di esperienza. Qui non si è mai capito quello che realmente ci compete, perché dall'alto, da destra, da sinistra, da davanti, da dietro, ti vengono degli input, per cui tu dici sempre sì, sì, perché vuoi dare la tua massima disponibilità, ma non perché ci compete fare quelle cose [...]. Abbiamo degli spazi limitati, cronometrati, esci tu ed entro io; [...] scocca l'ora e devo uscire, per forza, perché subito dopo di me c'è un'altra. Abbiamo degli spazi miseri [...] (FG-VR-3/88-F).

Disporre di risorse e spazi adeguati

Definire spazi e risorse

le quote di accesso ai corsi sono state una delle cose che hanno fatto fare la voce grossa per mesi, perché costruire un istituto nuovo voleva dire anche definire risorse, oltre che spazi; [...] la difficoltà maggiore che noi adesso ci ritroviamo è proprio quella degli spazi [...]. Abbiamo dovuto non solo avere contatti con i sindaci, ma abbiamo dovuto anche smuovere le sfere più alte, per cercare di far vedere che noi esistiamo e siamo una scuola pubblica. Quindi il passaggio [da CTP a CPIA] [...] è stato una cosa buona, ma ancora un po' zoppa, nel senso che ci sono parecchie cose che non sono ancora così chiare al mondo scolastico esterno, e sto parlando del mondo scolastico, figuriamoci quando poi parliamo di enti locali e quant'altro! [...] (FG-VR2/4-A).

Disporre di tempi distesi per sviluppare unità didattiche

Il primo scontro che ho sempre è con il numero delle ore a disposizione per sviluppare una unità, che non sono mai sufficienti per me. Forse sono io molto lenta nel mettere insieme le cose che voglio fare, ma questa è una difficoltà che io trovo (FG-SB2/45-V).

Poter contare su strumenti e attrezzature efficienti

Gli spazi e gli strumenti sono fondamentali. Ho preso ad esempio le aule quando non c'era L.; essendo l'ultima a essere entrata, mi sono adeguata anche per questo; va bene, però per l'anno prossimo questo ha insegnato delle cose un po' a tutte, probabilmente; poi gli strumenti. Io per esempio a Verona, alle Dante Alighieri - io sarei su Bussolengo, ma poi mi hanno chiesto di andare alle Dante Alighieri e va bene - [...] ho una LIM, un video proiettore; a Bussolengo mi devo arrangiare e, quando arrivo io - non so come mai - non funziona la connessione internet, quindi mi devo portare il computer da casa; però, con dodici persone, ho un piccolo computer, faccio fatica; bisognerebbe vedere anche questo per l'anno prossimo, però sono tutte cose che capisci lavorando (FG-VR2/28-L). Un'altra difficoltà [...] riguarda gli strumenti, le fotocopie. Ogni volta sputo sangue per avere le fotocopie; sono riuscita ad avere una tessera per la fotocopiatrice alle DA l'altro giorno. Forse funziona meglio a B, [...] però io mi sono comprata la risma di carta che tengo in macchina per B, perché lì non c'è mai la carta. Parliamone di queste cose, perché ci svalutano come professionisti, non dobbiamo cedere a queste cose, dobbiamo essere un po' più concreti, più organizzati (FG-VR2/30-L).

Noi - chi lavora nell'alfabetizzazione, chi lavora al primo livello - quest'anno stiamo vivendo tutti il disagio di non avere spazi, di non avere strutture, di non avere mezzi; stiamo insegnando in aule dove manca la lavagna. Il supporto è "passo con il foglio e lo faccio leggere a tutti"! Le nostre difficoltà sono queste! Ci manca tutto. [...] Sembra tutto facile, ma alla fine mi devo programmare una lezione dove so che non ho il pennarello, che non ho la lavagna, ma la lezione deve produrre dei frutti. Per noi significa impiegare energie maggiori e, quando usciamo, [...] siamo tutte morte (FG-VR-3/90-F).

In alcune occasioni, visto che parliamo di pratiche, tutte quelle attività fatte con la LIM e con il computer ecc. non sono possibili, perché ci troviamo in situazioni logistiche molto precarie, in sedi non attrezzate. L'anno scorso io avevo delle donne sedute su sedie di bambini di prima elementare! Dobbiamo fare i conti anche praticamente con queste condizioni (FG-VI-1/35-Ee).

Progettare curando il setting e la disposizione delle sedie

Una cosa molto importante è l'ambiente di lavoro [...]. Qui noi ad esempio, abbiamo i banchi, le sedie, ma in altri corsi dove ho insegnato ci sono le sedie con i tavolini ed è più facile alzarsi e muoversi per fare attività di movimento e l'atmosfera è diversa; io in questo caso non mi metto dietro, ma di fianco. Ieri, ad esempio, ho provato una cosa per la prima volta: anziché essere seduti tutti dietro i banchi, ho messo le sedie davanti ai banchi e l'atmosfera è cambiata; io ero più vicina a loro e loro più vicini a me; era un corso per principianti. È un po' scomodo, perché devono girarsi per scrivere; sono tutte cose pratiche, che però cambiano le relazioni durante la lezione (FG-VI-1/43-Mm).

Non sempre si ha la possibilità di disporre fisicamente gli spazi a cerchio, a ferro di cavallo - cosa che purtroppo mi fa soffrire molto - perché ci sono le classi del diurno. Noi ci adattiamo sugli spazi degli altri, viviamo gli spazi di altri e questo si sente spesso e volentieri. A me questa cosa dispiace molto (FG-SB1/94-T).

Dare più tempo all'accoglienza

Non abbiamo il tempo di fare bene l'accoglienza, ma non solo quella di settembre, [anche quella successiva]. Un'accoglienza del nuovo studente fatta con un po' di criterio, con un po' di scientificità, nell'alfabetizzazione non c'è (FG-SB2/76-Q).

L'accoglienza a settembre non è molto facile, nel senso che noi, che lavoriamo a SB, siamo in una realtà in cui gli studenti sono per lo più stagionali: [fanno la] vendemmia,

[raccolgono le] mele. E quindi arrivano dopo (FG-SB2/78-S). Ci si trova spesso in difficoltà per questo, anche perché ci si chiede: “Ma ce la farà poi [questo studente] a seguire tutto?”. Io entro in allarme subito. Secondo me iniziare a settembre è troppo presto per la nostra realtà (FG-SB2/80-S).

Mobilitare altre figure professionali in supporto agli studenti

Vorrei dire qualcosa riguardo al tema del rapporto con gli studenti. Mi è capitato spesso che questa relazione studente-docente, studente-insegnante, [...] in alcuni casi sia sfociata in qualcos'altro. Una volta creato un clima [...] non accademico, non asettico, succede che poi [...] uno studente si apra e comunichi problemi del suo vissuto, della sua vita familiare, anche molto pesanti. Si confida con l'insegnante. Io personalmente ho trovato [...] un disagio, anche abbastanza [forte], perché secondo me nella scuola, all'interno dell'istituto, oltre a esserci appunto la presenza degli insegnanti, bisognerebbe che ci fossero altre figure, cioè degli psicologi dell'età evolutiva, degli esperti in problemi adolescenziali; perché questa relazione [studente-insegnante] poi sfocia in qualcos'altro, come se un docente fosse un secondo padre, un genitore. Vi faccio un esempio: una ragazza marocchina [...], una bellissima ragazza, si è confessata [...]. Abbiamo fatto un'unità didattica sul lavoro e allora lei ha cercato lavoro, è andata nelle agenzie e poi mi ha detto [...], specificando proprio situazione per situazione e caso per caso, che l'unica proposta di lavoro che aveva avuto era praticamente un invito a prostituirsi. E questo lei, una ragazza di 20 anni, lo ha vissuto molto male. Tant'è che per esempio io l'ho aiutata un giorno a fare un curriculum e allora abbiamo utilizzato i formati Word per scrivere dei curricula e lei non voleva che io mettessi la sua foto. Voleva che mettessi una foto di lei abbruttita quasi, perché diceva: “Se metti una foto troppo bella, poi quando vado a colloquio...”. Chiaramente questi problemi li comunica a me, però io sono un insegnante, sono lì per insegnare italiano e mi ritrovo ad affrontare problemi da assistente sociale o da psicologa. Io ho detto: “Parlane con i tuoi genitori”. Lei era una ragazza dai sani principi e diceva che nella sua religione non può fare una cosa del genere, sarebbe gravissimo, perché lei ha intenzione di sposarsi e di avere bambini. Però ecco, avere dei casi così in classe mette un po' a disagio; [...] so che in altri Stati, [...] nelle scuole sono previste anche altre figure professionali che vanno oltre l'insegnante. Sono presenti degli educatori. Oppure per esempio [...]: una marocchina mi ha fatto vedere un video di lei che, mi diceva, era molto brava a ballare e allora mi ha fatto vedere il suo tablet; si era auto-filmata mentre ballava. E [...] mi ha fatto vedere tanti balli, però aveva un velo completamente nero avvolto sul viso, cioè non si vedeva neanche il viso. E mi ha detto: “Vedi che brava che sono?”. Non aveva un foulard che [lascia visibile] il volto, [il suo volto era] completamente coperto. Io non le ho detto niente, però si vede un po' la conflittualità che loro vivono. Per esempio poi lei mi diceva che andava in discoteca, a sua mamma però doveva tenerlo nascosto, aveva grosse conflittualità familiari, [...] anche con il padre. Però, ripeto, io sono un insegnante; lì ci vorrebbe qualcuno che prenda in mano la situazione, però io non ho gli strumenti per [intervenire]. A me capita spesso questa situazione. Oppure [mi è capitato] di una donna marocchina che viene a scuola, che fa il corso di italiano, poi a un certo punto si sfoga, comincia a piangere e mi dice che lei viene a fare il corso di italiano perché non ne può più di stare in casa, perché deve sopportare suo marito o cose di questo genere. E allora dopo essersi sfogata con me si sente meglio (FG-SB3/207-U). [...] Sicuramente [confidarsi significa fiducia e bisogna essere contenti], però bisognerebbe essere anche d'aiuto (FG-SB3/210-U). Ne vorrei parlare con la dirigente [...] per vedere cosa possiamo fare, perché sono problemi. Poi ripeto, un conto è un adulto e un conto è un adolescente che non ha una personalità ancora strutturata (FG-SB3/212-U).

secondo me, a scuola, dovrebbero essere presenti [altre] figure oltre agli insegnanti - adesso non sono neanche in grado di individuare quali, se pedagogisti o educatori [...] - specialmente per i corsisti che attraversano la fase adolescenziale, che mi sembra molto delicata; molti di questi adolescenti spesso hanno i genitori lontani, abitano proprio in un

altro continente. Per cui la scuola dovrebbe secondo me [presentare altre figure oltre a quella dell'insegnante] (?).

Attivare un servizio di babysitteraggio

sempre sul rapporto con gli studenti, [...] ho visto una trasmissione su Rai 3 in cui si vedeva una scuola in Norvegia o in Svezia, [dove] le donne venivano a scuola e trovavano sistematicamente un servizio di babysitteraggio. Ecco, noi invece abbiamo un'utenza femminile che questo servizio non [lo trova] nelle scuole italiane. Da una parte abbiamo degli articoli della Costituzione che mettono la famiglia al primo posto e invece poi una donna si ritrova impedita nel frequentare le lezioni proprio perché ha un bambino piccolo, nel seggiolino, e poi ne ha un altro, di due o tre anni, per cui la cosa diventa un po' difficile. Oltretutto [una situazione del genere] crea problemi assicurativi: noi non possiamo accettare donne con i bambini perché non hanno copertura assicurativa. Mi è capitato di donne che hanno smesso di frequentare proprio per problemi di questo tipo. Poi c'è stato un rapporto interculturale che ho avuto da questo punto di vista. Cioè ho detto: "Ma tuo marito che torna a casa dal lavoro alle 7 non può occuparsi [dei bambini]?". "No mio marito no". "Come no? Scusami, se fa un po' da babysitter lui, [che problema c'è?]". Sembrava che gli avessi detto un qualcosa di [assurdo]. Ho detto: "Fa anche lui il mammo un po'!". E ci sono riuscito in qualche caso ma è stato difficile perché loro hanno una loro cultura e non riescono a concepire il marito che sta a casa con il bambino. E si tratta di stare con i bambini due ore (FG-SB3/225-U).

Avere più risorse per la somministrazione del test

Il test è un'ora di somministrazione. L'indicazione normativa, sarebbe di avere due persone, due commissari che fanno l'orale: vuol dire che noi non insegniamo più durante l'anno; è impossibile creare sempre questa modalità di effettuare il test. È veramente difficile in tutte le sedi. Ci sono le possibilità di farlo laddove la sede non è decentrata e allora ci si ritaglia un po' di tempo, però gli insegnanti sono veramente sempre in campo (FG-SB2/60-T).

Conoscere in anticipo tempi e luoghi di svolgimento dei corsi

Non sapere in che percorso si insegnerà rende difficile progettare

quando ho saputo di avere avuto il trasferimento, non sapevo che sarei andata a insegnare a quelli che chiamano ex-EDA; non sapevo niente delle sigle, iniziavo a sentire parlare di ALFA, EDA, CAM e mi sembrava di vivere in un fumetto; non riuscivo a capire che cosa fossero questi monosillabi; devo dire che, fino al 3 ottobre, non ho saputo quello che avrei fatto; purtroppo, detto molto fuori dai denti [...], io sono anche un po' teutonica come mentalità, ho lavorato tre anni in Germania; terribile la scuola tedesca, chiudiamo la parentesi subito, perché è omologazione allo stato puro e assolutamente non vorrei tornare a quello; però ero abituata a un minimo di strutturazione, a una routine, a un ritmo, che era più o meno quello; qui è stato abbastanza disorientante, scioccante. Non sapevo niente; appena ho saputo del trasferimento, mi sono presentata subito al preside [...] che mi aveva prospettato che potevo fare tutto; [...] io volevo fare l'alfabetizzatrice, ma poi ho capito che spettava alle insegnanti di primaria; poi pensavo alle medie, ma non c'erano i posti e allora, alla fine, ho optato per quello che faccio. Mi va benissimo, sono contenta, anche se sono un po' ansiosa di carattere e quindi la prima volta davanti agli adulti ero molto ansiosa, ma poi anche lì è andata bene (FG-VR2/26-L).

Tutti noi siamo molto fluidi e flessibili; il problema è che dobbiamo scontrarci con strutture molto fisse. Adesso noi siamo al MC, che ci dà ospitalità, e quindi dobbiamo rispettarne orari, tempistiche, chiusure. Il fatto di non avere una struttura nostra ci penalizza moltissimo. Però sapendo o non sapendo ancora quale sarà o come sarà la mia struttura, aspettiamo, facciamo un po' i tedeschi! Io organizzo la gita quando so che ho il pullman, quando so che ho la meta, quando so che ho la strada agibile, ma non organizzo

la gita se so che non ho mezzi. Siamo italiani e ci buttiamo, però un minimo di sicurezza dobbiamo averla (FG-VR-3/41-L).

Conoscere il piano dei corsi dell'anno

quello che manca a me è questo: non sapere fino all'ultimo momento in quali spazi e in quali tempi lavorerai, ma non per me, perché io metto la faccia davanti a delle persone e non posso, quando mi chiedono, essere sempre vaga. Adesso, quando mi chiedono, dico: "Sicuramente lunedì e il venerdì avremo lezione", perché il primo e l'ultimo giorno della settimana sono quasi sicura, dall'esperienza di quest'anno, che le aule me le trovo. Però, per serietà, quando mi iscrivo a un corso o iscrivo le mie figlie, le iscrivo quando so in che giorno è il corso, perché io so se quel giorno sarò libera o avrò un impegno. Questa è una cosa che dovremmo fare noi, difatti adesso, per la proposta che parte, la pubblicità la farò subito, le prescrizioni comincio a farle adesso [...]. Questo detto da una che, nel 2003, va a insegnare in Germania; avevo il calendario dei collegi docenti e degli incontri dal 2003 al 2013, stampato; questo è eccessivo, non chiedo tanto, ma vorrei conoscere almeno il calendario per l'anno. Io ero allucinata; lì è veramente pazzesco, [...] c'era il calendario per i prossimi dieci anni. Non si esige tanto, ma sapere almeno nell'anno più o meno che cosa si farà, quello sì. Poi un pochino ti devi adeguare alle esigenze dell'utenza; per esempio noi eravamo partiti offrendo il corso bi-settimanalmente, perché ci sembrava la cosa più logica, ma poi, avendo a che fare con persone che lavorano o che hanno altri impegni, si scende al compromesso, si fa una volta sola a settimana; quindi si tratta di mediare, anche se non è il massimo (FG-VR2/26-L).

Sapersi accolti nelle strutture in cui si opera

Vorremmo essere accolti come noi accogliamo

Noi vorremmo essere accolte, come noi cerchiamo di accogliere i nostri studenti. Siamo sempre un po' scandalizzati e perplessi dal fatto di non vederci accolti (FG-VR2/35-?). Ci sembrano proprio cose dell'altro mondo, proprio perché noi lavoriamo sull'accoglienza e vedere che gli altri non ci accolgono ci scandalizza un po' (FG-VR2/36-?).

la tristezza - adesso che è il mio secondo anno - è vedere che da un anno all'altro la situazione non è cambiata (FG-VR-3/30-L). I problemi sono strutturali, di spazi, di risorse su cui contare; l'ho visto l'anno scorso, ma qui c'è gente che lo vede da vent'anni: è sempre peggio e questo è veramente triste (FG-VR-3/32-L).

Mi sento ospite, non mi sento a scuola, e questo è fondamentale. Io non mi sento di andare a scuola, non mi sento di andare in una scuola mia, io mi sento ospite ovunque sono; mi sento accettata, quindi non muovo il piede a destra, perché suscito l'indignazione di questa, non muovo il piede a sinistra, perché suscito l'indignazione dell'altra, non è un buon lavorare (FG-VR-3/88-F) [...]. Stiamo vivendo male, perché effettivamente abbiamo non posso neanche dire due aule o mezze aule, perché puoi entrare solo dalle 14,30 in poi. Ci si lamenta pure se, pur essendoci l'aula vuota, qualche alunno entra alle 14,20. Quando dico che siamo cronometrati, non sto esagerando, perché in una scuola normale, lei avrà l'orologio cinque minuti indietro, io l'avrò cinque minuti avanti, non è che si sta a calcolare il minuto in cui l'utente entra in classe (FG-VR-3/104-F). [...] Mi sento un ospite e si dice che l'ospite dopo cinque giorni puzza (FG-VR-3/106-F). L'anno scorso vivevamo la situazione in maniera diversa, almeno io personalmente, la vivevo in maniera diversa, perché la vedevo come un qualcosa di dovuto: il Comune mi deve dare gli spazi dove io devo insegnare. Ma quando è l'ITC, non è più il Comune che interviene, io devo dire grazie al dirigente che ci accoglie, ma mi sento un ospite, non è la stessa situazione (FG-VR-3/108-F). [...] Prima non mi sentivo ospite, mi sentivo non accettata, è diverso (FG-VR-3/110-F).

Sentirsi "ospiti" e dover mettere sempre tutto a posto

Forse per un'esigenza, forse perché me l'hanno inculcato, io dispongo sempre il cerchio, non ho mai fatto una lezione frontale, perché forse io personalmente mi sento più vicina a loro, è un modo per avvicinarmi. Quello che però quest'anno, più attenta dell'anno scorso, ho notato è che a tanti gruppi non fa piacere: appena io ho finito, loro si dividono subito e si isolano (FG-SB1/102-R). L'ho notato quest'anno, quindi ci sono rimasta anche male perché io l'ho fatto [...] pensando che in qualche modo a qualcuno facesse piacere; però dopo in realtà ognuno torna nel proprio isolamento (FG-SB1/104-R).

Spesso loro non si spostano non perché non stanno bene insieme; io li vedo contenti le volte che mi capita di entrare 5 minuti prima. Qui [...], siccome siamo ospiti, va rimesso tutto a posto; allora loro si avvantaggiano mettendo tutto a posto prima. È molto bello questo tipo di lavoro fatto così, [...] sarebbe più bello ancora avere spazio per fare tutti i banchi a ferro di cavallo (FG-SB1/111-S).

Vorremmo fossero accolti i ragazzi con cui operiamo

Non accolgono neanche gli studenti, perché noi, a B., abbiamo il giardino. Il giardino in genere, durante la ricreazione, è utilizzato dagli studenti, i nostri, quando fanno la ricreazione, obbligatoriamente in orari non coincidenti con quelli degli altri; non devono mai coincidere; se un nostro studente gira per il giardino, c'è la lamentela, perché distrae i ragazzi dallo studio; [siamo] limitati anche durante la ricreazione. Questo significa non solo che non accolgono noi, ma [...] non accettano nemmeno loro (FG-VR2/37-F).

il fatto che la scuola non ci voglia, il fatto che prima danno le classi e poi le ritirano succede a B. e in altri posti, perché di fondo c'è il rifiuto per lo straniero. Questa è una cosa che va sottolineata; il profugo, lo straniero che entra nella classe dove ci sono i bambini delle medie, frequentato da studenti giovani italiani, non è bene accetto. E comunque questa situazione l'abbiamo vista anche negli altri CPIA ed è una cosa da tenere in conto, perché noi da sempre abbiamo lavorato negli scantinati. [...] Si tratta di accettare la situazione; dobbiamo essere ben contenti che ci siano queste due aule, che ci siano state date; non facciamo polemiche, perché in fin dei conti sul territorio non ci vogliono (FG-VR-3/112-C).

Cogliere le opportunità aperte dal nuovo ordinamento dei CPIA

Possibilità di potenziare le reti

ci sono degli aspetti negativi che sono i paletti, però c'è anche un grande aspetto positivo che sono il confronto e la possibilità dei corsisti di andare da una parte all'altra con facilità. Per esempio ti arriva un corsista qui, ti fa sportello, appuri che ad esempio abita in San Lazzaro, lo mandi a Vicenza ovest, dandogli tutte le informazioni utili di quel distretto. Tra di noi c'è molto scambio; è ovvio che lo scambio all'inizio sia difficile; è una complicazione; anche sposarsi è una complicazione; si è in due non sono più da soli, però c'è sempre la parte positiva della cosa [...]: certi progetti sono nati; certe collaborazioni, lo stesso testo di N. per il pre-A1, non ci sarebbero se non fosse nato il CPIA. I protocolli di intesa con la Regione Veneto, il *Fuori Scuola* non ci sarebbero, perché non avrebbero avuto senso certi progetti nel CTP. Noi, per fare il *Fuori Scuola*, abbiamo fatto tutto un ragionamento con la Regione Veneto, quindi ci siamo ritrovati con tutti i CPIA, abbiamo avuto dei momenti di incontro e collaborazione molto stretta con tutti i CPIA, i centri per l'impiego, il centro produttività Veneto, perché dovevamo fare i laboratori con loro e questo ci ha aperto un mondo! Abbiamo collaborato anche con i CFP, ma un po' meno, perché loro sono già strutturati e ci chiedono solo se abbiamo ragazzi di mandare [...]. Il *Fuori Scuola* ci ha portato a contatto con tutti, i protocolli per il Ministero della giustizia minorile e non; è faticoso, molto faticoso, prima di tutto tra di noi, perché i sei CTP sono diventati un unico CPIA (FG-VI-1/85-Dd).

Definire meglio il Syllabus

[Il Syllabus] ci viene dato, definisce bene i livelli, soprattutto per quanto riguarda la lingua italiana come L2, i percorsi di alfabetizzazione (FG-VI-1/96-Ee). [Il Syllabus] indica gli obiettivi; però per esempio una cosa che fa un po' ridere è che il syllabus parla di quattro livelli di pre-A1, però poi ti dice che il primo non lo puoi fare, perché hanno bisogno di 500 ore di scuola e noi non le abbiamo. Poi l'ultimo lo possiamo chiamare A1. Parlano di quattro e i livelli diventano due. Nei due poi ti fanno i corsi CIVIS, che puoi offrire gratuiti, però non hai il CIVIS pre-A1, quindi si può fare solo un pre-A1. Allora, io faccio un pre-A1, nella mia testa lo chiamo B, ma gli do l'attestato A1 (FG-VI-1/98-Ee). Queste sono le difficoltà che mi dà il syllabus, non il fatto che siamo diventati CPIA. Dopo si percorrono vie veloci con A1, A2 e B1, B2 che corrispondo a quei gradoni che usa l'università per gli stranieri (FG-VI-1/100-Ee).

Contribuire tutti al miglioramento organizzativo

Remare tutti nella stessa direzione

va migliorata l'organizzazione, sicuramente, però capisco che c'è stato il passaggio; capisco tutto. Si fa insieme questo, mi metto anch'io dentro, dobbiamo remare tutti nella stessa direzione e lavorare per trovare un percorso comune, per cercare di organizzare il tutto, non tanto per noi, ma per le persone che verranno da noi. Perché chi viene, ha bisogno di un minimo di certezze; [se non le diamo], facciamo cattiva figura noi e non va bene (FG-VR2/30-L).

La sensazione di spiacevolezza è vedere che a un anno di distanza non è cambiato nulla; l'anno scorso ero entrata così, senza capire tanto bene le cose, e parte di questa disorganizzazione la imputavo anche a me stessa, al fatto che non capivo come funzionavano le cose; quest'anno la sto toccando con mano. Dispiace che non ci sia un progresso in questo. Mi chiedo cosa possiamo fare per migliorare, perché sono sicura che tutti noi possiamo fare qualcosa. Magari non so, una divisione più partecipata dei compiti, perché alla fine, è anche questo; se uno si occupa di un ambito, almeno si sa chi è responsabile di quell'ambito. Alla fine succede come sempre da noi, in Italia, che la colpa non è mai di nessuno, perché la colpa è di tutti e, come sempre, il cane di tanti padroni è quello che muore di fame. Quindi il discorso non è tutti fanno tutto, no, tu fai questo, tu fai questo; c'è una falla in questo. Per carità con tante cose da fare, può sfuggire qualcosa, dobbiamo collaborare e cooperare tutti e chiederci aiuto, perché siamo tutti sulla stessa barca, ma non possiamo navigare in questo mare enorme e sperare di vedere un giorno la colomba che viene col ramoscello d'ulivo. Succede il miracolo, il miracolo ci succede sempre, riusciamo a salvarci sempre in qualche modo, ma non va bene così! Bisogna un attimo ottimizzare. Quest'anno si era detto implementiamo i corsi IDA; va bene, mi va benissimo; parto in quarta e poi mi accorgo che non ho gli spazi, non ho gli insegnanti. La figura non la faccio io, la figuraccia la fa il CPIA e questa non è una bella cosa per l'istituzione, perché non siamo più credibili; quest'anno in tanti si sono fatti vivi, ma l'anno prossimo, quelli che hanno avuto risposte o non risposte dalla segreteria, non si faranno più vivi; questo discredita il centro e fa pensare che siamo fanfaroni. Non possiamo seminare così, bisogna iniziare a fare le cose quando le cose sono chiare. Ci siamo dette già in maggio queste cose, poi si è risolto tutto in una bolla di sapone. Bisogna un attimo tirare i remi in barca, avere il coraggio di dire queste cose, di non nascondere lo sporco sotto il tappeto, perché lo sporco è di tutti. Tutti noi abbiamo fatto e facciamo sforzi estremi e tutti noi abbiamo tanti meriti, però sembriamo dei pesci che ci rigiriamo, senza trovare veramente la strada. Finalizziamoli, canalizziamoli; c'è questo obiettivo da raggiungere, non possiamo perché non siamo pronti quest'anno, stand-by, l'anno prossimo lo faremo, ma non fare le cose a tutti i costi, correre, correre e poi fare cinquanta volte la telefonata alla stessa persona, rimandando sempre, perché è energia sprecata. È un brutto modo di lavorare anche tra noi, perché poi diventiamo nervosi anche noi. Io quest'atmosfera, purtroppo, la sento molto, forse perché sono più dentro dell'anno

scorso, però sento un po' di disagio, l'anno scorso era tutto nuovo. Adesso lo respiro molto e mi dispiace, perché tutti ci diamo tanto da fare! (FG-VR-3/39-L).

Migliorare i servizi amministrativi

Qui abbiamo una cornice costituita dai servizi amministrativi, che non hanno la nostra stessa visione delle necessità dell'utenza, e della necessità di andare contro la debolezza dell'utenza. Parlo soprattutto della parte amministrativa, degli impiegati, di chi fa il front office rispetto a chi chiede il servizio e che non ha la sensibilità di noi insegnanti; vediamo la difficoltà di queste persone. Sono persone che non hanno ancora capito dove sono. Ho un confronto con praticamente tutti gli amministrativi del nostro CPIA. Stamattina mi sono confrontato con una sede particolare, e c'è l'impiegato del CPIA che si vanta di stare sempre a casa, di fronte ai propri colleghi, perché lavora al CPIA e se ne frega, a fronte dei colleghi dell'IC [...]. Questo si riverbera dal basso verso l'alto, su tutta la struttura. Noi siamo un gigante perché siamo la scuola più grande della provincia di Verona, ma con i piedi di argilla, ma non per colpa nostra, ma proprio perché c'è anche una debolezza dal punto di vista organizzativo (FG-VR-3/42-G). Non c'è una sensibilità verso le persone cui si rivolgono al CPIA, a cui si telefona, a cui ci si mette davanti per fare l'iscrizione; è una cosa assolutamente necessaria per il nostro tipo di utenza (FG-VR-3/44-G). Io io lavoro in varie sedi e vedo il lavoro che fa una segreteria responsabile che fa un'accoglienza dell'utenza; lì funziona tutto molto bene. Fra noi colleghi non troviamo tutte quelle difficoltà che ci sono in altre sedi. Ma anche il lavoro iniziale, ci troviamo disorientati, dispersi, incattiviti. Io vedo che, dove le segreterie funzionano, si va bene; [...] il contrasto fra i docenti spesso nasce da difficoltà non legate al lavoro che si fa (FG-VR-3/46-G). L'evoluzione è bloccata, perché siamo incatenati a una situazione del genere, al di là di quello che possiamo fare noi, al di là della bravura o meno, della capacità o meno; questo è un po' usurante! (FG-VR-3/49-G).

Riconoscere il lavoro che si fa nonostante i tanti vincoli

I colleghi sottolineano che abbiamo tempi stretti dentro l'ITC, siamo calcolati. Tutto questo è frutto di un'estate di lavoro, altrimenti eravamo in mezzo alla strada. Sarebbe importante riconoscere l'impegno di [...] chi ha lavorato l'estate per avere quei buchi in quegli orari. Non è per il riconoscimento del merito, è per non far prevalere la visione solo personale [...]. L'accentuazione del negativo, il vedere solo i limiti che ci si stanno ponendo davanti [...] porta a non accorgersi che la situazione era molto peggiore, era ancora più stretta, perché eravamo nel piazzale davanti la scuola, non eravamo dentro la scuola. Con tutte le difficoltà che dobbiamo affrontare – mancano le sedie, mancano gli orari, per quindici giorni siamo fuori dalla scuola – c'è anche questo problema... (FG-VR-3/103-I).

Costruire occasioni formali di incontro tra colleghi/e

non è la stessa cosa di qualsiasi altro collega che lavora nelle classi, come le chiamiamo noi, "normali"; [...] chiamiamo normali quelle del mattino, dove comunque c'è il momento della ricreazione, dove ti scambi due parole, hai un contatto. Noi viviamo abbastanza nell'isolamento; per chi viene da un altro tipo di esperienza, questo non è facile da gestire, perché gli unici momenti di confronto - ultimamente neanche di confronto ma di organizzazione - sono quelli di programmazione. Sono momenti di coordinamento; ne abbiamo programmati quattro nel corso dell'anno e non riusciamo mai a star dentro nelle ore che abbiamo programmato. Essendo dislocati in sedi diversi, al posto di fare due ore settimanali, ne raggruppiamo tre. Le facciamo magari ogni due settimane, una al mese, però il conteggio del monte ore annuale è il medesimo di un qualsiasi altro insegnante di primaria, solo che ce lo suddividiamo, [...] ce li concentriamo di più in alcuni momenti dove sappiamo che abbiamo la necessità di confrontarci; in altri momenti ci sono dei buchi, magari passano tre settimane che non ci vediamo. Questo incontro è prevalentemente organizzativo, ultimamente [...], perché la trasformazione dal CTP al CPIA [...] è stata notevole. [...] Credo che mai come quest'anno, tutti noi, ma non solo qui a Verona, sto sentendo un po' dappertutto, ci

ritroviamo così stanchi per la quantità di roba che stiamo facendo, oltretutto per un'utenza diversa (FG-VR1/77-?).

5. META-RIFLESSIONE SUL PROCESSO

Apprezzare gli esiti del percorso

Comprendere la ricchezza dei vari metodi di lavoro

in queste pagine ho colto la ricchezza e la varietà dei diversi metodi di lavoro, dei diversi modi di pensare. Quindi leggendo, [...] sarà un arricchimento anche per me trovare nuovi spunti di lavoro. Penso che alle volte io stessa mi irrigidisco nel mio metodo. Invece leggendo e confrontandomi e ascoltando altre persone, penso: "potrei provare anch'io questa cosa! Guarda che interessante. Lui ha un diverso approccio". Ecco si tratta di cogliere gli aspetti positivi del metodo di lavoro. Una cosa che ho osservato durante la SSIS e poi anche durante un altro corso per insegnanti è stato per esempio che, in un corso sul lavoro di gruppo, l'insegnante ci ha messo noi stessi in gruppo dividendoci: "tu fai il segretario, tu fai il presidente". Abbiamo provato noi stessi, ci siamo messi in gioco. Personalmente è con la pratica che imparo, che meglio acquisisco nuove tecniche. L'insegnante che ci insegnava ci faceva diventare studenti, non solo uditori di una lezione teorica su come andrebbero fatti i lavori di gruppo, su come andrebbero fatti i giochi; noi stessi diventavamo studenti; allora entri nella parte e ti rendi conto di cosa funziona e cosa no e di come ti poni tu come studente. Per quel che riguarda il confronto con altri colleghi, io avrei bisogno di maggiore confronto; per me non è sufficiente quello che abbiamo; non sono sufficienti gli incontri che ci sono già nei dipartimenti; proprio per conoscere meglio le altre persone, per me ce ne vorrebbero di più, una maggiore collaborazione, più lavoro comune, più tempo passato insieme. Grazie del lavoro che avete fatto (FG-VI-3/65-Mm).

Sperimentare la generatività del confronto

Come feedback sulla riunione, volevo dire che, quando sono arrivata, non sapevo cosa avrei detto, però, non so come, c'è sempre qualcosa, uno stimolo che mi arriva, che mi permette di attivare un processo mentale, un discorso. Per quanto riguarda i miei colleghi, io sono ancora un po' in alto mare con lo stabilire quali competenze voglio [raggiungere], però mi sento ben ancorata ai miei colleghi (FG-VI-2/112-Ff).

Conoscere meglio i colleghi

molto interessante calarsi in questi momenti che sono strutturati. Noi ci vediamo, ci confrontiamo, parliamo, però qui c'è qualcosa in più rispetto alle nostre riunioni "normali"; c'è la possibilità dei colleghi di esternare le loro competenze, quello che fanno, come lavorano; emergono più sfaccettature del nostro lavoro. Questo ci dà la possibilità di avere più spunti e una conoscenza maggiore dei colleghi (FG-VI-2/104-?).

Mi sono ritrovata in un paio di testi, però il mio non l'ho quasi letto; ho letto praticamente tutta la parte sull'alfabetizzazione, perché mi sembra veramente molto utile; ho letto anche tutti gli interventi di gioco, di attività giocosa della collega di inglese, per cercare di stimolare gli allievi, gli apprendenti attraverso il gioco, anche se ho notato spesso che molti si inibiscono. Molti adulti hanno vergogna, quindi forse si tratta di cogliere il momento giusto o di insistere un pochino di più o di proporglielo alla fine del corso, quando il gruppo è entrato in intesa (FG-VI-3/25-Gg).

Esplicitare ciò che si ha dentro

Mi piace tanto confrontarmi con gli altri, la cosa che mi piace molto è quando si riesce istaurare un discorso; molte volte parlando ad alta voce ti accorgi di avere un dubbio di cui non ti eri mai resa conto. Questo momento, secondo me, è stato molto importante,

anche perché sono riuscita a estrapolare delle cose che probabilmente avevo dentro, ma che non riuscivo a comunicare. Anche se ci confrontiamo tante volte, ci confrontiamo in velocità e non abbiamo il tempo di stare seduti e riflettere su quello che dice l'altro. Mi è piaciuta molto anche la registrazione (FG-VI-2/113-Nn).

A me pare che la restituzione del lavoro che è stata fatta sia completa, ora dovrei leggerla pazientemente, ma credo che non manchino le cose dette. [...] Si era già parlato di queste cose in vario modo, per questo gli incontri sono stati ricchi (FG-VI-3/1-Bb).

Analizzare le pratiche per progettare

vi ringrazio molto di queste pagine iniziali, in cui siete riusciti a scandire un percorso rispetto a quello che, vissuto da dentro, poteva essere semplicemente un flusso di pensiero libero; per cui mi piace questa suddivisione, questo cercare di analizzare le riflessioni punto per punto. Poi è chiaro che da qui potrebbe partire un lavoro di progettazione, di valorizzazione del lavoro, anche di aiuto reciproco. Per esempio penso a me, che sono nuova di questa esperienza del CPIA che mi sta piacendo molto; so che ho un sacco di cose da sperimentare e imparare (FG-VI-3/27-Hh).

guardando questo lavoro, ho pensato che ho troppo poco tempo per riflettere su quello che ho fatto, per potermelo ricordare. In realtà, come dico spesso, io faccio, progetto anche, ma poi faccio altro e la volta dopo devo fare altro ancora; quindi perdo anche un po' la soddisfazione di quello che ho ricevuto la volta precedente; questo mi aiuta a dire: "ah, però che brava! Ho fatto una cosa bella l'altra volta!", perché poi i feedback sia in carcere e sia nel Fuori Scuola, non sono a lungo termine, sono immediati, al termine della lezione; o è andata o pazienza. Non ho il tempo di pensare che quella lezione sia stata una buona lezione, una buona pratica da ripetere, perché la volta dopo tanto mi devo inventare qualcos'altro e quella lì è andata. Anche per quanto riguarda il Fuori Scuola, abbiamo gruppi talmente diversi, che le cose che ho fatto l'anno scorso e che ho raccontato qui, quest'anno non sono state fatte, sono state fatte altre cose da parte mia, cose completamente diverse, che adesso mi ricordo, ma penso che tra un paio di mesi avrò annullato, perché tanto sto lavorando ad altro. Forse nel mattino non mi succedeva, perché nella scuola del mattino il programma è quello, le prove sono quelle; posso provare a cambiare un pochino la mia azione didattica, ma non c'è questa necessità di attivare tante cose nuove, tante cose diverse, tante cose al momento, come invece c'è in questo tipo di scuola, che a me piace tantissimo (FG-VI-3/66-Nn).

Cogliere e far cogliere il volto del CPIA

La sensazione sfogliando il fascicolo è che si tratti di un bel ritratto di che cosa può essere un CPIA; quindi se una persona non sa che cosa si faccia, cosa sia un CPIA, leggendo queste cose, magari inizia a formarsi un'idea e anche a provare interesse, ad appassionarsi un po' all'idea. Personalmente trovo che è stato fatto un lavoro interessante nel titolare tutti i nostri interventi; riguardando, capisco in questo periodo in cosa sono più interessata, che particolare taglio ha il mio collega, che già conosco, però emerge ad esempio che un collega ci sta dando un profilo storico del CPIA, oppure quest'altro collega ha approfondito la parte dei rapporti sociali (FG-VI-3/18-Ff).

Dare e ricevere feedback tra colleghi

Mi fermo un attimo sul concetto di feedback. In questi incontri sono venuti fuori due feedback indirettamente, però piacevoli: uno è l'esposizione a punti, tutto quello che noi facciamo tendenzialmente, che probabilmente nel quotidiano usiamo in modo molto meccanicistico; anche noi non ci rendiamo conto di tutto quello che facciamo e questo è un feedback positivo nei nostri confronti. Il secondo è rappresentato nel momento dello scambio, della condivisione, perché se io posso condividere un materiale con una collega e alla collega il materiale piace, per me anche questo è un feedback positivo (FG-VI-3/37-Oo).

Serenità, desiderio di dialogo, costruzione e motivazione

Questo parere che sto per darvi è un parere sia di membro del gruppo ma anche di coordinatrice di questo gruppo di insegnanti. La ricerca ha fatto molto bene, ha dato serenità, ha dato anche voglia di dialogare, voglia di costruire, e io li ho visti cambiare in meglio questi insegnanti dopo quei dibattiti. Già erano un ottimo gruppo però effettivamente io credo che ci sia davvero voglia di condividere, voglia di stare insieme, voglia anche di fare ricerca, che vuol dire andare in una direzione di indagine (FG-SB3/291-O).

Avete contribuito ad aumentare la mia motivazione, grazie (FG-SB1/224-S).

Condivisione e rispecchiamento nei colleghi

Sono stati davvero uno spazio molto molto importante di crescita, di relazione, anche di condivisione; ciascun insegnante è confortato perché dice: “Beh in effetti non è solo a me [che capitano certe situazioni], non succede solo a me”. Quindi è uno spazio molto molto bello dal punto di vista anche motivazionale, perché è importante sapere che qualcuno è interessato a ciò che pensiamo noi, alle nostre difficoltà, a ciò che è la nostra quotidianità di vita, la nostra quotidianità di lavoro che non emerge altrimenti, che non emerge generalmente nelle riunioni, nei dipartimenti, [dove] siamo chiamati a fare tutt’altro (FG-SB3/291-O).

Anch’io ho trovato utile l’incontro [...], per me, in me, per fare chiarezza; utile anche perché ho sentito punti di vista diversi dei colleghi che sono importanti (FG-SB2/197-P).

Per me l’incontro è stato interessante e stimolante. Molto istruttivo anche sentire il parere dei colleghi e la loro esperienza (FG-SB2/190-Aa).

Processo catartico

[...] Trovo sempre importante [...] questo centro di ascolto, nel senso che [...] anche per me, psicologicamente, è un po’ un processo di catarsi, un buttar fuori tutto (FG-SB3/301-P).

Non ci sentiamo giudicati; di solito ci dicono: “Così è giusto; così è sbagliato”; invece voi ci date la possibilità di dire quello che facciamo (FG-SB1/222-P).

Maggiore comprensione del lavoro in classe

[...] mi ha stimolato [...] ad aggiungere o a togliere o a spiegare in modo diverso, in un modo ancora migliore per i ragazzi, quello che [affronto in classe]. Mi ha stimolato tantissimo personalmente (FG-SB3/325-S).

L’incontro per me è stato razionale. Mi ha aiutato a focalizzare alcune cose (FG-SB1/219-P).

Riscoperta della forza del gruppo e della dimensione umana del lavoro

[Il percorso è stato] riqualificante [...] nel senso che si riscopre anche la forza di un gruppo che magari poi si logora nel tempo proprio perché preso dal solo [...] vissuto, solo con pratiche e un po’ pretese. [...] In questo senso riqualificante: perché si riscoprono anche le persone (FG-SB3/315-R).

Qui è venuta fuori in tutti questi tre incontri una cosa [...] molto preziosa. Ho paura di ripetermi e di dire uno stereotipo ma per me non lo è: è venuto fuori finalmente e messo su carta che non siamo macchine ma siamo persone, e dobbiamo per questo essere fieri di [...] appartenere al genere umano; perché la società giudica per quello che si produce, ma non siamo macchine e anche le macchine si stancano (FG-SB3/316-S). Il computer, che è una macchina, quando non funziona e non vuole funzionare più si ferma; noi continuiamo anche se non funzioniamo perché [anche se] ci sembra che [...] ci sia un cortocircuito dentro di noi, noi continuiamo, lo dico sempre. Sì, è divertente, però se uno ci pensa bene dice: “Ma... il computer si ferma, io no”. Ma chi se ne accorge? È importante quindi [questo aspetto] (FG-SB3/320-S).

Mi sono sentita nel gruppo di colleghi che ho alle spalle sempre, l'ho sentito (FG-SB1/218-T).

[...] l'incontro [è stato] "unitivo", nel senso che ci ha resi più gruppo (FG-SB2/196-V).

Ritrovare autenticità nel lavoro

Questo percorso mi ha spinto a essere più autentica nel mio lavoro: [...] essere autentici vuol dire forse, qualche volta, mollare tutta un'altra serie di cose che magari vorresti fare [...] ma che non ti permettono effettivamente di lavorare con la testa qua sopra, con un [percorso] autentico e profondo in questo senso. Forse [è stato] concomitante con altri eventi che casualmente mi sono capitati in questi mesi, proprio assieme a questo [percorso]. Penso che alla fine del mio percorso di insegnamento, fra 20 anni [...] (FG-SB3/326-R), se non faccio questo processo di autenticità, che vuol dire dedizione, che vuol dire lavorare in questo modo qui, non ritrovo me stessa [...] (FG-SB3/330-R). Non mi sentirò di aver compiuto di fatto niente, tante cose ma [di fatto niente]. Forse devo rispondere di più alla mia persona. Infatti è per quello che io invidio molto G., perché penso che lui, con molta più esperienza di me, abbia capito molto prima l'importanza di questa cosa (FG-SB3/332-R). [...] Quindi per me questo lavoro ha comportato questo, è stato un pezzettino che ha aggiunto questo aspetto (FG-SB3/334-R).

A me viene in mente il valore della diversità, ancora una volta, anche nelle pratiche valutative di ognuno di noi. Ognuno di per sé è un valore in quello che fa, anche valutando i propri studenti (FG-SB2/195-T).

Trovare pratiche condivise

L'aspettativa, rispetto a questo momento, è che il CPIA come organismo diventi qualcosa di sempre più strutturato e più uniforme ma che non vada a ledere le pratiche singole e originali di ogni centro, perché ogni centro risponde all'utenza che ha, agli studenti che ha. Io [ad esempio] l'anno scorso ho fatto un'esperienza a Verona e due anni fa a San Bonifacio: posso garantire che sono diversissime le modalità di insegnamento, perché sono diversi gli studenti, sono diverse la possibilità di accedere alle sedi e la modalità in cui si può fare scuola. [Mi aspetto] un'uniformità che possa dare un senso comune, una condivisione, un alleggerimento anche rispetto alle fatiche, ma anche una risorsa rispetto al valore (FG-SB1/25-T).

Analisi critica dell'esistente e input per migliorare le pratiche

Credo che l'aspettativa sia sottoporre il nostro lavoro non a giudizio ma ad analisi e penso che questo sia positivo, anzi mi stimola soprattutto se mi viene messo in chiaro quello che va e quello che non va oppure quello che è da migliorare. Io mi aspetto questo, mi aspetto un forte input di prospettiva, di lavorare meglio a fronte di questi incontri (FG-SB1/22-P).

Essendo voi un gruppo di ricerca, presumo abbiate fatto ricerca su più ambiti di formazione: adesso sugli adulti, magari in precedenza in altri contesti; quindi da un gruppo di ricerca mi aspetto un elenco dei punti di forza e di criticità sulla nostra modalità di operare (FG-SB1/31-Z).

La novità è stata di diventare un centro di ricerca e di valorizzare, ma anche di guardare con occhio critico, la nostra realtà di CPIA (FG-SB1/10-O) [...]. Mi aspetto da questa ricerca un'indagine che vada a fondo in merito ad alcuni aspetti di difficoltà, ad alcune criticità che stanno a monte non solo della valutazione ma anche della progettazione. [...] Ci sono delle difficoltà, in particolar modo logistiche, strutturali, normative, dovute anche a carenze ministeriali a monte, al vuoto normativo ministeriale in cui ci muoviamo. Queste difficoltà determinano degli ostacoli a una progettazione efficace. Mi aspetto da questa ricerca il reperimento di chiavi nuove per superare queste difficoltà, visto che il miglioramento del sistema è l'obiettivo che ci prefiggiamo tutti quotidianamente (FG-SB1/27-O).

Riflettere insieme per apprendere

Utilità del tempo dedicato a riflessioni approfondite

penso che nella vita scolastica e anche nella vita socialmente scolastica - [fatta di] collegi docenti, riunioni, dipartimenti ecc. - dedichiamo poco tempo alle riflessioni approfondite di ordine psicologico, didattico, reale; siamo molto presi dalle organizzazioni, siamo molto presi da circolari, siamo molto presi da queste cose. Invece parlare, descrivere, riflettere sulla realtà vera [...] penso sia molto utile e si dovrebbe [...] estendere di più (FG-SB3/290-Q).

direi [che l'incontro è stato] utile perché comunque ci capita raramente di fare lavori così; ci riuniamo per altri motivi, ma questo ci permette di avere un confronto [...] sul modo che abbiamo di vedere il nostro lavoro. Mi sembra utile (FG-SB2/189-Z).

Anche per me l'incontro è stato molto utile; non abbiamo mai tempo di confrontarci su queste argomentazioni. Poi l'argomento è stato sviscerato veramente sotto vari aspetti, che ritengo stimolanti (FG-SB2/191-Pp).

L'importanza di avere un tempo disteso e una sapiente conduzione

Per me questo incontro è stato riflessivo, meditativo. Vorrei aggiungere, l'importanza del tempo della discussione, perché per affrontare tematiche come queste ci vuole un pomeriggio, ci vuole un tempo disteso. È necessario anche togliere dal tavolo tutti gli elementi organizzativi per poter riflettere soltanto sull'educazione, sulla valutazione, su tematiche così importanti. La riflessione ha bisogno di spazi, di tempi e di sapiente conduzione (FG-SB2/200-O).

è stata un'esperienza davvero bella; è la prima volta che ci troviamo qui a ragionare dei nostri contesti didattici all'esterno, sotto la supervisione di un'ottica oggettiva (FG-SB1/221-O). La figura neutra di un formatore è importantissima. Complimenti a voi. Avete avuto un atteggiamento bellissimo, piano, lineare, armonico (FG-SB1/223-O).

Spazi di dialogo su aspetti educativi e non organizzativi

Qui sul tavolo non c'è la programmazione da mandare tra due giorni, l'organizzazione specifica, ma la volontà di riflettere sull'educazione degli adulti. Questo è un aspetto molto molto bello e [...] forse stiamo perdendo gli spazi di dialogo, di dibattito, perché siamo troppo presi da [altri] aspetti, che peraltro ci vogliono, che è la normativa a chiederci. Però stiamo perdendo spazi di dibattito come quello in cui abbiamo avuto la possibilità di misurarci in questi tre incontri (FG-SB3/291-O).

Riflettere per migliorare le pratiche di insegnamento

penso che nella vita scolastica e anche nella vita socialmente scolastica - [fatta di] collegi docenti, riunioni, dipartimenti, e di queste cose qua - dedichiamo poco tempo alle riflessioni approfondite di ordine psicologico, didattico, reale; siamo molto presi dalle organizzazioni, siamo molto presi da circolari, siamo molto presi da queste cose. Invece parlare, descrivere, riflettere sulla realtà vera [...] penso sia molto utile e si dovrebbe [...] estendere. Dovremmo dedicare più tempo a questo tipo di indagine, per essere poi anche più bravi a programmare, a insegnare e a capirci meglio (FG-SB3/290-Q).

Cogliere l'occasione di parlarsi veramente

[L'esperienza è stata] molto positiva, anche e soprattutto forse perché vengono fuori [...] dalla pancia queste cose ed è bello e giusto che riusciamo a parlarci. Altrimenti i nostri incontri sono sempre il modulo, il formulario ecc.. È vero che è una sorta di psicoterapia, ma va bene e, se poi si arriva anche a conoscersi meglio, è meglio per noi (FG-VR-3/94-L) [...]. Penso veramente che per la coesione aiuti anche il fatto di capire, di vedere che bene o male abbiamo tutti gli stessi problemi. Questo dovrebbe servirci per andare avanti insieme. Non dimentichiamoci di valorizzarci (FG-VR-3/97-L).

ho trovato il lavoro tanto positivo, perché mi ha fatto conoscere alcuni aspetti dei colleghi che non conoscevo, anche perché, quando ci incontriamo, è ovvio che si parli dei problemi della scuola, dei problemi organizzativi e burocratici (FG-VR-3/85-F).

Modalità di confronto di gruppo da estendere ai Dipartimenti

il lavoro che facciamo nei dipartimenti in realtà dovrebbe partire con questo [...] spirito; in realtà non è così. Quindi mi domando che lavoro facciamo per quanto diciamo che nei dipartimenti abbiamo fatto le UdA [...]. Se il nostro gruppo dei dipartimenti avesse prima lavorato in questo modo, il senso, lo spirito di fare le UdA sarebbe diverso e non programmatico e basta, come in realtà si respira (FG-SB3/294-R). Infatti i dipartimenti non sono molto apprezzati, non c'è questo grande afflusso, per quanto sia necessario (FG-SB3/296-R).

purtroppo [...] quando ci riuniamo viene fuori solo l'aspetto formale, burocratico. Quando vai a comprare una casa non ti dicono come hanno costruito il tetto, che calcoli ha fatto l'ingegnere per costruire le fondamenta: tu compri la casa! [Allo stesso modo] noi [...] vediamo i risultati, possiamo fare qualche obiezione, possiamo cercare di lavorare ma si resta sempre nel formale e [...] il formale burocratico è soffocante; per questo abbiamo bisogno di questo tipo di incontri (FG-SB3/298-S).

Rinforzo di alcune pratiche didattiche

dopo il primo incontro - ho fatto solo il primo incontro - [dato che] mi incuriosiva, ho detto: "Ma vediamo chi è questa professoressa B." e così ho fatto una ricerca in rete (FG-SB3/336-U). E così mi sono visto dei video su Youtube [...] e tra l'altro ho trovato anche video di cose non scolastiche, che riguardano il cibo. Li ho trovati molto interessanti, [anche] in relazione a quello che avevo detto qui, in questa ricerca: ad esempio che io utilizzo e ho utilizzato nella mia didattica dei video. Appunto ci sono alcuni insegnanti su Youtube che fanno lezioni di italiano (FG-SB3/338-U). [...] All'inizio mi sembrava quasi di fare una cosa non proprio ortodossa in classe [...], però dopo ho sentito che [...] l'insegnante non è da intendere, come era in precedenza, come un'unica fonte da cui partiva tutto; un insegnante nei confronti dello studente è quasi una persona che orienta nel processo di apprendimento, cioè una cosa molto più complessa anche perché lo stesso studente è immerso in una rete di relazioni. [...] Se confrontiamo gli insegnanti di adesso con quelli di 40 anni fa, ci rendiamo conto che questa rete in cui è immerso lo studente adesso, [in passato] non c'era o era molto inferiore [...] Per cui, [...] mi sono sentito autorizzato anch'io in classe a utilizzare le applicazioni e ho spinto l'acceleratore su questo. Questo mi ha cambiato [...] (FG-SB3/340-U).

Restituzione scritta degli esiti: una pratica formativa

Formalizzare gli esiti per sviluppare un atteggiamento osservativo

Effettivamente c'è un clima diverso rispetto alle due precedenti riunioni: [...] [la] formalizzazione [degli esiti] conduce il gruppo sicuramente a un atteggiamento più osservativo, più cauto [...] (FG-SB3/1-O).

Vedere scritte le nostre idee per riflettere

ho trovato utile anche l'incontro di oggi, nel senso che, mentre negli altri due incontri abbiamo fatto tutta un'analisi, è stato importante oggi tirarsi un po' fuori e vedere [...] nel complesso che cosa abbiamo detto. Poi personalmente ho trovato utile anche vedere scritte le idee che io avevo: [...] mi ci ritrovo, sento che sono le mie parole e apprezzo anche di più le osservazioni dei colleghi che magari mi erano sfuggite; vederle [scritte] nero su bianco ti fa riflettere e sicuramente anch'io da oggi mi porto a casa qualcosa di più (FG-SB3/301-P).

Ridiscutere gli esiti per far riemergere nuovi aspetti

Condivido per il momento solo alcune cose dette da M., nel senso che oggi anch'io ero venuta qua senza sapere bene che cosa avrei rimesso in discussione [...] e nei primi 10

minuti mi sono detta: “Adesso riprendere in mano questo qua [l’indice del report] e ridire quello che abbiamo già detto... non capisco il senso!”. Mi sembrava già pieno [con quanto emerso nelle] due puntate precedenti e invece no. Effettivamente il parlarne di nuovo ha fatto riemergere e ha tirato fuori ancora alcune [...] motivazioni e aspetti che erano lì. Solo ho parlato per poco. Quindi mi ha fatto piacere (FG-SB3/289-R).

Utilizzare l’indice per esplicitare il pensiero condiviso sulle pratiche

Pur non avendo molto molto tempo, un’occhiata l’ho data [all’indice del report], soprattutto a quello che hanno detto i miei colleghi quando io non c’ero e mi ha interessato anche quello. Non ho capito all’inizio la modalità [...] di questi titoli e quindi ho fatto un attimo fatica, perché avevo la necessità di entrarci ma anche poco tempo a disposizione. Adesso, [...] l’ho apprezzato, mentre prima dicevo: “Oh cavolo, non ci capisco niente, chissà perché è così...” (FG-SB3/286-V). Adesso mi è piaciuto proprio, penso che sempre mi servirà. Servirà anche ai miei colleghi e come lavoro da proporre agli insegnanti nuovi, penso che sia utile, perché appunto è il risultato veramente di tante teste e con tante esplicitazioni di quello che pensa l’uno e l’altro, come si fa, come non si fa; penso che sia molto utile (FG-SB3/288-V).

Formalizzare gli esiti per raccontare ad altri la nostra essenza

Anch’io direi ascolto e analisi, [...] ma aggiungerei anche riflessione e condivisione. E poi [...] mi piace molto questo suddividere in argomenti, perché per un profano è utile: se la leggesse uno che non ne sa niente, lo potrebbe aiutare a capire; lo scopo di una ricerca deve essere questo. Se vogliamo uscire dall’ombra, [gli altri] devono capire quello che leggono. Quindi direi che, se io volessi interessarmi al tema e non ne sapessi niente, comprerei subito [il report], perché mi pare strutturato veramente secondo quello che noi volevamo dire, secondo quello che noi siamo [...], secondo la nostra essenza [...] (FG-SB3/312-S).

Un lavoro che dà chiarezza

L’aspetto caratterizzante di questi incontri è la chiarezza mi pare, anche la suddivisione così bella analizzata del lavoro ricomposto per titoli, quindi si parla di questa cosa e di questa, [eccetera]. Mi pare un lavoro grossissimo e che dà chiarezza (FG-SB3/310-V).

La ricerca: un’occasione di ascolto e valorizzazione dei docenti

Ascolto e valorizzazione esterna del lavoro dei docenti

Ci tengo a precisare che questo gruppo è stato scelto per determinati parametri, quindi il fatto che oggi noi siamo qui è motivo sicuramente di valorizzazione del nostro lavoro. È del tempo che noi sottraiamo alle nostre cose, al nostro lavoro, alle nostre sedi eccetera, però siamo qui per qualcosa di importante, perché ci venga data la possibilità di esprimerci sulla progettazione, sulla valutazione e su quanto le nostre formatrici riterranno opportuno (FG-SB1/10-O).

Io mi sento stimolata per il fatto di far parte di un gruppo di ricerca che raccolga come dati quello che diciamo, visto che noi siamo la materia prima. Attraverso questa ricerca vorrei far conoscere il nostro lavoro, perché negli anni è sempre stato sottovalutato; non da noi, [ma all’esterno]. Ad esempio gli studenti a me dicono: “Mi danno dell’asino perché vado ancora a scuola!” Io dicono sempre che in Italia non c’è età per lo studio, non c’è limite d’età, e che più tardi si studia meglio si impara, perché non si è distratti dalle mille cose da cui si è distratti da giovani. In questo modo spero di riuscire a motivare chi a volte si sente preso di mira sul lavoro. Vorrei far capire l’importanza del nostro lavoro in modo che, chi lo sottovaluta, comprenda che il materiale umano, è materiale umano a tutte le età e non soltanto nella prima infanzia, nella seconda infanzia, nella preadolescenza, o nell’adolescenza (FG-SB1/23-S).

Valorizzazione del sistema di educazione degli adulti

Vorrei che la ricerca contribuisse a rafforzare il sistema dell'educazione degli adulti e fornisse degli strumenti di valutazione e delle idee nuove che possano avvicinare questa realtà scolastica ai vertici della scuola. Probabilmente le vostre ricerche saranno lette da qualcuno più importante di noi e forse potrebbero contribuire ad avvicinare queste distanze. Nello stesso tempo spero che aiuti il sistema degli adulti. In Italia penso ci sia un grande, grande, grande bisogno di questa scuola di formazione per gli adulti. Noi ci chiamiamo alfabetizzatori e siamo piuttosto concentrati sull'insegnamento della lingua agli stranieri che vengono in Italia. Però il sistema della formazione per adulti, che in alcune leggi è ben sostenuto, purtroppo nella pratica non lo è. Mi piacerebbe che la ricerca fosse di aiuto a questo (FG-SB1/33-Q).

Diventare visibili, uscire dall'ombra

Ci serve qualcuno che faccia attenzione a quello che facciamo perché la nostra scuola è vista, se posso dirlo, come ci dice spesso la dirigente: le dicono che noi siamo dei volontari pagati dallo Stato. Una contraddizione rocambolesca! [...] Invece non siamo dei volontari, anche se abbiamo un tipo di mente più aperta rispetto a quella di tanti altri e anche un tipo - passatemi l'espressione se è scorretta - di psicologia che si adatta di più a questo tipo di scuola, altrimenti non insegneremmo qui. Però siamo invisibili e questo ci serve a essere visibili. Io parlo per me: non voglio essere visibile in quanto persona, perché altrimenti non mi sembrerebbe di lavorare; io voglio essere visibile in quanto persona che fa parte di un ente che dà un contributo importante e la nostra istituzione è importante molto più di quanto si creda. Chi ne parla in modo riduttivo, [lo fa] perché non la conosce. Io sono sicura che se invitassimo qualcuno di questi scettici a conoscerci, si rifiuterebbe dicendo che non ha tempo, per non impegnarsi a cercare di conoscerci. Ma a me sembra di lavorare anche se loro non capiscono, però se usciamo dal buio e dall'ombra è molto meglio, e voi ci avete aiutato, grazie (FG-SB3/306-S).

trovo questi incontri molto stimolanti, ma soprattutto ringrazio perché non ci ha dato solo la possibilità di confrontarci, ma anche di parlare di tutto quello che riguarda questo tipo di scuola. Perché è una scuola di cui non si parla, una scuola lasciata nell'ombra; è come quando in un film straniero si parla degli attori ma non si parla dei doppiatori. Permettetemi il paragone, forse poco calzante. E siamo lasciati nell'ombra, quando secondo me il lavoro che noi facciamo è molto importante. Non lo dico perché lo facciamo noi, non lo dico perché lo faccio io. Lo dico perché, al di là dell'accoglienza a scuola, questo lavoro [ha a che fare con] l'accoglienza nel nostro Paese, quindi, se non è fatto bene e con passione, non ha senso (FG-SB2/193-S).

Creare una connessione virtuosa tra teorici e pratici

penso che questa attività sia molto utile per noi. A me è capitato [...] un episodio il primo anno al CPIA di P.. All'inizio aveva tentato di standardizzare un po' tutta la Provincia e parlava dei livelli di apprendimento della lingua italiana riferendosi all'A1 e all'A2 [...]. Io ero presente nel collegio docenti; insegno da molti anni e so che molti dei miei studenti non sono né di livello A1 e né di livello A2, ma sono di un livello precedente. E lì c'è stata qualche iniziale contestazione [da parte] di qualche docente, che però [all'inizio non è stato preso in considerazione]. Poi è stato bravissimo P., perché lui, che ha sì una cultura libresco, accademica, [ma] che non insegna italiano e chiaramente non è in prima linea, davanti a tutto il corpo docente, ha dovuto istituire [...] questo corso di preA1. Nei successivi collegi docenti, l'anno dopo, l'ho sentito dire: "Ma in letteratura non c'è molto di questo preA1!". In effetti noi abbiamo persone che non sono scolarizzate, [sono] scarsamente scolarizzate o analfabeti e non possono chiaramente affrontare il livello A1. Secondo me [sono utili] queste attività tra un docente universitario, che è lì che scrive [...] cose che poi andranno in letteratura, e noi che invece siamo in prima linea. Ci deve essere sempre, secondo me, un collegamento tra i due, altrimenti [...] la letteratura - che dovrebbe essere di aiuto anche a noi insegnanti - poi viene a distaccarsi dalla realtà. In queste ricerche io vedo questo di utile: il contatto tra chi è dell'ambiente accademico e chi lavora in prima linea. È poi un vantaggio reciproco: da parte [...] di chi lavora

all'Università, per rendersi conto di come è la situazione degli insegnanti, e da parte nostra [...] per sentire anche il parere di un accademico, di una persona che magari ha fatto degli studi specifici e che ci può dare un aiuto, delle indicazioni (FG-SB3/307-U).

Regalare pensiero a ciò che si fa

Scoprire la semplicità e la complessità dell'atto educativo

tanto di cappello sul vostro lavoro, veramente! Guardando i vari titoli, ho notato ancora una volta, quanto l'atto educativo in sé sia semplice, ma sia anche la fine di un processo enorme e complesso. [...] È una cosa semplice per gli studenti e deve essere semplice anche per noi; in realtà dentro c'è un lavoro enorme, complesso e modulato, di cui abbiamo visto qualche stralcio. Questo mi ha fatto pensare che l'atto educativo è in sé un atto semplice, però ci richiede di pensare [...]. Per quanto riguarda l'organizzazione, devo [...] dire che i tempi sono cambiati; fondamentalmente abbiamo bisogno di crediti, formali e no, perché carta canta e villan dorme. Di conseguenza dobbiamo per forza adeguarci. Quello che io spero è che non perdiamo la parte umana, in questa burocratizzazione; è quella che vale, per cui i buchi che ci sono nel sistema e che sicuramente continueranno a esserci, vanno cuciti con una forte coesione di intenti al di là del nostro tornaconto personale. Nel momento in cui guardiamo il tornaconto personale, siamo sicuri di perderci tutti. Ultimamente ho trovato molto difficoltoso dover rendere conto di tutti gli atti che faccio, a tal punto che ho detto: "Mi conoscete, non avete bisogno che io vi dica che cosa faccio, lo sapete che cosa faccio, sono quindici anni che lavoro qui! Perché devo giustificare qualsiasi cosa io faccia". Ecco, da questo punto di vista, sento proprio una mancanza di fiducia iniziale che comunque si può ricostruire solo lavorando assieme. Nel momento in cui si lavora assieme [...] si riesce a ricucire il rapporto tra alfabetizzazione e primo livello che è ancora stridente; in altri CPIA, c'è ancora questa forte rottura. Non è solo la questione che io prendo di più e tu prendi di meno, è proprio la questione di credere che si lavora nella stessa direzione. Bisogna veramente che costruiamo momenti di co-costruzione, fondamentali, perché, nel momento in cui io lavoro con una persona, mi rendo conto del suo lavoro e delle sue capacità, vedo anche i suoi difetti, ma so ci possiamo aiutare a migliorare [...]. Emerge il fatto di questa complessità di cui facciamo parte tutti, che poi si traduce in un atto che sembra semplice, che fino ad adesso per noi è stato semplice e che adesso si sta rivelando con una teoria alle spalle, di cui abbiamo un bisogno estremo. Quello che manca al CPIA è che facciamo senza dimostrare che alla base del nostro fare c'è un lavoro enorme. Io sono ben contenta che vengano fuori questi focus, questi lavori e anche questa teorizzazione (FG-VR-3/51-H).

Costruire una teoria dal basso

con questi incontri felici, abbiamo costruito un puzzle; ci manca solamente un piccolo tassello, che mi sembra che stia progredendo nel tempo, questo è quello che penso (FG-VR-3/112-C).

Dedicare tempo a riflettere

il lavoro di base, il fatto di esserci messi fermi tre ore, in tre momenti diversi, a ragionare su questo, è positivo. [...] Peccato ritrovarci a fare questo dopo vent'anni e più che ci lavoriamo [...] (FG-VR-3/102-A).

Pensare con altri

sono un po' in difficoltà [...]. Sto scrivendo quello che dicono le mie colleghe, perché sulla valutazione io sono veramente in crisi e, ascoltando la collega [...] sugli errori che vengono fuori e su lei che individualmente li riprende e dà loro un feedback, [mi vengono in mente altre idee]. Questa è una cosa che mi ha fatto molto riflettere: [...] l'importanza di cambiare con gli adulti la valutazione collettiva che si fa in primaria [...]; ancora io mi barcameno adesso; faccio acqua, faccio molta fatica su questo. La cosa interessante di questo gruppo è che mi costringe a riflettere; da sola non avrei mai fatto un pensiero così,

è troppo faticoso. Invece adesso, attraverso le parole di S., ho pensato che a volte l'ho fatto e che potrebbe essere un buon modo anche per me, per cominciare ad approcciare l'adulto e dare un feedback individuale (FG-VR2/60-D).

Apprendere dall'esperienza

ho un sogno: che il gruppo di insegnanti professionisti sia proprio così [come il nostro gruppo, ora]; per me, se si potesse lavorare e avere poi un tempo ogni settimana, un tempo guidato, per riflettere sull'azione, come diceva Schön, questa sarebbe la nostra formazione altissima, in itinere, perché tutte noi abbiamo un'esperienza nel quotidiano. Riflettere sull'esperienza sarebbe per noi una ricchezza che adesso invece perdiamo, mentre dovrebbe essere imperdibile (FG-VR2/63-D).

L'anno scorso ho fatto un'esperienza diversa da quella di quest'anno; sto trovando più delicata e difficile l'esperienza di quest'anno, che mi sta insegnando tante cose. Io lavoro alla scuola media, con A. e con M., e ho un numero di persone che hanno livelli diversi di competenza. Questo è stato il mio problema e solo alla fine dell'anno comincio a capire che può diventare anche una risorsa [...] (FG-VR2/80-M).

Percepire che il nostro lavoro ha valore anche per altri

devo dire che mi sono trovata molto bene, perché, da quando sono iniziati questi corsi, 1990, non c'è stato mai nessuno che si è occupato del nostro lavoro, di quello che facciamo, di come lo facciamo, anzi, siamo sempre state considerate delle alfabetizzatrici, quelle che insegnano l'a b c, un po' isolate da tutto quello che era il comparto scuola. Allora ben venga questo confronto, perché è giusto che anche gli altri sappiano che tipo di lavoro stiamo facendo (FG-VR-3/50-C).

Vincere il disagio di rivedere trascritto il pensiero espresso

Cogliere le caratteristiche del discorso orale

non sapevo bisognava correggere i refusi; mi vergogno per come ho parlato, perché veramente un'insegnante che parla così...; io sono un po' formale nelle cose; è veramente molto caotico il tutto. [...] È difficile per chi legge, seguire il filo. Ma forse perché nel discorso ci si guarda negli occhi (FG-VR-3/39-L).

Sono rimasta un po' colpita [...] solamente dalle ripetizioni, perché era un periodo veramente di grande stress, per cui la fluidità non c'era, ma per il resto, mi sembra che non ci siano stati problemi (FG-VR-3/83-C).

Non riconoscersi

[Il mio disagio è stato generato dal] fatto che ci sia stata una trascrizione pari, pari, di quello che veniva detto in una tavola rotonda e che in pratica, nella trascrizione, non ci sia il senso di quello che si voleva dire, per lo meno per quel che mi riguarda. Io, dopo che sono arrivata alla diciassettesima pagina, ho letto tre miei interventi, mi sono bloccata e non sono riuscita ad andare avanti. Non è che ho letto quello degli altri, mi sono bloccata, l'ho trovato imbarazzante. Mi sembrava un verbale da processo o addirittura la risultanza di una seduta di psicoterapia, dove uno va a trascrivere pari, pari quello che dice. Ho trovato i miei interventi sconclusionati, di nessun effetto, inteso come apporto, completamente fuori da ogni criterio; mi sono trovata veramente imbarazzata (FG-VR-3/55-A) [...]. Trovo problematico che venga trascritto ciò che viene detto [...]. Non si tratta di un questionario preciso su determinati punti, dove uno calibra quello che dice in maniera ponderata. È una tavola rotonda dove si parla, ci sono anche gli sguardi, le differenze, la gestualità; nel testo si salta da palo in frasca e non c'è nulla che io riesca a cogliere. Se fossi un esterno non coglierei nulla (FG-VR-3/59-A). I titoli possono essere tranquillamente condivisibili. Per me è stato sconcertante ritrovarmi la traduzione, pari, pari di quello che era stato detto (FG-VR-3/61-A). [...] Voi eravate presenti alla tavola rotonda, quindi eravate compartecipi di questo, quindi voi tutte le differenze le avete ricevute quanto noi; il puro lettore non ha tutte queste referenze. Voi siete riusciti a

estrapolare dei titoli adeguati, perché avevate la complessità della conversazione che c'è stata (FG-VR-3/63-A). [...] Riguardo al mio primissimo racconto, mi ricordo perfettamente quel giorno, perché ero inviperita, giacché mi avevano svuotato la classe. Dovevo parlare con la preside di quella situazione e avevo raccontato che quella mattina avevo avuto due persone nel gruppo classe, con livelli completamente diversi; uno era in continuo conflitto con la moglie e veniva, non veniva; quel giorno era completamente sbarellato; l'altra, una signora russa, avendo anche una situazione tranquilla, ogni volta che veniva progrediva a velocità supersoniche; quindi c'è il racconto di quello che ho fatto. Però è un racconto, come dire, sgangherato (FG-VR-3/65-A) [...]. Sabato ho mandato una mail, chiedendo di stracciare tutti i miei interventi! [...] Pensavo sì alla registrazione come raccolta di momenti significativi, anche perché, se devo lavorare su quello, non devo travisare, devo cercare di raccogliere e di puntualizzare in maniera specifica la realtà. Logicamente, siccome non rielaboro il giorno dopo, ma settimane o mesi successivi, è chiaro che, se non ho nulla di registrato, è difficile ricordarmi tutto; posso ricordare alcuni pezzi, ma sappiamo anche noi che dopo un po' la nostra memoria comincia a cancellare per poter fare spazio al resto. Di fronte a quella trascrizione, mi sono ritrovata veramente [spiazzata]...; libri di questo genere ne ho letti diversi, dove ci sono pezzi di racconto vivo, che trovo più piacevoli da leggere, ma sono dei pezzi, non dei brani; quello mi sembrava psicoterapia! (FG-VR-3/67-A). [...] A me sembra che risulti quasi degli invasati o delle persone che lavorano più con la pancia, con il cuore che non con la testa e la professionalità! E questa cosa, secondo me, è anche vera da un lato, perché il nostro è un lavoro vivo, non è un lavoro di carte, è un lavoro di persone. È sicuramente una cosa che permea la nostra attività di tutto questo, però nella lettura non esce! (FG-VR-3/69-A). [...] Io non ho ancora la visione globale del lavoro e questo probabilmente mi toglie una parte importante. Voi, che siete le persone deputate alla progettazione di tutto il lavoro, avete l'idea di come sarà l'evoluzione. Io non mi sono preoccupata tanto di me, per il mio nome, ma più che altro per il fatto che mi risultava del tutto incomprensibile il testo (FG-VR-3/72-A) [...]. Trovo il brano molto sconclusionato, mi sembra di saltare di palo in frasca (FG-VR-3/77-A).

Sul processo

Il senso si è chiarito durante il percorso

Io mi associo a tutti quelli che hanno detto che avete fatto un buon lavoro. La restituzione che mi aspettavo era più o meno così; nel senso che si doveva vedere quello che usciva dal nostro incontro. All'inizio era un po' nebuloso, ma adesso si è capito cosa ci stava sotto; io mi sono ritrovato per quello che ho detto e per quanto sono intervenuto. Vi devo ringraziare, veramente (FG-VI-3/56-LI). [...] All'inizio, [non era chiaro] che cosa si voleva fare, cosa ci stava sotto; adesso l'ho capito (FG-VI-3/58-LI). Ma il lavoro che ci sta sotto non è indifferente, insomma, si vedono gli anni di esperienza e il lavoro di preparazione. Voi avete detto che si può partire anche come conoscenza verso gli altri di quello che si sta facendo ed è bella cosa questa, è molto importante per noi. Almeno per me è molto gratificante questo (FG-VI-3/60-LI).

Il percorso ha consentito di riconoscere modi analoghi di procedere nella didattica

sono figlio di Demetrio, non in senso biologico. Quando noi - io e il mio gruppo in carcere - scriviamo una storia, non faccio il nome di chi parla: "lui ha detto, lui ha detto"; gli errori di grammatica li vediamo a parte, separatamente. Poi raccogliamo le idee che vengono fuori: "di quest'argomento finora abbiamo detto questo..., sono emersi questi aspetti..., cosa possiamo dire di più?". Allora vengono fuori altre cose, le scriviamo sulla lavagna e poi do i fogli e dico: "ognuno di voi guardi il suo e veda cosa può aggiungere". Per finire un testo ci mettiamo tre o quattro incontri. E devo dire che alla fine il commento che loro fanno è per me sempre una gratificazione: "non credevo di essere capace di dire tante cose così" (FG-VI-3/35-Cc).

Registrare solo dal secondo incontro

[Rispetto all'inizio], adesso ho meno soggezione; porrei la questione della registrazione al secondo incontro, non al primo; prima farei in modo che le persone si sentano a loro agio, che quelle più timide, come me, si sentano un pochettino più sciolte (FG-VI-3/39-Ii). Magari è una cosa solo mia, non degli altri! (FG-VI-3/41-Ii). [Sarebbe utile un incontro previo di condivisione, senza lo strumento del registratore], [un incontro] meno formale, un pochino più sciolto (FG-VI-3/45-Ii).

Sul rapporto con l'Università

Ricevere un feedback dall'Università

Non voglio fare bilanci, faccio una domanda finale per voi come università: avremo un feedback dall'università? Noi ve lo chiediamo, a questo punto (FG-VI-2/108-Hh).

Far parte di un gruppo di ricerca

a partire da questa esperienza, mi piacerebbe davvero far parte di un gruppo di lavoro che metta le mani e provi a organizzare, a definire alcune cose, sempre con la massima libertà che è emersa dagli interventi un po' di tutti, una massima flessibilità che ci è richiesta dall'utenza. Per quello che riguarda la mia breve esperienza di quest'anno, forse è stata la parte più interessante, quella che mi ha stimolato di più (FG-VI-3/27-Hh). Sarebbe utile un gruppo di lavoro che faccia questo tipo di analisi e che, a partire da qua, sviluppi qualcosa (FG-VI-3/29-Hh).

CONCLUSIONI

Il senso della nostra ricerca è proprio dare voce a insegnanti che lavorano in quel contesto particolare, che è l'istruzione degli adulti, poco conosciuta anche nel più ampio contesto scolastico. Tutto quello che facciamo per dare voce e visibilità, valore, riconoscimento e positività a quello che si fa nei CPIA va nella direzione di valorizzare il patrimonio che in questo contesto si genera. Questo non esime dal fare azioni anche politiche per migliorare la situazione. Quello che possiamo fare noi attraverso la ricerca è aiutare i CPIA a guadagnare visibilità.

Quello adottato in questa ricerca è un approccio *appreciative*, apprezzante, valorizzante, senza peccare di ingenuità, perché poi le pratiche sono sempre dense e anche nei vostri racconti ci sono delle pieghe che fanno molto pensare, che individuano aspetti di criticità. Noi abbiamo sempre orientato l'attenzione al racconto dettagliato e questo porta a una centratura sul positivo. Se poi si leggono le storie, si trovano tantissimi elementi in chiaroscuro. Lavorando con gli insegnanti, ci accorgiamo che c'è ancora molto presente la prospettiva del deficit; si va in cerca di quello che gli insegnanti sbagliano, di quello che non fanno correttamente. Noi abbiamo riscontrato che, anche al fine di stimolare la riflessione dei singoli docenti rispetto a un proprio sviluppo, è molto più utile pensare su ciò che avviene concretamente nei vari contesti; è questo che apre ulteriori possibilità e fa dire: "caspita, anch'io ho vissuto una cosa del genere" oppure "in una situazione così a me è capitato invece che..."; questo è più utile che non l'individuazione puntuale dei punti di debolezza, che rischia di sviluppare un approccio riduttivo alla pratica, che è sempre molto complessa e dentro cui ci sono tantissime dimensioni difficilmente afferrabili; un approccio valutativo non darebbe giustizia di quello che avviene. Noi partiamo dal presupposto che il vero sapere che andiamo a cercare non è quello algido delle teorie sulla pratica, ma quello che si costruisce, che i docenti costruiscono in dialogo con le situazioni concrete. È il sapere più rilevante che ci interessa tirar fuori, fare

emergere, estrarre, come fosse una pietra preziosa che ha bisogno di un lavoro di scavo di questo tipo per venire fuori.

Mettendo insieme tutti i materiali che sono emersi dalle sedi coinvolte è stato possibile sviluppare un modello – restituito dall’indice – certo provvisorio e dinamico, ma utile per progettare e valutare i percorsi di apprendimento nel CPIA.

Dalle storie raccolte nel CPIA del Veneto è possibile costruire una sorta di teoria dell’insegnamento in questo contesto che possa far evolvere il modo di pensare questa pratica.

I modelli progettuali e quelli valutativi descritti appaiono tra loro coerenti e capaci di restituire un ricco ambito di attività educativa.

BIBLIOGRAFIA

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York, NY: Routledge.

Mortari, L. (ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 141-170). Milano: Bruno Mondadori.

Mortari, L., Agosti, A., Tacconi, G., Mazzoni, V., & Messetti, G. (2011). Putting practice into words: paths of educational research. In C. Day, & C. Laneve (eds.), *Analysis of educational practices. A comparison of research models* (pp. 187-204). Brescia: La Scuola.

Perini, M., & Tacconi, G. (2017). L’integrazione delle ICT nelle pratiche didattiche: è possibile andare oltre la sperimentazione?. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), pp. 101-115. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-21252>.

Tacconi, G. (2017). Dispositivi metodologici per l’analisi delle pratiche educative. In M. Castoldi, M. Chicco (eds.), *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell’arte* (pp.139-171). Rovereto (TN): Provincia autonoma di Trento – IPRASE.

Tacconi, G., & Hunde, A.B. (2017). Participatory research on teaching practice as basis for teacher education and networking between universities and VET schools. In F. Eicker, G. Haseloff, B. Lennartz (eds.), *Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa. Current Situation and Development* (pp. 167-174). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. DOI: 10.3278/6004570w134.

Tacconi, G., & Mejía Gómez, G. (2013). *Success stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza*. Roma: Cnos-fap, pp. 181.

Tacconi, G. (2011). *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell’Istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli, pp. 336.

Tacconi, G., & Mejía Gómez, G. (2010). *Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell’Associazione Ciofs/jp-Puglia*. Taranto: PrintMe, pp. 284.