

## Indice

<b>1. PROGETTARE AL CIAA.....</b>	<b>5</b>
PROGETTARE IN CORSO D'OPERA, LASCIANDOSI GUIDARE DAL GRUPPO.....	5
<i>Adattarsi al gruppo che si ha di fronte nei corsi di alfabetizzazione</i> .....	5
<i>Adattare il percorso alle esigenze di chi è in aula</i> .....	6
<i>Il mio progetto è l'ascolto</i> .....	7
<i>Adattarsi a ciò che succede</i> .....	7
<i>Tastare il terreno</i> .....	7
<i>Progettare il fuori aula</i> .....	8
<i>La progettazione "fluida" nei corsi ex-EDA</i> .....	8
PROGETTARE ISPIRANDOSI IN MODO FLESSIBILE ALLE UDA .....	9
<i>Costruire delle UdA comuni</i> .....	9
<i>Utilizzare le UdA come traccia</i> .....	9
<i>Utilizzare le UdA con flessibilità</i> .....	9
<i>Progettare costruendosi scenari mentali che ripercorrono le UdA</i> .....	10
<i>Progettare in modo flessibile a partire da una cornice</i> .....	10
<i>Fare in modo che le UdA non spengano la creatività</i> .....	10
PROGETTARE PREDISPONENDO CONCRETE SITUAZIONI DI APPRENDIMENTO .....	10
<i>Organizzare attività</i> .....	10
<i>Lavorare con immagini e brani musicali</i> .....	10
<i>La borsa di Mary Poppins</i> .....	11
<i>Organizzare situazioni di apprendimento in piccoli gruppi eterogenei</i> .....	11
<i>Strutturare situazioni di lavoro a coppie</i> .....	12
<i>Progettare situazioni molto strutturate con gruppi destrutturati: il progetto Fuori scuola</i> ...	12
PROGETTARE COSTRUIENDO MATERIALI .....	13
<i>Scegliere testi e immagini</i> .....	13
<i>Immagini per raccontare di sé</i> .....	14
<i>Scegliere testi vicini alla vita dei ragazzi</i> .....	14
<i>Costruire il proprio "libro di testo"</i> .....	14
<i>Predisporre la LIM</i> .....	15
PROGETTARE INTERVENTI SU MISURA .....	15
<i>Differenziare per rispondere alle esigenze di ciascuno</i> .....	15
<i>Calibrare le attività sui livelli degli studenti</i> .....	16
<i>Considerare il retroterra culturale degli allievi</i> .....	16
<i>Progettare valorizzando le competenze degli studenti</i> .....	17
<i>Individualizzare</i> .....	17
<i>Costruire un patto formativo con il singolo adulto</i> .....	17
PROGETTARE RICORRENDO A SCHEMI DI AZIONE DETTATI DALL'ESPERIENZA .....	18
<i>Utilizzare schemi di azione dettati dall'esperienza</i> .....	18
<i>Ricorrere a schemi di azione impliciti</i> .....	18
PROGETTARE UTILIZZANDO IL LIBRO DI TESTO COME CANOVACCIO .....	19
<i>Seguire il libro per non perdersi</i> .....	19
<i>Scegliere accuratamente il libro di testo</i> .....	19
<i>Adattare il libro alle situazioni</i> .....	20
PROGETTARE SERVIZI DIFFERENZIATI IN BASE ALLE ESIGENZE DEI PARTECIPANTI .....	20
<i>Dai CTP ai CIAA</i> .....	20
<i>I corsi ex-EDA</i> .....	20
<i>I corsi di alfabetizzazione</i> .....	21
<b>2. VALUTARE AL CIAA.....</b>	<b>21</b>

GARANTIRE DEGLI STANDARD PER LA VALUTAZIONE .....	21
<i>Uniformare le pratiche per garantire servizi equivalenti nelle diverse sedi</i> .....	21
<i>Costruire prove comuni in uscita anche per i percorsi di alfabetizzazione</i> .....	22
<i>Standard progettuali e valutativi nei percorsi del primo ciclo</i> .....	22
<i>Le certificazioni</i> .....	22
<i>La difficoltà di individuare standard</i> .....	23
UTILIZZARE FORME DI VALUTAZIONE DIAGNOSTICA .....	23
<i>Utilizzare prove di ingresso per definire i livelli di partenza nei corsi di lingua</i> .....	23
<i>Valutare con delle griglie per capire come riprogettare</i> .....	23
<i>Esplorare esperienze pregresse, rappresentazioni e aspettative degli adulti partecipanti</i> .....	24
<i>Comprendere le ragioni della difficoltà a interagire verbalmente</i> .....	24
<i>Tener conto di come gli allievi dei corsi ex-EDA vivono la valutazione</i> .....	24
UTILIZZARE PROVE STRUTTURATE .....	24
<i>Prova lessicale con utilizzo di closed items</i> .....	24
<i>Predisporre “test di competenza linguistica”</i> .....	25
<i>Proporre dei test strutturati, stile prove Invalsi, con l’“orale compensativo”</i> .....	25
<i>Far fare delle simulazioni di test o prove d’esame</i> .....	26
<i>Calibrare attentamente il test sul percorso realizzato</i> .....	26
<i>Proporre delle prove programmate nella scuola secondaria di primo grado</i> .....	27
INTRODURRE PROVE AUTENTICHE .....	27
<i>Presentazione a un’altra classe</i> .....	27
<i>Simulazione di un colloquio di lavoro</i> .....	28
<i>Stesura di un curriculum vitae</i> .....	28
PROPORRE ESPERIENZE DI AUTOVALUTAZIONE .....	28
<i>L’autovalutazione per chi desidera farla</i> .....	28
<i>Far cogliere i progressi</i> .....	29
<i>Stimolare a valutare la propria capacità comunicativa in riferimento a contesti esterni</i> .....	29
FAR FARE ESPERIENZE DI SUCCESSO/INCORAGGIARE .....	29
<i>Utilizzare le certificazioni linguistiche come spinta motivazionale</i> .....	29
<i>Usare la leva della gratificazione</i> .....	29
<i>Ridurre lo stress da esame</i> .....	29
<i>Avere pazienza</i> .....	30
DARE UN FEEDBACK ACCURATO AGLI ALLIEVI .....	30
<i>Valutare per far progredire</i> .....	30
<i>Correggere</i> .....	30
<i>Dare un feedback chiaro (espresso anche con un voto) sul livello raggiunto</i> .....	31
<i>Dare indicazioni per migliorare</i> .....	32
<i>Individuare modalità delicate di comunicare il feedback</i> .....	32
<i>La valutazione “richiesta” da parte degli allievi del percorso di pre-media</i> .....	32
MONITORARE COSTANTEMENTE .....	32
<i>Verificare la comprensione</i> .....	32
<i>Monitorare la presenza</i> .....	33
<i>Tenere il polso della situazione</i> .....	33
<i>Offrire occasioni di recupero</i> .....	33
STIMOLARE UN FEEDBACK SULL’ATTIVITÀ DIDATTICA DA PARTE DEGLI ALLIEVI .....	33
<i>Questionario di gradimento</i> .....	34
<i>Feedback sollecitati</i> .....	34
<i>Feedback spontanei</i> .....	34
<i>La valutazione espressa implicitamente dai partecipanti ai corsi ex-EDA col semplice fatto di continuare ad essere presenti</i> .....	34
<b>3. CONDIZIONI ORGANIZZATIVE DEL PROGETTARE E VALUTARE .....</b>	<b>34</b>

DISPORRE DI RISORSE E SPAZI DEFINITI .....	34
<i>Definire spazi e risorse.....</i>	34
<i>Poter contare su strumenti e attrezzature efficienti.....</i>	35
CONOSCERE IN ANTICIPO TEMPI E LUOGHI DI SVOLGIMENTO DEI CORSI .....	35
<i>Non sapere in che percorso si insegnerà rende difficile progettare .....</i>	35
<i>Conoscere il piano dei corsi dell'anno.....</i>	36
SAPERSI ACCOLTI NELLE STRUTTURE IN CUI SI OPERA .....	36
<i>Vorremmo essere accolti come noi accogliamo.....</i>	36
<i>Vorremmo fossero accolti i ragazzi con cui operiamo.....</i>	36
CONTRIBUIRE TUTTI AL MIGLIORAMENTO ORGANIZZATIVO .....	37
<i>Remare tutti nella stessa direzione .....</i>	37
<i>Migliorare i servizi amministrativi.....</i>	38
<i>Riconoscere il lavoro che si fa nonostante i tanti vincoli .....</i>	38
ALLEGGERIRE IL CARICO .....	38
<i>Definire meglio le responsabilità.....</i>	38
COSTRUIRE OCCASIONI FORMALI DI INCONTRO TRA COLLEGHI/E .....	38
<i>Momenti di incontro tra colleghe.....</i>	38
GRUPPI DI STUDENTI DEFINITI .....	39
<i>Gruppi stabili e motivati nei corsi del primo ciclo.....</i>	39
<i>Gruppi stabili nei corsi di alfabetizzazione.....</i>	39
<i>Una numerosità contenuta dei gruppi nei corsi ex-EDA .....</i>	40
<b>4. CONDIZIONI RELAZIONALI-PERSONALI DEL PROGETTARE E VALUTARE .....</b>	<b>40</b>
COSTRUIRE RELAZIONI SIGNIFICATIVE CON GLI STUDENTI .....	40
<i>Un rapporto speciale con gli studenti.....</i>	40
<i>Intelligenza emotiva .....</i>	40
<i>Curare gli spazi.....</i>	41
COSTRUIRE RELAZIONI SIGNIFICATIVE CON LE/I COLLEGHE/I .....	41
<i>La collaborazione tra colleghe .....</i>	41
<i>Disponibilità e supporto dei colleghi/e .....</i>	41
<i>Vincere la paura del giudizio.....</i>	41
<i>Cambiare sedi .....</i>	42
TROVARE SENSO IN CIÒ CHE SI FA .....	42
<i>È sempre diverso .....</i>	42
<i>Esperienza significativa per la presenza dei migranti.....</i>	42
<i>Esperienza arricchente per l'ampio spettro di tipologie di utenza .....</i>	42
<i>Esperienza bella per l'alto livello di motivazione degli studenti.....</i>	42
<i>Esperienza stimolante perché sollecita continuamente il cambiamento.....</i>	42
FORMARSI.....	42
<i>Attingere anche ad esperienze extrascolastiche .....</i>	42
<b>5. META-RIFLESSIONE SUL PROCESSO .....</b>	<b>43</b>
LA RICERCA COME OCCASIONE DI PENSIERO .....	43
<i>Scoprire la semplicità e la complessità dell'atto educativo.....</i>	43
<i>Costruire una teoria dal basso .....</i>	43
<i>Dedicare tempo a riflettere.....</i>	43
REGALARE PENSIERO A CIÒ CHE SI FA .....	43
<i>Pensare con altri .....</i>	43
<i>Apprendere dall'esperienza .....</i>	44
<i>Percepire che il nostro lavoro ha valore anche per altri .....</i>	44
VINCERE IL DISAGIO DI RIVEDERE TRASCRITTO IL PENSIERO ESPRESSO.....	44
<i>Cogliere le caratteristiche del discorso orale .....</i>	44

<i>Non riconoscersi</i> .....	44
IL CONFRONTO .....	45
<i>L'occasione di parlarsi veramente</i> .....	45

## 1. PROGETTARE AL CPIA

### Progettare in corso d'opera, lasciandosi guidare dal gruppo

#### *Adattarsi al gruppo che si ha di fronte nei corsi di alfabetizzazione*

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, di abitazione, ma attraverso un test iniziale [...], che va a scremare chi va nel livello 1 piuttosto che nel livello 2 ecc.. Una volta [che ho] il gruppo classe davanti, cerco di capire quali sono le loro 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 delle 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 ritardare [...] 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 ovviamente mi serviva l'imperativo e anche lì mi serviva il testo regolativo. Quindi 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 io ho iniziato la mia carriera, a vent'anni, c'erano le pluriclassi, parliamo di una marea di decenni fa. Stanno sparendo, 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 loro stessi, 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, quella vera e propria; da lì ti viene in mente cosa fare la volta successiva [...] (FG-VR1/23-B).

L'esperienza ci può essere 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. Allora 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 ha non 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, mai (FG-VR1/39-F).

[...] è cambiato qualcosa nella società per quanto riguarda le possibilità che hanno i nostri studenti, perché una volta questi qui 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)

#### *Adattare il percorso alle esigenze di chi è in aula*

cambio spesso ambiti, perché insegno con varie tipologie d'utenza, da italiani in difficoltà lavorativa, giovani e vecchi, junior e senior [...]; con i giovani di *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)

Le difficoltà che ho trovato [...] è quella di proporre un'attività interattiva; loro [...] fanno molta fatica alzarsi e interagire. Mentre i bambini erano sempre pieni di entusiasmo e pronti ad alzarsi dal banco e a fare un poco di confusione, gli adulti vengono anche per stare un po' tranquilli e per avere una scuola frontale, una lezione frontale; dopo un po', quando si scalda il clima, puoi proporre anche qualcos'altro, ma non sempre così facilmente. Poi le continue e tante assenze che gli adulti fanno per svariati motivi e tu che devi continuamente "flessibilizzarti", nella proposta di progettazione, per cui butti via tutto quello che hai progettato e parti 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 che vengono in classe 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)

### *Il mio progetto è l'ascolto*

non mi è mai capitato [...] - mi dispiace dirlo qua, perché un poco mi vergogno - 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)

### *Adattarsi a 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)

### *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 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 Peschiera, uno alle Duca d'Aosta 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)

## **Progettare ispirandosi in modo flessibile alle UdA**

### *Costruire delle UdA comuni*

[...] 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, prescrittive (FG-VR2/5-I).

### *Utilizzare le UdA come traccia*

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).

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

### *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).

### *Progettare costruendosi scenari mentali che ripercorrono le UdA*

Torniamo in ambito alfabetizzazione. Io non progetto per iscritto, progetto 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).

### *Progettare in modo flessibile a partire da una cornice*

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 anch'io 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)

L'abbiamo già consegnata 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)

### *Fare in modo che le UdA non spengano la creatività*

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).

## **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 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 Moraes 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).

#### *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 Gazzè, *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 progressiva, [...], 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 tumi 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)

## **Progettare costruendo materiali**

### *Scegliere testi e immagini*

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)

#### *Immagini per raccontare di sé*

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, perché, venendo da una realtà totalmente diversa, di grande motivazioni e di grande entusiasmo, che io ho avuto sempre e che ho trovato nel CPIA da parte degli studenti, 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 mai 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 l'idea di 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 *Nel mare ci sono i coccodrilli*, Geda; ho proposto la pagina iniziale come 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 di classe. 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 'sto 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)

### **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 delle realtà specifiche per ogni livello, ma, nello stesso livello, per ogni singolo studente. A volte io 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 cerco 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, a volte, in maniera da coprire varie esigenze, anche se lavoro con uno stesso gruppo, che si dovrebbe presumere omogeneo, A1 ecc..

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 mio 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 avvia. 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 quel qualcosa di nuovo, c'è sempre un ripasso di quello 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 tutte e tre sono abbastanza problematici (FG-VR1/30-C)

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

#### *Calibrare le attività sui livelli degli studenti*

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).

#### *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". Mancano di regole basilari (FG-VR-3/18-F)

[...] Volevo dire qualcosa sul tipo di approccio che hanno questi studenti alla scuola. Ho visto l'anno scorso due casi che si sono trascinati fino alla fine; questi due 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)

### *Progettare valorizzando le competenze degli studenti*

Abbiamo un libro di testo; scelgo quale lettura fare e faccio sempre due operazioni: un'operazione è per tutti; è l'ascolto; 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 sempre: 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, non li recupero più (FG-VR1/39-F)

### *Individualizzare*

Volevo aggiungere qualcosa sul discorso delle differenze tra la progettazione in una scuola primaria, dalla quale io arrivo, e nell'insegnamento degli 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 che era entro la scadenza 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).

### *Costruire un patto formativo con il singolo adulto*

volevo parlare di etica, [...] 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, chiaramente. 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)

## **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)

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'incastra 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)

### *Ricorrere a schemi di azione impliciti*

noi diamo tante cose per scontate: [...] diciamo 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)

## **Progettare utilizzando il libro di testo come canovaccio**

### *Seguire il libro per non perdersi*

io ho bisogno, a livello metodologico, di seguire un testo, un libro di testo, che abbia la sua struttura metodologica, che abbia il suo lessico, che abbia la ripresa del suo lessico e che abbia 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 2e A2, che mi dà la garanzia di non uscire [dal seminato]... perché tendenzialmente..., e in questo lavoro in particolare, si può uscire molto, e 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)

### *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 molo contenta, perché vuol dire che è stata una buona scelta (FG-VR-3/21-L).

#### *Adattare il libro alle situazioni*

ci sono anche libri d'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. Io 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 ti viene (FG-VR-3/19-L).

### **Progettare servizi differenziati in base alle esigenze dei partecipanti**

#### *Dai CTP ai CPIA*

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 (FG-VR2/31-F)

[...] nel passaggio tra il CTP e il CPIA attuale di 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 noi 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 [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 ex-EDA*

[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).

### *I corsi di alfabetizzazione*

[...] 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)

## **2. VALUTARE AL CPIA**

### **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 Legnago o di San Bonifacio. 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)

### *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).

### *Le certificazioni*

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 anche 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 come non riconoscerlo, 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)

#### *La difficoltà di individuare standard*

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)

### **Utilizzare forme di valutazione diagnostica**

#### *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 al massimo; 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 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).

### **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-VR-3/28-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)

## **Introdurre prove autentiche**

### *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, devo dire la verità, in parte in modo guidato; quindi 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 [...], devo dire. 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)

### **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-?)

## **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 tutti 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 valutarci [...] (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 del percorso di pre-media*

[...] 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).

### **Monitorare costantemente**

#### *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 verifichiamo] o a coppie, o tra insegnante e studente (FG-VR2/71-A).

#### *Monitorare la presenza*

[...] Io insegno [...] 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 fatelo, me lo hanno visto fare e mi hanno imitato (FG-VR2/106-I)

#### *Tenere il polso della situazione*

Diciamo che io ho sempre un po' 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)

### **Stimolare 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)

### *Feedback sollecitati*

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)

### *Feedback spontanei*

Quest’anno, gli allievi di una classe, quella di San Vito di Negrar, 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)

### *La valutazione espressa implicitamente dai partecipanti ai corsi ex-EDA col semplice fatto di continuare ad 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).

## **3. CONDIZIONI ORGANIZZATIVE DEL PROGETTARE E VALUTARE**

### **Disporre di risorse e spazi definiti**

#### *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, che 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)

### *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. Io ogni volta sputo sangue per avere le fotocopie; sono riuscita ad avere una tessera per la fotocopiatrice alle Dante Alighieri l'altro giorno. Forse funziona meglio a Bussolengo, [...] però io mi sono comprata la risma di carta che tengo in macchina per Bussolengo, perché lì non c'è mai 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)

### **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; e 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 all'ex preside [...]. P. (l'ex-preside) 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 così, 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 ci 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)

#### *Vorremmo fossero accolti i ragazzi con cui operiamo*

Non accolgono neanche gli studenti, perché noi, a Bussolengo, 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).

## **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 per migliorare. 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 stessa, 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)

#### **Alleggerire il carico**

##### *Definire 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)

#### **Costruire occasioni formali di incontro tra colleghi/e**

##### *Momenti di incontro tra colleghe*

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-?)

## **Gruppi di studenti definiti**

### *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 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 Dante Alighieri 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)

## **4. CONDIZIONI RELAZIONALI-PERSONALI DEL PROGETTARE E VALUTARE**

### **Costruire relazioni significative con gli studenti**

#### *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)

#### *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... e 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, vedo, li divido in coppie e vedo se stanno lavorando e quello che stanno facendo; sono guardati a vista (FG-VR1/57-H)

## **Costruire relazioni significative con le/i colleghe/i**

### *La collaborazione 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)

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; in questo caso ringrazio ancora D; per me è stata una ventata di serenità e felicità, poter costruire qualcosa con qualcuno ed essere in sintonia, perché è ossigeno. Ringrazio le altre colleghe con cui mi sono trovata benissimo (FG-VR1/14-H)

Io quest'anno ho la fortuna di fare la tutor a una collega neoassunta che ha lavorato dodici anni in Libano e che 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).

Qualcuno diceva di confrontarci con le altre scuole dove ci sono duecento, o cento, 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 m'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 freghiamo anche noi stessi (FG-VR-3/90-F)

### *Disponibilità e supporto dei colleghi/e*

ho poca esperienza nei CPIA, questo è il mio secondo anno, quindi 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 come con A. che da tanti anni è qua e fa il primo livello. Ho avuto grandissima disponibilità da parte dei colleghi e si vede che i colleghi sono persone abituate a lavorare in modo flessibile e persone accoglienti; ho trovato una grande accoglienza (FG-VR2/28-L).

### *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 li 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).

### **Trovare senso in ciò che si fa**

#### *È sempre diverso*

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)

#### *Esperienza significativa per la presenza dei migranti*

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 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)

#### *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).

### **Formarsi**

#### *Attingere anche ad 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)

## 5. META-RIFLESSIONE SUL PROCESSO

### La ricerca come occasione di pensiero

#### *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)

### Regalare pensiero a ciò che si fa

#### *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 risultiamo 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)

## **Il confronto**

### *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, eccetera. 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).