

Indice

1. PROGETTARE AL CIAA.....	6
PROGETTARE SIGNIFICA CREARE	6
<i>Creare occasioni di vita e di successo</i>	6
<i>Creare combinazioni originali dei vari elementi.....</i>	6
PROGETTARE IN MODO IMPLICITO E FLESSIBILE.....	6
<i>La programmazione è dentro di me</i>	6
<i>Definire gli obiettivi fondamentali, non i dettagli</i>	7
<i>Progettazione variabile, flessibile, non formalizzata.....</i>	7
PROGETTARE IN CORSO D'OPERA, LASCIANDOSI GUIDARE DAL GRUPPO.....	8
<i>Lasciarsi guidare dagli studenti.....</i>	8
<i>Creare e cambiare gli schemi di azione in base alle reazioni degli studenti.....</i>	9
<i>Rispondere alle aspettative di apprendimento di ciascuno</i>	10
<i>Osservare per calibrare l'azione didattica</i>	11
<i>Adattare flessibilmente i contenuti al gruppo.....</i>	11
<i>Modificare gli schemi d'azione al momento</i>	12
<i>Partire dal vissuto e dalla motivazione degli studenti.....</i>	13
PROGETTARE INTERVENTI SU MISURA	13
<i>Differenziare in base a nazionalità, età, genere e condizioni di vita</i>	13
<i>Calibrare le attività sui livelli degli studenti</i>	13
<i>Differenziare in base all'orizzonte temporale di ciascuno</i>	14
<i>Differenziare in base a motivazioni e obiettivi degli studenti</i>	14
<i>Strutturare un patto formativo individuale.....</i>	14
PROGETTARE PARTENDO DA DOCUMENTI CONDIVISI.....	15
<i>Le Linee Guida come riferimento.....</i>	15
<i>Studiare il framework europeo</i>	15
<i>Partire dalla macro-progettazione condivisa.....</i>	15
PROGETTARE ISPIRANDOSI IN MODO FLESSIBILE ALLE UDA	15
<i>Progettare UdA interscambiabili.....</i>	15
<i>Gli obiettivi dell'Uda come guida</i>	16
<i>Utilizzare l'Uda con flessibilità.....</i>	16
<i>UdA non strette ma ariose.....</i>	17
<i>Spalmare l'Uda su tutto l'anno.....</i>	17
<i>Progettare UdA bimestrali.....</i>	18
<i>Utilizzare le UdA come traccia del percorso didattico</i>	18
PROGETTARE IN FUNZIONE DELL'ESAME FINALE	18
<i>Considerare come è costruito l'esame.....</i>	18
<i>Dedicare tempo ad apprendimenti utili per il test.....</i>	19
PROGETTARE UTILIZZANDO TESTI E MATERIALI DIDATTICI	19
<i>Individuare i contenuti e selezionare materiali didattici.....</i>	19
<i>Usare il testo come guida</i>	19
PROGETTARE COSTRUIENDO MATERIALI DIDATTICI	19
<i>Rielaborare materiali esistenti.....</i>	19
<i>Costruire materiali e dispense adatti alla classe.....</i>	20
<i>Scegliere materiali autentici, vicini alla vita degli studenti.....</i>	20
PROGETTARE ALLESTENDO CONTESTI DIDATTICI	21
<i>Utilizzare immagini e video.....</i>	21
<i>Usare il brainstorming per introdurre argomenti complessi.....</i>	21
<i>Far esporre i contenuti agli studenti.....</i>	21

<i>Proporre attività di sintesi e mappe concettuali</i>	22
PROGETTARE LA COSTRUZIONE DELLA CLASSE COME GRUPPO	22
<i>Sostenere la motivazione per costruire il gruppo</i>	22
<i>Ricordarsi i nomi di tutti</i>	22
<i>Stimolare un primo contatto interpersonale</i>	22
<i>Aprire la valigia della vita</i>	23
<i>Creare un clima conviviale, sereno, “non accademico”</i>	23
<i>Stimolare la comunicazione in avvio dell’intervento didattico</i>	24
<i>Stimolare scambi e relazioni tra tutti</i>	24
PROGETTARE SEGUENDO UN ORDINE	24
<i>Procedere dal facile al difficile</i>	24
<i>Procedere dagli elementi di base a quelli più complessi</i>	25
<i>Procedere da ciò che è prossimo a ciò che è più lontano</i>	25
<i>Procedere attraverso globalità, analisi, sintesi</i>	25
<i>Procedere collegandosi a temi autentici</i>	25
2. VALUTARE AL CPIA	26
IL SENSO DEL VALUTARE	26
<i>La valutazione è un processo di condivisione del metodo, del senso e dello scopo</i>	26
<i>Valutare significa verificare la spendibilità degli apprendimenti in contesti autentici</i>	26
<i>Valutare significa certificare legalmente gli esiti</i>	27
<i>Valutare significa rinforzare e valorizzare la persona</i>	27
<i>Valutare significa promuovere autoconsapevolezza sul percorso di apprendimento</i>	27
<i>Il centro è il percorso, non la valutazione finale</i>	28
<i>La valutazione è dialogo tra studente e insegnante</i>	28
VALUTARE DANDO FEEDBACK	28
<i>Restituire l’esito in modo leale e trasparente</i>	28
<i>Dare feedback positivi, senza omettere le criticità</i>	29
<i>Esprimere giudizi perché richiesti costantemente dagli studenti</i>	29
<i>Sottolineare il processo più che l’esito</i>	29
<i>Mettere in risalto i progressi e l’impegno</i>	30
<i>Capire le cause degli errori insieme allo studente</i>	30
VALUTARE SOLLECITANDO E ASCOLTANDO I FEEDBACK	30
<i>Raccogliere i loro commenti e vissuti personali</i>	30
<i>Sollecitare feedback valutativi sulla didattica</i>	31
<i>Raccogliere feedback affettivi e di riconoscenza</i>	31
<i>Siamo quello che siamo grazie a loro</i>	32
<i>Considerare la frequenza scolastica come feedback</i>	32
<i>Feedback meno frequenti nelle materie scientifiche</i>	32
VALUTARE E COMUNICARE GLI ESITI	32
<i>Comunicare il voto individualmente con gli adulti</i>	33
<i>Comunicare il voto pubblicamente con minori e giovani</i>	33
<i>Non esplicitare la valutazione agli studenti meno competenti</i>	33
<i>Esprimere un giudizio globale a voce</i>	33
VALUTARE ATTRAVERSO UNA MODALITÀ DELICATA DI CORREZIONE DEGLI ERRORI	34
<i>L’errore come risorsa per apprendere e non come mancanza</i>	34
<i>Non sottolineare gli errori personali adottando una correzione collettiva</i>	34
<i>Creare complicità con l’insegnante correggendo a matita</i>	34
<i>Incoraggiare usando la penna verde</i>	34
<i>Individuare la propria personale modalità di correzione</i>	34
<i>Evidenziare in positivo l’errore creando un clima disteso e partecipato</i>	34
<i>Dare una seconda chance durante la verifica</i>	35

<i>Valutare solo gli errori della materia oggetto di verifica</i>	35
VALUTARE PER MIGLIORARE LA DIDATTICA	36
<i>Guardare negli occhi chi hai davanti</i>	36
<i>Valutare gli studenti serve soprattutto a me</i>	36
<i>Prendersi in esame</i>	36
<i>Verificare il raggiungimento degli obiettivi per riprogettare la didattica</i>	36
VALUTARE LE COMPETENZE IN INGRESSO	36
<i>Utilizzare le valutazioni in ingresso per progettare la didattica</i>	37
<i>Interpretare i test attraverso una valutazione psicosociale dello studente</i>	37
<i>Utilizzare le valutazioni in ingresso per comporre i gruppi-classe</i>	38
VALUTARE RIFACENDOSI AI DOCUMENTI UFFICIALI.....	38
<i>Riferirsi alle Linee Guida e QCER</i>	38
<i>Attenersi ai criteri elaborati in Dipartimento</i>	38
VALUTARE ATTRAVERSO LA COSTRUZIONE DI VERIFICHE	38
<i>Basarsi su quello che si è spiegato in classe</i>	38
<i>Rielaborare verifiche presenti sui libri di testo</i>	38
<i>Costruire verifiche con i colleghi in Dipartimento</i>	39
<i>Costruire collegialmente prove autentiche, con ricadute pratiche</i>	39
<i>Differenziare le prove in base ai livelli</i>	40
VALUTARE STABILENDO I CRITERI	40
<i>Attribuire in Dipartimento un peso ai quesiti della verifica</i>	40
<i>Attenersi ai criteri standard definiti collegialmente</i>	40
<i>Affiancare ai criteri valutazioni individualizzate</i>	40
VALUTARE ATTRAVERSO DIFFERENTI TIPOLOGIE DI VERIFICA	41
<i>Verifiche orali di comprensione: dialogo con il docente</i>	41
<i>Verifiche orali di produzione: simulazioni e role playing</i>	41
<i>Discussioni su un tema</i>	41
<i>Verifiche scritte strutturate elaborate dal docente</i>	41
<i>Quesiti strutturati in base alle competenze da verificare</i>	41
VALUTARE IN FUNZIONE DELL'ESAME FINALE	42
<i>Il test finale è il faro</i>	42
<i>Rendere consapevole lo studente dei criteri di valutazione</i>	42
<i>Stimolare l'autovalutazione, passo dopo passo</i>	43
<i>Guidare verso la consapevolezza della prestazione</i>	43
<i>Svolgere simulazioni d'esame</i>	44
<i>Spiegare con pazienza e ripetere molto</i>	44
<i>Fare molti esercizi mirati in classe</i>	44
3. CONDIZIONI RELAZIONALI PER PROGETTARE E VALUTARE AL CPIA	45
IL RAPPORTO CON GLI STUDENTI.....	45
<i>Costruire la relazione docente-studente</i>	45
<i>Accogliere le critiche e farsi mettere in discussione</i>	45
<i>Ascoltare le loro richieste</i>	45
<i>La lezione come dono</i>	46
<i>Costruire vicinanza relazionale senza farsi risucchiare</i>	46
<i>Rispettare le diverse sensibilità culturali</i>	46
<i>Stimolare relazioni interculturali</i>	47
IL RAPPORTO CON I COLLEGGI	47
<i>Confrontarsi e condividere i problemi</i>	47
<i>Osservare gli altri colleghi in aula e farsi consigliare</i>	48
<i>Chiedere e dare aiuto</i>	48
<i>Condividere le buone pratiche</i>	48

<i>Lavorare e confrontarsi in gruppo</i>	49
<i>Sentirsi accolti come parte di una grande famiglia</i>	49
4. CONDIZIONI ORGANIZZATIVE PER PROGETTARE E VALUTARE	49
STRUTTURARE IL SETTING	49
<i>Poter decidere la disposizione in aula</i>	49
<i>Sentirsi “ospiti” e dover mettere sempre tutto a posto</i>	49
LA COMPOSIZIONE DEI GRUPPI-CLASSE.....	50
<i>Gruppi-classe estremamente flessibili e disomogenei</i>	50
<i>Il termine “classe” non è adatto</i>	51
<i>Esiti dei test di ingresso non considerati per chi entra in corso d’anno</i>	51
<i>Classi con livelli differenziati</i>	51
<i>Iscrizioni estemporanee e non ponderate</i>	51
<i>Accogliere tutti per non perdere nessuno</i>	52
<i>Rischi di dispersione a causa dell’eterogeneità dei livelli</i>	52
I TEST DI INGRESSO	52
<i>Costruire un test specifico per le medie</i>	53
<i>Valutare i livelli di competenza attraverso il test e il colloquio</i>	53
ORGANIZZARE MEGLIO TEMPI E RISORSE.....	53
<i>Servirebbe più tempo per sviluppare una unità didattica</i>	53
<i>Servirebbero più docenti per la somministrazione del test</i>	53
<i>Servirebbe più tempo per l’accoglienza</i>	53
<i>Sarebbe importante rispondere ai bisogni formativi dei docenti</i>	54
<i>Servirebbero altre figure professionali in supporto agli studenti</i>	54
<i>Servirebbe un servizio di babysitteraggio</i>	55
5. META-RIFLESSIONE	55
IL VALORE DEL TEMPO PER RIFLETTERE	55
<i>Utilità del tempo dedicato a riflessioni approfondite</i>	55
<i>L’importanza di avere un tempo disteso e una sapiente conduzione</i>	56
<i>Spazi di dialogo su aspetti educativi e non organizzativi</i>	56
RIFLETTERE INSIEME PER APPRENDERE	56
<i>Riflettere è utile per migliorare le pratiche di insegnamento</i>	56
<i>Modalità di confronto di gruppo da estendere ai Dipartimenti</i>	56
<i>Rinforzo di alcune pratiche didattiche</i>	57
RESTITUZIONE SCRITTA DEGLI ESITI: UNA PRATICA FORMATIVA	57
<i>Formalizzare gli esiti sviluppa un atteggiamento osservativo</i>	57
<i>Vedere scritte le nostre idee fa riflettere</i>	57
<i>Ridiscutere gli esiti fa riemergere nuovi aspetti</i>	57
<i>Utilità dell’indice per esplicitare il pensiero condiviso sulle pratiche</i>	58
<i>La formalizzazione degli esiti racconta agli altri la nostra essenza</i>	58
<i>Un lavoro che dà chiarezza</i>	58
LA RICERCA: UN’ OCCASIONE DI ASCOLTO E VALORIZZAZIONE DEI DOCENTI	58
<i>Ascolto e valorizzazione esterna del lavoro dei docenti</i>	58
<i>Valorizzazione del sistema di educazione degli adulti</i>	58
<i>Diventare visibili, uscire dall’ombra</i>	59
<i>Creare una connessione virtuosa tra teorici e pratici</i>	59
GLI ESITI DI PROCESSO SULLE PRATICHE E SULLE RELAZIONI	60
<i>Serenità, desiderio di dialogo, costruzione e motivazione</i>	60
<i>Condivisione e rispecchiamento nei colleghi</i>	60
<i>Processo catartico</i>	60
<i>Maggiore comprensione del lavoro in classe</i>	60

<i>Riscoperta della forza del gruppo e della dimensione umana del lavoro</i>	<i>60</i>
<i>Ritrovare autenticità e se stessi nel lavoro</i>	<i>61</i>
<i>Trovare pratiche condivise.....</i>	<i>61</i>
<i>Chiavi nuove per superare le criticità nella progettazione e valutazione.....</i>	<i>61</i>
<i>Analisi critica dell'esistente e input per migliorare le pratiche</i>	<i>61</i>

1. PROGETTARE AL CPIA

Progettare significa creare

Creare occasioni di vita e di successo

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

Creare combinazioni originali dei vari elementi

Per me creare una lezione, creare in un contesto scolastico, vuol dire sostanzialmente ricombinare le cose. Io la vedo come una ricetta di cucina: non invento niente in fondo, nel senso che le uova ci sono, la farina c'è, lo zucchero c'è, però ci sono mille ricette diverse; quindi per me la creatività anche nell'ambito scolastico è un po' questo. Tenendo presente dei vari elementi - quindi dei ragazzi che abbiamo avanti, delle situazioni, degli elementi che sono intervenuti in quella particolare serata - per cui non si può [...] portare avanti la lezione che avevi progettato nel modo in cui l'avevi progettata, in quel momento scatta la creatività, nel senso che si ricombinano degli elementi in modo diverso. E anche lì non partendo da niente: [...] non è che me lo invento creativamente, da 0, anche perché credo che niente si inventi! Credo in generale che l'attività sia ricombinare in modo originale le cose che ci sono e quindi anche nell'ambito scolastico. Per me è così (FG-SB3/105-P).

Progettare in modo implicito e flessibile

La programmazione è dentro di me

[Nel mio lavoro di progettazione] gli obiettivi sono impliciti e poco esplicitati, c'è molto lavoro di pensato, c'è molto lavoro di preparazione, di ricerca di materiali, ma da parte mia c'è pochissimo lavoro di scrittura, di formalizzazione di questo percorso. Per fortuna perché se dovessi perdere tempo a formalizzarlo, non insegnerei più. I miei quadri di riferimento sono evidentemente i quadri europei con i livelli definiti per la lingua italiana, perché in genere i corsi si concludono con un esame e l'obiettivo è arrivare a quello. E però questi riferimenti teorici si scontrano, devono confrontarsi, devono essere mediati con la realtà scolastica. Faccio un lavoro di programmazione anche cercando nei libri, nell'editoria disponibile, i materiali, le cose. La mia azione di programmazione è implicita

dentro di me quando vado in cerca nei libri, della cosa giusta, del percorso giusto da proporre agli studenti. Non è una cosa quindi che formalizzo, che scrivo “questa settimana dal lunedì al mercoledì farò questa attività qua”. [...] Quindi il mio lavoro di programmazione dev’essere sempre di lungo respiro: io devo avere in mente, ho in mente dove voglio arrivare (FG-SB1/36-Q).

Definire gli obiettivi fondamentali, non i dettagli

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

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

Anch’io, come C., ho bisogno di avere chiari gli obiettivi. Questo non so se è bene o male. Anch’io non dico che questo è una cosa buona o una cosa non buona, è probabilmente anche uno stile personale, di come uno si sente umanamente, perché chiaramente anche nella professionalità uno porta anche la propria personalità e il proprio progresso. [...] Poi ci credo anch’io in questa cosa; anch’io ho un po’ di colleghi che riescono ad essere un po’ più sciolti. (FG-SB3/85-P)

Progettazione variabile, flessibile, non formalizzata

La mia progettazione didattica non si inserisce da nessuna parte: io non formalizzo niente di tutte queste cose; certamente ci sono i fogli del framework, per ogni corso, che si vanno a vedere, c’è la programmazione annuale, che avevamo sviluppato negli anni scorsi e che è abbastanza dettagliata nel percorso, nella sequenzialità degli apprendimenti, e poi ci sono queste ultime UdA da sviluppare. Queste cose restano scritte, sono scritte, ma la mia organizzazione settimanale non è scritta da nessuna parte. Nel registro annoto i contenuti che sviluppo e che sono vicini alle UdA perché nel registro, [fino all’anno scorso], dovevamo annotare – in maniera estremamente sintetica – il contenuto della lezione. (FG-SB1/81-Q)

Io personalmente di programmazioni ne ho scritte tante, soprattutto quando ero alla scuola elementare, però mi troverei veramente in difficoltà nel mettere su carta una programmazione con questa variabilità, sarei veramente in difficoltà nello scriverla; potrebbe essere esclusivamente una descrizione dei fatti avvenuti. Allora sì la potrei fare. A posteriori. (FG-SB1/87-Q) Se lei me la chiede in anticipo [la progettazione],

intanto la vivo male perché non la sento proprio mia e dopo non corrisponderà sicuramente alla mia realtà. (FG-SB1/90-Q)

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

La mia destrutturazione è stata una difficoltà che ho avuto nel passaggio da maestro elementare, quando sono entrato nei CTP-CPIA. La cosa più disorientante per me era questa: mentre là sapevo da dove cominciare e dove finire, sapevo che a Natale [i bambini] avrebbero dovuto sapere queste cose, a marzo queste e alla fine dell'anno queste [altre], nei CPIA, con gli adulti mi trovo veramente spaesato perché questi percorsi, che mi davano sicurezza e ai quali ero abituato e con i quali avevo costruito anche curricula e materiali, qui non funzionavano; a mio modo di vedere qui non funzionavano più. Ci ho messo un paio d'anni [ad abituarli]: ho avuto l'aiuto di molti colleghi più esperti di me, che mi tranquillizzavano proprio sulla programmazione (FG-SB1/124-Q)

Per esperienza conosco qual è l'esame, che cosa chiederanno all'esame, cioè qual è il livello che questi corsisti devono raggiungere, però la programmazione è estremamente variabile, variabilissima, non scritta, codificata; è sequenziale nella mia testa, è sequenziale, cioè procede per gradi, ma è anche un andare e tornare, un andare avanti e un tornare indietro; un riprendere; un proporre le cose nuove ma anche ripescare le cose vecchie (FG-SB1/36-Q)

Io non amo le UdA quindi i miei interventi sono piuttosto dubbiosi e critici, mirano a destrutturarle, a renderle più flessibili, a ritrovare i contenuti delle UdA in situazioni più ampie, in dimensioni più ampie e non ben ristrette e formalizzate. (FG-SB3/77-Q)

Mi interessa molto quello che dite perché lo faccio mio, lo sento mio, nel senso che in tutti i tipi di classe, che siano di [...] alfabetizzazione o medie, ci troviamo davanti un gruppo - per non ripetere classe - e il primo principio pedagogico-didattico è quello di adattare il nostro insegnamento al gruppo che ci troviamo davanti. Perciò questo significa essere flessibili. Ne ho sentito parlare per la prima volta alla scuola magistrale e lo capivo abbastanza; direi che [...] nella mia carriera di insegnante [degli adulti], non di studentessa, riesco ad applicarlo di più che non nella scuola del diurno questo principio della flessibilità. Mi ritrovo in quello che dicono i colleghi perfettamente e credo che non valga solo per le classi di alfabetizzazione, ma sono sempre più convinta che valga anche per le nostre. Certo in maniera diversa. [...] Grazie T (FG-SB3/97-S)

Progettare in corso d'opera, lasciandosi guidare dal gruppo

Lasciarsi guidare dagli studenti

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

[In classe] avevo studenti di varie etnie e un italiano. Una sera mi è capitato, parlando di usanze, di chiedere cosa si usi fare [nei loro paesi] per festeggiare, prima del matrimonio, il fidanzamento, quindi non proprio per il rito del matrimonio ma per la festa che viene prima. In questo modo ho coinvolto anche lo studente italiano, che era meridionale, e che avrebbe potuto raccontarmi come fanno le feste nel suo paese, nella sua regione. E loro mi hanno raccontato. Una ragazza indiana in particolare mi ha detto che da loro ancora oggi, anche se molto meno [rispetto al passato], il padre sceglie lo sposo per la ragazza; e anche il padre del ragazzo sceglie la sposa per il figlio; insomma mi ha detto che, benché

meno rispetto ad un tempo, non sono liberi. Io ho detto: “Succedeva anche da noi!” e allora mi hanno chiesto di fare qualche esempio; pensavo di cavarmela in una sera e invece la settimana dopo mi hanno chiesto se potevo fare degli [altri] esempi, se potevo raccontare una storia che avesse esempi. Così ho raccontato la storia dei Promessi Sposi e [gli studenti] si sono stupiti. Mi hanno chiesto: “Quando è successo?” e io ho scritto il secolo 1600, ma poi ho parlato del fatto che succedeva ancora nel 1800 e che si tratta di cose che succedevano fin dai tempi più antichi. E loro si sono stupiti e hanno fatto la solita domanda: “Ma anche da voi?” (FG-SB1/134-S) Questo è stato un cambiamento di quello che io volevo. È stato un cambiamento che ho deciso di fare non l’anno dopo, ma da una settimana all’altra, perché quando mi hanno chiesto un esempio, io ho fatto esempi che avevo sentito ma non mi era venuto in mente di raccontare dei promessi sposi. Avevo paura che per loro fosse noiosa la trama e invece no! Volevano qualcosa su cui trovare riscontro; ho parlato e qualcuno mi ha chiesto anche la trama del romanzo, che ho semplificato prima di dargliela (FG-SB1/136-S)

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

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

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

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

Uso molto come metodologia video, canzoni, giochi, [che scelgo] in base all’utenza. Se vedo infatti che gli studenti non si mettono in gioco, non hanno voglia di mettersi in gioco o perlomeno io non sono stata in grado di coinvolgere il gruppo, non propongo la canzone perché può creare imbarazzo. (FG-SB1/43-T)

Io per esempio ho visto in Youtube un insegnante che teneva proprio un corso di italiano, un corso grammaticale e ho utilizzato una sua lezione sulle tre coniugazioni dei verbi perché era molto chiara, spiegava molto bene ed era anche molto divertente da vedere. Così ho fatto vedere il video agli studenti: è piaciuto moltissimo e mi hanno fatto molte domande. Le lezioni dopo ho detto: “Ok, adesso vediamo anche la lezione numero 2”. Abbiamo visto tutto il corso. Tenevo sempre 10 minuti di lezione di questa insegnante, e [proponevo] anche altri video di altri [docenti]. È stato un aspetto nuovo per me, perché a lezione c’ero io, l’insegnante in classe, ma mi sembrava di avere un secondo insegnante. Poi il video lo stoppavo e spiegavo alcune cose. (FG-SB1/128-U) Il motivo di questo

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

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

Rispondere alle aspettative di apprendimento di ciascuno

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

Osservare per calibrare l'azione didattica

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

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

Io vorrei aggiungere anche il fatto [...] dell'osservazione della classe e di quello che la classe manifesta. Ad esempio: [se] io vedo che una classe è più pronta a recepire la parte [...] grammaticale o comunque manca molto della parte orale, del parlato, allora io in quella classe lì, anche se ha lo stesso livello di un altro gruppo che sto portando avanti, [...] cerco di insistere maggiormente nell'orale, perché vedo che manca, è una cosa che manca. Anche questo penso che sia legato al discorso che voleva fare A. (FG-SB3/30-V)

Adattare flessibilmente i contenuti al gruppo

Consulto la programmazione annuale che comunque è l'espressione del framework europeo, parto da questa base un po' più solida. Scelgo l'obiettivo, sia come finalità che come obiettivo specifico da proporre in quella determinata situazione; in base all'obiettivo scelgo i contenuti da sviluppare, le funzioni linguistiche, però tutto legato al mio gruppo. Se io scelgo un contenuto, lo scelgo in base [al gruppo]: con il gruppo di lavoratori che arrivano con mezz'ora di ritardo perché vengono col treno da Montebello [...] a Caldiero per far lezione è ovvio che, se parlo della scuola, mi seguono, ma se parlo del lavoro [è meglio perché] do degli strumenti immediati. Quindi i contenuti continuano a cambiare in base a chi ho davanti. E può essere che magari la classe è eterogenea e quella sera c'è il gruppo di uomini lavoratori e mancano le due tre mamme che vengono, quindi dirotto il contenuto nel senso che devo essere anche molto pronta a cambiare, altrimenti è difficile tenere attiva l'attenzione. Programmo le attività da proporre, e quindi che cosa mettere in atto, collegate appunto alla metodologia ritenuta più efficace. Ricorro i materiali: cerco sempre che siano più autentici possibile perché siano spendibili: vado

fuori da scuola e posso dire questa parola in farmacia. [È meglio] non usare parole che loro non hanno possibilità di sperimentare subito (FG-SB1/43-T)

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

[In classe ci sono] turnisti stranieri che vanno al loro paese e quindi noi, in modo cadenzato, ci troviamo con [studenti che partono e dicono:] “Vado in Marocco”. È difficilissimo avere il gruppo-classe molto identico a se stesso come succede alla mattina. [Nelle classi del diurno se] c'è un assente, recuperi i compiti, la mamma viene, il papà viene. [Nel CPIA] tu gli metti da parte le schede ma in autonomia molti [studenti] non sanno farle, quindi non è che a casa ci sia un recupero del materiale, delle cose fatte a scuola. Quindi la diversità di progettazione è legata all'enorme diversità di studenti che si hanno. Enorme. Un mondo diverso (FG-SB1/199-T)

La flessibilità l'ho sperimentata nel fatto che, a differenza dei bambini che avevo [nelle classi del diurno], che venivano a scuola tutte le mattine e la scuola era la loro vita, qui abbiamo adulti che lavorano, hanno impegni lavorativi; sono adulti che sono a monte molto flessibili in azienda, cioè, cambiano turni, fanno il turno del mattino, poi cambiano al pomeriggio, però la scuola non gira intorno a loro. Succede così che una parte della classe è assente, perde tre lezioni, non ha fatto determinati contenuti. Come diceva la collega, si richiede questa flessibilità da parte del docente, perché quando ritorna uno studente che è assente da una settimana, il docente deve fare in modo di riprendere il contenuto e presentarlo a lui come se fosse la prima volta, però, deve stare attento a non riproporre [agli altri studenti] lo stesso contenuto perché poi [...] [loro obiettano]: “No no andiamo avanti”. Mi è successo la settimana scorsa: io ho ripresentato lo stesso contenuto con un altro testo e in modo diverso e allora son riuscito. Questo richiede molta flessibilità (FG-SB1/198-U)

Modificare gli schemi d'azione al momento

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

Quello che è cambiato per me nel passaggio [dalle classi del diurno al CPIA], è stato che il lavorare con gli adulti mi ha portato a poter cambiare la progettazione lì al momento, a seconda dei loro bisogni. Se io per esempio avevo un'unità didattica che mi ero progettata

- che ormai ho in mente, guardo i libri di letteratura più che altro, o qualche regola di grammatica - mi piace, mi è piaciuto e mi dava molto poterla cambiare, poterla modificare a seconda dei bisogni che loro dimostravano chiaramente di avere, o che coglievo da qualcuno. Qualcuno me li chiedeva addirittura questi cambiamenti. E questo per me è stato fondamentale e lo è ancora. (FG-SB1/181-S)

Partire dal vissuto e dalla motivazione degli studenti

La prima cosa che consiglieri [a un nuovo collega, rispetto alla progettazione] sarebbe di tenere conto della realtà del CTP in cui si trova [...] e poi di partire molto dal vissuto degli studenti, molto di più rispetto al mattino, perché il loro vissuto li ha portati ad iscriversi: chi per motivi pratici, chi perché vuole migliorarsi e [vuole] avere dei riscontri anche psicologici di autostima, spesso anche inconsapevolmente. E di battere soprattutto, ulteriore consiglio, sulla motivazione e sul fatto che chiunque può arrivare dove vuole, basta avere la voglia di arrivarci, come Jack London fa dire a Martin Eden. (FG-SB1/204-S)

Premetto che parto dalla motivazione, perché specialmente con gli adulti io credo che sia fondamentale, anche perché possano dire io prendo la licenza media per sentirmi qualcuno, non solo perché mi serve, la prendo per migliorarmi, non solo perché mi serve per avere il permesso di soggiorno di lunga durata. (FG-SB1/49-S)

Progettare interventi su misura

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

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

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

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

Calibrare le attività sui livelli degli studenti

Per progettare tengo conto del livello di scolarità pregressa di queste persone: se ho in classe persone in prevalenza poco scolarizzate oppure anche abbastanza scolarizzate ma che naturalmente sono analfabete dal punto di vista, non della strumentalità della letto-scrittura, ma della conoscenza della lingua italiana (FG-SB1/45-P)

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

Tengo conto del gruppo classe sia rispetto al linguaggio che uso, sia rispetto ai materiali che poi andrò a selezionare, come ad esempio video o canzoni; naturalmente prima di selezionare alcuni materiali devo tener conto del gruppo che ho davanti, quindi la selezione che poi andrò a fare sarà un po' vincolata da tutte queste cose (FG-SB1/47-P)

La parte orale per molti studenti è difficile perché loro vivono in situazioni lavorative in cui non sono a contatto con l'italiano. Me ne accorgo perché per esempio nell'ultima lezione, in cui abbiamo fatto gli avverbi di frequenza, ho fatto riferimento a un testo, che si intitola "Facile Facile", in cui si chiedeva [quanto spesso gli studenti] parlassero italiano: e loro mi hanno detto "raramente", "di rado". [...] Ad esempio, molti adesso lavorano nell'agricoltura: ho avuto contatti con datori di lavoro che mi dicevano che gli Indiani si organizzano e tengono un Indiano che fa da interprete agli altri. Per cui nella mia progettazione tengo presente questo, perché devo costruire un lessico proprio a partire da un A0 (FG-SB1/55-U)

Differenziare in base all'orizzonte temporale di ciascuno

La dimensione ariosa della progettazione, come l'ha definita il mio collega G., della durata di un anno, a volte dipende molto dal corsista, nel senso che ci sono corsisti che amano l'idea che faranno un anno insieme alla loro maestra, perché procedono con lentezza, con gradualità. Spesso sono le donne che non hanno questa fretta di procedere velocemente, mentre ci sono altri corsisti che ti dicono chiaramente: "Maestra io dedico questi 4 mesi per arrivare all'A2 e devo arrivare perché poi avrò altre cose da fare". Quindi a volte l'insegnante deve fermarsi, o comunque fare mente locale su quello che è l'orizzonte temporale del corsista perché varia molto in base al livello: più il livello è alto e maggiore è la richiesta di tempi veloci, mentre più il livello è basso, più i tempi si dilatano, e non [si tratta] solo di un anno, ma di due, tre, quattro. Una mia alunna cinese che è a scuola da 5 anni, quest'anno forse ce la fa ad arrivare all'A2, però ci abbiamo messo 5 anni (FG-SB1/83-O)

Differenziare in base a motivazioni e obiettivi degli studenti

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

Strutturare un patto formativo individuale

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

della diversa scolarizzazione progressiva, in modo tale da portare avanti poi tutta la classe. (FG-SB1/65-Z)

Progettare partendo da documenti condivisi

Le Linee Guida come riferimento

Per progettare, io prima di tutto guardo le Linee Guida che abbiamo progettato l'anno scorso al CPIA, naturalmente relative al livello del corso che sto facendo, quindi può essere un A1, un A2, un B1, più o meno perché le classi sono comunque sempre eterogenee; anche se si cerca di formare un gruppo che sia più omogeneo possibile, non sempre è possibile. Queste Linee Guida, che abbiamo progettato l'anno scorso con il CPIA, a loro volta naturalmente si rifanno alle Linee Guida del MIUR e quindi abbiamo sempre come riferimento il Quadro Comune Europeo delle Lingue (FG-SB1/45-P)

Sicuramente le Linee Guida mi aiutano a progettare, forse perché ho un carattere un po' più insicuro, o forse ho anche meno esperienza rispetto a G., per cui io trovo un po' di sicurezza in queste Linee Guida (FG-SB1/160-P)

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

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

Studiare il framework europeo

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

Partire dalla macro-progettazione condivisa

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

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

Progettare ispirandosi in modo flessibile alle UdA

Progettare UdA interscambiabili

È opportuno chiarire che, soprattutto per l'alfabetizzazione, più che di piano annuale, parliamo di piano di corso, perché i corsi in realtà compongono due metà di anno e solo una percentuale, a volte anche piccola, di corsisti completa tutto l'anno. Infatti

generalmente l'orizzonte è il corso, quindi 4 mesi, più che l'annualità intesa così. Se devo pensare alla mia azione didattica rispetto all'orizzonte del corso quindi, che è partito a febbraio e si concluderà a giugno con l'esame finale, direi che compone l'arco di una settimana dal punto di vista temporale. Dal punto di vista invece didattico si tratta di un'UdA interscambiabile con altre, quindi non prevede prerequisiti precedenti ma è un'UdA creata in se stessa che si compone di un inizio, delle verifiche in itinere, una conclusione e possibilmente un raccordo con l'unità didattica successiva. (FG-SB1/71-O)

Gli obiettivi dell'Uda come guida

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

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

Io non solo sono d'accordo pienamente, ma questa riflessione va nella direzione dei livelli: più è basso il livello e più ho bisogno dell'obiettivo scritto e anche dell'obiettivo a breve raggio, proprio perché il livello è molto basso. Più è alto il livello dello studente, la capacità, e più l'obiettivo può essere trasversale e quindi ampio e quindi anche se non ho la dicitura esatta, so che lo studente muove, come diceva C., da basi buone e quindi il mio obiettivo si amplia, può anche sfumare (FG-SB3/83-O)

Utilizzare l'UdA con flessibilità

Io parto da questa situazione: le UdA che sono proposte sono sempre interconnesse; sono interconnesse tra di loro, interconnesse tra le varie UdA, e sono anche interconnesse con

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

UdA non strette ma ariose

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

Spalmare l'UdA su tutto l'anno

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

Io vorrei essere un attimo provocatorio. In questa unità di apprendimento ci sono i saluti, la conoscenza, la presentazione. Quando insegni i saluti? Lunedì 11 aprile insegno come si saluta e poi ho finito l'UdA? No. Io spalmo questa unità, questa UdA, su tutto l'anno: ogni giorno insegno i saluti. Quando parlo dell'UdA dell'ospedale, della sanità in Italia? Sempre. Io capisco una disciplina specifica come le scienze, la matematica, in cui all'interno di un'UdA puoi collocare dei passaggi obbligatori, condizionanti uno con l'altro ma, trattando queste UdA all'interno della lingua italiana, tu fai, sviluppi, attualizzi queste UdA però non in maniera definita e temporalmente

definita ma sempre nel corso dell'anno, sempre. Certo, ci saranno dei momenti di focalizzazione, di attenzione, ci sarà il momento in cui tireremo fuori la carta di identità [e chiederò]: “Dove sei andata a farla? Cosa c'è scritto? La leggiamo attentamente insieme? E cosa significano tutte le parole?”, [oppure per] la tessera sanitaria [chiederò]: “Hai fatto la vaccinazione al bambino”. Ci sono dei momenti, dei giorni particolari in cui l'insegnante pensa di concentrare l'attenzione di tutti [su un tema specifico] così [ad esempio dirò]: “Venerdì, cercate di venire tutti con la tessera sanitaria”, però programmare [un'UdA] dall'inizio alla fine e concluderla, questo no. (FG-SB1/114-Q). Non faccio le cose in base a quello che succede in classe, in base alle sollecitazioni che vengono, se leggiamo la carta di identità una volta non la leggiamo tutte le settimane, [una volta] fatta è fatta! (FG-SB1/116-Q)

Progettare UdA bimestrali

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

Utilizzare le UdA come traccia del percorso didattico

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

Progettare in funzione dell'esame finale

Considerare come è costruito l'esame

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

Dedicare tempo ad apprendimenti utili per il test

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

Progettare utilizzando testi e materiali didattici*Individuare i contenuti e selezionare materiali didattici*

Una volta che ho tenuto conto delle Linee Guida e che ho visto qual è il gruppo classe che ho davanti, comincio a scendere più nel particolare, quindi scelgo l'argomento al quale ho deciso di dedicare questa unità didattica e intorno a questo argomento, a questo ambito, comincio ad individuare i contenuti ad esso riconducibili. Tengo conto dei vari aspetti, quindi cerco di selezionare materiali per la riflessione linguistica, per l'ascolto e la comprensione, la lettura e la comprensione, la comunicazione, la produzione orale e scritta, il lessico, la fonetica, l'ortografia; perché poi per ogni aspetto della lingua cercherò delle attività, dei materiali che siano stimolanti e adatti a questo gruppo. [...] Poi nella fase di progettazione scendo un po' più nello specifico e cerco di capire qual è la regola grammaticale che voglio introdurre, oppure se c'è qualche aspetto del lessico che voglio valorizzare in modo particolare in quella unità; poi comincio una selezione di materiali per usare la lingua per comunicare, quindi [cerco] qualcosa per la produzione orale e scritta, e altri materiali per leggere e capire, cioè per un'analisi del testo. Dopodiché comincio anche a pensare alcuni punti che servono per fare una verifica di questa unità. (FG-SB1/47-P)

Usare il testo come guida

Nella mia progettazione utilizzo testi delle varie case editrici; generalmente utilizzo un testo e lo faccio pagina per pagina con i cd audio e video, ho tutto già pronto. Mentre la difficoltà la trovo con gli altri studenti, quelli indiani, persone con scarsa scolarizzazione di base, con cui invece devo fare molto uso di dizionari illustrati; per esempio io all'inizio utilizzavo dei dizionari di indi, dei dizionari di arabo: sono inutilizzabili, ce li ho ma sono inutilizzabili, li utilizzano [solo] gli studenti più istruiti. (FG-SB1/59-U)

All'inizio del mio lavoro al CPIA mi sono stati moltissimo di aiuto alcuni testi, per esempio, che erano stati pubblicati dal Comune di Modena e da Graziella Fava. Erano dei testi fatti proprio per immigrati. (FG-SB1/144-U)

Nella progettazione, proprio perché insegno da molti anni, ho a riferimento una quarantina di testi: a me piace il materiale pronto. Non seguo un testo in maniera specifica, ho un mio database dove prendo l'unità didattica, ma non faccio un'unità didattica con solo un testo; prendo [il materiale] da vari testi in base a come prosegue la classe. (FG-SB1/63-U)

Progettare costruendo materiali didattici*Rielaborare materiali esistenti*

Il materiale lo elaboro tutto personalmente perché per questa tipologia di utenza, [adulti e stranieri che intendono conseguire la licenza media], non ci sono testi specifici; c'è

qualcosa di fatto però troviamo poco di applicabile; quindi [parto] da un materiale esistente, che trovo nei libri oppure in internet, e poi lo rielaboro, lo metto insieme e personalmente faccio le mie dispense. (FG-SB1/69-R)

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

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

Costruire materiali e dispense adatti alla classe

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

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

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

Scegliere materiali autentici, vicini alla vita degli studenti

In letteratura scelgo soprattutto brani che si avvicinino al vissuto degli studenti. Noi a San Bonifacio abbiamo gente che lavora in campagna - o che lavora in fabbrica - ma soprattutto molti che fanno il lavoro stagionale, come ad esempio la raccolta di mele o di fragole. Quindi racconto spesso delle novelle di Giovanni Verga, che li affascina veramente perché mi chiedono: "Ma anche nel 1800 facevano così? Anche in Italia facevano così? Sfruttare, trattar male, considerare male una persona perché non sapeva leggere e scrivere? Ma anche da voi c'era gente che non sapeva leggere e scrivere?" Sì, c'era e c'è dappertutto. (FG-SB1/49-S)

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

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

Progettare allestendo contesti didattici

Utilizzare immagini e video

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

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

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

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

Devo sempre partire da immagini proiettate alla LIM. Questa settimana ho fatto il lavoro: per cui c'erano l'immagine del farmacista, l'immagine del giardiniere, e parto da lì, da queste situazioni qua. (FG-SB1/59-U)

Usare il brainstorming per introdurre argomenti complessi

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

Far esporre i contenuti agli studenti

Essendo nell'ultimo modulo dell'anno e in prospettiva dell'esame, li ho costretti a prendersi carico di un pezzettino di contenuto e di esporlo alla classe, proprio [perché] essendo alla fine dell'anno, loro in teoria dovrebbero essere capaci di esporre un contenuto. Non ho trovato muri, nel senso che a parte l'imbarazzo iniziale dopo [tutti hanno svolto l'attività]. [Ho chiesto] pezzettini piccoli senza tante pretese. Quindi c'è

l'esposizione di una piccola parte alla classe. Fatto questo c'è la visione del video già trovato in rete, perché maggiormente esplicativo rispetto alle dispense. (FG-SB1/69- R)

Proporre attività di sintesi e mappe concettuali

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

Questo che dico non riguarda un'attività didattica in particolare, ma ho notato, soprattutto nelle scienze negli ultimi anni, che mi è utile fare un lavoro, ossia dopo che ho trattato un'unità didattica, io preparo una mappa concettuale per gli alunni da completare, in cui metto solo alcuni concetti con in basso le parole da collocare poi in tutta la mappa concettuale; dopodiché mi restituiscono la volta successiva, prima della verifica, questa mappa concettuale completata che correggiamo andando a definire ogni concetto trattato. Io noto che questo a loro serve per avere un'idea precisa dei concetti trattati e di come si relazionano tra di loro, e fatto prima della verifica lo trovo molto molto utile [perché] trovano più chiarezza, capiscono meglio (FG-SB1/100-Z)

Progettare la costruzione della classe come gruppo

Sostenere la motivazione per costruire il gruppo

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

Ricordarsi i nomi di tutti

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

Stimolare un primo contatto interpersonale

Se ho un gruppo che me lo permette, la primissima cosa che faccio è metterli in cerchio. Metto in cerchio gli studenti - ma questo anche in base a come sono io, perché comunque siamo persone anche noi quindi gioca anche la nostra individualità in quel momento - e inizialmente [introduco espressioni del tipo] "Io sono M.", eccetera, per la conoscenza, la presentazione. Poi inizio con "tu sei" e vado al posto della persona che indico e poi, più difficile, "lui/lei è" e successivamente poi si continua: "io sono italiana, io sono una donna" tutte le cose che posso dire per la primissima presentazione. Si può fare anche con il livello 0, anzi di solito comincio proprio con il livello 0. In base al livello linguistico

posso continuare: “Io abito a.. tu abiti a...” anche perché in questo modo ci si ricorda dell’altro e ci si guarda in faccia. [...] Io vedo che quando si parte vincenti, lì è quasi già fatta, nel senso che poi loro si rilassano, capisco chi è più o meno rigido, capisco dove posso andare anche con la battuta che crea l’atmosfera e dove invece mi devo assolutamente fermare. E poi inizio il verbo essere ovviamente, i verbi del primo gruppo, della prima coniugazione se è un livello un po’ più alto, piccoli elementi di presentazione, questo è il mio incipit, la mia introduzione. (FG-SB1/94-T) Nel mio caso funziona molto perché ci siamo guardati in faccia, c’è un primo contatto e io sento proprio la tensione che alla fine dell’attività va giù. (FG-SB1/96-T)

Aprire la valigia della vita

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

Creare un clima conviviale, sereno, “non accademico”

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

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

Poi [segnalo] la focalizzazione su come si comunica correttamente in classe perché essendo di nazionalità diverse e di età anche diverse è fondamentale che la comunicazione sia serena, armonica, e che sia anche condivisa entro certi standard neutri; ovvero – ci sta che l’alunna cinese abbia difficoltà a fare un dialogo con il compagno brasiliano che invece è molto più effervescente – ma l’insegnante deve saper ricondurre continuamente la comunicazione, che non è soltanto unidirezionale, ma è pluridirezionale, entro standard di equilibrio, di serenità. Non è così facile, non è così facile perché l’atto di

comunicazione è un atto difficilissimo, quindi l'insegnante è chiamato costantemente ad osservare questo tipo di rapporti che si creano al fine di agevolarne l'apprendimento. (FG-SB1/53-O)

Stimolare la comunicazione in avvio dell'intervento didattico

Se ci sono mamme in classe le vedo fare confronti: "Ah sì un quaderno costa di più, quanto costa?" Quindi si aprono già delle situazioni comunicative; è importantissimo il puntare sulla focalizzazione comunicativa. [...] [Faccio presente] l'importanza anche della comunicazione sempre all'inizio dell'intervento didattico, della lezione, sempre, a meno che non ci siano particolari momenti che richiedano un intervento diverso. (FG-SB1/53-O)

Stimolare scambi e relazioni tra tutti

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

Progettare seguendo un ordine

Procedere dal facile al difficile

Per la mia formazione, anche se insegno italiano, storia, geografia, preferirei parlare di come insegno italiano, farò un esempio di grammatica e un esempio di letteratura. Parto dal piccolo per arrivare al grande e quindi dal facile per arrivare al difficile; quando dico difficile però non intendo un difficile che ci vuole una laurea per capirlo, un difficile per cui tengo sempre conto che può essere difficile per loro e che è comunque una lingua straniera. Posso fare un esempio: quando mi trovo a spiegare i pronomi personali soggetto, prima spiego cosa sono e se li trovo un po' in difficoltà dico sempre: "Vi do un modo per ricordarli: sono uguali alle persone dei verbi" e li dico. Allora loro in questo modo li ricordano. Naturalmente la prima cosa che insegno sono i verbi, il verbo essere, il verbo avere, i verbi delle tre coniugazioni al presente indicativo perché è il tempo del qui e dell'ora. [...] Quali sono le fasi? Spiegare la regola, per esempio il pronome personale soggetto; dare il materiale fotocopiato o fare vedere qualcosa che mi porto dietro, ma preferisco darlo fotocopiato perché avere le fotocopie, o comprarsi i libri - come qualcuno fa - gli dà la sensazione di possedere una cosa che gli serve, di poterla poi riguardare a casa e per loro è soddisfacente. Dopo che ho spiegato la regola di grammatica, li faccio parlare, usandola, e vedo come e quanto l'hanno capita - perché c'è qualcuno che nonostante mi conosca e abbia capito come spiego, ancora si vergogna a dirmi: "Non ho capito bene". Allora quando colgo questo, cerco di rispiegare magari in modo più veloce senza dire: "Rispiego per te". Siccome vengono tutti da Paesi o francofoni o anglofoni [...] mi piace molto far fare loro - se se la sentono, quando hanno capito bene la regola che sto spiegando - il confronto tra inglese e italiano, tra francese e italiano e vedo che

questo li coinvolge moltissimo. [...] Quando parlo di un brano di letteratura, io parto raccontandolo, senza dargli il foglio, lo racconto. Quando l'ho raccontato, la volta dopo porto il brano riassunto da me con i termini più facili possibile; porto soprattutto prosa, qualche volta anche poesia, ma soprattutto prosa; chiedo se vogliono sapere qualche sinonimo ancora più facile, ovviamente non mi esprimo in questi termini. Spiego cosa sono i sinonimi e i contrari però dico: "Se non capite qualche parola chiedetelo e se volete sapere qualche parola, una parola più facile per dire quello che abbiamo appena detto, chiedetela pure." Faccio sempre comprensione e lessico. Alla fine di tutto questo dico sempre: "Chi vuole il testo in lingua originale me lo può chiedere quando si sentirà pronto" perché naturalmente parliamo di un italiano [che, se] per me [è] abbastanza lontano da quello di oggi, per loro è un abisso; può essere un abisso specialmente per gente che viene dall'India o dall'Africa [...]. (FG-SB1/49-S) Alla fine se qualcuno decide di portare un brano di letteratura per l'esame, qualche volta, mi chiede il brano in lingua originale; è successo raramente, ma già il fatto che mi portino il mio riassunto mi dà soddisfazione. (FG-SB1/51-S)

Procedere dagli elementi di base a quelli più complessi

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

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

Procedere da ciò che è prossimo a ciò che è più lontano

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

Procedere attraverso globalità, analisi, sintesi

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

Procedere collegandosi a temi autentici

[Per progettare sono importanti:] l'uso del materiale autentico, il focus su specifici oggetti, l'incentivo alla descrizione da parte degli studenti stessi, descrizione che poi mi permette di aprire parentesi in senso localizzativo: "Quanto costa? Più grande, più piccolo, vicino, sotto" eccetera. Altri possibili sviluppi di questa progettazione sull'unità della scuola sono: la scuola in Italia, quindi, la scuola dei tuoi figli, la scuola che vorresti fare, ma anche la tua esperienza del corso di italiano. Siamo ormai alla fine di

aprile, ormai possiamo fare un bilancio dell'anno scolastico o del corso, quindi [affrontare] il futuro del corso, il futuro scolastico ma anche il futuro di vita: chi pensa di fare la terza media per proseguire a settembre; quale corso a un livello successivo per l'anno prossimo; c'è l'esame a giugno. Quindi questo mese che sta andando già verso il mese di maggio mi dà il presupposto per introdurre il futuro, il futuro che sarà anche il futuro della grammatica per la prossima unità di italiano come verbi, l'uso del futuro nella quotidianità, nella grammatica, nei testi, nella comprensione del testo, ma anche il futuro di vita. Quindi, mentre le schede e il libro di esercizi potevano andare bene nella fase centrale dell'unità didattica, ritorno nell'autenticità nella fase conclusiva; quindi il passaggio sarà appunto il prossimo argomento, sarà il futuro che si riallaccia a più cose (FG-SB1/53-O).

2. VALUTARE AL CPIA

Il senso del valutare

La valutazione è un processo di condivisione del metodo, del senso e dello scopo

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

Valutare significa verificare la spendibilità degli apprendimenti in contesti autentici

In sede di valutazione dell'italiano come lingua seconda, io mi sono sempre fatta guidare dal fatto che ciò che gli studenti hanno appreso possa essere ben utilizzato in un contesto autentico, nel senso che per me valutare significa vedere se quello che io ho proposto, e la scelta linguistica proposta, possa essere utile nel momento in cui escono dalla classe e si trovano in un contesto autentico. In questo senso mi è stato difficile riuscire a trovare un esempio nella mia esperienza di formazione linguistica degli adulti del CTP. Mi sono dovuta rifare invece a una unità di apprendimento proposta durante un tirocinio per il master e rivolta a studenti con un buon livello, un A2 in corsa, quasi un B1 [...]. È stata una unità di apprendimento relativa alla città. Siamo partiti dalla proiezione del film "Caro Diario" di Nanni Moretti e c'è stata una valutazione iniziale relativa alla motivazione di affrontare questo argomento: ho dato come input quello di fare una foto all'angolo della città più significativo per loro, dove si fermano, dove condividono, dove gli piace stare, e riportarla in classe. Questa è stata una prima valutazione rispetto alla voglia di mettersi in gioco. Poi ci sono state una serie di verifiche di scrittura, come

descrivere la foto utilizzando un lessico che ho trattato a scuola o scrivere un testo immaginando una storia ambientata in questa parte di città. [...] Poi le verifiche sono state relative agli aspetti grammaticali, ai concetti topologici, ad esempio ho chiesto di leggere una cartina e muoversi per la città utilizzandola. Questo non è per niente facile anzi, non lo è assolutamente; in quel caso gli studenti erano abbastanza uniformi dal punto di vista della provenienza, però immagino la difficoltà di una proposta simile in un gruppo [eterogeneo] come quelli in cui mi trovo a lavorare al CPIA. I concetti topologici sono diversi a livello culturale, non è immediato “Gira a sinistra, gira a destra” perché in certe provenienze il vissuto dello spazio è completamente diverso, come quello del tempo, e quindi sono cose che non vanno date per scontate. E poi dal punto di vista orale gli ho fatto produrre un dialogo a coppie in uno dei contesti scelti. C’è stato anche chi non se l’è sentita di affrontare la valutazione iniziale della motivazione, però il resto è stato condiviso da tutti e le verifiche sono state sottoposte a tutti, utilizzando anche il materiale dei compagni, perché no? Sono stati veramente in numero inferiore quelli che hanno detto: “Non ho lo strumento, il cellulare non fa la foto bella, non è venuta bella la mia foto”. La maggior parte ha trovato gratificante condividere e portare a scuola il proprio spazio pubblico. (FG-SB2/41-T)

Valutare significa certificare legalmente gli esiti

L’aspetto valutativo ha un aspetto di legalità, di mettere un punto fermo, di essere scritto sul registro, è una documentazione che ha un valore di questo tipo. (FG-SB2/167-Q)

Valutare significa rinforzare e valorizzare la persona

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

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

Valutare significa promuovere autoconsapevolezza sul percorso di apprendimento

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

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

L’autovalutazione, quando facciamo un test interno, è condividere qual è il voto, [ragionando insieme]: “Cosa prendi qua? Superi un esame? Lo superi o non lo superi? Cosa conta? Conta il numero delle parole, conta la qualità delle parole, conta il senso.” La

condivisione è questa. Allora c'è lo straniero che dice: "Io non so niente, non so niente, io vengo e voglio imparare i verbi, io sbaglio tutti i verbi, io voglio imparare i verbi." Io rispondo: "Che vuol dire imparare i verbi? Sapere i verbi? Parliamone un po'. Intanto guarda che in questo corso non faremo niente se siamo a livello A1 su quello che vuoi tu" (FG-SB2/9-Q)

Il centro è il percorso, non la valutazione finale

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

La valutazione è un monitoraggio costante che sostiene l'apprendimento

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

La valutazione è dialogo tra studente e insegnante

La valutazione acquisisce un diverso valore quando, rispetto ad essa, c'è la motivazione, la spiegazione, il dialogo con lo studente che l'ha ricevuta. Allora la spiegazione della valutazione può essere influente sul suo apprendimento. [...] (FG-SB2/167-Q) Può influenzare positivamente lo studente anche rispetto ad un cambio di strategia di apprendimento. Per esempio, c'è una studentessa russa a cui dopo un po' abbiamo fatto dei test e lei ha fatto un elaborato pieno di errori rossi. Errori rossi perché lei ha voluto che fosse corretto completamente. Quale era l'errore più frequente? L'errore più frequente erano alcune costruzioni della frase sbagliata, che non corrispondono alla costruzione dell'italiano, ma erano anche degli errori come le doppie, che per loro sono un ostacolo grosso. Questa studentessa era di livello molto elevato, si era studiata un librone grosso così: la grammatica dell'italiano. E l'insegnante le ha detto: "Ma lascia stare quel libro di italiano. Prova a leggere di più. Leggi di più. Leggi una rivista italiana. Leggi a voce alta. Non leggere con la mente, non leggere con gli occhi, leggi a voce alta per 10 minuti, 5 minuti al giorno, ecco qua delle riviste di italiano che possono essere di tuo interesse, lascia stare la grammatica perché la grammatica non ti corregge questi errori". Quindi rispetto al momento valutativo ne è venuta fuori una strategia che condiziona il suo apprendimento. Però la valutazione in sé è un atto documentale e basta. (FG-SB2/169-Q)

Valutare dando feedback

Restituire l'esito in modo leale e trasparente

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

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

Dare feedback positivi, senza omettere le criticità

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

Esprimere giudizi perché richiesti costantemente dagli studenti

Nella prima esperienza che ho avuto tre anni fa, credevo che gli studenti avessero piacere di non avere nessun tipo di segno mio sul loro quaderno, invece andando avanti ho visto che ci tengono tantissimo. Io, quotidianamente, [passo] banco per banco, anche se a volte è un po’ pesante perché ti dimentichi o vorresti andare avanti all’attività successiva. Ti guardano come per dire: “Va bene?” [...] (FG-SB2/105-T) Non correggo parola per parola, do un’occhiata, vedo il senso in base anche al livello e do una restituzione, perché ho visto che la chiedono, la cercano. I più motivati mi lasciano lì il quaderno: “Me lo guardi per la prossima volta?” Su un quaderno, se do un esercizio ne fanno dieci a casa, quindi non ridare questa soddisfazione significa giocare la loro motivazione. Quindi loro mi hanno insegnato questo: pensavo che fosse pesante per loro ricevere un mio giudizio e invece no (FG-SB2/109-T)

La prima volta che ho fatto il test proposto per il fine livello, mi ricordo che mi ero confrontata con A.; io ero molto perplessa perché alcuni studenti non erano pronti. Adesso si va sempre più nella direzione di presentare al test solo gli studenti di cui ti senti proprio sicura, però quella volta mi ricordo che, il fatto di provare il test, cioè di misurarsi con una prova che forse per la prima volta nella loro vita vedevano così standardizzata, ufficiale, molto rispettata anche nell’espletazione, aveva dato un senso al lavoro scolastico. Quando poi il corso è ricominciato, il gruppo - e anche chi non aveva superato il test - è venuto con una serietà maggiore. Ha preso la scuola e ha vissuto l’esperienza quotidiana scolastica con più serietà. (FG-SB2/139-T) [...] Io avrei veramente sottoposto gli studenti solo al minimo necessario, invece il fatto di presentarli e far provare [il test], nella modalità di preparazione che avevamo pensato, è stato veramente funzionale perché poi hanno detto: “Mi devo tirar su bene le maniche”. È da lì che poi ho cominciato a sentire anche la loro esigenza di avere un feedback valutativo costante, la loro richiesta: “Guardami, sto facendo bene?”. Perché avevano capito che altrimenti non avevano un’idea di come stavano realmente andando. (FG-SB2/141-T)

Sottolineare il processo più che l’esito

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

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

Mettere in risalto i progressi e l'impegno

Proprio per il fatto che noi siamo legati ai voti, io dico anche che, d'accordo dobbiamo metterli, però a me piace mettere in risalto i progressi e la volontà e l'impegno che vedo; quando una verifica non va bene, se so che questo studente si impegna, dico sempre: "Ma comunque gli errori ti devono servire!" Ecco perché faccio riscrivere la verifica con le mie correzioni. Dico sempre che dai loro errori si può partire con una lezione e non dimentico mai di dire che andando avanti andranno sempre meglio, perché - se soprattutto all'inizio ci sono gli errori - poi è chiaro che andranno calando. Per me è importante che gli studenti si sentano sicuri, sia nella fase iniziale dei molti errori, sia nella fase successiva dei progressi che vedo. (FG-SB2/123-S)

Capire le cause degli errori insieme allo studente

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

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

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

Valutare sollecitando e ascoltando i feedback

Raccogliere i loro commenti e vissuti personali

Io spiego la letteratura durante tutto l'anno. Quando ho tre ore di italiano è indispensabile farne due di grammatica, specialmente all'inizio dell'anno, nei primi mesi, ma poi bisogna variare, perché tre ore di grammatica sarebbero troppo pesanti. Siccome per me la letteratura è un racconto, racconta la vita, ho scelto dei brani, soprattutto italiani, che rispecchino il vissuto dei ragazzi o in cui perlomeno loro si possano riconoscere. E tutte le volte che li racconto, la prima verifica è sentire che cosa loro dicono di questi brani, raccogliendo i commenti che fanno. Addirittura quando raccontavo "Rosso Malpelo" di Giovanni Verga, un ragazzo, uno studente straniero, si è commosso. Io porto sempre i brani riassunti da me in italiano corrente. Questa novella è molto piaciuta tanto che il ragazzo straniero, di cui ho parlato, e l'unico italiano che ho in classe vorrebbero portarla

all'esame finale perché sono rimasti molto colpiti; addirittura il ragazzo italiano mi ha detto: "Io ho un figlio di 8 anni che ha i capelli rossi e gli ho raccontato la storia dicendo: «sai che quelli come te una volta venivano presi di mira, c'era il pregiudizio?»". È stato bello sentire come loro vivono queste cose, perché lui non sentiva parlare di letteratura da quando ha fatto la seconda media in età scolare normale (FG-SB2/15-S)

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

A uno studente ho chiesto: "Perché hai scelto questa novella da portare all'esame?" "Beh" dice "soprattutto perché mi fa pensare a mio figlio. Io ho un figlio di 8 anni che ha i capelli rossi come Rosso Malpelo e allora gli ho raccontato la storia e gli ho detto: «lo sai che tanto tempo fa c'erano i pregiudizi su quelli coi capelli rossi come te?» E lui alla fine, mi ha ascoltato, ha ascoltato la storia e mi ha detto «stasera prima di andare a letto me la racconti ancora?»". Ti raccontano i loro pezzi di vita, i loro spaccati di vita. E questo per me è molto bello. (FG-SB2/84-S)

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

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

Sollecitare feedback valutativi sulla didattica

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

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

Raccogliere feedback affettivi e di riconoscenza

Abbiamo anche un altro tipo di ritorno, nel senso che gli studenti ci portano il parente, passano gli anni e ci portano la moglie. Abbiamo queste situazioni, al limite tra l'utilità e l'affettivo. Poi ci sono studenti che magari vengono a scuola, fanno gli esami, superano i test per motivi di legge e dopo qualche anno vengono a scuola anche se non ne hanno bisogno, dicendo: "Mi piacerebbe, ho tempo, i figli son cresciuti." Io e qualche altro

collega di lungo corso abbiamo avuto modo di vedere l'evoluzione dei CPIA e quindi abbiamo questo tipo di ritorni. (FG-SB2/87-Q)

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

Siamo quello che siamo grazie a loro

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

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

Considerare la frequenza scolastica come feedback

Al CTP avevo delle persone che venivano a scuola e non avevano nessun obbligo per venirci. Alle elementari avevo una presa, una progettazione, prendevo il materiale dai colleghi, invece qui al CTP se la programmazione non corrispondeva ai bisogni formativi degli studenti, avevo le classi vuote. Non andavano dal direttore a lamentarsi del corso. Il successo delle mie attività dipendeva dalle frequenze (FG-SB1/190-U)

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

Feedback meno frequenti nelle materie scientifiche

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

Forse il ritorno è ancora più marcato nei corsi di alfabetizzazione perché sono corsi di lingua, soltanto di lingua. (FG-SB2/88-O) Infatti osservavo il collega M. un po' perplesso: l'ambito scientifico chiaramente è meno soggetto a questo tipo di riporto. (FG-SB2/90-O)

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

Valutare e comunicare gli esiti

Comunicare il voto individualmente con gli adulti

Per dare la valutazione delle verifiche di italiano, il più delle volte, il 95% delle volte e anche di più, chiamo gli studenti uno a uno per spiegare gli errori, in modo che quando tornano al posto e fanno la riscrittura, abbiano capito. E poi ripeto le regole che hanno sbagliato, che la totalità sbaglia. (FG-SB2/100-S)

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

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

Comunicare il voto pubblicamente con minori e giovani

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

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

Non esplicitare la valutazione agli studenti meno competenti

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

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

Se dovessi dare un consiglio a un nuovo insegnante su come valutare, in un corso di basso livello io direi di non fare subito verifiche e di aspettare che ci siano elementi di riscontro in modo che poi la verifica sia positiva. (FG-SB2/183-V)

Esprimere un giudizio globale a voce

Nelle verifiche, per quanto riguarda la parte della produzione, soprattutto dell'elaborato scritto, valuto molto l'aspetto comunicativo e naturalmente anche gli aspetti grammaticali con la correzione di tutti gli errori, però tendo a dare un giudizio globale a voce. Non scrivo mai sotto "bene", "bravo", "abbastanza bene", "sufficiente". È un giudizio orale

che do, cercando di valorizzare di più gli aspetti positivi per incentivare, motivare anche in vista della prosecuzione del corso. (FG-SB2/43-P).

Valutare attraverso una modalità delicata di correzione degli errori

L'errore come risorsa per apprendere e non come mancanza

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

Non sottolineare gli errori personali adottando una correzione collettiva

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

Creare complicità con l'insegnante correggendo a matita

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

Incoraggiare usando la penna verde

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

Individuare la propria personale modalità di correzione

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

Evidenziare in positivo l'errore creando un clima disteso e partecipato

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

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

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

Dare una seconda chance durante la verifica

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

Valutare solo gli errori della materia oggetto di verifica

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

Valutare per migliorare la didattica

Guardare negli occhi chi hai davanti

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

Valutare gli studenti serve soprattutto a me

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

Prendersi in esame

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

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

Una volta ho sentito - non mi ricordo più chi l’ha detto, ma sicuramente un personaggio che mi sfugge in questo momento - “A insegnare si impara due volte”. Ecco, io interpreto questa frase in questo modo. Mi è piaciuta molto. (FG-SB3/99-R)

Verificare il raggiungimento degli obiettivi per riprogettare la didattica

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

Valutare le competenze in ingresso

Utilizzare le valutazioni in ingresso per progettare la didattica

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

Interpretare i test attraverso una valutazione psicosociale dello studente

Un esito, che sia di un test di ingresso o di una prova valutativa, va assolutamente interpretato perché è una fotografia del livello in cui è il candidato. Ma è una fotografia inutile e sterile se non ho il tempo di discuterla, di mediarla con una valutazione anche psicosociale della persona che ha maturato questo esito. Perché dico questo? Perché l'esito va interpretato in base alla persona e al percorso di vita che la persona intende fare. (FG-SB2/64-O) Come esempio cito l'ultimo che ho visto perché ci resta sempre molto impressa la quotidianità recente in termini di tempo. Si tratta di uno studente indiano arrivato in Italia da molto poco. Il suo esito è stato abbastanza carente. È stato inserito lo stesso nel corso A2 che sto svolgendo. Lui viene con sua suocera, quindi la madre di sua moglie; questa è una dinamica strana perché di solito, mentre è la donna che arriva successivamente, in questo caso è l'uomo, il marito che è arrivato successivamente in Italia. Questo studente ha un percorso di studi in India, ha un curriculum incredibile, un inglese perfetto, competenze informatiche tali che potrebbe lavorare in un'azienda domani mattina. È stato inserito lo stesso in questo corso, e, passate le prime 4-5 lezioni di ambientamento, scrive e procede con una velocità incredibile. Se avessi dovuto interpretare il livello del corsista dai risultati del test, sarebbe stato inserito in un corso A1 di persone che vanno piano, che hanno bisogno di ripetizioni, di ripetere una cosa molte volte, perché il livello A1 prevede questa tempistica. Chiaramente lui è un livello A1 in entrata ma per quello che è il suo pregresso scolastico è perfettamente in grado di tenere il passo di un corso molto al di sopra delle sue competenze iniziali. Perché dico questo? Dico questo perché il tempo dedicato a un test di ingresso, o a una prova valutativa, dovrebbe essere corredato – e spero che il futuro ci dia questa possibilità – di alcuni momenti, di alcune finestre nell'orario di servizio per capire l'obiettivo psicosociale della persona, la persona e il suo background e il suo pregresso linguistico, il suo pregresso sociale, lavorativo, culturale, formativo che non viene assolutamente indagato da un test di ingresso. Il test d'ingresso in uso è figlio sicuramente di ottime pratiche proposte, in questo caso dall'Università di Perugia, ma lì lavorano con un target di persone molto molto diverso rispetto al nostro. Sono studenti universitari, motivatissimi, scolarizzati, spesso inseriti in progetti Erasmus; si trovano nelle condizioni ottimali di apprendimento, tali per cui un test è una fotografia realistica e serve già come proiezione per quello che sarà il loro futuro di apprendimento. Purtroppo noi non abbiamo questa realtà ottimale di apprendimento. Per questo la valutazione dovrebbe essere abbinata anche a una valutazione della persona e della sua consapevolezza riguardo al suo percorso. (FG-SB2/66-O) Gli standard vanno interpretati assolutamente in questo senso. Perché purtroppo spesso non corrispondono [alla posizione reale degli studenti], perché abbiamo un'utenza molto variegata, molto soggetta a problematiche (FG-SB2/70-O)

Utilizzare le valutazioni in ingresso per comporre i gruppi-classe

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

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

Valutare rifacendosi ai documenti ufficiali

Riferirsi alle Linee Guida e QCER

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

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

Attenersi ai criteri elaborati in Dipartimento

Per valutare al CPIA, a un nuovo collega, consiglieri di leggersi bene cosa dice il Dipartimento e quali sono i criteri di valutazione; suggerirei di cercare di attenersi il più possibile ai criteri di valutazione che abbiamo elaborato insieme nel corso degli anni per la valutazione in fase d’esame. Strada facendo è un altro discorso. (FG-SB2/178-Q)

Valutare attraverso la costruzione di verifiche

Basarsi su quello che si è spiegato in classe

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

Rielaborare verifiche presenti sui libri di testo

Per quanto riguarda la valutazione, io puntualmente vado a rivedere i testi che ho usato e scelgo i testi che propongono anche una verifica finale. Queste verifiche le prendo in esame, le valuto e dico: “Ok, questa è significativa, questa mi pare non del tutto adatta” e faccio le modifiche che mi sembrano più giuste. Però, non so se per un’insicurezza mia, tendo ad attenermi abbastanza a cose proposte, pur facendo tutte le mie variazioni che non

sono poche. Soprattutto penso alle conoscenze che devono essere un loro bagaglio non solo in questo momento ma anche in un momento successivo di realtà e di situazioni. (FG-SB2/45-V)

Costruire verifiche con i colleghi in Dipartimento

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

Costruire collegialmente prove autentiche, con ricadute pratiche

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

Io ho fatto una piccola riflessione sulla verifica di fine UdA: l'Italia. Erano previste otto ore, però ho sforato perché c'è sempre questo problema del tempo, come diceva Teresa. [...] La verifica prevedeva aspetti dell'Italia fisica e antropica, un po' di economia, un po' di popolazione. Nella scelta degli esercizi, ero partita effettivamente pensandoli su un piano astratto, un po' libresco. Invece lavorando insieme agli altri colleghi, quelli che hanno molta più esperienza, c'è stato modo di riflettere: "Ma qui forse per essere più efficaci, per raggiungere gli studenti bisogna fare qualcosa che abbia più attinenza al loro vissuto!". Faccio un esempio: dopo un esercizio introduttivo, il classico vero/falso che puntava più a verificare le conoscenze sull'Italia fisica, abbiamo inserito un esercizio sull'economia, con la lettura di un grafico che andava a valutare più le abilità. Io avrei messo, senza tanto pensarci, un grafico sull'economia dell'Italia in generale, invece ricordo bene il mio collega che suggerì: "Andiamo a prendere un grafico sull'economia della Valpolicella!". Noi siamo più spostati nella realtà dell'est, però questo è servito anche a me in fase di progettazione di percorso, a puntare di più, nella didattica, sull'andare a vedere insieme gli aspetti dell'economia locale, che effettivamente sono un tema più utile per loro. Il problema è che con poco tempo devi fare una selezione. Quindi questo è stato un punto di forza a cui si è arrivati tramite questo lavoro di progettazione insieme, secondo me importante. Poi il fatto di consentire ai ragazzi in fase di verifica di poter tenere le carte è stato bello, a loro è piaciuto. Si trattava sia delle classiche carte appese, sia di carte proiettate col Power Point, dando loro la possibilità di gestirsi e assumere un ruolo attivo nel fare la verifica. Sto pensando a Caldiero, perché è lì che la verifica ha avuto più successo. La parte che va a saggiare le abilità, quindi il commento del grafico, che può essere di economia ma anche sulla popolazione, secondo me aiuta soprattutto quei ragazzi che entrano con un livello linguistico più basso e che però hanno una scolarizzazione, nel loro Paese, di un certo livello; sto pensando al gruppetto di studenti indiani che se dovessero affrontare una verifica tutta di conoscenze, dove la parte della terminologia, del lessico specifico, dei termini tecnici è preponderante, verrebbero un po' schiacciati, invece [vengono valorizzati] là dove devono misurarsi anche con un esercizio di logica dove, certo è importante conoscere dei termini tecnici, però quando ne maneggi 4-5 [è sufficiente]; e per loro è stato importante, hanno avuto soddisfazione e questo diventa anche un po' una leva per motivarli in un apprendimento successivo. Poi

c'era un'ultima parte sugli spazi istituzionali, quindi Stato Regione, Comune: si è cercato di declinarla, sempre grazie ai suggerimenti di questi colleghi di dipartimento che hanno esperienze di lungo corso, con un discorso che avesse per riferimento sempre la realtà degli studenti; [abbiamo chiesto] cioè: "Dove vai tu se hai bisogno di rinnovare il permesso di soggiorno o la tessera sanitaria?". E quello può fare un riferimento e creare un anello di connessione coi percorsi di formazione civica. In generale questa verifica è piaciuta ed è andata bene. (FG-SB2/47-Aa)

Differenziare le prove in base ai livelli

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

Valutare stabilendo i criteri

Attribuire in Dipartimento un peso ai quesiti della verifica

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

Attenersi ai criteri standard definiti collegialmente

Riguardo ai criteri di valutazione, noi alfabetizzatori, in fase di test finale di livello A1, A2 e B1, abbiamo dei criteri di valutazione standardizzati a livello di CPIA, discussi, che sono nati uno a uno nei vari dipartimenti; abbiamo un livello di standardizzazione molto buono, molto elevato qui, che è stato costruito, maturato negli ultimi anni col lavoro e con la collaborazione di tutti gli insegnanti. (FG-SB2/52-Q)

Affiancare ai criteri valutazioni individualizzate

Per quanto riguarda il correggere io mi attengo al punteggio che è stato dato in dipartimento, ovviamente però tengo conto delle difficoltà e dei punti deboli di ogni studente. (FG-SB2/15-S) Per esempio, se in dipartimento si è deciso che nelle domande di comprensione ognuna deve avere 2 punti, io valuto i 2 punti per ognuna: 2 punti la prima, 2 punti la seconda e così via, da 1 fino a 10. Però per valutare questi 2 punti e poi per valutare il commento e le frasi di risposta nell'esercizio di comprensione, tengo conto delle difficoltà di chi scrive, perché ovviamente l'esercizio grammaticale è oggettivo, o è giusto o sbagliato. [Ma considero anche] se uno studente sbaglia di più le doppie o se viene condizionato dal francese o dall'inglese a seconda della lingua del paese colonizzatore, perché secondo me la nostra scuola è soprattutto una scuola d'aiuto nel senso più bello del termine, che deve dare possibilità agli studenti. (FG-SB2/17-S) Per questo non sono troppo rigida col voto, con gli errori, perché qualcuno, quando vede il rosso, comincia a dire: "Ma allora io faccio troppi errori, allora non ce la faccio a fare la

terza media.” Allora dico: “No, io gli errori ve li segno ma tengo conto delle vostre difficoltà”. Li segno, e poi faccio sempre riscrivere se è un componimento o anche solo un riassunto. Faccio riscrivere in modo che correggano, riscrivendo, le mie correzioni. (FG-SB2/19-S) Perché l’errore non deve spaventare, faccio sempre presente che da un errore può partire la lezione. (FG-SB2/21-S)

Valutare attraverso differenti tipologie di verifica

Verifiche orali di comprensione: dialogo con il docente

Come si svolgono le verifiche? Io cerco di svolgere sempre verifiche a livello orale e a livello scritto. Per il livello di comprensione mi riferisco alla comprensione parlata ma anche alla comprensione scritta, e per la produzione intendo sia la produzione parlata, l’orale, che la produzione scritta. Riguardo a queste verifiche il primo livello è quello del parlare con l’insegnante: la verifica che si ottiene sul campo, dialogando insieme, l’insegnante con l’utente. Questo tipo di verifica, verifica sì le cose, però le verifica ad un livello abbastanza costruito, non propriamente autentico, perché l’insegnante fa delle mediazioni: aiuta, richiama, eccetera. (FG-SB2/5-Q)

Verifiche orali di produzione: simulazioni e role playing

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

Discussioni su un tema

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

Verifiche scritte strutturate elaborate dal docente

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

Quesiti strutturati in base alle competenze da verificare

Nell’UdA di geometria ho verificato concetti di geometria piana e di solito nelle verifiche valuto 4 aspetti: il primo è il più basso come competenza, cioè la conoscenza dei contenuti; poi il secondo è la capacità di applicare i contenuti per risolvere dei quesiti, ad esempio trovare un dato incognito; terza è la capacità di risolvere i problemi; e poi in ultimo valuto l’utilizzo di un linguaggio specifico. Per la prima capacità, che è la conoscenza dei contenuti, è necessario fare delle differenze perché con un italiano madrelingua la valutazione della conoscenza dei contenuti si potrebbe fare semplicemente

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

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

Valutare in funzione dell'esame finale

Il test finale è il faro

Quando penso alla "valutazione" relativa agli studenti che ho attualmente, il faro è sempre quello del test finale – ed è una cosa su cui probabilmente dovrò lavorare io personalmente come insegnante. Si tratta di un test che per quanto non si voglia, ti fa da guida nell'approccio valutativo, perché ti trovi alla fine del tuo percorso a dire: "Faccio in modo che quello che propongo come verifica, e quindi quegli step che mi permettono poi di valutare in modo più globale, sia utile a loro per affrontare il test finale in modo più sicuro e più efficace." (FG-SB2/41-T)

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

Rendere consapevole lo studente dei criteri di valutazione

Uno studente riesce a migliorare solo se efficacemente reso consapevole della prova a cui sarà sottoposto. Consapevolezza, valutazione, autovalutazione sono proprio i 3 punti indispensabili. La prova di scrittura si compone di due parti, nella prima parte ci sono 3 sms, 3 messaggi, quindi 3 input di scrittura; 3 domande, a cui il candidato è chiamato a dare 3 risposte congruenti. [Per quanto riguarda il punteggio sono previsti] 5 punti per ogni risposta: 5 punti è il punteggio attribuito a una risposta ottimale, quindi centrata e

non fuori tema, della quantità adeguata di testo, e anche caratterizzata da correttezza formale. Il candidato-lo studente si gioca i suoi 15 punti. Gli altri 20 punti li matura superando la seconda prova; quest'ultima è un testo lungo, quindi il classico tema con una quantità di parole e una scelta tra i due argomenti. Il candidato migliora solo se ha ben chiaro cosa gli è utile per superare la prova e quale performance è chiamato a fornire. Molto spesso ci sono candidati in possesso di buone capacità comunicative che falliscono la produzione scritta proprio per confusione oppure non centratura dell'oggetto del tema. È facilissimo che vadano fuori tema, anche un pronome: "ti porto" o "mi porti" cambia tutto. Quindi è molto importante per il candidato essere guidato [per comprendere il] vero senso della prova di scrittura. (FG-SB2/25-O)

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

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

Stimolare l'autovalutazione, passo dopo passo

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

Guidare verso la consapevolezza della prestazione

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

Svolgere simulazioni d'esame

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

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

Spiegare con pazienza e ripetere molto

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

Fare molti esercizi mirati in classe

L'UdA in cui ho affrontato l'uso del Present Simple è stata molto efficace e mi viene in mente anche la classe in cui è stata più efficace: quella del serale. Perché questa classe? È quella più indietro, dove i requisiti di partenza sono più bassi, quindi i risultati positivi sono più evidenti. L'UdA è articolata in 5 aspetti. Valuto il lessico, *vocabulary*: in questa parte c'è un esercizio in cui viene collegata una parola – che in questo caso è un verbo relativo alla routine quotidiana – con la sua traduzione in italiano e questo proprio per permettere a tutti di raggiungere la soglia della sufficienza. Poi c'è una parte di grammatica, con un esercizio in cui bisogna scegliere una risposta tra 4 opzioni. Poi c'è

una parte di *reading*, di lettura, con un testo; qui viene dato un esercizio con vero-falso e poi delle domande relative al testo. Poi c'è una parte di ascolto con 2 ascolti. E come ci arriviamo a questi ascolti? Ovviamente ascoltando, facendo tanti ascolti in classe come esercitazioni. Poi c'è una parte di *speaking*, con delle domande relative all'UdA. Qui ripetiamo le stesse domande tante volte. Le domande poi sono graduate, si parte dalle più semplici per arrivare a quelle più difficili. Perché è stata efficace? Perché abbiamo costantemente ripetuto alcune regole, per esempio quella della "s" della terza persona singolare, poi ho attaccato [in classe] per un certo periodo di tempo anche dei cartelloni con scritti dei verbi interessati dalle eccezioni ortografiche: guardandoli continuamente li hanno imparati. Poi abbiamo anche fatto degli esercizi mirati che ho scelto dal libro di testo e da altri testi e poi ho fatto anche un pre-test informale, prima della verifica ufficiale, per sondare il terreno e per vedere a che livello erano arrivati i ragazzi. (FG-SB2/23-Sabrina)

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

3. CONDIZIONI RELAZIONALI PER PROGETTARE E VALUTARE AL CPIA

Il rapporto con gli studenti

Costruire la relazione docente-studente

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

Accogliere le critiche e farsi mettere in discussione

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

Ascoltare le loro richieste

Quando scrivo frasi alla lavagna – le frasi di grammatica – vedo che [gli studenti] sono attenti, che la grammatica piace. Le frasi di grammatica non sono mai belle ma cerco di fare il possibile perché siano significative e direi che ho rilevato in questi 5 anni che sono qua, che sono più attenti degli Italiani che ho avuto nelle scuole comuni; più attenti sia alla grammatica che alla letteratura ma, parlando di grammatica nello specifico, [sono più attenti] perché è la grammatica della lingua che stanno conoscendo quindi devono impararla con più impegno; vedo che ci mettono di più. Spesso mi ritrovo a sentirmi fare confronti tra un verbo e un nome e chiedermi da dove deriva, certo non in modo difficile, me lo chiedono e io capisco che vogliono sapere questo. (FG-SB1/49-S)

La lezione come dono

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

Costruire vicinanza relazionale senza farsi risucchiare

[...]il rapporto con gli studenti è difficile talvolta, perché traduce un'interiorità di non facile influenza rispetto all'insegnamento, questo un po' per tirare le fila del discorso. Però personalmente ritengo anche che l'insegnante non possa fare da psicologo, da motivatore tout-court rispetto alla vita totale e quindi un buon insegnante deve anche saper ricondurre e circoscrivere questi sfoghi e queste relazioni, altrimenti non facciamo più scuola ma facciamo terapia di gruppo. L'insegnante è chiamato ad avere questa sensibilità, questa delicatezza nel saper circoscrivere, altrimenti viene risucchiato, perché dagli adulti – soprattutto gli adulti che hanno una storia migratoria problematica – vieni assorbito. L'insegnante non può permettersi questo, perché già è un lavoro difficile [il suo]. (FG-SB3/216-O)

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

Potenzialmente è pericoloso entrare profondamente in certe dinamiche. (FG-SB3/222-O) Ciò è pericoloso per la tua stessa serenità, in questo senso. [...] Ad esempio una studentessa mi ha mostrato i segni delle percosse, i segni del cacciavite: sono situazioni forti che avvengono in classe. L'insegnante deve essere un insegnante ben stabile nel suo ruolo quando vedi certe dinamiche e certi fatti. In questo senso [va corretta la sezione sul] rapporto con gli studenti, altrimenti ne facciamo un quadretto idilliaco e non è così. Anche perché C. insegna con noi da relativamente poco tempo e ci dice già di aver avuto esperienze in questo senso, profonde, forti ed è con noi da un paio d'anni. Il rapporto con gli studenti prefigura anche questo, certo che poi tutti noi avremmo molti casi da raccontare su questo (FG-SB3/224-O)

Rispettare le diverse sensibilità culturali

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

Stimolare relazioni interculturali

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

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

Il rapporto con i colleghi

Confrontarsi e condividere i problemi

Rispetto alla valutazione, consiglieri a un giovane collega di non aver paura di tirar fuori in modo molto tranquillo i dubbi e le cose che lo mettono in crisi con i colleghi di maggiore esperienza, perché spesso si tratta di dinamiche frequenti e normali con determinate nazionalità, con determinati utenti. Con alcune fasce di persone è perfettamente normale che ad un certo input segua una certa reazione. Capire questo aiuterebbe un giovane insegnante a circoscrivere gli incidenti di percorso, che spesso sono incidenti relazionali; con gli adulti succede. Gli consiglieri quindi di condividere la valutazione in modo molto fiducioso e di non temere quello che si è verificato o una valutazione che mette in crisi, di non temere questo, perché insegnare agli adulti mette in crisi. Insegnare agli adulti è proprio ciò che rende difficoltoso valutare per via del percorso di vita [degli utenti] e perché il materiale umano non è uno studente che arriva già selezionato. In questo senso la condivisione dei problemi spesso aiuta a migliorare la

valutazione e la sicurezza, il progress del docente. Anche del docente con esperienza! Perché non è soltanto un discorso legato all'esperienza. La valutazione viene migliorata da questi momenti di condivisione, di scambio, di esami [analizzati] insieme con i colleghi. Tutto ciò è molto utile, sono dinamiche utilissime al miglioramento della valutazione. (FG-SB2/181-O)

Osservare gli altri colleghi in aula e farsi consigliare

Quando sono arrivato qui, il primo anno, mi ricordo che ero molto disorientato perché mi avevano descritto l'attività del Centro Territoriale come un'attività rivolta ad analfabeti, per cui all'inizio mi sono stati di aiuto i colleghi, addirittura chiedevo ai colleghi se potevo entrare nella loro classe. Avevo una collega che ad esempio faceva dei corsi di aggiornamento per insegnanti e all'inizio, prima ancora che iniziasse la scuola, andavo a destra e sinistra a fare più corsi [possibile] perché non sapevo proprio materialmente cosa fare. Chiaramente adesso, [che] ho un'esperienza di 20 anni di insegnamento, [la situazione è diversa]. [...] All'inizio mi hanno aiutato i colleghi soprattutto, anzi, gli rompevo anche un po' le scatole, ero un po' invadente; e c'era un mio collega che addirittura aveva costruito tutta una libreria di testi, di video, di cassette e aveva tantissimo materiale... per cui i colleghi all'inizio [mi sono stati d'aiuto]. (FG-SB1/144-U)

[Se dovessi suggerire qualcosa a un nuovo insegnante sulla progettazione], inviterei il mio collega a fare le stesse cose che ho fatto io quando sono arrivato al CTP il primo anno, quando mi catapultavo nell'aula del collega; partirei da lì per vedere concretamente che cos'è, di cosa stiamo parlando; poi chiaramente ci sono i testi, ci sono le Linee Guida però è meglio mettere le mani in pasta per vedere una lezione. Il primo anno che son venuto qui, c'era stato un corso di aggiornamento tenuto dall'Università di Siena dove facevano vedere la costruzione di un'unità didattica: per me è stato utilissimo, anche se lì stavo parlando di corsisti che andavano all'Università di Siena, son giornalisti di testate straniere qui in Italia, di altissimo livello, però mi è stato utilissimo. E anche il contatto con i colleghi che ho visto in questo corso di aggiornamento; come mi è stato molto utile poi il passaggio al CPIA perché ho visto dei colleghi che lavoravano su a San Bonifacio, in altre realtà, e utilizzavano testi diversi da me; [mi è stato utile] il contatto comunque. (FG-SB1/209-U)

Chiedere e dare aiuto

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

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

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

Condividere le buone pratiche

Se dovessi dare un consiglio a un nuovo collega sulla progettazione, condividerei delle buone pratiche, o perlomeno che lo siano state per me; nel senso qualcosa che per me ha funzionato più che altro, perché quando io mi sono trovata a dover iniziare, il sapere, avere per le mani qualcosa che ha funzionato mi ha rassicurato. Poi magari prendi un'altra strada quando ti fai la tua esperienza però iniziare con qualcosa che tu sai che è una

proposta positiva ti alleggerisce rispetto [al doversi chiedere:] “Cosa mi invento con un tipo di studente con cui non ho mai lavorato?”, quindi [condividerei] la buona pratica che poi ognuno fa propria perché è personale. (FG-SB1/207-T)

Lavorare e confrontarsi in gruppo

All'inizio mi hanno aiutato soprattutto i miei colleghi, i colleghi con i quali ho lavorato fianco a fianco, porta a porta proprio all'inizio. Per me poi è stata molto importante la lettura di alcuni testi, di alcuni libri. E più avanti negli anni la partecipazione per esempio alla Struttura Tecnica Regionale, a questi gruppi in cui l'approfondimento delle tematiche è andato proprio nel dettaglio e in profondità. E il professor Rocca mi ha dato tantissimo come riflessione, come capacità di analisi, come capacità non [tanto] di programmazione da scrivere, [da formalizzare], ma come idea di programmazione, di avere in mente un percorso. Quindi [mi sono state di aiuto] soprattutto le persone interessate. Tra l'altro ho avuto la fortuna di andare in un gruppo molto vivace, come insegnanti abbiamo sempre parlato di classi, di esperienze, di comunicazione, questo ci ha aiutato tanto. Invece le cose che mi sono scese dall'alto in genere mi hanno creato difficoltà, l'ho detto anche prima: le UdA [ad esempio], che mal si coniugano secondo me col framework, e queste cose qui. (FG-SB1/152-Q)

Il passaggio dai CTP ai CPIA a mio modo di vedere ha dato una grande dignità alla scuola degli adulti. Ci ha fatto vivere una dimensione più ampia, mentre prima era estremamente localizzata e legata più alle varie persone che interagivano nel gruppo del CTP locale, più che a un sistema scolastico. Quindi il CPIA ci ha dato molta dignità e ampiezza di vedute. Mi ha aiutato tanto nella programmazione il confronto con le altre realtà scolastiche, mi ha permesso di trovarci periodicamente con i colleghi e quindi di confrontarci proprio sullo specifico. La cosa un attimino negativa è che il topo di città non è come il topo di campagna, quindi quello che lui ha chiamato “Dantealighierizzazione”. Cioè la visione del CTP cittadino si è trasferita anche nella campagna, e questo non è sempre un bene. (FG-SB1/183-Q) Nel modo di progettare è cambiato il fatto di trovarci, di fare i dipartimenti, la collegialità, il fatto di fare i dipartimenti, partecipare a questo. (FG-SB1/185-Q)

Sentirsi accolti come parte di una grande famiglia

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

4. CONDIZIONI ORGANIZZATIVE PER PROGETTARE E VALUTARE

Strutturare il setting

Poter decidere la disposizione in aula

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

Sentirsi “ospiti” e dover mettere sempre tutto a posto

Forse per un'esigenza, forse perché me l'hanno inculcato, io dispongo sempre il cerchio, sempre, non ho mai fatto una lezione frontale, perché forse io personalmente mi sento più

vicina a loro, è un modo per avvicinarli. Quello che però quest'anno, più attenta dell'anno scorso, ho notato è che a tanti gruppi non fa piacere: appena io ho finito, loro si dividono subito e si isolano. (FG-SB1/102-R) L'ho notato quest'anno, quindi ci sono rimasta anche male perché io l'ho fatto [...] pensando che in qualche modo a qualcuno facesse piacere; però dopo in realtà ognuno torna nel proprio isolamento (FG-SB1/104-R)

Questo tuo modo di avvicinarli io lo trovo veramente molto bello. Spesso loro non si spostano non perché non stanno bene insieme, io li vedo contenti le volte che mi capita di entrare 5 minuti prima. Qui non è che il tuo approccio sia sbagliato o che loro non ne siano contenti, ma siccome siamo ospiti va rimesso tutto a posto, allora loro si avvantaggiano mettendo tutto a posto prima. Questo tengo a precisarlo, perché è molto bello questo tipo di lavoro fatto così, veramente molto bello, sarebbe più bello ancora avere spazio per fare tutti i banchi a ferro di cavallo. (FG-SB1/111-S)

La composizione dei gruppi-classe

Gruppi-classe estremamente flessibili e disomogenei

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

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

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

Il termine “classe” non è adatto

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

La classe si fa fatica [a trovarla], cioè dal punto di vista burocratico dobbiamo averla ma è un termine che effettivamente sta stretto. Ti ringrazio G. di averne parlato, perché pensavo di essere l’unica che si trovava male con questa parola. Ma in effetti ormai ha un valore solo burocratico nel nostro tipo di scuola, secondo me. Era quello che intendevi? (FG-SB3/62-S)

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

I test di ingresso li somministriamo all’inizio dell’anno, proprio quando comincia l’anno scolastico: siamo più rilassati noi, gli studenti arrivano con più calma, il loro ingresso è programmato e qui abbiamo il tempo e il modo di somministrare dei test di ingresso elaborati anche grazie al professor Rocca e comunque frutto di un lavoro di anni. Quindi usiamo questi strumenti. Questi strumenti però perdono di validità poi nel corso dell’anno, perché gli studenti entrano quando vogliono loro – ed è giusto che sia così – perché entrano nel momento meno opportuno, perché incontrano per prima la persona sbagliata e per tutta una serie di motivi. Questi strumenti di misurazione vanno bene in fase di programmazione di inizio anno, però nel prosieguo dell’anno restano accantonati. Io ho fatto delle ore di accoglienza. Ho visto che il test di ingresso è molto efficace quando si ha un apprendente di livello definito, nel senso che se è un A1 buono, se è un A2 buono tu sei vincente e lo inserisci nel suo corso ideale, ma sono pochissimi gli studenti così precisi a livello di apprendimento, ci sono mille sfumature e a queste colleghiamo le esigenze personali, di orario, di sede, di tutto. Quindi poi subentra la frustrazione di avere dedicato ore al test di ingresso [inutilmente]. [...] Anch’io l’ho vissuta questa frustrazione [che nasce] nel momento in cui tu fai tutto il protocollo, stabilisci che questo è il livello e non riesci a incastrare (FG-SB2/60-T)

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

Classi con livelli differenziati

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

Iscrizioni estemporanee e non ponderate

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

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

Accogliere tutti per non perdere nessuno

Pur di non perdere [uno studente, lo si inserisce in un gruppo di livello non adeguato] perché non è tanto il perdere un'iscrizione, è perdere capitale umano che poi rimane sulla strada, nel senso che non viene neanche accolto per capire che cosa è la scuola. Perché ci sono studenti che non hanno idea di cosa sia la scuola italiana, magari l'hanno fatta nei propri Paesi, ma si tratta di Paesi lontani dalle nostre categorie culturali, per cui per me è una perdita enorme lasciar fuori una persona anche se non sarà nel suo livello. Ho in mente un apprendente analfabeta che ho avuto per tutto l'anno nel corso A2 perché è l'unico che poteva accoglierlo. Con grande onestà ci siamo parlati, gli ho detto: "Tu non ce la farai mai a superare il test A2 però, visto che col gruppo di ricerca analfabeti abbiamo lavorato al test di sperimentazione per gli analfabeti, te lo propongo". Ovvio che avendo fatto il mio percorso [di livello A2], non mi sono potuta dedicare a un percorso per un analfabeta, quindi sarà difficile per lui sostenere anche quel test, ma so che è una persona che ha capito cos'è la scuola e per me quello è lo step più importante. So che l'anno prossimo ritornerà senza paura perché si sentirà accolto e magari pian piano, prima o poi, sarà inserito in un suo gruppo ideale. (FG-SB2/60-T)

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

Rischi di dispersione a causa dell'eterogeneità dei livelli

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

I test di ingresso

Costruire un test specifico per le medie

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

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

Valutare i livelli di competenza attraverso il test e il colloquio

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

Organizzare meglio tempi e risorse*Servirebbe più tempo per sviluppare una unità didattica*

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

Servirebbero più docenti per la somministrazione del test

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

Servirebbe più tempo per l'accoglienza

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

L'accoglienza a settembre non è molto facile farla, nel senso che noi, che lavoriamo a San Bonifacio, siamo in una realtà in cui gli studenti sono per lo più stagionali: [fanno la] vendemmia, [raccolgono le] mele. E quindi arrivano dopo. (FG-SB2/78-S) E ci si trova spesso in difficoltà per questo, anche perché ci si chiede: "Ma ce la farà poi [questo studente] a seguire tutto?" Io entro in allarme subito. Secondo me iniziare a settembre è troppo presto per la nostra realtà. (FG-SB2/80-S)

Sarebbe importante rispondere ai bisogni formativi dei docenti

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

Servirebbero altre figure professionali in supporto agli studenti

Vorrei dire qualcosa riguardo al tema del rapporto con gli studenti. Mi è capitato spesso che questo rapporto, questa relazione studente-docente, studente-insegnante, [...] in alcuni casi sia sfociato in qualcos'altro. Una volta creato un clima - [...] come ho detto in un precedente intervento - non accademico, non asettico, succede che poi [...] uno studente si apre e comunica dei problemi del suo vissuto, della sua vita familiare, e anche molto pesanti. Si confida con l'insegnante. Io personalmente ho trovato [...] un disagio, anche abbastanza [forte], perché secondo me nella scuola, all'interno dell'istituto, oltre ad esserci appunto la presenza degli insegnanti, bisognerebbe che ci fossero delle altre figure, cioè degli psicologi dell'età evolutiva, degli esperti in problemi adolescenziali; perché questa relazione [studente-insegnante] poi sfocia in qualcos'altro, come se un docente fosse un secondo padre, un genitore. Vi faccio un esempio: una ragazza marocchina [...], una bellissima ragazza, si è confessata [...]. Abbiamo fatto un'unità didattica sul lavoro e allora lei ha cercato lavoro, è andata nelle agenzie e poi si è confessata e mi ha detto [...], specificando proprio situazione per situazione e caso per caso, che l'unica proposta di lavoro che aveva avuto era praticamente un invito a prostituirsi. E questo lei, una ragazza di 20 anni, lo ha vissuto molto male. Tant'è che per esempio io l'ho aiutata un giorno a fare un curriculum e allora abbiamo utilizzato i formati Word per scrivere dei curricula e lei non voleva che io mettessi la sua foto. Voleva che mettessi una foto di lei abbruttita quasi, perché diceva: "Se metti una foto troppo bella, poi quando vado a colloquio...". Chiaramente questi problemi li comunica a me, però io sono un insegnante, sono lì che vado a insegnare italiano e mi ritrovo poi a dover affrontare problemi da assistente sociale o da psicologi. Io ho detto: "Parlane con i tuoi genitori." Lei era una ragazza dai sani principi e diceva che nella sua religione non può fare una cosa del genere, sarebbe gravissimo, perché lei ha intenzione di sposarsi e di avere bambini. Però ecco, avere dei casi così grossi in classe mette un po' a disagio e ripeto, so che in altri Stati, adesso non ricordo dove, nelle scuole sono previste anche altre figure professionali che vanno oltre l'insegnante. Sono presenti degli educatori. Oppure per esempio [riporto] una cosa che mi è capitata: una marocchina mi ha fatto vedere un video di lei che, mi diceva, era molto brava a ballare e allora mi ha fatto vedere il suo tablet: lei si era auto-filmata mentre ballava. E [...] mi ha fatto vedere tanti balli, però aveva un velo completamente nero avvolto al viso, cioè non si vedeva neanche il viso. E mi ha detto: "Vedi che brava che sono?" Non aveva un foulard che [permette di vedere] il volto, [il volto era] completamente coperto. Io non le ho detto niente, però si vedeva un po' la conflittualità che loro vivono. Per esempio poi lei mi diceva che andava di nascosto in discoteca, a sua mamma però doveva tenerlo nascosto, cioè aveva grosse conflittualità

famigliari, [...] anche con il padre. Però ripeto, io sono un insegnante, lì ci vorrebbe secondo me qualcuno che prenda in mano la situazione, però non sono io, non ho gli strumenti per [intervenire]. A me capita spesso questa situazione. Oppure [mi è capitato] di una donna marocchina che viene a scuola, che fa il corso di italiano, poi a un certo punto si sfoga, comincia a piangere e mi dice che lei viene a fare il corso di italiano perché non ne può più di stare in casa, perché deve sopportare suo marito o cose di questo tipo insomma. E allora dopo essersi sfogata con me si sente meglio. (FG-SB3/207-U) [...] Sicuramente [confidarsi significa fiducia e bisogna essere contenti], però bisognerebbe essere anche d'aiuto. (FG-SB3/210-U) Ne vorrei parlare con la dirigente [...] per vedere cosa possiamo fare, perché sono problemi. Poi ripeto, un conto è un adulto e un conto secondo me è un adolescente che non ha una personalità ancora strutturata. Ecco ho aggiunto questo. (FG-SB3/212-U)

Io sono d'accordo al 100% con quello che dice la mia collega. Ribadisco quello che ho detto prima, cioè che secondo me, a scuola, dovrebbero essere presenti delle [altre] figure oltre agli insegnanti - adesso non sono neanche in grado di individuare quali, se pedagogisti o educatori, [...] - specialmente per i corsisti che attraversano, ripeto, la fase adolescenziale, che mi sembra molto delicata; specialmente perché molti di questi adolescenti molto spesso hanno i genitori lontani, lontani, abitano proprio in un altro continente. Per cui la scuola dovrebbe secondo me [presentare altre figure oltre a quella dell'insegnante] (?)

Servirebbe un servizio di babysitteraggio

Poi c'è un'altra cosa che vorrei dire, sempre sul rapporto con gli studenti, e però non so se esula da questo: io ho visto una trasmissione su Rai 3 in cui si vedeva una scuola in Norvegia, o in Svezia, [dove] le donne venivano a scuola e trovavano sistematicamente un servizio di babysitteraggio. Ecco, noi invece abbiamo un'utenza femminile che questo servizio di babysitteraggio non [lo trova] nelle scuole italiane. Da una parte abbiamo degli articoli della Costituzione che mettono la famiglia al primo posto e invece poi una donna si ritrova impedita nel frequentare le lezioni proprio perché ha un bambino piccolo, nel seggiolino, e poi ne ha un altro, di due o tre anni, per cui la cosa diventa un po' difficile. Oltretutto [una situazione del genere] crea problemi assicurativi: noi non possiamo accettare donne con i bambini perché non hanno copertura assicurativa. Mi è capitato di donne che hanno smesso di frequentare proprio per problemi di questo tipo. Poi c'è stato un rapporto interculturale che ho avuto da questo punto di vista. Cioè ho detto: "Ma tuo marito che torna a casa dal lavoro alle 7:00 non può occuparsi [dei bambini]?" "No mio marito no." "Come no? Scusami, se fa un po' da babysitter lui, [che problema c'è?]" "Sembrava che gli avessi detto un qualcosa di [assurdo]. Ho detto: "Fa anche lui il mammo un po'!" E ci sono riuscito in qualche caso ma è stato difficile perché loro hanno una loro cultura e non riescono a concepire il marito che sta a casa con il bambino. E si tratta di due ore, [si tratta] di stare con i bambini due ore... (FG-SB3/225-U)

5. META-RIFLESSIONE

Il valore del tempo per riflettere

Utilità del tempo dedicato a riflessioni approfondite

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

Una parola secca, come l'altra volta, per definire l'incontro ? Allora io direi utile. Perché comunque ci capita raramente di fare lavori così di Focus Group, cioè ci riuniamo per altri motivi, ma questo ci permette di avere un confronto [...] sul modo che abbiamo di vedere il nostro lavoro. Mi sembra utile. (FG-SB2/189-Z)

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

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

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

Siamo noi a ringraziare voi perché è stata un'esperienza davvero bella; è la prima volta che ci troviamo qui a ragionare dei nostri contesti didattici all'esterno, sotto la supervisione di un'ottica oggettiva. (FG-SB1/221-O)

La figura neutra di un formatore è importantissima, complimenti! Complimenti a voi avete avuto un atteggiamento bellissimo, piano, lineare, armonico. (FG-SB1/223-O)

Spazi di dialogo su aspetti educativi e non organizzativi

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

Riflettere insieme per apprendere

Riflettere è utile per migliorare le pratiche di insegnamento

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

Modalità di confronto di gruppo da estendere ai Dipartimenti

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

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

Rinforzo di alcune pratiche didattiche

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

Restituzione scritta degli esiti: una pratica formativa

Formalizzare gli esiti sviluppa un atteggiamento osservativo

Effettivamente c'è un clima diverso rispetto alle due precedenti riunioni, quindi secondo me è questo: [la] formalizzazione [degli esiti] conduce il gruppo sicuramente ad un atteggiamento più osservativo, più cauto, [come] confermano i miei docenti. (FG-SB3/1-O)

Vedere scritte le nostre idee fa riflettere

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

Ridiscutere gli esiti fa riemergere nuovi aspetti

Condivido per il momento solo alcune cose dette da M., nel senso che oggi anch'io ero venuta qua senza sapere bene che cosa avrei rimesso in discussione [...] e nei primi 10 minuti mi sono detta: “Adesso riprendere in mano questo qua [l'indice del report] e ridire quello che abbiamo già detto... non capisco il senso!” Nel senso che mi sembrava già pieno [con quanto emerso nelle] due puntate precedenti e invece no. Effettivamente il parlarne di nuovo ha fatto riemergere e mi ha tirato fuori ancora alcune [...] motivazioni e aspetti che erano ancora lì. Solo ho parlato per poco. Quindi mi ha fatto piacere. (FG-SB3/289-R)

Utilità dell'indice per esplicitare il pensiero condiviso sulle pratiche

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

La formalizzazione degli esiti racconta agli altri la nostra essenza

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

Un lavoro che dà chiarezza

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

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

Ascolto e valorizzazione esterna del lavoro dei docenti

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

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

Valorizzazione del sistema di educazione degli adulti

Vorrei che la ricerca contribuisse a rafforzare il sistema dell'educazione degli adulti e fornisse degli strumenti di valutazione e delle idee nuove che possano avvicinare questa realtà scolastica ai vertici della scuola. Probabilmente le vostre ricerche saranno lette da

qualcuno più importante di noi e forse potrebbero contribuire ad avvicinare queste distanze. Nello stesso tempo spero che aiuti il sistema degli adulti. In Italia penso ci sia un grande, grande, grande bisogno di questa scuola di formazione per gli adulti. Noi ci chiamiamo alfabetizzatori e siamo piuttosto concentrati sull'insegnamento della lingua agli stranieri che vengono in Italia. Però il sistema della formazione per adulti, che in alcune leggi è ben sostenuto, purtroppo nella pratica non lo è. Mi piacerebbe che la ricerca fosse di aiuto a questo. (FG-SB1/33-Q)

Diventare visibili, uscire dall'ombra

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

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

Creare una connessione virtuosa tra teorici e pratici

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

parte nostra [...] per sentire anche il parere di un accademico, di una persona che magari ha fatto degli studi specifici e che ci può dare dell'aiuto, delle indicazioni. Ecco io vedrei l'utilità in questo tipo di cose, non so se mi sbaglio. (FG-SB3/307-U)

Gli esiti di processo sulle pratiche e sulle relazioni

Serenità, desiderio di dialogo, costruzione e motivazione

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

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

Condivisione e rispecchiamento nei colleghi

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

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

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

Processo catartico

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

E senza sentirci giudicati, perché di solito ci dicono: "Così è giusto; così è sbagliato"; invece ci date la possibilità di dire quello che facciamo. (FG-SB1/222-P)

Maggiore comprensione del lavoro in classe

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

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

Riscoperta della forza del gruppo e della dimensione umana del lavoro

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

Qui è venuta fuori in tutti questi tre incontri una cosa [...] molto preziosa. Ho paura di ripetermi e di dire uno stereotipo ma per me non lo è: è venuto fuori finalmente e messo su carta che non siamo macchine ma siamo persone, e dobbiamo per questo essere fieri di

[...] appartenere al genere umano; perché la società giudica per quello che si produce, ma non siamo macchine e anche le macchine si stancano. (FG-SB3/316-S) Il computer, che è una macchina, quando non funziona e non vuole funzionare più si ferma; noi continuiamo anche se non funzioniamo perché [anche se] ci sembra che [...] ci sia un cortocircuito dentro di noi, noi continuiamo, lo dico sempre. Sì, è divertente, però se uno ci pensa bene dice: “Ma... il computer si ferma, io no.” Ma chi se ne accorge? È importante quindi [questo aspetto]. (FG-SB3/320-S)

Non è un aggettivo: un gruppo! Mi sono sentita nel gruppo di colleghi che ho alle spalle sempre, l’ho sentito. (FG-SB1/218-T)

[...] Sono d’accordo con quello che hanno detto per descrivere l’incontro, direi anche un aggettivo: “unitivo”, nel senso che ci ha fatto più gruppo. (FG-SB2/196-V)

Ritrovare autenticità e se stessi nel lavoro

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

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

Trovare pratiche condivise

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

Chiavi nuove per superare le criticità nella progettazione e valutazione

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

Analisi critica dell’esistente e input per migliorare le pratiche

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

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

La novità è stata di diventare un centro di ricerca e di valorizzare, ma anche di guardare con occhio critico, la nostra realtà di CPIA (FG-SB1/10-O).