

Progetto cofinanziato da



UNIONE
EUROPEA



FONDO EUROPEO PER L'INTEGRAZIONE DI CITTADINI DI PAESI TERZI

CILIO

Linee guida per percorsi di apprendimento
linguistico e di educazione civica rivolti
a minori stranieri non accompagnati

**CANTIERE
LINGUISTICO
PER L'INTEGRAZIONE
E L'ORIENTAMENTO**



Save the Children
Italia ONLUS

La presente pubblicazione è stata curata da:

Marisa Belluscio

Contributi di:

*Jacopo Bosio, Valentina Aquilino Bozzi, Simona Brusco, Marco Cappuccino,
Michele Cavicchioli, Emanuela Cotroneo, Francesco De Renzo, Federico Gelsomini,
Matteo La Grassa, Giuseppe Nuccetelli, Manuela Raimondi, Giulia Trojano,
Donatella Troncarelli, Andrea Villarini
e i docenti di lingua italiana: Andrea Alessandri, Alessandra Coletti, Nicoletta Di Napoli,
Valeria Galanti, Federica Guarino, Carla Landi, Valia La Rocca, Gabriella Melli,
Carolina Purificati.*

Si ringraziano:

*Save the Children Italia, CivicoZero e tutte le persone che hanno direttamente e
indirettamente reso possibile la realizzazione del progetto e della pubblicazione,
in particolar modo:*

*Alessandro Arrighetti, Emanuele Argento, Francesca Bilotta, Antonella Inverno,
Paolo Lattanzio, Manfredi Marchetti, Marco Mezzadri, Lluís Peris, Emiliano Sbaraglia.*

Foto:

Mohamed Keita

Grafica:

Mauro Fanti - InFabbrica - Gruppo Comunicazione e Marketing

Stampa:

Arti Grafiche Agostini

Pubblicato da:

*Save the Children Italia Onlus
agosto 2013*



Save the Children Italia Onlus
Via Volturmo 58 - 00185 Roma
Tel. +39 06 4807001
Fax +39 06 48070039
www.savethechildren.it

INDICE

PREFAZIONE	2
1. L'IDEA PROGETTUALE, CIVICOZERO E IL CONTESTO	4
Il progetto	5
CivicoZero partner del progetto	7
Il contesto di intervento	9
2. L'AVVIO DEL PROGETTO: SELEZIONE E ANALISI DEI BISOGNI	10
La selezione dei partecipanti	11
L'analisi dei bisogni	14
3. IL MODELLO E LA SPERIMENTAZIONE DEI QUATTRO ASSI FORMATIVI	28
I quattro assi formativi	29
1) Macroprogettazione del percorso di apprendimento linguistico	31
2) Facebook per l'apprendimento dell'italiano L2	38
3) La radio e le sue funzioni	45
4) La formazione professionale del docente di italiano a stranieri e la condivisione dell'esperienza di insegnamento	50
4. INCONTRI FORMATIVI/EDUCATIVI NELLE STRUTTURE DI ACCOGLIENZA	54
La formazione a distanza per i destinatari indiretti	55
5. SENTI CHI PARLA	62
Strumento multimediale per l'apprendimento della lingua italiana	63
6. CONCLUSIONI	70
La valutazione del progetto	71
Riflessioni finali	94
BIBLIOGRAFIA	97
APPENDICE	100
Cantiere Linguistico	101

PREFAZIONE

di Raffaella Milano

Direttrice Programmi Italia-Europa Save the Children Italia Onlus

I minori stranieri non accompagnati sono giovani e giovanissimi che arrivano in Italia da soli, senza adulti di riferimento, spesso avendo alle spalle un lungo e difficile viaggio. Da molti anni, Save the Children in Italia lavora al loro fianco, nelle aree di sbarco così come nelle grandi città, per promuovere la tutela dei loro diritti fondamentali.

Sono ragazzi per i quali il tempo è una risorsa preziosa e limitata. Prima di diventare maggiorenti, devono sostenere prove che i loro coetanei affrontano in un periodo molto più lungo: conoscere un paese straniero, adeguarsi a nuove regole e consuetudini, scongiurare il rischio di finire in circuiti di sfruttamento e di illegalità, trovare lavoro e rendersi autonomi, e tutto questo prima di compiere i diciotto anni.

Il tempo dunque è prezioso e la conoscenza della lingua italiana è un tassello fondamentale in questo percorso di integrazione. Le modalità di apprendimento di una nuova lingua non possono essere “neutrali” rispetto ai soggetti cui sono indirizzate. Non è pensabile riproporre schemi usuali di insegnamento rivolgendosi a ragazzi con una storia e con esigenze così peculiari come quelle dei minori stranieri non accompagnati.

Da qui la necessità di sperimentare strategie innovative e specifiche di insegnamento della lingua italiana, aderenti alla vita e alle aspettative dei minori stranieri non accompagnati. È questa la sfida che abbiamo voluto raccogliere con il progetto CLIO, nell’ambito dei progetti finanziati dal Fondo F.E.I., con una rete di partner qualificati e appassionati. La cooperativa CivicoZero e una rete territoriale composta dalla Provincia di Roma e dall’U.O. Minori del Dipartimento promozione dei servizi sociali e della salute di Roma Capitale ci hanno accompagnato in questo percorso. Tre importanti Università: la Sapienza di Roma, l’Università di Parma e l’Università per Stranieri di Siena, ci hanno supportato con le proprie conoscenze e competenze di carattere scientifico.

Durante la realizzazione del progetto, abbiamo cercato di fare in modo che il tempo della formazione linguistica, per i ragazzi coinvolti, diventasse anche un tempo di educazione alla cittadinanza, un’occasione per rafforzare legami sociali, conoscere diritti, doveri e responsabilità, stabilire contatti con la comunità locale.

Il progetto CLIO ci ha consentito di mettere in pratica modalità innovative nella formazione. L’innovazione ha riguardato il setting dei corsi - tenuti non in aule anonime ma all’interno di un centro accogliente, CivicoZero, ricco di attività e di socialità - la metodologia di insegnamento, che ha puntato sul forte protagonismo dei ragazzi, l’uso di new media, di Facebook e di una web radio, l’interazione con attori del mondo dell’Università, delle istituzioni e del non profit.

Ringraziamo tutti i ragazzi che hanno partecipato ai corsi e alle altre attività, per il senso di responsabilità con cui hanno vissuto questa esperienza, anche mentre affrontavano situazioni molto difficili e precarie, dal punto di vista della loro vita quotidiana. Ringraziamo il Centro diurno CivicoZero, il Centro A28 e le Comunità romane che hanno accolto il progetto e ne hanno garantito un valore aggiunto. Un ringraziamento particolare va infine ai docenti di italiano: Andrea Alessandri, Alessandra Coletti, Nicoletta Di Napoli, Valeria Galanti, Federica Guarino, Carla Landi, Valia La Rocca, Gabriella Melli e Carolina Purificati.

Siamo convinti che da esperienze come questa vi siano da trarre indicazioni di carattere generale, per promuovere – così come è nello spirito dei progetti F.E.I. – cambiamenti diffusi e di lungo periodo. Speriamo dunque che le pagine che seguono possano servire a questo scopo, per consolidare l’esperienza realizzata e farne tesoro per il futuro, pensando ai tanti minori stranieri non accompagnati che ogni giorno affrontano viaggi troppo lunghi e rischiosi e che, una volta giunti in Europa, devono poter contare su una rete di protezione e di supporto che li accompagni nella costruzione del loro futuro.

**CIVICO
ZERO**

1

**L'IDEA PROGETTUALE,
CIVICOZERO E IL CONTESTO**

IL PROGETTO

Marisa Belluscio

CLIO è un progetto finanziato dal Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di Paesi terzi 2007-2013 (Annualità 2011 – Azione 1 “Formazione linguistica ed educazione civica”) il cui obiettivo generale è di coinvolgere i **minori stranieri non accompagnati (MSNA) in azioni di formazione linguistica e di educazione civica** per favorirne l'inserimento sociale e l'effettivo esercizio dei diritti e dei doveri attraverso metodologie didattiche partecipative e innovative.

L'iniziativa progettuale si basa sulla convinzione che la conoscenza della lingua sia, per il minore straniero, uno strumento indispensabile per essere protagonista del proprio percorso di inserimento e per potersi orientare autonomamente nella rete di servizi che il territorio offre e nei rapporti con le istituzioni, così come nell'effettiva esigibilità di diritti e nell'esercizio di doveri.

Nella sua esecuzione, il progetto ha coinvolto in via diretta **240 MSNA** presenti sul territorio di Roma di età compresa tra i 15 e i 18 anni (non compiuti) offrendo un servizio dedicato, qualificato e intensivo di formazione linguistica e di educazione civica.

Per ulteriori **300 MSNA** sono stati predisposti, in qualità di beneficiari indiretti, presso i centri di accoglienza dove erano ospitati, incontri di sensibilizzazione e informazione che, strutturati come laboratori di apprendimento della lingua italiana, sono diventati degli spazi aperti di confronto e condivisione di conoscenze, esperienze e riflessioni.

I percorsi guidati di apprendimento linguistico sono stati curati da un Comitato scientifico composto, tra l'altro, da professori ed esperti provenienti da: Sapienza Università di Roma, Università di Parma e Università per Stranieri di Siena.

L'intero impianto è stato preceduto da un'analisi delle specifiche esigenze di apprendimento e dei fabbisogni linguistici su un campione di 50 MSNA coinvolti e si è sviluppato attraverso tre assi formativi: aula, *e-learning* (Facebook) e web radio tra loro collegati da interventi integrati, sinergici e complementari.

Il progetto ha visto la realizzazione di **12 corsi di lingua italiana L2** (corsi propedeutici al livello A1 e corsi elementari di I livello) e **di educazione civica** per un totale complessivo di 1.460 ore di formazione. Su Facebook sono stati creati **13 gruppi chiusi** a cui sono state riproposte, sotto forma di contenuti digitali (immagini e video) *post* e commenti, attività svolte in aula nonché pillole estratte dai podcast del Cantiere Linguistico di UndeRadio ed esercizi lessicali. Sulla web radio UndeRadio sono andate in onda **14 puntate** di circa un'ora ciascuna con interviste ad esperti, pillole d'aula dei docenti con relativi commenti di glottodidattica, “incursioni” nelle classi e canzoni italiane. In aggiunta ai corsi e all'attestato di partecipazione consegnato, per 42 minori particolarmente meritevoli è stato organizzato un corso *ad hoc* di preparazione alla certificazione **CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena - Livello A1** della durata di 3 settimane (24 ore) con valenza universitaria internazionale. Di questi, 39 ragazzi hanno superato l'esame con esito positivo (pari ad una percentuale prossima al 93%). I 3 ragazzi che non hanno conseguito la certificazione potranno ripetere l'esame entro 18 mesi perché parzialmente superato. Si tratta di un indicatore di successo importante nell'apprendimento della lingua italiana che ha consentito di valorizzare ulteriormente il percorso di studio dei ragazzi coinvolti.

Nelle strutture di accoglienza sono stati realizzati **45 incontri per un totale di 100 ore** di attività laboratoriali.

A garanzia della formazione professionale dei docenti e della condivisione dell'esperienza e dei materiali didattici è stato realizzato un **corso di formazione** supportato da una **piattaforma e-learning di comunità di pratica**.

A sostegno dell'apprendimento della lingua italiana è stata prodotta l'**applicazione multimediale “Senti chi parla!”** strutturata come un gioco che funziona come un dizionario basato su quesiti legati all'associazione di suoni/parole e immagini/parole tarato sulle esigenze specifiche dei minori coinvolti nel progetto.

Infine, oltre alla presente pubblicazione, è stato prodotto l'*ABC dell'orientamento al lavoro e alla formazione per Minori Stranieri Non Accompagnati* pubblicato in italiano, inglese, francese e bengalese.

Partnership e rete territoriale

Il progetto CLIO si inserisce nell'ambito delle attività svolte da Save the Children Italia in collaborazione con la cooperativa CivicoZero e una rete territoriale composta dalla Provincia di Roma e dall'U.O. Minori del Dipartimento promozione dei servizi sociali e della salute di Roma Capitale. Sul piano nazionale l'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza è stata coinvolta come soggetto sostenitore. Hanno, inoltre, partecipato tre Università italiane, la Sapienza Università di Roma, l'Università di Parma e l'Università per Stranieri di Siena.

Premio europeo Label per le lingue

Il progetto ha vinto il premio europeo Label per le lingue 2013, attribuito alle iniziative capaci di dare un sensibile impulso all'insegnamento delle lingue, mediante innovazioni e pratiche didattiche efficaci.

CIVICOZERO: PARTNER DEL PROGETTO

Marco Cappuccino

La Coop. Sociale ONLUS CivicoZero, situata nei pressi della Stazione Termini (Via dei Bruzi 10, S. Lorenzo) è stato il partner principale dell'iniziativa nonché la sede in cui si sono svolte quasi tutte le attività formative ed educative del progetto.

CivicoZero non si è limitato però a mettere a disposizione i locali ma è stato un reale partner educativo che ha trasferito un approccio di intervento e quindi un metodo di lavoro che ha dato qualità e concretezza al progetto. Nella fase iniziale ha contribuito a favorire una lettura dal basso dei bisogni dei minori stranieri non accompagnati mettendo a disposizione una rete consolidata di relazioni e contatti istituzionali e del privato sociale attivi sul territorio romano. Ha fornito una visione più reale e complessa dei destinatari del progetto come gruppo all'interno del quale ci sono diversità, ricchezze e complessità molteplici che richiedono un approccio flessibile e multidisciplinare a cui applicare le teorie educative sull'apprendimento.

Durante il progetto, CivicoZero ha garantito uno spazio protetto dove i minori non hanno soltanto usufruito di un percorso linguistico ma hanno avuto modo di essere parte di relazioni e servizi (tutela, consulenza legale, sostegno all'apprendimento, interventi psicologici sul disagio, etc) con la possibilità di frequentare il centro anche oltre l'orario delle lezioni e dei laboratori. L'integrazione di servizi e competenze e la conseguente capacità di rispondere ai bisogni dei minori ha contribuito a costruire un forte senso di appartenenza che ha avuto un impatto molto positivo in termini di riduzione della dispersione e fidelizzazione al centro e al progetto.

D'altro canto CLIO è stato per CivicoZero un'esperienza molto arricchente sia per aver aperto nuovi scenari di intervento e di azione e sia per aver dato nuovi e interessanti stimoli educativi quali l'uso dei social network come strumento formativo, nuove metodologie didattiche e competenze specifiche.

Rispetto all'utenza, la presenza di nuovi corsi, visibili a tutti, ha consentito il coinvolgimento di ragazzi solitamente non raggiungibili che, osservando e partecipando anche solo indirettamente, sono stati "contaminati" dalle lezioni, dai laboratori e dagli eventi svolti. CLIO ha inoltre contribuito a rafforzare e ampliare la rete di contatti aumentando il ruolo di nodo e punto di riferimento del centro nel tessuto sociale romano.

L'azione di CivicoZero e la metodologia di bassa soglia

Il progetto CivicoZero, giunto al suo quarto anno di attività, è volto a fornire supporto, orientamento e protezione a ragazzi e ragazze migranti che si trovano in situazioni di marginalità sociale, ai minori che gravitano nel circuito della Giustizia Minorile e ai minori a rischio di devianza, sfruttamento e abuso, impegnandosi per il miglioramento delle loro condizioni di vita e per la tutela e la promozione dei loro diritti. Il centro lavora in particolare con i minori non accompagnati – anche richiedenti asilo – nonché con i minori di origine rom. Ciononostante le azioni progettuali hanno interessato anche ragazzi e ragazze italiani, fattore questo che contribuisce a rafforzare i processi di integrazione e inclusione nel tessuto sociale di riferimento.

Beneficiari diretti del progetto sono quindi minori stranieri e non, tra i dodici e i diciotto anni di età, con attenzione particolare, ma non esclusiva, ai minori stranieri non accompagnati (MSNA), in stato di vulnerabilità e marginalità sociale, a rischio di devianza, sfruttamento e abuso. Una parte dell'intervento è inoltre riservata ai neomaggiorenni, quindi a quegli ex minori che una volta compiuta la maggiore età si ritrovano improvvisamente sprovvisti di una qualsiasi forma di tutela e protezione. Con riferimento a questo specifico target, l'intervento ha come obiettivo principale quello di rafforzare la rete e le competenze acquisite grazie ai percorsi di protezione garantiti per legge durante la minore età.

Beneficiari indiretti delle azioni progettuali sono le Istituzioni Pubbliche (Centro Giustizia Minorile, Servizi Sociali Comunali e Municipali, Servizi Sanitari) e il privato sociale, i referenti dei minori (familiari, gruppi di pari,

comunità informali, ecc...), le reti cittadine coinvolte ed interessate dal fenomeno.

Il progetto interviene quindi su più livelli, sia con azioni rivolte ai minori e ai loro familiari, che con azioni rivolte ai servizi territoriali e alle istituzioni che se ne occupano: nei confronti dei primi, con interventi diretti o di referral, nei confronti dei servizi con supporto e consulenza nella valutazione dei casi e con la messa in rete delle proprie attività. Comune denominatore dei diversi livelli d'intervento è la mediazione che consente da un lato di garantire un'analisi e un intervento efficace e dall'altro permette di rafforzare le capacità di protezione del minore direttamente nel suo contesto di intervento.

Le azioni progettuali si svolgono nel centro diurno CivicoZero, sulla strada, nei contesti di aggregazione formali e informali, nei servizi della Giustizia Minorile ma arrivano anche nelle scuole, nei musei e nei teatri.

La metodologia di riferimento per gli interventi nel centro CivicoZero è caratterizzata dal concetto di bassa soglia attraverso cui facilitare l'accesso ai diritti basilari riducendo al massimo gli ostacoli anche nella relazione per creare un'occasione di incontro, accoglienza e ascolto.

Abbassare la soglia significa rimuovere gli ostacoli che limitano l'accesso ad un servizio e alle risorse, intese sia come beni materiali che come beni relazionali, che il sistema produce e/o ridistribuisce. Significa erogare servizi di base senza utilizzare criteri di esclusione nel farlo. Abbassare la soglia significa, infine, ridefinire, in termini inclusivi, criteri e pratiche di giustizia sociale.

Un servizio a bassa soglia è tradizionalmente connotato da un'équipe multidisciplinare e da azioni di riduzione del danno, peer education, lavoro di outreach. Nella pratica di CivicoZero, con "bassa soglia" non si fa riferimento esclusivamente alle dimensioni strutturali del servizio, sebbene fondamentali, quali ad esempio la facilità di accesso al servizio stesso (es. procedure burocratiche, orari, ubicazione, tutti elementi valutabili attraverso standard strutturali), ma anche e soprattutto a dimensioni relazionali, che nascono all'interno di uno spazio stimolante in cui l'obiettivo diventa l'individuazione di una domanda che non sarebbe arrivata in un altro ambiente.

È altresì importante sottolineare come il processo di abbassare la soglia sia sostenibile solo se coinvolge tutti gli attori in campo. La metodologia della bassa soglia, infatti, necessita la costruzione di una rete per agevolare/facilitare la risposta ai bisogni più specifici attivando e ottimizzando le risorse presenti sul territorio. Un servizio che si limitasse ad abbassare esclusivamente le proprie soglie di accesso rischierebbe il collasso o l'isolamento, diventando un servizio "ghetto target" o un luogo di concentrazione della marginalità, generando nuove soglie. Per questo CivicoZero riconosce l'importanza strategica di "fare sistema": conoscere ed essere riconosciuti dagli attori istituzionali, pubblici e di privato sociale presenti sul territorio che abbiano specifico mandato in materia e avviare con essi partnership condividendo obiettivi, metodologie e strumenti.

La bassa soglia all'interno del centro si esprime nell'organizzazione degli spazi e delle relazioni, nei criteri di accesso, nei linguaggi, nella multiculturalità, nelle aspettative rivolte alle persone che coinvolge, nella valorizzazione dei conflitti come occasione di cambiamento.

In generale, CivicoZero pone particolare importanza alla comunicazione, sia all'interno della rete dei servizi di cui è parte, sia verso l'esterno rappresentato dalla società tutta in quanto, una buona visibilità pubblica, contribuisce ad abbassare le soglie. Se è vero che le soglie non sono del tutto eliminabili, è possibile renderle discutibili, trasformandole in dispositivi di mediazione, in frontiere attraversabili, in opportunità di socialità.

Nella gestione del Centro la partecipazione dei ragazzi è uno dei fondamentali principi del nostro operare (ad es, nel fare la spesa, nel realizzare alcuni lavori di manutenzione, nella gestione dell'Internet Point, nella risistemazione degli spazi, nell'acquisto dei materiali, etc.) o nella gestione autonoma di alcune attività o laboratori in qualità di peer educator che aiutano gli operatori a promuovere messaggi e attività attraverso uno scambio tra pari. La peer education è un processo di educazione tra pari, grazie al quale alcuni minori, in piccoli gruppi o individualmente, attivano un passaggio di informazioni, esperienze e conoscenze attraverso la comunicazione tra coetanei. Questo modus operandi rientra in un approccio partecipativo attraverso cui il centro diurno viene riconosciuto come uno spazio dei minori, nel quale gli adulti sono garanti dei principi, facilitano la fruizione dei servizi, forniscono loro supporto specifico, intervengono per risolvere conflitti.

Il Centro garantisce una apertura di 5 giorni a settimana (dalle 10.30 alle 18.00) e la reperibilità del personale 24h per i 7 giorni della settimana attraverso un numero telefonico.

IL CONTESTO DI INTERVENTO

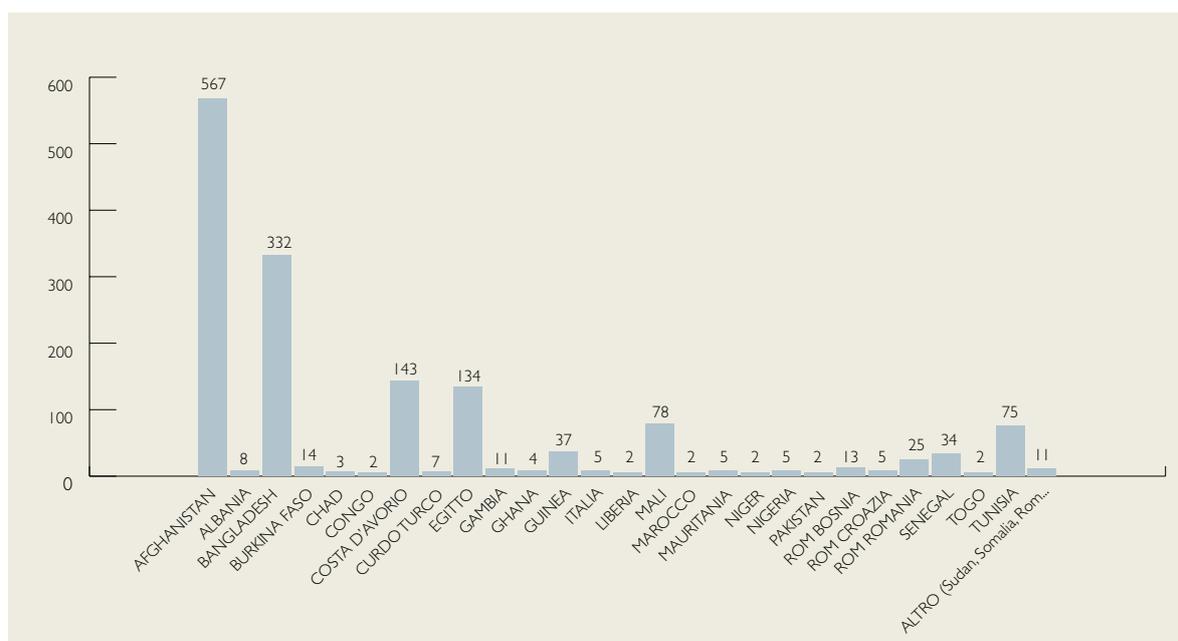
Da oltre un decennio i minori stranieri presenti in Italia costituiscono una componente della popolazione in significativo aumento. La popolazione di minori di origine straniera non rappresenta un blocco unico, ma si configura come un universo che racchiude soggetti di diversa provenienza, portatori di esperienze, tradizioni e bagagli culturali differenti. All'interno di questo universo si trova il gruppo dei minori stranieri non accompagnati (MSNA), ragazzi e ragazze che arrivano in Italia senza genitori e senza un adulto di riferimento e che sia per loro legalmente responsabile. Se i servizi preposti ad accogliere e proteggere i minori, sia pubblici che del privato sociale, risultano efficaci per alcune situazioni, per altre invece, non lo sono altrettanto in quanto il fenomeno migratorio si rinnova e si diversifica continuamente nel tempo, nei luoghi della città e nei codici di riferimento e di conseguenza cambiano i modi per raggiungere i minori, agganciarli e mettere in atto gli strumenti di protezione e tutela.

Secondo i dati della Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali i MSNA segnalati sul territorio italiano al 31 dicembre 2012 sono 7.575, a fronte di 7.750 nel 2011, 4.588 nel 2010, dimostrando un trend in aumento nel corso degli ultimi anni che indica sia un aumento della recettività della rete di protezione, sia, purtroppo, un aumento dei minori stranieri che necessitano di aiuto. Nel valutare la consistenza del fenomeno va considerato che dal 2011 in poi l'afflusso è aumentato anche a causa della crisi del Nord Africa.

Per quanto riguarda invece un'analisi dei dati a livello locale possiamo affermare che alla fine del 2012 (*v. grafico 1*) sono stati accolti **3.392 migranti identificati come minorenni** nelle Pronte Accoglienze del Comune di Roma e che i paesi di provenienza più rappresentati sono la Costa d'Avorio, il Bangladesh, l'Egitto, il Mali, la Romania e la Tunisia.

Alla fine del 2012 Roma si riconferma quindi come città di destinazione o di transito di un numero significativo di minori stranieri non accompagnati e il fenomeno sembrerebbe essere in costante aumento.

Grafico 1 Paesi di provenienza di minori presenti a CivicoZero





2

**L'AVVIO DEL PROGETTO:
SELEZIONE E ANALISI DEI BISOGNI**

LA SELEZIONE DEI PARTECIPANTI

Valentina Aquilino Bozzi

L'offerta di un servizio qualificato ed intensivo di formazione linguistica e di educazione civica ha richiesto una procedura di selezione dato il numero elevato e superiore alle aspettative di candidature pervenute, raggiunto anche grazie alla positiva collaborazione con l'U.O. Minori del Dipartimento promozione dei servizi sociali e della salute di Roma Capitale. In totale sono state raccolte 308 schede di adesione.

L'elevato numero di richieste induce a riflessioni, qui solo accennate, sull'effettiva necessità di aumentare l'offerta e la qualità di servizi non solo di tipo linguistico, rivolti a MSNA presenti sul territorio mettendo a sistema collaborazioni con le strutture di accoglienza e con le istituzioni al fine di adottare politiche di integrazione meno frammentate ed emergenziali.

La procedura di valutazione e selezione dei minori è stata svolta incontrando tutti i candidati sia direttamente nelle strutture che li ospitavano che presso la sede del partner progettuale CivicoZero.

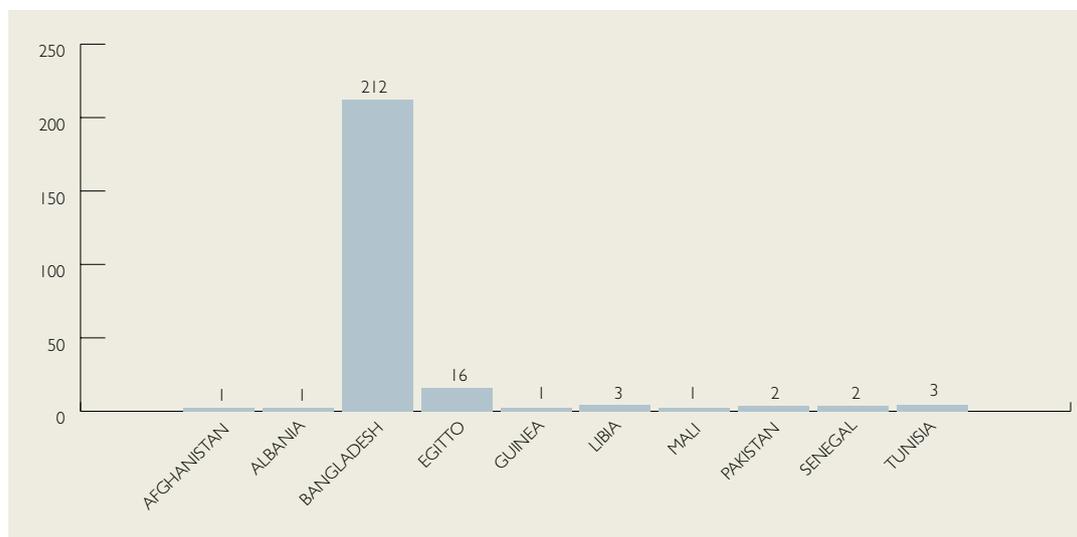
Gli elementi presi in considerazione durante il colloquio con i minori sono stati: il livello di conoscenza della lingua italiana, la motivazione, le disponibilità orarie e giornaliere compatibili con i corsi di alfabetizzazione già seguiti dai candidati. Inoltre si è cercato di garantire la partecipazione dei minori giunti da meno tempo in Italia per i quali una prima alfabetizzazione risultava essere una necessità impellente.

Nel corso degli incontri si è cercato, laddove possibile, di utilizzare l'italiano anche per verificare l'eventuale grado di comprensione e/o interazione. Nei casi in cui l'italiano non sia risultato comprensibile, si è fatto ricorso all'inglese e qualora necessario al bangla e all'hindi, con l'ausilio di un mediatore culturale.

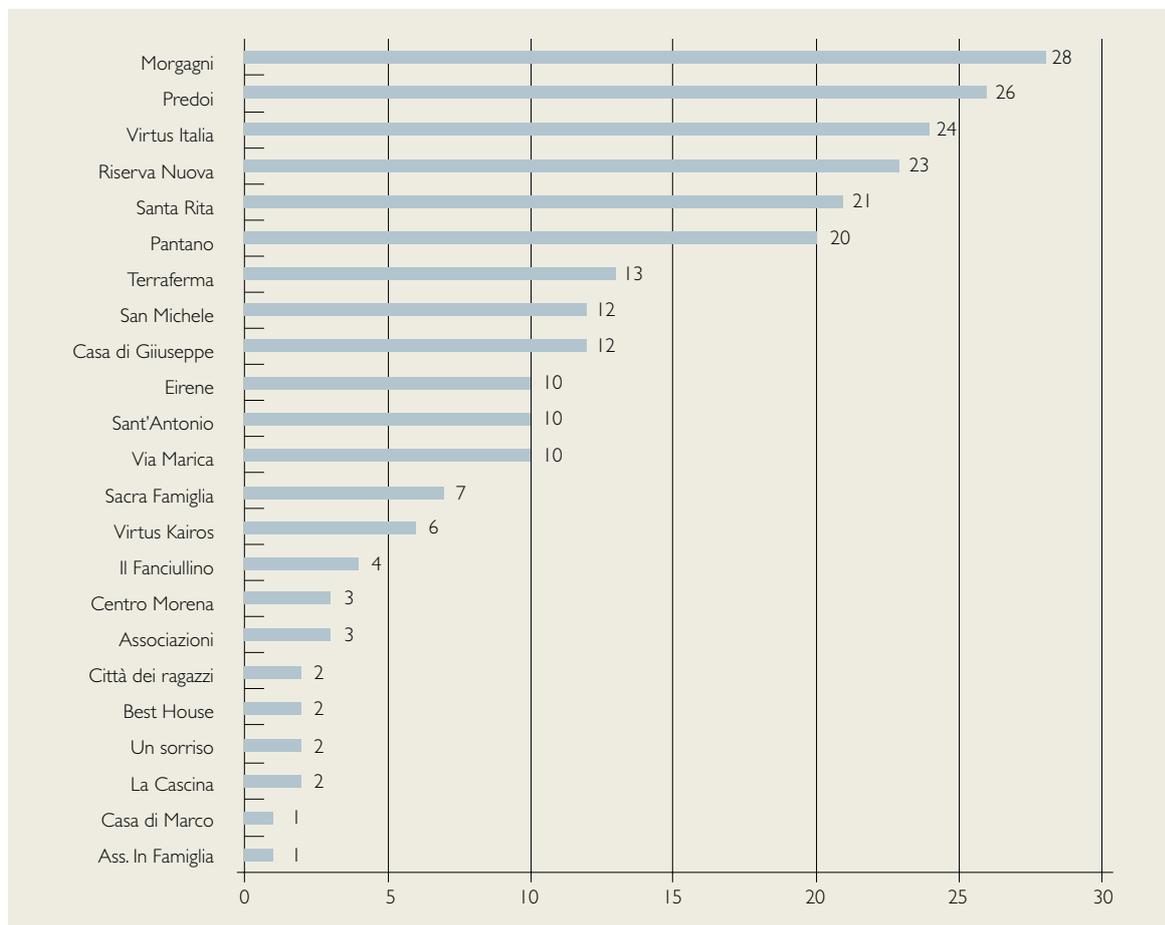
Alla fine della procedura sono stati ammessi a partecipare ai percorsi formativi 242 minori.

Seguono le tabelle riassuntive e riepilogative sulle provenienze geografiche e le strutture di accoglienza.

PAESE DI PROVENIENZA	MINORI	%
Afghanistan	1	0,4%
Albania	1	0,4%
Bangladesh	212	87,6%
Egitto	16	6,6%
Guinea	1	0,4%
Libia	3	1,2%
Mali	1	0,4%
Pakistan	2	0,8%
Senegal	2	0,8%
Tunisia	3	1,2%
Totale complessivo	242	100,00%

Grafico I Minori per paesi di provenienza

STRUTTURA DI ACCOGLIENZA	MINORI
Morgagni	28
Predoi	26
Virtus Italia	24
Riserva Nuova	23
Santa Rita	21
Pantano	20
Terraferma	13
Casa di Giuseppe	12
San Michele	12
Sant'Antonio	10
Via Marica	10
Eirene	10
Sacra Famiglia	7
Virtus Kairos	6
Il Fanciullino	4
Associazioni	3
Centro Morena	3
Città dei ragazzi	2
Best House	2
Un sorriso	2
La Cascina	2
Ass. In Famiglia	1
Casa Di Marco	1
Totale complessivo	242

Grafico 2 Presenze di minori per strutture di accoglienza

L'ANALISI DEI BISOGNI

Francesco De Renzo, Jacopo Bosio, Nicoletta Di Napoli, Federico Gelsomini, Giulia Trojano
Sapienza Università di Roma

L'analisi dei bisogni, condotta presso il centro CivicoZero nel quartiere San Lorenzo a Roma, è stata effettuata su un campione di 50 minori, di cui 48 provenienti dal Bangladesh e 2 provenienti dall'Egitto.

La rilevazione dei dati è avvenuta attraverso la somministrazione di un questionario composto da 58 domande, alcune delle quali a risposta multipla, altre a risposta chiusa con due alternative (sì/no), altre ancora a risposta aperta.

Nel corso degli incontri ciascun ragazzo è stato intervistato da due somministratori, uno dei quali portava avanti il colloquio mentre l'altro registrava le risposte.

Ogni intervista ha avuto una durata di circa venti minuti.

Il questionario mirava a rilevare informazioni utili sui diversi aspetti della vita dei ragazzi ed è stato strutturato in blocchi di domande corrispondenti a quattro macroaree di interesse:

- **Storia personale e progetto migratorio;**
- **Lingua e scolarizzazione;**
- **Lavoro e aspirazioni personali;**
- **Socializzazione e tempo libero.**

Il questionario è stato proposto ai minori prevalentemente in forma discorsiva (soprattutto nella prima fase dell'intervista in cui era importante stabilire con il ragazzo un contatto sufficientemente disteso), ma anche ricorrendo a domande più dirette e precise.

Nel corso degli incontri si è cercato, laddove possibile, di utilizzare l'italiano, anche per verificare l'eventuale grado di comprensione e/o interazione. Nei numerosi casi in cui l'italiano non è risultato comprensibile in misura sufficiente da permettere di portare avanti l'intervista, si è fatto ricorso all'inglese, al bangla e alla hindi.

I. Dati personali, scolarizzazione e lingue conosciute

Il primo ambito di indagine affrontato nelle interviste riguarda la storia personale; all'interno di questa macroarea sono state individuate due sottosezioni:

- Dati anagrafici e famiglia;
- Scolarizzazione e lingua.

Nella fase iniziale del colloquio l'intervistato è stato invitato a fornire i suoi dati anagrafici, sollecitando il ragazzo a scrivere nome, cognome e luogo di nascita. Tutti i ragazzi si sono mostrati molto ben disposti e hanno fornito di buon grado i dati richiesti.

Tab. I

Sesso	n	%	Luogo di nascita	n	%	Nazionalità	n	%	Lingua madre	n	%
M	50	100	Dhaka	25	48	Bangladeshi	48	96	Bangla	48	96
			Noakhali	6	12	Egiziana	2	4	Arabo	2	4
			Bangladesh (luogo non specificato)	4	8						
			Shylet	4	8						
			Gharbiya	2	4						
			Bamuboro	1	2						
			Chittagong	1	2						
			Habigant	1	2						
			Madaripur	1	2						
			Narsingdi	1	2						
			Chandpur	1	2						
			Shatekria... (nome incerto)	1	2						
			Brahmman Baria	1	2						
			Shuripur	1	2						

Sul totale di 50 ragazzi, tutti di sesso maschile, 48 provengono dal Bangladesh e 2 dall'Egitto. Dei bangladeshi esattamente la metà (24) è originaria della capitale Dhaka e 10 sono nati nel distretto di Noakhali, mentre entrambi gli egiziani sono nati nel governatorato di Gharbiya, popolosa zona a nord del Cairo.

Tab. 2

Lingua madre	n	%	Età	n	%
Bangla	48	96	16 anni	6	12
Arabo	2	4	17 anni	44	88

48 ragazzi sono dunque di lingua madre bengalese, 2 di lingua araba (dialetto egiziano). Per quanto riguarda l'età, 44 ragazzi hanno dichiarato di avere 17 anni, gli altri 6 di averne 16.

Tab. 3

Ha parenti?	n	%	Parenti che vivono in Italia?	n	%	Parenti nel suo paese di origine?	
sì	50	100	sì	1	2	Genitori e fratelli/sorelle	35
			no	49	98	Fratelli e sorelle	2
						genitori	2
						madre e fratelli/sorelle	2
						madre	1
						sorella	1

Per quanto concerne la situazione familiare, la totalità degli intervistati ha dichiarato di avere dei parenti. 49 ragazzi hanno parenti (nella maggioranza dei casi sia entrambi i genitori che diversi fratelli e/o sorelle) nel paese d'origine; solo un ragazzo egiziano dichiara di avere un parente (uno zio) in Italia.

Tab. 4

È alfabetizzato?	n	%	Esperienze di scolarizzazione	n	%	Se sì dove?	n	%	Per quanti anni?	n	%
sì	49	98	sì	49	98	Bangladesh	33	66	5	4	8
no	1	2	no	1	2	Dhaka	11	22	6	3	6
						Gharbya	1	2	7	9	18
						Egitto	1	2	8	19	27
						Noakhali	1	2	9	8	16
						Shoiafpur	1	2	10	2	4
						Sylhet	1	2	11	2	4
									12	1	2

Tutti i ragazzi tranne uno sono alfabetizzati e hanno avuto esperienze di scolarizzazione nel paese di provenienza. Il dato medio riguardante la durata del percorso di scolarizzazione è di 8 anni (il 38% degli intervistati dichiara di aver frequentato la scuola proprio per 8 anni), con picchi, entrambi tra i bangladeshi, di 12 (un ragazzo) e 11 anni (2 ragazzi). Nessuno, tranne l'unico analfabeta, dichiara di avere una scolarizzazione inferiore ai 5 anni.

Tab. 5

Conosce l'alfabeto latino?	n	%
sì	44	88
no	6	12

44 ragazzi (pari all'88% del campione) conoscono e sono in grado di leggere l'alfabeto latino, 6 non lo conoscono o lo conoscono solo in misura minima e insufficiente per la lettura di un testo anche molto elementare.

Tab. 6

Parla italiano?	n	%	Parla altre lingue?	n	%	Se sì quale/i?	n	%
sì	27	54	sì	41	82	inglese	18	36
no	23	46	no	9	18	inglese, urdu	9	18
						inglese, hindi	4	8
						urdu, hindi, inglese	3	6
						urdu, hindi	2	4
						inglese, malay, hindi	1	2
						inglese, spagnolo	1	2
						non specifica	3	6

27 intervistati dichiarano di avere una conoscenza (per quanto molto limitata) della lingua italiana, mentre 23 non conoscono la nostra lingua.

L'82% del campione (corrispondente a 41 soggetti) parla altre lingue oltre alla propria, mentre il rimanente 18% (9 ragazzi) parla solo la lingua madre.

Tra le lingue straniere la più parlata è l'inglese (36 su 50, pari al 72% del campione), che compare spesso in concomitanza con una o due altre lingue (principalmente con l'urdu e la hindi; v. tab. 6)

Tab. 7

Conosce ma non parla altre lingue?	n	%	Se sì quale/i conosce?	n	%
sì	9	18	urdu	2	4
no	31	62	urdu, inglese	1	2
			hindi	1	2
			hindi, inglese	2	4
			greco	1	2

9 intervistati (18%) dichiarano poi di conoscere ma di non parlare altre lingue: di questi, 2 dicono di conoscere l'urdu, 2 l'hindi, 2 l'hindi e l'inglese e 1 sia l'urdu che l'inglese; 1 ragazzo bangladesi dichiara di conoscere il greco, di cui ha appreso alcuni rudimenti quando ha sostato in Grecia per alcune settimane nel corso del suo viaggio verso l'Italia.

Tab. 8

Che lingua parla con gli amici?	n	%
solo lingua materna	6	12
sia italiano sia lingua materna	1	2
prevalentemente la lingua materna	31	62
altra lingua (inglese)	1	2

Alla domanda riguardante quale lingua parlasse abitualmente con gli amici, la maggioranza del campione ha risposto di parlare prevalentemente la lingua materna (62%) o esclusivamente la lingua materna (12%). Questi due dati, sommati tra loro, danno una percentuale del 74%, che anticipa un aspetto importante, più estesamente indagato nel prosieguo dell'intervista, che rivela come la stragrande maggioranza dei minori presi in analisi abbia rapporti di amicizia esclusivamente o quasi con connazionali. Solo un ragazzo ha infatti dichiarato di parlare con gli amici sia l'italiano che la lingua materna e un altro ha dichiarato di parlare un'altra lingua (inglese).

2. Percorso migratorio

Il secondo ambito di indagine affrontato con i ragazzi intervistati riguarda il percorso migratorio. A questo proposito sono state somministrate domande con la finalità di rilevare indicazioni specifiche sui mezzi di trasporto utilizzati per affrontare il viaggio. Le risposte hanno evidenziato una differenza tra i ragazzi egiziani (2), arrivati via mare, e i ragazzi bengalesi (48) che invece hanno percorso la maggior parte del tragitto via terra e l'ultima parte via mare.

Tab. 9

In che modo è arrivato in Italia?	n.	%	Perché ha scelto l'Italia?	n	%	Cosa si aspettava prima di arrivare?	n	%	Cosa si aspetta dalla sua vita in Italia?	n	%
via mare	2	4	per lavoro	20	40	trovare un lavoro	19	38	lavorare	16	32
via terra e via mare	48	96	perché gli piace e pensa di poter vivere meglio rispetto al suo paese	8	16	vivere meglio	4	8	studiare	2	4
			perché ci sono molti connazionali	3	6	un posto dove poter studiare	1	2	studiare e poi lavorare	1	2
			perché è facile arrivare	2	2	rimanere un po' e poi tornare nel suo paese	1	1	imparare l'italiano	1	2
			perché già conosceva Roma e gli piacciono le persone	2	2	non sa	2	4	non risponde	30	60
			per studiare	1	1	non risponde	23	46			
			perché era il sogno dei suoi genitori	1	1						
			perché voleva andare in UK ma non ci è riuscito	1	1						
			escludendo altri paese	1	1						
			non sa	7	14						
			non risponde	4	8						

Altre domande hanno fatto emergere i motivi per i quali è stata scelta l'Italia e quali erano le aspettative prima di arrivare e una volta stabilitisi qui. La maggior parte dei ragazzi, 20 per l'esattezza, ha risposto di aver scelto questo paese con la speranza di trovare un lavoro che possa permettere di guadagnare e di aiutare economicamente le famiglie e confermando quindi che è questo il motivo che ha determinato la scelta; 8 ragazzi hanno scelto l'Italia perchè gli piace e perchè ritengono di poter migliorare le proprie condizioni di vita rispetto a quelle del paese di origine. Un terzo criterio di scelta, suggerito da 3 ragazzi, è dettato dalla presenza di connazionali sul territorio.

Questo ultimo dato può rivelarsi importante al momento di determinare le aspirazioni lavorative dei ragazzi, analisi che viene riportata in seguito. Gli altri motivi che hanno determinato la scelta sono la facilità con cui si giunge in Italia (2 ragazzi) e l'interesse per Roma, che già conoscevano, e per le persone (2 ragazzi). Ci sono poi altri motivi dichiarati ognuno da un solo ragazzo che sono lo studio, il voler realizzare il sogno dei propri genitori, l'impossibilità di entrare nel Regno Unito e quindi la scelta di un paese in cui è più facile arrivare, o semplicemente escludendo altri paesi europei.

Si è poi analizzato da quanto tempo sono in Italia, se hanno vissuto in altri paesi e soprattutto se intendono fermarsi o tornare nel luogo di origine.

Tab. 10

Da quanto tempo vive in Italia?	n.	%	Ha vissuto in altri Paesi?	n	%	Pensa di rimanere a vivere in Italia?	n.	%	Se no, perché?	n	%	Vuole tornare a vivere nel suo Paese?	n	%
1 mese	5	10	Turchia	1	2	sì	36	72	dipende dal futuro	1	2	sì	13	26
2 mesi	9	18	Grecia	2	4	no	4	8	vuole tornare occasionalmente a visitare la propria famiglia	1	2	no	20	40
3 mesi	22	44	India	2	4	non sa	6	12	vuole rimanere per imparare l'italiano e poi tornare in Bangladesh	1	2	non risponde	17	34
4 mesi	5	10	Malesia	1	2	non risponde	4	8	vuole stare un po' e poi forse tornare in Bangladesh	1	2			
5 mesi	1	2							vuole andare nel Regno Unito	1	2			
6 mesi	1	2												
7 mesi	1	2												
8 mesi	1	2												
1 anno	1	2												
3 anni	1	2												
non risponde	3	6												

41 ragazzi dichiarano di essere in Italia da un periodo compreso tra uno e quattro mesi, soltanto 2 ragazzi sono qui da più di un anno. I ragazzi che hanno vissuto in altri paesi sono circa dieci ma in alcuni casi questa permanenza fa parte del percorso migratorio dal momento che si tratta di soggiorni molto brevi. Un' evidente incertezza si è manifestata circa la voglia o meno di restare. L'8% dei ragazzi dichiara di non voler restare, contro il 72% che afferma il contrario, ma alla domanda successiva (*Pensa di tornare a vivere nel suo paese?*) il 26% ha risposto di sì. Molti di quelli che hanno dichiarato di voler restare hanno altresì affermato di voler tornare a casa. L'incertezza è stata determinata dalla cattiva comprensione della domanda dovuta al livello di competenza linguistica molto basso. I ragazzi non hanno capito chiaramente se il tornare significava lasciare per sempre l'Italia oppure recarsi temporaneamente a far visita alla propria famiglia. Di fronte a un possibile blocco emotivo dovuto probabilmente alla lontananza dei propri affetti, gli intervistati hanno quindi dichiarato di voler vivere in questo paese con il desiderio di ricongiungersi un giorno con i propri familiari.

3. Lavoro e aspirazioni personali

Una sezione molto interessante riguarda le aspirazioni personali e lavorative. I dati che emergono consentono di apprezzare una varietà di risposte, tutte però convergenti verso una evidente (e prevedibile) esigenza di lavoro immediato. Altri dati consentono anche di rilevare le precedenti esperienze lavorative.

Tab. 11

Che lavoro le piacerebbe fare?	n	%	Che lavoro sa fare	n	%	Lavorava nel paese di origine?	n	%	Se sì, che lavoro faceva?	n	%
ristorazione	23	46	ristorazione	10	20	sì	11	22	barbiere	2	4
meccanico	4	8	meccanico	5	10	no	39	78	commesso	2	2
autista	3	6	barbiere	2	4				computer	1	2
barbiere	2	4	lavorare in farmacia	1	2				customer service	1	2
impiegato	1	2	impiegato	1	2				farmacia	1	2
hardware/informatica	1	2	assistenza computer	1	2				impiegato	1	2
studiare grafica	1	2	domestico	1	2				lavori saltuari	1	2
lavorare in farmacia	1	2	pescivendolo	2	4				lavori domestici	1	2
pescivendolo	2	4	non sa	3	6				meccanico	1	2
			autista	1	2						
qualsiasi	2	4	non risponde	23	46						
studiare	2	4									
non sa	1	2									
non risponde	6	12									
non vuole lavorare	1	2									

Il primo dato rilevante emerge in seguito alla domanda “Che lavoro le piacerebbe fare?”. Il 46% dei ragazzi dichiara di voler lavorare nel campo della ristorazione, in particolare in ristoranti o pizzerie. La risposta può essere facilmente influenzata dalla certezza che molti connazionali lavorano in questo settore, ma nonostante questo resta il fatto che un numero consistente di lavoratori stranieri opera proprio nel campo della ristorazione. Lo dimostra il Rapporto di Ismu, Censis e Ipsrs (dati del 2010) sui percorsi lavorativi secondo il quale i mestieri più ricorrenti svolti da lavoratori stranieri sono: addetto alla ristorazione e alle attività alberghiere, assistente domiciliare, operaio generico nei servizi, nell’industria e nell’edilizia. Tra le figure meno diffuse vi sono quelle più qualificate: le professioni intellettuali, gli operai specializzati, i medici e paramedici, i titolari di impresa e i tecnici specializzati. Altri ragazzi, 5 per l’esattezza, dichiarano di voler fare il meccanico, l’autista (3), il barbiere (2). Una percentuale decisamente bassa, 3 ragazzi, è intenzionata a studiare. Per ulteriori dati si faccia riferimento alla tabella 11.

Si procede con il rilevare le competenze dei ragazzi in ambito lavorativo, viene chiesto agli intervistati se lavoravano già nel proprio paese e, in caso di risposta affermativa, che tipo di lavoro svolgevano. Anche in questo caso la maggioranza risponde di saper cucinare (20%) e di avere dimestichezza con i motori (meccanico – autista 12%). Il 22% dei ragazzi lavorava nel proprio paese, svolgendo lavori come il barbiere (2 ragazzi), il commesso (2 ragazzi) o altri lavori sporadici; la maggior parte di loro, il 78% dichiara di non aver mai lavorato perchè frequentava la scuola.

4. Socializzazione e tempo libero

Nell'area dedicata alla socializzazione e al tempo libero sono state poste delle domande a proposito dei luoghi e delle attività scelte più frequentemente per trascorrere le ore a disposizione non occupate dalle attività del centro d'accoglienza.

In questa sezione ci siamo inoltre occupati di analizzare la lingua parlata dagli intervistati con i compagni e con gli amici nella sfera della vita dedicata allo svago e al tempo libero.

Due aspetti da considerare nel momento in cui si analizzano questi dati sono: il fatto che la maggioranza degli intervistati risiede in Italia da un periodo molto breve e che la fruizione del tempo libero non è ancora così assestata nella vita di queste persone.

Tab. 12

Dove passa il suo tempo libero?	n	%	Come passa il tempo libero?	n	%	Dove le piace andare?	n	%
in comunità	27	54	Tv, PC, Internet	12	24	Colosseo	12	24
in comunità e in luoghi di aggregazione	10	20	va in giro	11	22	Termini	9	18
in luoghi di aggregazione	6	12	legge	8	16	Piazza Vittorio	8	16
in giro	2	4	sta con amici	3	6	luoghi famosi a Roma	3	6
in comunità e in giro	2	4	guarda film	2	4	al centro	3	6
non risponde	3	6	ascolta la musica	2	4	Piazza Spagna Font.Trevi	2	4
			cerca lavoro	1	2	al cinema	1	2
			dorme	1	2	Porta Maggiore	1	2
			fa foto	1	2	restare nel quartiere	1	2

La maggior parte dei ragazzi intervistati, il 54% dichiara di trascorrere il tempo libero a disposizione restando in comunità. Il 20 % dice di dividersi tra comunità e luoghi di aggregazione, mentre il 12 % dice di frequentare solo luoghi di aggregazione. Alcuni ragazzi, in quattro, dichiarano di apprezzare attività come passeggiare e andare in giro per la città. Tra le attività preferite dai ragazzi all'interno della comunità, le principali sono guardare la televisione e utilizzare il pc e internet, 24%; al secondo posto c'è la lettura, 16 %; seguono, con un netto scarto, la socializzazione, 6%; ascoltare musica, 4%; cercare lavoro, 2%; fare foto, 2%; e dormire, 2%. Il 18% non risponde a questa domanda.

Avendone la possibilità i ragazzi si dedicherebbero alle attività più usuali del tempo libero senza che nessuna spicchi particolarmente sulle altre in percentuale: leggere, usare internet, vedere film sono le risposte scelte ugualmente dal 6 all' 8 % degli intervistati.

Tab. 13

Cosa le piacerebbe fare nel tempo libero?	n	%
usare PC	4	8
Internet	4	8
sport	4	8
guardare TV, film	3	6
leggere	2	4
andare in centro	2	4
fotografie	1	2
niente	1	2
non risponde	29	58

Tra le risposte alla domanda – *Dove le piace andare?* Un gran numero degli intervistati indica luoghi molto famosi come il Colosseo, 24 %; o snodi importanti come Piazza Vittorio Emanuele, 16 %, e la stazione Termini, 18 %, seguiti dal centro storico, scelto dal 6 %. Il 20% (10 ragazzi) non risponde a questa domanda, mentre uno dice di preferire restare nel proprio quartiere, e pochi di andare in luoghi turistici altrettanto conosciuti come Piazza di Spagna o Fontana di Trevi, 4%. Solo un ragazzo dichiara di preferire andare al cinema.

La stazione Termini, 30%, piazza Vittorio Emanuele, 26% e il Colosseo 20%, risultano essere anche i luoghi maggiormente conosciuti della capitale. Con netta minoranza compaiono anche il Vaticano, 4%, Piazza di Spagna e le zone limitrofe alla comunità, o più genericamente “le piazze”, tutti luoghi citati da appena il 2% degli intervistati. Interrogati sull'Italia il 68% non risponde e il 6% dichiara di saperne poco. Alcuni intervistati dicono di conoscere dei luoghi solo se sollecitati dall'intervistatore. Venezia è il luogo più conosciuto, 10%, seguito da Roma 4% e Milano, Napoli e Firenze 2 %. Solo uno fa un accenno generico alla cultura italiana.

Tab. 14

Cosa conosce di Roma?	n	%	Cosa conosce dell' Italia?	n	%
Termini	15	30	Venezia	5	10
Piazza Vittorio	13	26	Il calcio	2	4
Colosseo	10	20	Solo Roma	2	4
Vaticano	2	4	Milano	1	2
Tor Pignattara	2	4	Napoli e Firenze	1	2
Porta maggiore	1	2	Altre città solo di nome	1	2
Storia, cultura	1	2	Poco	3	6
Piazza Spagna	1	2	La cultura	1	2
Le piazze	1	2	Non risponde	34	68
Zona della comunità	1	2			
Non risponde	3	6			

In seguito vengono riportate le risposte alla domanda - *Ha amici?* La maggioranza dei ragazzi intervistati, che ricordiamo è bengalese, dichiara di avere amici 76% e di averli del proprio paese, cioè il 72%. Non risponde il 24%, e dice di avere anche amici di altri paesi il 4%. A proposito di questo dato bisogna però rilevare che la maggioranza intende per “amici” anche i ragazzi conosciuti durante il tragitto verso l'Italia o nel campo, insomma i compagni appena conosciuti. Allo stesso modo coloro che hanno risposto negativamente danno alla parola amico un valore più profondo e intendono dire che nessuno dei “vecchi amici” conosciuti in patria si trova con loro qui in Italia.

Tab. 15

Ha amici?	n	%	Di dove sono?	n	%	Nel tempo libero che lingua parla?	n	%
si	38	76	del suo Paese	36	72	solo la lingua materna	3	6
no	12	24	del suo Paese e stranieri	2	4	sia italiano che lingua materna	1	2
						prevalentemente la lingua materna	40	80
						Non risponde	7	14

Tab. 16

Quali lingue parla in comunità?	n	%	Che lingua parla con gli amici stranieri?	n	%
prevalentemente la lingua materna	24	48	prevalentemente la lingua materna	31	62
prevalentemente italiano	5	10	solo lingua materna	6	12
solo la lingua materna	4	8	altra lingua (inglese)	1	2
sia italiano che lingua materna	1	2	sia italiano sia lingua materna	1	2
Non risponde	16	32	Non risponde	1	2

Comprensibilmente, data l'altissima quantità di connazionali (bengalesi) nel centro di accoglienza, e di conseguenza nella più stretta cerchia di riferimenti, la lingua usata nel tempo libero resta la lingua materna. Dice di parlarla "prevalentemente" nel tempo libero l'80% dei ragazzi ascoltati; tra questi il 48%, all'interno della comunità, il 10 % dichiara di parlare prevalentemente italiano in comunità, il che è facilmente spiegabile piuttosto con la motivazione di esprimersi in italiano (e talvolta di compiacere l'intervistatore). Una buona parte dei ragazzi ascoltati non risponde a queste due ultime domande, rispettivamente il 14 % e il 32%.

A proposito della lingua parlata con gli amici stranieri ancora una volta la maggioranza usa la lingua materna, il 62%, solo un intervistato dichiara di usare anche l'italiano e uno di parlare l'inglese, per farsi capire da persone non connazionali. La percentuale di chi non risponde, anche in questo caso è rilevante, cioè del 22%. Solo in 5 (il 10 %) dichiarano di parlare prevalentemente italiano in comunità.

Tab. 17

Cosa si aspetta dal corso?	n	%
Imparare la lingua per trovare lavoro	8	16
Imparare la lingua per parlare	6	12
Imparare la lingua per leggere e informarsi	5	10
Imparare la lingua per studiare	2	4
Imparare la lingua per fare amicizia	2	4
Imparare a parlare per prendere il permesso di soggiorno	1	2
Non risponde	25	50

I dati che riguardano l'aspettativa sul corso confermano come motivazione principale del percorso migratorio sia trovare lavoro, ma anche, e in modo significativo, la consapevolezza che parlare una lingua sia uno strumento efficace per arricchire la propria conoscenza e la propria crescita culturale. Il 16 % degli intervistati infatti, cioè la maggioranza, collega la partecipazione al corso alla possibilità di trovare lavoro, il 12% risponde che il corso gli servirà per parlare e, il 10%, che gli sarà utile per comunicare, leggere ed informarsi. Solo due intervistati si soffermano sulla necessità di imparare l'italiano per studiare, e solo uno per prendere il permesso di soggiorno, che pure risulta un'esigenza di primaria importanza per molti. Esattamente la metà degli intervistati non è in grado di rispondere a questa domanda cioè il 50%.

5. Media e social network nel tempo libero

L'ultima sezione si focalizza sull'utilizzo dei media come la televisione, la radio e il computer, sulla visione di video/DVD e ascolto di musica. Le risposte, soprattutto per quanto riguarda TV e computer, sono in alcuni casi influenzate dalla possibilità o meno di poter accedere direttamente a tali strumenti presso il centro di accoglienza. Nei casi in cui radio, Tv o PC sono presenti si riscontra, comunque, una discreta percentuale di utilizzo durante il tempo libero. L'ascolto di musica, tramite diversi dispositivi (radio, cellulare, cd presenti nei centri) sembra essere una delle attività favorite nei momenti di svago.

Televisione

Tab. 18

Guarda la televisione?	n	%	Se si, specifica	n	%	Quanto la guarda?	n	%	Quali programmi le piacciono?	n	%	Guarda programmi della sua televisione d'origine?	n	%
si	37	74	attualità, film	3	6	poco 1-2 h	8	16	film	9	18	si	7	14
no	13	26	film	3	6	molto 3-5 h	10	20	MTV	1	2	no	43	86
			tutti i giorni	1	2	non specifica	32	64	non risponde	40	80			
			poco tempo	2	4									
			non risponde	41	92									

Una buona percentuale degli intervistati ha risposto di guardare la televisione (37%). Va specificato che non tutti i ragazzi hanno a disposizione una TV e che tutti i programmi sono quelli trasmessi dalle reti italiane. Alcuni di loro hanno aggiunto di guardare anche programmi del loro Paese (14%), nella quasi totalità dei casi tramite internet in streaming o su Youtube. I programmi visti in Italia risultano essere film o programmi di attualità, che corrispondono in linea di massima ai programmi che i ragazzi amano di solito vedere in TV, anche nel loro Paese. Soltanto un ragazzo afferma che gli piace vedere MTV, un canale prevalentemente musicale. Il tempo passato a guardare la TV varia dalle 1-2 ore (16%) alle 3-5 ore (20%). Una grande percentuale non sa dare risposte specifiche (64%), poiché, come accennato in precedenza, la disponibilità della televisione non è sempre continua e non c'è per tutti.

Radio, video e musica

Tab. 19

Ascolta la radio?	n	%	In quale lingua?	n	%
si	24	48	italiano	10	20
no	26	52	italiano e del suo paese	1	2
			italiano, del suo paese e internazionali	1	2

Tab. 20

Ascolta musica?	n	%
del suo paese	10	20
italiana e internazionale	8	16
italiana e del suo paese	7	14
tutta	7	14
del suo paese e internazionale	1	2
italiana	3	6
internazionale	1	2
del suo paese e hindi	1	2
no	1	2

Per quanto riguarda l'utilizzo della radio, il 48% dei ragazzi dice di ascoltarla e principalmente lo fa in lingua italiana (20%). Pochissimi affermano invece di ascoltarla anche nella lingua del loro paese (2%) o in inglese (2%). Per tutti, i programmi prescelti sembrano essere per lo più musicali. Rimanendo sull'argomento musica, più di un terzo degli informanti la ascolta regolarmente (76%). Quanto al genere, il 6% ascolta solo musica italiana e il 2% solo musica internazionale. La più popolare sembra ovviamente essere la musica del proprio paese (20%), seguita da scelte che combinano quella italiana e quella internazionale insieme (16%) o quella italiana e del proprio paese (14%). Sulle stesse percentuali anche chi afferma di ascoltare tutti i tipi di musica (14%). Poche sono state le scelte di musica autoctona e hindi/internazionale (2%), così come molto basso è stato il numero di chi ha affermato di non ascoltare musica affatto (2%).

Tab. 21

Guarda video o dvd	n	%	In quale lingua?	n	di che tipo	n	%
sì	29	58	italiano	15	film	4	8
no	12	24	sua lingua	17	indiani/inglesi	1	2
non risponde	9	18	inglese	7	non risponde	45	90
			hindi	8			
			tamil	1			
			urdu	1			
			greco	1			
			non risponde	9			

Rispetto a radio e televisione, lievemente superiore è la percentuale di utilizzo di video e DVD per la visione di film (8%, di genere indiano o inglese), che si attesta a più della metà degli intervistati (58%). Le lingue principali nelle quali i ragazzi li vedono sono quella di origine (34%) e l'italiano (30%), quest'ultimo dato dovuto probabilmente più a un fattore di disponibilità immediata del supporto che di effettiva comprensione. Le altre lingue rilevate sono la hindi (16%), l'inglese (14%), il tamil (2%), l'urdu (2%) e il greco (2%).

Computer, internet e social network

Tab. 22

Usa il PC?	n	%	Se non lo usa, perché?	n	%	Sa usare internet?	n	%	Lo usa per fare ricerche	n	%	Usa i social network	n	%	in quale lingua?	n	%
sì	30	60	non lo ha a disposizione	1	2	sì	30	60	sì	11	22	sì	14	28	propria e inglese	2	1
no	17	34	vorrebbe usarlo	2	4	no	12	24	no	6	12	no	7	14	inglese	1	2
non risponde	3	6	usato internet per la prima volta al centro	1	2	non risponde	8	16	non risponde	33	66	non risponde	29	58	non risponde	47	94
			gli piacerebbe imparare a usarlo	3	6												
			non risponde	43	86												

Spostandoci a un mezzo che permette interazione, attraverso una grande varietà di canali mediatici, poco più della metà dei ragazzi ha dichiarato di usare il computer (60%). Su questo dato va fatta una precisazione, poiché molti non hanno risposto positivamente a causa della mancanza fisica del PC nel centro in cui sono ospiti o magari per l'impossibilità di acquistarne uno a causa delle difficoltà economiche nel proprio paese.

In particolare, fra chi non usa il computer, il 2% ha espresso chiaramente di non averlo a disposizione, il 4% di volerlo usare e il 6% di avere il desiderio di poter imparare ad usarlo.

Lo stesso numero degli intervistati "informatizzati" (60%) afferma di utilizzare la rete internet. Sugli usi che se ne fanno, un 22% dice di fare ricerche, mentre un numero lievemente maggiore (28%) lo utilizza per accedere ai social network (facebook), sia nella propria lingua che in inglese. Importante il dato, se pur ancora minimo, di un 2% che ha potuto utilizzare per la prima volta internet (e di conseguenza anche il PC) nel centro presso il quale si trova ad essere ospitato.

6. Religione e cultura di origine

Come in tutti i fenomeni di migrazione, nel delineare il quadro generale socioculturale i rapporti con la cultura d'origine rappresentano un aspetto di sicuro interesse. Ciò acquista maggiore rilievo in casi come questo, dove a migrare sono i minori.

In questa prospettiva, la religione è un aspetto importante. Infatti, come vedremo dai dati, la pratica religiosa costituisce un fattore di continuità rilevante sia per gli aspetti di coesione con la comunità di appartenenza, ma anche perché la frequenza dei luoghi di culto spinge i ragazzi a uscire dalla comunità per andare in varie zone della città. In vari casi, questo è uno dei motivi che li porta a uscire dalla comunità.

Un altro aspetto importante riguarda i contatti con il paese d'origine. Quasi tutti mantengono con vari mezzi i contatti: soprattutto tramite il telefono, ma anche con mail e altro. Ciò può fornire indirettamente informazioni sull'eventuale motivazione ad appropriarsi di ulteriori e più efficaci mezzi per mantenere i contatti con i familiari e gli amici rimasti in patria.

Abbiamo anche voluto chiedere cosa piaceva loro e di cosa sentivano la mancanza rispetto a ciò che avevano lasciato nel loro paese. Ci è parso utile, come una piccola spia per provare a indagare, oltre ai bisogni materiali, anche aspetti di tipo emotivo. Naturalmente, la mancanza della famiglia e degli amici sono le risposte più frequenti.

Allo stesso modo, abbiamo cercato di sapere cosa piaceva loro dell'Italia, per cercare di capire anche cosa sentono e quali sono gli aspetti che giudicano positivi del nostro paese. In quest'ultimo caso, però, supponiamo che ci sia una certa dose di risposte di prestigio, vuoi per un certo atteggiamento tendente, per così dire, a compiacere positivamente, quasi con gentilezza gli intervistatori come rappresentanti del paese che li ospita; vuoi per un certo timore di esprimere eventuali opinioni negative.

I dati di questa sezione non sono sistematici né esaustivi, tuttavia, ripetiamo, si tratta di piccole spie, speriamo di una qualche utilità. Ecco dunque i dati.

Tab. 23

Qual è la sua religione?	n		Pratica la sua religione?	n		Frequenta luoghi di culto?	n		Se si specifici quali	n		Contatti con paese di origine	n		Se si come li tiene?	n	
		%			%			%			%			%			%
Islam	50	100	sì	50	100	sì	46	92	Tor Pignattara	14	28	sì	43	86	telefono	35	70
			no			no	4	8	Piazza Vittorio	10	20	no	7	14	telefono, e-mail	5	10
									Riserva Nuova	7	14				telefono, e-mail, facebook	2	4
									Ostia	2	4				internet	1	2
									Centro Pantano	1	2				facebook	1	2

La totalità del campione risulta essere di culto islamico e dichiara di praticare la propria religione: il 92% frequenta luoghi di culto, il rimanente 8% del campione non specifica il luogo di preghiera.

I luoghi di culto più frequentati dagli intervistati sono a Tor Pignattara (28%) e all'Esquilino nei pressi di piazza Vittorio Emanuele (10%), due quartieri di Roma ad altissima densità di abitanti stranieri, in buona parte bangladeshi.

L'86% dei ragazzi mantiene contatti con il paese d'origine utilizzando esclusivamente il telefono (70%); 9 persone (18%) utilizzano internet (e-mail, social network) per comunicare con familiari e amici.

Alla domanda riguardante cosa gli piace della vita nel paese d'origine la maggioranza degli intervistati risponde la famiglia (20%); seguono i luoghi (6%) e il cibo (4%). L'8% dichiara di non apprezzare la vita nel proprio paese. Per quanto concerne la vita in Italia, la maggioranza (20%) dichiara di amare le persone, la storia e il cibo. In linea generale risulta che l'interesse dei ragazzi è rivolto allo stile e alla qualità della vita nel nostro paese, ritenuti migliori rispetto a quelli del paese di provenienza. L'84% del campione sente la mancanza della propria famiglia e del cibo.

Tab. 24

Cosa le piace della vita nel suo Paese?	n	%	Cosa le piace della vita in Italia?	n	%	Di cosa sente la mancanza?	n	%
famiglia	10	20	le persone, la storia, il cibo	10	20	famiglia	35	70
luoghi	4	8	tutto	3	6	famiglia e cibo	6	12
non gli piace	4	8	opportunità di lavoro	3	6	famiglia e amici	1	2
la sua città	2	4	tutto, soprattutto le persone	2	4	persone e luoghi	1	2
cibo	2	4	palazzi vecchi, Vaticano, Colosseo	2	4	luoghi	1	2
tutto ma non c'è lavoro	1	2	libertà, possibilità di scegliere i diritti	2	4	cricket	1	2
andare in giro	1	2	lo stile di vita	2	4			
famiglia e cibo	1	2	è migliore del suo Paese	2	4			
			La città i negozi i ristoranti, i vestiti	2	4			
			l'Italia è considerata un bel paese.	1	2			
			pensa che si viva meglio che in Egitto.	1	2			
			storia, persone, lavoro.	1	2			
			possibilità di lavorare	1	2			
			l'ambiente	1	2			
			cibo, cultura, e il paese in generale.	1	2			
			non specifica	1	2			



3

IL MODELLO
E LA SPERIMENTAZIONE
DEI QUATTRO ASSI FORMATIVI

I QUATTRO ASSI FORMATIVI

Marisa Belluscio

I percorsi guidati di apprendimento linguistico si sono sviluppati attraverso tre assi formativi rivolti ai ragazzi (aula, *e-learning*/Facebook e web radio) e un quarto (in presenza e *on line*) riservato al corpo docente sulla base di coordinate stabilite dal Comitato scientifico del progetto.

L'innovatività dell'iniziativa è consistita nel riuscire ad integrare tutti gli strumenti e i media impiegati e ad incanalarli verso l'obiettivo finale di costruire un servizio dedicato, qualificato e intensivo di formazione linguistica e di educazione civica per l'inserimento sociale e l'effettivo esercizio dei diritti e dei doveri dei minori stranieri non accompagnati.

1

La formazione in aula, la cui didattica si è caratterizzata per essere centrata sull'apprendente e basata sul *cooperative learning* e il *peer learning*, ha fatto riferimento agli approcci e metodi umanistico-affettivi proposti in sede di politiche linguistiche europee per la promozione del plurilinguismo. La progressione della competenza linguistico-comunicativa è stata "costruita" strada facendo con gli apprendenti seguendo delle strategie didattiche, queste sì, concepite e condivise prima di entrare in aula.

La metodologia attiva si è fondata sul principio dell'apprendimento attraverso il fare e quindi sulla sperimentazione di situazioni o attività che hanno stimolato la riflessione del singolo, del gruppo e del singolo nel gruppo. In quest'ottica le lezioni e le attività laboratoriali non hanno insistito sull'apprendimento linguistico dal punto di vista lessicale e grammaticale, ma hanno privilegiato tematiche strettamente connesse alla quotidianità, al soddisfacimento dei diritti e alla conoscenza dei doveri favorendo un esercizio di partecipazione indispensabile per vivere positivamente e con responsabilità la complessa esperienza di minore (senza un adulto di riferimento) in un paese straniero.

La classe è diventata uno spazio di incontro con una lingua nuova ma anche con una nuova e diversa realtà, in cui ciascun ragazzo si è potuto sentire anzitutto riconosciuto, dove anche i silenzi hanno avuto voce e sono stati ascoltati e rispettati. I tempi e lo spazio dedicati hanno così consentito di creare un clima che ha favorito l'abbassamento dei livelli di ansia e paura con i quali i minori stranieri convivono quotidianamente.

Le parole di una docente esprimono efficacemente questo processo di "conquista della fiducia":

"I ragazzi sono diventati i miei compagni di viaggio in questo itinerario di insegnamento e apprendimento linguistico e allo stesso tempo di crescita personale. Mi sono accorta che, con il passare dei giorni, quella barriera socio-culturale che solo apparentemente ci separava è crollata per lasciare il posto ad un clima di condivisione, stima, fiducia ed affetto che ha colorato di allegria e positività le nostre ore di lezione. È stato interessante conoscere altre culture e guardare il mondo sotto nuove e diverse prospettive. Io, seppur nel ruolo di docente, mi sono trovata in più occasioni "dall'altra parte della cattedra", ad apprendere ciò che gli studenti avevano a loro volta da insegnarmi, in questo clima di continuo scambio reciproco" (Valeria)

Si è volutamente scelto di non predisporre un materiale didattico preconfezionato da portare in aula e applicare "a qualunque costo", ma piuttosto si è proceduto ad individuare una serie di obiettivi didattici (legati alla lingua e alla cultura italiana) portati avanti insieme ai ragazzi seguendo delle strategie condivise da e tra esperti e docenti. Solo dopo aver conosciuto la classe è stata elaborata una macroprogettazione e sono stati selezionati e affinati gli attrezzi del mestiere e le tecniche per la costruzione del Cantiere Linguistico. Un Cantiere in cui la comunicazione non è stata solo verbale e scritta ma ha sperimentato linguaggi espressivi che hanno dato spazio alla musica, alla recitazione, alla poesia, al racconto, al disegno, alla fotografia e al video.

Complessivamente sono stati realizzati **12 corsi di lingua italiana L2** (2 corsi propedeutici al livello A1 e 10 corsi elementari di I livello) e **di educazione civica** di circa 120 ore ciascuno per un totale complessivo di 1.460 ore di formazione.

2

L'utilizzo a fini didattici ed educativi di due media, **Facebook** e web radio, ha affiancato e potenziato il lavoro svolto in aula. Proprio pensando alla particolare tipologia di apprendenti ai quali si è rivolto il progetto, si è deciso di utilizzare Facebook, noto *social network*, perché valutato più adatto e attraente per i ragazzi rispetto alle piattaforme *e-learning* normalmente usate per la formazione a distanza.

Ovviamente questo apporto non si è strutturato come una specie di ora di relax dopo le attività d'aula, ma come un momento fondante della formazione, ponendosi come un *trait d'union* tra la didattica svolta in aula e quella veicolata attraverso le puntate della web radio. Per renderlo tale, sono state quindi elaborate delle strategie didattiche consone al mezzo utilizzato e opportune modalità di verifica sull'andamento del percorso formativo.

Il docente è stato affiancato dai tutor che hanno coordinato insieme a lui le attività da svolgersi *on line*.

Su Facebook sono stati creati **13 gruppi chiusi** (esclusi agli esterni al progetto per ovvi motivi di tutela della *privacy* dei minori): il primo "CLIO training" per i docenti e i tutor è **stato** dedicato alla condivisione di materiali e attività, gli altri 12 hanno invece ospitato virtualmente le rispettive classi presenziali. Nelle pagine dei gruppi sono state riproposte, sotto forma di contenuti digitali (immagini e video) *post* e commenti, attività svolte in aula, esercizi lessicali nonché pillole estratte dai *podcast* del Cantiere Linguistico di UndeRadio.

3

La formazione attraverso la **web radio di UndeRadio** ha integrato le attività portate avanti in aula con quelle realizzate sulle pagine di Facebook. Lo strumento ha avuto in più la caratteristica di rimandare verso l'esterno le informazioni che hanno riguardato il progetto cercando di coinvolgere giovani ascoltatori già in contatto con l'emittente.

UndeRadio (underadio.savethechildren.it) è la web radio di Save the Children che dà voce ai ragazzi che la gestiscono direttamente nelle scuole coinvolte nel progetto. Animata da speaker delle redazioni diffuse sul territorio nazionale favorisce il dialogo dei e tra gli adolescenti su: diritti dei minori, protagonismo urbano, creatività, integrazione e non discriminazione. La pedagogia dei diritti e la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia sono le chiavi di lettura su cui si basa e si sperimenta la partecipazione dei giovani.

Il modello glottodidattico del Cantiere Linguistico si è basato su un format che contiene momenti di parlato monodirezionale a cui si alternano momenti di dialogo dei conduttori e interviste a esperti su questioni linguistiche e temi di interesse per i minori stranieri. Infine le "incursioni" nelle classi hanno restituito la voce direttamente ai ragazzi del progetto che hanno dato input e riflessioni sulle proprie esigenze di apprendimento linguistico e protezione/integrazione sociale. Sulla web radio UndeRadio è stato creato un canale radiofonico - il Cantiere linguistico - dedicato all'apprendimento della lingua italiana dove sono andate in onda **14 puntate** di

circa un'ora ciascuna con interviste ad esperti, pillole d'aula dei docenti con relativi commenti di glottodidattica, "incursioni" nelle classi e canzoni italiane.

4

A garanzia della formazione professionale dei docenti e della condivisione dell'esperienza e dei materiali didattici si è valutata la necessità, non prevista in fase di scrittura del progetto, di realizzare un **corso di formazione** supportato da una **piattaforma e-learning di comunità di pratica** a cura dell'Università per Stranieri di Siena.

La formazione dei docenti si è articolata in due momenti/spazi: uno in presenza, strutturato su cinque incontri per un totale di 20 ore, durante il quale tutti i docenti coinvolti hanno potuto acquisire e condividere un nucleo di conoscenze glottodidattiche che ha consentito loro di operare scelte metodologiche e di individuare strategie di intervento funzionali alle variabili del concreto contesto di insegnamento.

Un secondo momento, che si è sviluppato in modo parallelo durante tutto l'arco del progetto, si è basato sulla costituzione di una comunità di pratica che ha interagito come una piattaforma per *e-learning*. In questo modo i docenti hanno potuto condividere dubbi, riflessioni, criticità, buone pratiche e acquisire competenze attraverso forme di *peer tutoring* e *reciprocal teaching* promosse e sostenute dagli esperti indicati dal progetto. Il *coaching* fornito ha permesso quindi di accrescere la professionalità dei docenti guidandoli alla riflessione, alla condivisione dell'esperienza e alla collaborazione assicurando un'azione didattica effettivamente rispondente ai bisogni formativi dei minori ai quali il progetto si è rivolto.

1 MACROPROGETTAZIONE DEL PERCORSO DI APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Donatella Troncarelli e Andrea Villarini

Università per Stranieri di Siena

con la collaborazione dei docenti di lingua italiana: *Andrea Alessandri, Alessandra Coletti, Nicoletta Di Napoli, Valeria Galanti, Federica Guarino, Carla Landi, Valia La Rocca, Gabriella Melli, Carolina Purificati.*

I. Oggetti e scopi della progettazione didattica

Al fine di delineare delle coordinate comuni per la definizione della competenze da sviluppare, le conoscenze di cui promuovere l'apprendimento e i contenuti da presentare nelle diverse modalità di formazione in relazione ai bisogni del pubblico al quale il progetto si rivolge, è stato elaborato il piano di macroprogettazione didattica riportato nelle tavole che seguono il presente paragrafo. Si tratta di un lavoro di equipe, realizzato dai docenti in collaborazione con gli esperti di didattica dell'italiano L2 dell'Università per Stranieri di Siena sulla base delle coordinate stabilite dal Comitato scientifico del progetto.

Il modello di competenza di riferimento è quello delineato nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione (da ora in poi QCER) il quale, adottando una prospettiva pragmatica e sociolinguistica (Vedovelli 2002), considera la lingua non solo come un insieme di regole formali ma anche di usi realizzati dal parlante in un contesto di interazione sociale. La competenza linguistico-comunicativa comprende quindi una serie di capacità, abilità, conoscenze e caratteristiche che permettono all'individuo di agire linguisticamente in una pluralità di situazioni. Nell'approccio adottato dal QCER infatti l'uso di una lingua e il suo apprendimento sono concepiti come azioni compiute dagli individui i quali, in qualità di membri di una società, sviluppano una gamma di competenze generali e linguistico-comunicative, per realizzare delle attività linguistiche che implicano la capacità di gestire testi in diversi contesti di comunicazione (QCER 2002: 12).

Pertanto la progettazione procede dalla individuazione dei domini, intesi come ambiti della vita sociale in cui si realizzano situazioni di comunicazione che condividono dei parametri, per esempio il tipo di ambientazione, gli argomenti trattati, lo status e il ruolo degli interlocutori ecc., in cui i destinatari dell'azione formativa devono imparare ad interagire.

Considerando i dati emersi dall'analisi dei bisogni, condotta per il progetto CLIO, i domini entro i quali gli apprendenti avevano necessità di sviluppare e usare competenze e conoscenze inerenti alla lingua italiana erano:

- quello lavorativo, dato che la maggioranza degli intervistati vuole trovare un lavoro;
- quello pubblico, connesso alla vita quotidiana sul territorio;
- quello personale, legato invece agli scambi sociali e alla vita nella comunità di accoglienza, che in parte avvengono attraverso l'uso dell'italiano.

Nell'ambito di ciascun dominio sono stati poi identificati alcuni centri di interesse, cioè una costellazione di situazioni in cui l'apprendente avrebbe potuto essere impegnato nello svolgimento di attività volte al soddisfacimento di un bisogno (per esempio la ricerca di un lavoro nell'ambito del dominio lavorativo).

Per ogni centro di interesse sono state quindi definite le situazioni in cui lo studente avrebbe dovuto essere in grado di prendere parte usando la lingua italiana, descritte secondo i parametri suggeriti dal QCER:

- luoghi e i momenti in cui si verificano;
- istituzioni coinvolte;
- persone, che partecipano all'interazione;
- oggetti, che si trovano nell'ambiente in cui ha luogo l'interazione;
- avvenimenti;
- azioni, realizzate dalle persone.

Accanto a questi aspetti sono state indicate per ciascuna situazione le forme e le strutture linguistiche necessarie per l'interazione e oggetto di apprendimento, nonché l'insieme di elementi lessicali che lo studente avrebbe dovuto imparare.

In questa prospettiva i contenuti oggetto del corso dipendono fortemente dalla identificazione dei domini in cui l'apprendente dovrà essere in grado di interagire linguisticamente e dai centri di interesse direttamente connessi ai bisogni rilevati. Anche la progressione non è dettata da esigenze legate alla descrizione delle forme linguistiche ma segue il criterio della spendibilità comunicativa in relazione ai bisogni degli apprendenti. Pertanto sono presentate prima situazioni comunicative più utili per l'interazione sociale e l'integrazione dei minori destinatari del progetto. Conseguentemente il sillabo delle forme linguistiche oggetto di riflessione ed esercitazione procede secondo un andamento a spirale, derivato dalla presenza delle forme nelle situazioni di comunicazione.

Sebbene nei prospetti i domini, e al loro interno i centri di interesse siano riportati in successione, la realizzazione dell'azione didattica ha seguito un percorso reticolare passando dalla presentazione di una situazione ad un'altra, anche di diverso dominio.

La ripresa e ampliamento progressivo delle forme linguistiche oggetto di riflessione e la presentazione di situazioni ascrivibili a differenti domini d'uso ha tenuto conto, oltre che dei bisogni degli studenti, delle dimensioni della competenza linguistico-comunicativa da sviluppare. La competenza infatti, come sottolinea il QCER, comprende una dimensione verticale, cioè progredisce qualitativamente sul piano della correttezza, efficacia e precisione comunicativa con il procedere dell'apprendimento nel tempo, e una dimensione orizzontale. Quest'ultima implica la gestione di attività in situazioni di comunicazione afferenti a domini diversi, con il coinvolgimento di abilità e conoscenze differenti. L'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di abilità parziali deve essere considerato quindi come uno stadio del percorso didattico che guida l'apprendente, in quanto attore sociale, a muoversi con destrezza e padronanza in un numero sempre maggiore di contesti di comunicazione.

La sequenza suggerita per la presentazione delle singole situazioni nell'ambito di ciascun dominio è indicata, nelle tavole che seguono, dal numero di colore arancione riportato prima della definizione della situazione stessa. Il numero indica le situazioni effettivamente presentate e diventate oggetto delle unità di lavoro realizzate in classe e sviluppate attraverso le trasmissioni radio e le attività su Facebook.

Dominio privato

Centri di interesse	Contesto situazionale	Situazioni	Azioni comunicative	Forme e strutture	Indici lessicali	Testi*
Parlare di se stessi	<p>Luoghi: casa, scuola, internet, luoghi di ritrovo sociale</p> <p>Istituzioni: famiglia, casa-famiglia, reti sociali, scuola</p> <p>Persone: coinquilini, insegnanti, coordinatori, amici, conoscenti</p> <p>Oggetti: schede con dati anagrafici, lettere smeri-gliate, alfabetaio mobile</p> <p>Avenimenti: arrivo in una nuova casa-famiglia, inizio di un corso, introduzione in una rete sociale, presentazione di nuove persone</p>	I	<p>Salutare</p> <p>Presentarsi in modo informale</p> <p>Presentare un'altra persona in modo informale. Chiedere e dire l'età, la nazionalità</p> <p>Chiedere e dire il proprio numero di telefono e il proprio indirizzo</p> <p>Chiedere ad una persona come sta e rispondere</p> <p>Dire di non aver capito</p> <p>Chiedere di ripetere</p> <p>Affermare. Negare</p> <p>Dire e scrivere la data</p>	<p>Pronomi personali sogg. Uso del "tu" (informale) e del "lei" (formale)</p> <p>Presente indicativo verbo essere 1°, 2° e 3° pers. sing.</p> <p>Presente indicativo verbo chiamarsi 1° e 2° pers. sing</p> <p>Presente indicativo verbi abitare e venire</p> <p>Morfologia nominale (maschile e femminile)</p> <p>Articoli determinativi</p> <p>Le preposizioni di, da</p> <p>Pronomi interrogativi (come? di dove? che...?)</p> <p>Connettivi: e, ma</p> <p>Frase minima</p> <p>Introduzione di alcuni grafemi e fonemi</p> <p>Differenza tra e/è</p>	<p>Saluti</p> <p>Numeri da 0 a 20</p> <p>Aggettivi di nazionalità</p> <p>Nazioni</p> <p>Alfabeto</p> <p>Grazie e prego</p>	<p>Brevi testi dialogici orali</p> <p>Breve testo monologico orale con presentazione</p> <p>Scheda con alcuni dati anagrafici</p> <p>Conversazione telefonica</p> <p>Filastrocca</p>
	<p>Luoghi: casa, scuola, internet</p> <p>Istituzioni: famiglia, reti sociali</p> <p>Persone: amici, utenti in rete, conoscenti</p> <p>Oggetti: computer, mail</p> <p>Avenimenti: presentarsi ad altri</p>	3	<p>Descrivere se stessi e gli altri (aspetto fisico e personalità)</p> <p>Parlare e chiedere degli stati d'animo</p>	<p>Presente indicativo verbo essere e avere</p> <p>Aggettivi qualificativi in -o -a -e</p> <p>Nome</p> <p>Articoli determinativi e indeterminativi</p> <p>Alcuni grafemi e fonemi</p> <p>Accordo dell'aggettivo in genere e numero col nome a cui si riferisce</p>	<p>Lessico relativo a stati d'animo</p> <p>sentimenti/emozioni</p> <p>aspetto fisico</p> <p>parti del corpo</p> <p>colori</p> <p>vestiti</p> <p>tratti della personalità</p>	<p>Testo monologico orale</p> <p>Filastrocca</p> <p>Messaggio registrato</p> <p>Testi dialogici orali</p> <p>Intervista</p> <p>Brano da rivista</p> <p>Breve storia</p> <p>Fumetti e vignette</p> <p>Didascalie</p> <p>Testi iconici (immagini di persone, disegni)</p>

Centri di interesse	Contesto situazionale ²	Situazioni	Compiti comunicativi e funzioni ³	Forme e strutture	Indici lessicali	Testi ⁴
Parlare di se stessi	Luoghi: casa, scuola Persone: amici e conoscenti Oggetti: cibo Avvenimenti: parlare delle proprie attività quotidiane	4 La vita quotidiana e i progetti	Chiedere e parlare di azioni quotidiane Indicare i giorni della settimana e le parti della giornata Descrivere le proprie abitudini Chiedere e dire l'ora	Presente indicativo verbi regolari in -are -ere -ire, riflessivi, modali e alcuni irregolari (andare, dare, fare, conoscere, bere, uscire, salire, venire) Verbo piacere Verbi riflessivi L'interrogativo Chi? Alcuni grafemi e fonemi	Parti della giornata Giorni della settimana Azioni e luoghi del quotidiano Cibo	Testo monologico orale Testi dialogici orali Intervista Brevi descrizioni scritte Didascalie Testi iconici (immagini di persone, disegni)
	Luoghi: cinema, parco, casa ecc. Istituzioni: casa-famiglia, centro ricreativo Persone: amici Oggetti: biglietti, locandine Avvenimenti: partecipare ad un evento	5 Il tempo libero	Parlare di cosa piace fare nel tempo libero Esprimere i propri gusti Informarsi sui gusti degli altri Descrivere la frequenza delle azioni Informarsi sui programmi di qualcuno	Averbi di frequenza: mai, sempre, spesso, qualche volta Passato prossimo Verbo piacere Pronomi indiretti mi/ti	Azioni, oggetti e luoghi del tempo libero Luoghi di aggregazione (cinema, parco...)	Fumetto Lettere E-mail Sms Brani di film e cartone animato Testi iconici (immagini di persone, azioni e luoghi)
L'ambiente di vita quotidiana	Luoghi: casa, appartamento Istituzioni: famiglia, casa-famiglia, centro di accoglienza Persone: padrone di casa, ospite, amici Oggetti: stanze, mobili Avvenimenti: arrivo di un ospite	2 La casa	Descrivere ambienti Localizzare oggetti nello spazio Affermare Negare	Nome Articolo indeterminativo e determinativo C'è e ci sono Averbi di luogo Aggettivi e pronomi dimostrativi Verbi modali	Lessico relativo agli ambienti di una casa. Arredo	Brevi testi dialogici orali Brevi testi scritti descrittivi ambienti Didascalie Annunci Canzone Testi iconici (immagini di ambienti, disegni, presentazione in Power point, piantine)

Centri di interesse	Contesto situazionale ²	Situazioni	Compiti comunicativi e funzioni ³	Forme e strutture	Indici lessicali	Testi ⁴
L'ambiente di vita quotidiana	Luoghi: quartiere Istituzioni: famiglia, amici, conoscenti Persone: coinquilini, amici, conoscenti, passanti Oggetti: negozi, articoli in vendita Avvenimenti: conoscere il quartiere	6 Muoversi nel quartiere	Chiedere e dare indicazioni stradali Chiedere e dare informazioni sui negozi Localizzare luoghi nello spazio Chiedere e dare informazioni sugli orari	Nomi maschili in -e Articoli indeterminativi L'ora Avverbi di luogo Linee intonative: frasi dichiarative, e interrogative Preposizioni in, a nella forma semplice e articolata	Negozi Categorie di oggetti in vendita (frutta, cibo, quaderni ecc.) Espressioni per la localizzazione di luoghi (destra, sinistra ecc.)	Brevi testi dialogici orali Testo scritto descrittivo
	Luoghi: casa, città Istituzioni: amici, conoscenti Persone: amici, Oggetti: giornale, locandina cinematografica Avvenimenti: uscire insieme	7 Telefonata	Aprire e chiudere un contatto telefonico Invitare a fare qualcosa Accettare l'invito Accordarsi sul fare qualcosa insieme	Pronomi interrogativi Ora e orari Uso dell'articolo determinativo per indicare le ore Verbo andare 1°, 2° persona singolare e 1° plurale	Parti della giornata Giorni della settimana Attività ricreative (cinema, festa rionale, passeggiata, ecc.)	Telefonata Pagina informativa di quotidiano sulle attività in città
	Luoghi: Internet, casa Istituzioni: famiglia, amici Oggetti: computer, depliant, agenda Avvenimenti: invitare a fare qualcosa	8 Scrivere una mail e ricevere una mail	Aprire e chiudere un contatto via mail Invitare a fare qualcosa Proporre attività Proporre quando incontrarsi	Preposizioni articolate Avverbi di tempo (poi, dopo, prima) Usi di 'ma' e 'o' per congiungere sintagmi, parti di frasi e proposizioni	Mesi Data Attività ricreative (cinema, festa rionale, passeggiata, ecc.)	Mail Agenda Depliant

Dominio pubblico

Centri di interesse	Contesto situazionale	Situazioni	Azioni comunicative	Forme e strutture	Indici lessicali	Testi ⁴
Muoversi sul territorio	Luoghi: città Istituzioni: stato, comune Persone: / Oggetti: trasporti, luoghi di interesse Avvenimenti: muoversi per la città	1 La città	Descrivere un luogo Dare informazioni Dare suggerimenti Esprimere opinioni	Nomi frequenti che hanno la stessa forma al singolare e al plurale (città, caffè ecc.) Nomi di origine straniera e formazione del plurale (bar, bus, sport). Aggettivi qualificativi a quattro e a due uscite Avverbi di luogo Presente indicativo verbi in -are-ere-ire Aggettivi di qualità e quantità Alcuni grafemi Fonetica	Luoghi (piazza, strada, stazione ecc.) Aggettivi per esprimere grandezza e quantità Nomi di negozi ed oggetti	Testi dialogici Biglietto e abbonamento Insegne Cartelli stradali Scontrini Didascalie Piantine e carte stradali
	Luoghi: quartiere, città Istituzioni: negozi, mercato rionale Persone: negozianti, cittadino straniero Oggetti: cibo, scontrino fiscale Avvenimenti: comprare alimenti al mercato o al negozio	2 Fare acquisti	Salutare formalmente Chiedere per ottenere Specificare la quantità di un prodotto Chiedere e comprendere informazioni sul prezzo	Verbi modali Uso attenuativo del condizionale e dell'imperfetto (vorrei..., volevo...) Aggettivi e pronomi interrogativi Aggettivi e pronomi dimostrativi Avverbi di quantità	Lessico relativo al cibo, al peso e ai tipi di confezione.	Brevi testi dialogici orali
Sanità	Luoghi: studio medico, farmacia Istituzioni: ASL Persone: medico, farmacista, paziente Oggetti: ricetta medica, farmaci Avvenimenti: fare una visita medica e acquistare farmaci	3 Visita medica	Descrivere il proprio stato di salute Chiedere informazioni sulla propria salute. Acquistare un farmaco Specificare la quantità di un prodotto Chiedere e comprendere informazioni sul prezzo Chiedere e comprendere informazioni sull'uso	Plurali irregolari delle parti del corpo Pronomi tonici e atoni Aggettivi e pronomi interrogativi Avverbi di quantità Forma di cortesia	Le parti del corpo Lessico relativo allo studio medico e all'ospedale Figure professionali della sanità I medicinali	Testi monologici orali Testi dialogici orali Ricette e prescrizioni mediche. Testi iconici (immagini di luoghi, ambienti, persone e oggetti)
	Luoghi: casa, CUP Istituzioni: ASL Persone: Impiegati, cittadino straniero Oggetti: telefono, ricetta medica Avvenimenti: prenotare una visita specialistica	4 Prenotare una visita specialistica	Aprire e chiudere una conversazione telefonica Formulare una richiesta formale Chiedere di ripetere Dare informazioni Accettare Comprendere istruzioni topografiche	Imperativo Avverbi di luogo Avverbi e locuzioni preposizionali di tempo	Lessico relativo alla sanità Date e orari Lessico relativo alla collocazione di luoghi nello spazio	Conversazione telefonica Ricetta medica

Dominio educativo

Centri di interesse	Contesto situazionale	Situazioni	Azioni comunicative	Forme e strutture	Indici lessicali	Testi ⁴
Frequentare un corso / una istituzione scolastica	Luoghi: scuola Istituzioni: scuola pubblica o privata Persone: insegnanti, studenti, personale di segreteria Oggetti: arredo scolastico Avvenimenti: informarsi su questioni relative alla scuola	I La scuola	Chiedere di parlare Dire e scrivere la data Affermare e negare Chiedere informazioni Dare informazioni Chiedere l'ora	1°e 2° persona singolare del verbo potere Presente dei verbi essere e avere Genere e numero dei sostantivi Gli interrogativi (che cosa? dove? perché?) Articoli determinativi (il, la, i, le) Articoli indeterminativi (un, una) Preposizioni di luogo a, in La negazione non Alcuni grafemi Fonetica	Lessico riguardante la scuola, la classe e i materiali Mesi e giorni della settimana Giusto/sbagliato "Come, scusa?" "Puoi ripetere, per favore?" "Che cosa significa?" "Come si scrive?" "Come si dice..?" Formule di cortesia	Testi dialogici Didascalie Testi iconici

Dominio lavorativo

Centri di interesse	Contesto situazionale	Situazioni	Azioni comunicative	Forme e strutture	Indici lessicali	Testi ⁴
Trovare un lavoro	Luoghi: aziende, fabbriche e altri luoghi di lavoro Istituzioni: centri per l'impiego Persone: datore di lavoro, impiegato, colleghi, altri lavoratori Oggetti: annunci Avvenimenti: ricerca di lavoro	I Il lavoro	Chiedere in modo formale e informale il tipo di lavoro o di studio Dare informazioni sul proprio lavoro Informarsi sulle diverse professioni Leggere e rispondere ad annunci di lavoro Prendere appuntamento Presentarsi in modo formale Sostenere un colloquio di lavoro	Verbo fare Nomi in -e / -ista Preposizioni semplici in/da Interrogativi: Che? Quanto? Quale? Presente indicativo verbo fare Presente indicativo verbi in -are -ere -ire Registro formale	Professioni e mestieri Luoghi di lavoro Oggetti relativi ai diversi mestieri	Testi monologici orali Testi dialogici (colloquio di lavoro) Intervista Curriculum Annunci di lavoro Pagine internet E-mail Filastrocca Didascalie Testi iconici: (immagini di persone, ambienti e luoghi)

2

FACEBOOK PER L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2

Emanuela Cotroneo

Università per Stranieri di Siena

1. Facebook come risorsa per l'apprendimento - insegnamento

Facebook è il *social network* fondato nel 2004 da Mark Zuckerberg, studente di *Computer Science* alla Harvard University, con l'obiettivo di mettere in contatto tra loro gli studenti frequentanti la stessa università. Nato con scopi prettamente sociali e di carattere locale, questo servizio fu ben presto esteso agli studenti delle scuole superiori americane e, dal 2006, aperto a tutti gli utenti dai 13 anni in su. Oggi Facebook è uno degli ambienti virtuali maggiormente utilizzati al mondo, con più di 950 milioni di iscritti. Il *social networking* è, ormai, un fenomeno esteso all'intero pianeta oltre che un elemento imprescindibile dell'uso di Internet, al punto che sarebbe impossibile trovare uno studente delle superiori o dell'università che non acceda abitualmente a Facebook (Kirkpatrick 2011).

La diffusione in termini spaziali e anagrafici di questo *social network* è sicuramente un elemento da considerare nella progettazione di un percorso didattico che possa includerne l'utilizzo, in quanto molte delle tipologie di apprendenti che studiano la lingua e la cultura italiana nei diversi contesti di apprendimento/ insegnamento dell'italiano L2, in Italia e all'estero, sono potenziali utilizzatori di questo ambiente virtuale. Malgrado ciò, i destinatari ideali di un percorso didattico che utilizzi Facebook sembrerebbero essere i cosiddetti *nativi digitali* (Prensky 2001), ossia i discendenti del 21° secolo che si distinguono nettamente da coloro per i quali i precedenti sistemi educativi e scolastici sono stati istituiti. L'era digitale nella quale viviamo influenza, in larga misura, le dinamiche di apprendimento/ insegnamento, non solo in campo linguistico. Se Negroponte (1995) ha evidenziato come il corso dell'umanità sia cambiato in seguito all'avvento di Internet e del computer, Battro e Denham (2010) hanno ipotizzato l'esistenza di una *intelligenza digitale*, al tempo stesso causa ed effetto della diffusione della tecnologia, che porta milioni di donne e uomini, bambini, giovani e anziani ad utilizzare i nuovi strumenti digitali con impressionante facilità. Ciò va conseguentemente considerato in relazione al discente e alle sue modalità di apprendimento oltre che in relazione al discente e alle sue scelte progettuali.

Considerando comportamentismo, cognitivismo e costruttivismo inadeguati a spiegare come si apprende nell'era digitale, Siemens (2004) ha teorizzato un nuovo paradigma, definito connettivismo, che considera come elemento centrale la crescita esponenziale e la vastità dell'attuale conoscenza. Non essendo possibile esperire tutto ciò che è necessario conoscere a causa di questa vastità, è fondamentale che chi apprende oggi sviluppi, tra le competenze generali, non solo la capacità di comprendere cosa imparare e come impararlo, ma anche di capire dove reperire ciò che serve per accrescere la propria conoscenza. In quest'ottica, le persone e le risorse digitali divengono surrogati di conoscenza attraverso i quali chi apprende nell'era digitale può conoscere ciò che non esperisce direttamente. Un ambiente di *social networking* come Facebook, che crea relazioni tra persone e tra persone e contenuti, può dunque favorire l'accesso alla conoscenza. La già citata facilità di utilizzo degli strumenti di *social networking*, Facebook *in primis*, permette la creazione di connessioni e la rapida condivisione di contenuti favorisce, inoltre, lo sfruttamento della cosiddetta *intelligenza collettiva* che fonda le sue basi sulla collaborazione e la competizione tra diversi individui (Levy 1996). Tali elementi vanno, infine, messi in relazione con le potenzialità che da tempo, in letteratura, sono state attribuite alle tecnologie per la didattica: i) la possibilità di stimolare le diverse tipologie di apprendenti coinvolti grazie alla multisensorialità dell'ambiente digitale; ii) la possibilità di attivare, molto più che nel caso della didattica tradizionale, la bimodalità del cervello, coinvolgendo entrambi gli emisferi cerebrali; iii) la possibilità di incidere su aspetti motivazionali; iv) la possibilità di potenziare il contatto con l'*input* in L2 e le occasioni di produzione di *output* (Mezzadri 2001, Fratter 2004, Maggini 2011).

Diverse ricerche hanno, infine, considerato l'uso specifico degli ambienti di *social networking* evidenziandone le ricadute positive in termini di motivazione (p.e., aumento dell'interesse rispetto alla materia), di aspetti sociali

(p.e., rafforzamento del senso di appartenenza al gruppo), di abilità di produzione scritta (p.e., maggior attenzione alla forma e al contenuto) e di interazione (p.e., potenziamento dell'interazione) (Anderson 2008, Caruso e Salaway 2008, Antenos-Conforti 2009, Pempek *et al.* 2009, Harris *et al.* 2009, Fratter 2010, Gray *et al.* 2010, Hung e Yuenb 2010, Roblyer *et al.* 2010, Solomon e Schrum 2010, Kim *et al.* 2011).

2. Le pratiche di social networking per l'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2

L'ampia diffusione anagrafica e spaziale, la familiarità dello strumento con la conseguente facilità di utilizzo, la naturale predisposizione all'uso da parte dei nativi digitali unitamente ai risultati emersi nelle sopracitate ricerche rappresentano, a nostro avviso, elementi a favore dell'impiego di Facebook nell'ambito del progetto CLIO. Sono, inoltre, da considerare le caratteristiche peculiari degli strumenti di *social networking*: essi rientrano negli strumenti del Web 2.0, termine ombrello che indica la seconda generazione di Web, più sociale e interattiva, che dà a ogni utente la possibilità di creare, condividere, pubblicare e collaborare (Bergler e Trexler 2010). I *social network* sono, infatti, risorse *user-generated content*, ossia risorse "riempite" dai contenuti creati dagli stessi utenti. Le discussioni, in virtù della possibilità di creare contenuti, possono essere dirottate verso i temi di interesse e facilmente adattate alle tematiche esplorate in classe: un libro letto in classe, un documentario di scienze o qualunque altro contenuto reperito in rete e condiviso attraverso la propria bacheca Facebook, può favorire il confronto e la costruzione di conoscenza attraverso il dialogo e l'interazione. Uno strumento estremamente versatile, quindi, che può essere sfruttato, in ambito linguistico e culturale, per l'esercizio delle diverse abilità linguistiche o per il consolidamento di aspetti specifici della competenza linguistica (es. fonetica e fonologia, morfosintassi, lessico, ecc.) oltre che culturale. Ai fini della spendibilità didattica di tale strumento possiamo, quindi, ipotizzare di "riempire" l'ambiente Facebook con contenuti volti all'apprendimento/ insegnamento dell'italiano L2, rendendo docenti e discenti creatori di contenuti, condivisi e commentati interagendo con la comunità virtuale di appartenenza.

Grazie alle possibilità di socializzazione, contatto con la lingua *target* e interazione che questo *social network* offre, possiamo considerarlo come uno strumento che contribuisce, se opportunamente utilizzato, a consolidare e migliorare la competenza linguistica e culturale degli apprendenti. Come evidenzia Addolorato (2009) la condivisione di *post*, testi, video e *link* permette di entrare in contatto con la lingua e la cultura *target*. Aspetti linguistici (le strategie, le frequenze d'uso, il gergo giovanile, il linguaggio politico) ma anche culturali (le tendenze artistico-sociali) sono a disposizione del non nativo che, utilizzando questo ambiente in maniera spontanea e informale, entra in contatto, sfruttando l'abbattimento delle frontiere spazio-temporali prodotto da Internet, con una quantità massiccia di *input* in L2. Allo stesso modo, grazie alle diverse modalità di comunicazione offerte da Facebook, può produrre *output* in L2 interagendo con gli amici che appartengono alla propria rete sociale o che condividono interesse nei confronti delle stesse tematiche su pagine e gruppi. Forniamo di seguito alcuni esempi volti a illustrare i possibili usi didattici di Facebook:

- la condivisione di immagini è una delle pratiche diffuse nell'uso spontaneo di Facebook. Esse possono essere caricate nel *social network* a partire da file salvati sul proprio computer o condivise direttamente dal proprio *smart phone*. Un'immagine condivisa su una bacheca di norma ottiene dei *feedback* dagli utenti (*Mi piace* o commenti) e può rappresentare, in ottica didattica, un *input* per la produzione scritta;
- la condivisione e il commento di video rientra nelle pratiche di *social networking* più diffuse all'interno di Facebook. Tale pratica risulta essere facilmente applicabile al contesto di apprendimento/insegnamento linguistico: l'uso di video, siano essi videoclip musicali, stralci di documentari, di film o di trasmissioni televisive o ancora spot pubblicitari rientra nell'abitualità prassi della didattica presenziale e può facilmente essere trasferito nella didattica a distanza. Il discente di italiano L2 entra in contatto, in questo caso, con un testo orale la cui comprensione può essere facilitata, o meno, dalla presenza delle immagini. Può navigare alla ricerca di informazioni sull'autore della canzone o sul regista del film, cercare il testo a sostegno del processo di comprensione, utilizzare un traduttore on line per la ricerca di parole non note ed esprimere un'opinione sul contenuto del testo;

- la condivisione e il commento di testi avvengono attraverso le diverse funzioni di Facebook che richiedono l'uso della lingua scritta: si tratta in alcuni casi di messaggi pubblici (aggiornamenti di stato, commenti, note) o privati (*chat* e posta interna), asincroni o sincroni. Permettono di produrre testi scritti, più o meno lunghi a seconda della funzione scelta, di carattere monologico o, piuttosto, interattivo;
- l'uso di applicazioni all'interno di Facebook può enfatizzare gli aspetti ludici del Web 2.0 in quanto spesso esse si configurano come veri e propri giochi, con un obiettivo preciso, un punteggio e la possibilità di sfidare gli amici appartenenti alla propria rete sociale. In alcuni casi questi giochi chiamano in causa aspetti prettamente linguistici e permettono di fare pratica, p.e., con il lessico della lingua italiana.

Tutti gli esempi fin qui riportati, sintetizzati in tab. 1, mostrano come la lingua italiana possa essere utilizzata in maniera attiva all'interno di Facebook, condividendo e commentando risorse di diversa tipologia (es., immagini, audio, video, testi).

Tabella 1: le potenzialità didattiche di Facebook. Adattato da Cotroneo (2012).

Funzione	Spendibilità didattica
Aggiornamenti di stato	Scrivere brevi frasi e sintesi di testi.
Applicazioni e giochi	Attività di rinforzo e reimpiego di tipo morfosintattico, lessicale o culturale.
Chat	Scrivere brevi messaggi.
Condivisione di immagini	Input per la produzione di testi scritti e orali.
Condivisione di link e video	Comprendere testi scritti e orali.
Scrittura di note, posta interna	Scrivere testi di diversa lunghezza e di diversa tipologia, con possibilità di commento da parte dei compagni.

Inoltre, all'interno di Facebook sono da evidenziare una serie di pagine, gruppi e applicazioni dichiaratamente orientati alla promozione della lingua e della cultura italiana. Il caso più noto è quello della pagina *Impariamo l'italiano*: si tratta di una pagina che è dedicata alla lingua e alla cultura italiana per stranieri e che utilizza le diverse funzioni di Facebook con finalità didattiche. Gli aggiornamenti di stato, le immagini, i video e i link condivisi rappresentano vere e proprie attività didattiche. 52.000 fan ne seguono i *post* e gli aggiornamenti, interagendo tra loro in lingua italiana allo scopo di potenziare la propria competenza linguistico-comunicativa. I contenuti erogati comprendono *link* a esercizi multimediali su aspetti specifici della competenza morfosintattica, immagini, frasi e aforismi che hanno lo scopo di stimolare la conversazione su particolari temi utilizzando la lingua *target*. Inoltre, la pagina propone video di diversa tipologia e testi con finalità differenti. Per il docente interessato all'uso didattico di Facebook l'analisi dei contenuti di questa pagina può rappresentare un valido spunto di riflessione. L'alternativa alle pagine è utilizzare i gruppi di Facebook, con impostazioni di *privacy* di diversa tipologia (aperto / chiuso / segreto). Il vantaggio del gruppo, rispetto alla pagina, è la possibilità di estendere a tutti i membri la possibilità di condividere risorse caricando direttamente i file all'interno del gruppo e di limitare, qualora lo si ritenga necessario, l'ingresso ai soli membri desiderati.

Come suggerito dal *Quadro Comune Europeo* (Consiglio d'Europa 2002) in relazione agli aspetti progettuali di un percorso didattico, affinché le potenzialità fin qui esposte apportino un effettivo beneficio è auspicabile un uso consapevole delle risorse tecnologiche, che tenga conto non solo delle loro peculiarità ma anche delle caratteristiche del contesto nel quale si opera e dei discenti coinvolti nel percorso didattico. Presenteremo, di seguito, una descrizione dell'uso di Facebook nello specifico ambito del progetto CLIO, evidenziandone sia gli aspetti positivi sia gli elementi di criticità, ai fini di una possibile riprogettazione che tenga conto dell'esperienza svolta con la particolare utenza coinvolta.

3. L'uso di Facebook nell'ambito del progetto CLIO

Valutate le caratteristiche e le potenzialità didattiche di Facebook sono stati creati 13 gruppi chiusi, accessibili solo da coloro che operavano come docenti e/o tutor nell'ambito del progetto CLIO o che ne frequentavano i corsi di lingua italiana. Tra le diverse opzioni offerte da Facebook (profilo personale, pagina pubblica, gruppo) si è scelto ciò che potesse più facilmente tutelare la particolare tipologia di discenti coinvolti dal contatto con persone esterne al progetto garantendone maggiore *privacy*. Il gruppo, diversamente dal profilo personale, infatti, permette di condividere risorse e comunicare con i membri senza legami di alcuna tipologia al di fuori del gruppo. Inoltre, qualora il gruppo sia chiuso come nel caso presentato, solo chi è invitato ad accedere può partecipare; è dunque possibile controllare chi partecipa alle interazioni limitando l'ingresso ai soli discenti del progetto. Malgrado tale soluzione snaturi le pratiche di *social networking* che i navigatori mettono in atto spontaneamente nelle attività di navigazione e di interazione, riducendo il contatto con la comunità virtuale al solo gruppo classe, abbiamo ritenuto fondamentale scegliere un ambiente chiuso e controllato al fine di garantire una maggiore tutela dei minori partecipanti al progetto.

Quale uso di Facebook è stato proposto ai discenti? Forniremo di seguito alcuni esempi tratti dai diversi gruppi creati nell'ambito del progetto in modo da poterne valutare gli esiti e metterne in luce i punti di forza e i punti di debolezza nell'ottica di una riprogettazione futura. A voler sottolineare lo stretto legame tra i tre assi di formazione progettati, Facebook ha rappresentato un *trait d'union* tra la didattica presenziale svolta dai docenti e dai tutor e la didattica a distanza veicolata attraverso le puntate del *Cantiere linguistico*. Le attività proposte nei gruppi Facebook possono infatti essere identificate secondo tre diverse tipologie:

1. le attività specchio della didattica presenziale che hanno riproposto, sotto forma di contenuti digitali (immagini e video), *post* e commenti, il percorso didattico svolto in aula e, nell'ambito dei *project work* proposti alla classe, fuori dall'aula (fig. 1);
2. le attività basate sulle cosiddette "pillole" estratte dai *podcast* del *Cantiere linguistico*, che hanno visto la realizzazione di alcuni *post* collegati dallo stesso ambito tematico. Tali sequenze di *post* hanno rappresentato delle vere e proprie unità di lavoro fruibili *on line*, costituite da un *post* introduttivo, volto a introdurre il tema, elicitarne le parole chiave e attivare *l'expectancy grammar* (Oller 1983), un *post* contenente l'estratto della pillola con un'attività di comprensione globale e un *post* per l'uso creativo della lingua, volto all'esercizio della produzione scritta e/o orale (fig. 2);
3. le attività lessicali, basate sul consolidamento dei campi semantici esplorati in aula, che hanno mirato al riutilizzo del lessico appreso in modo graduato, attraverso attività più guidate o più libere (fig. 3).

Figura 1 - Un'attività specchio della lezione presenziale.



Figura 4 - Un post da condividere nei gruppi CLIO.**Figura 5** - Una condivisione spontanea da parte di un discente.

Gli esempi fin qui riportati permettono di descrivere l'uso di Facebook nell'ambito del progetto CLIO, focalizzando l'attenzione su alcuni elementi: i) il legame tra i diversi assi di formazione, costituito da continui rimandi tra le attività presenziali, le attività radiofoniche e le pratiche di *social networking* al fine di offrire ai discenti un'esperienza di apprendimento che integrasse formalità e informalità, favorendo l'immersione linguistica; ii) la possibilità di abbattere le frontiere spazio-temporali garantendo l'accesso a maggiori quantità di *input* in L2 e a maggiori occasioni di *output* in L2 sfruttando la gratuità e la facilità d'uso di Facebook, unitamente alle ricadute motivazionali che ne derivano; iii) il desiderio, da parte dei discenti, di sfruttare questo spazio per condividere esperienze, opinioni e aspetti della propria lingua e della propria cultura.

Per quanto concerne la partecipazione dei discenti, il loro grado di coinvolgimento rispetto agli stimoli forniti attraverso i gruppi Facebook rispecchia appieno quanto riportato da Nielsen in relazione alle comunità *on line* (2006): si ha un 1% di utenti attivi e produttivi, un 9% di utenti occasionali e un 90% di fruitori passivi, i cosiddetti *lurker*, che osservano ciò che accade ma non forniscono contributi in prima persona.

4. Una valutazione dell'esperienza

In sintesi, Facebook ha rappresentato, per tutti i gruppi classe coinvolti, uno spazio per l'apprendimento informale offrendo occasioni per il consolidamento e il reimpiego di quanto emerso nelle attività di didattica presenziale. Inoltre, in alcuni casi l'ambiente ha mantenuto la funzione che riveste nelle interazioni spontanee all'interno della rete, rappresentando uno spazio per la condivisione libera di contenuti digitali oltre che di testi scritti volti a costruire il proprio sé digitale. Le modalità di utilizzo fin qui illustrate, così come le caratteristiche dello strumento *social network* e i riferimenti teorici che ne giustificerebbero l'impiego, hanno messo in luce le potenzialità di Facebook, suggerendone una spendibilità didattica con ricadute positive in termini di motivazione e interesse, oltre che di maggiori occasioni di contatto con l'*input* in L2, di produzione di *output* e di interazione. Tuttavia, ai fini di una riprogettazione di un percorso che si basi sullo sfruttamento didattico di tale strumento, è opportuno evidenziare una serie di limiti al fine di ridurli con opportuni interventi preventivi.

Il primo limite è legato alle competenze informatiche dei discenti coinvolti nel progetto. Malgrado la fascia di età potesse fare ipotizzare, in una iniziale fase di valutazione, che essi rientrassero nella categoria dei nativi digitali (Prensky 2001), si è reso necessario, in itinere, un intervento di prima alfabetizzazione rivolto a buona parte di coloro che hanno partecipato al progetto e che, differentemente da quanto ipotizzato, non erano avvezzi all'uso delle tecnologie e non possedevano ancora, per *background* socioculturale, una casella di posta elettronica e/o un account all'interno di Facebook. Il secondo limite è legato alla scarsa disponibilità di dispositivi fissi o mobili di proprietà dei discenti oltre che di accessi alla rete, gratuiti e wifi, che può avere influito sulla loro effettiva partecipazione. In molti casi, secondo quanto messo in luce dai docenti e dai tutor durante le riunioni in itinere, la maggior parte dei discenti ha potuto accedere ai gruppi Facebook del progetto CLIO utilizzando principalmente i dispositivi e gli accessi disponibili nelle diverse sedi di erogazione dei corsi presenziali.

Nell'ottica di una riprogettazione futura che voglia enfatizzare le potenzialità di Facebook per l'acquisizione linguistica e che, a tale scopo, miri a ridurre l'influenza dei limiti sopra descritti, è auspicabile prevedere già in fase di avvio alcuni interventi di alfabetizzazione informatica unitamente a un incremento delle postazioni di accesso alla rete sia nelle sedi deputate all'erogazione dei percorsi presenziali sia nelle sedi di domicilio dei discenti coinvolti.

3

LA RADIO E LE SUE FUNZIONI

Giuseppe Nuccetelli e Andrea Villarini

Università per Stranieri di Siena

Premessa

In questa sezione presentiamo le caratteristiche del terzo asse del progetto CLIO: la radio. La trasmissione ideata è stata chiamata *Cantiere Linguistico* ed è andata in onda dalle frequenze della web radio UnderRadio (underadio.savethechildren.it). Come mostreremo, la radio si è dovuta integrare alle attività portate avanti in aula e sulle pagine facebook contribuendo con il proprio specifico apporto. In particolare, essa ha costituito un polo nel quale sono confluite alcune attività didattiche e, nello stesso tempo, ha rinviato verso l'esterno le informazioni sul progetto, cercando di coinvolgere ascoltatori; soprattutto studenti italiani e stranieri abitualmente in contatto con l'emittente.

I. Perché la radio? Quali i vantaggi? Quali le criticità?

Utilizzare la radio per sviluppare competenze di tipo linguistico può essere definita certamente una sfida. Si è scelto, però, di utilizzarla perché si tratta di un mezzo ad altissima diffusione (anche tra culture molto distanti dalla nostra) e allo stesso tempo estremamente economico; quindi, particolarmente indicato per il target di riferimento del progetto CLIO.

L'utilizzo della radio per scopi didattici non è una novità assoluta.

Già Don Milani, in alcuni suoi scritti degli anni '60, rivolgendosi all'allora direttore generale della RAI Ettore Bernabei perorava caldamente la causa di un corso di lingue straniere da mandare alla radio. Il progetto non si concretizzò e la trasmissione proposta da Don Milani non fu mai realizzata, ma citiamo ugualmente questa idea perché per tutti noi sapere di star percorrendo una strada disegnata dal grande prete pedagogo ha costituito una spinta motivazionale fortissima e, in qualche modo, una guida nella realizzazione del modello glottodidattico utilizzato.

La storia delle lingue straniere alla radio non si esaurisce con la proposta di Don Milani, ma si sviluppa attraverso altre iniziative, soprattutto in ambito inglese e tedesco, con una serie di trasmissioni dedicate all'insegnamento delle grandi lingue ad altissima diffusione (inglese, tedesco e francese).

Per quanto riguarda l'italiano, citiamo un duplice ciclo di trasmissioni, chiamato *Pentru a comunica / per comunicare*, ideato dagli scriventi e con la collega Luciana Menna, pensato per l'insegnamento della nostra lingua alla comunità dei rumeni in Italia per motivi di lavoro.

La radio è un potentissimo mezzo di diffusione di input linguistico; suoni, parole, vari tipi di parlato (da quello più formale di un notiziario a quello più informale che utilizzano i conduttori radiofonici in determinate trasmissioni, giù giù fino alle forme sub standard che si possono sentire in altri frangenti, per esempio quando interviene il pubblico da casa) sono qui tutti ampiamente rappresentati.

Da questo punto di vista, quindi, il parlato alla radio è quanto di meglio ci si possa aspettare per assolvere alla funzione di esemplificare modelli e usi linguistici per scopi di diffusione delle lingue.

Il punto, però, è che per apprendere una lingua non basta esporsi al suo input (seppur in una forma ricca e diversificata come quella che passa alla radio), ma questo input deve essere in qualche modo orientato allo sviluppo delle competenze linguistiche; inoltre, cosa ancora più importante, un apprendente deve avere la possibilità di interagire a scopi didattici per migliorare la propria competenza. E su questo la radio mostra tutte le sue carenze.

Il modello didattico creato, quindi, ha preso le mosse proprio dalla ricerca di una soluzione efficace per arginare quelli che sono i due limiti principali dell'utilizzo della radio a fini didattici: l'impossibilità di conoscere/vedere il destinatario del messaggio e l'impossibilità di lavorare su testi che non siano quelli orali. Allo stesso tempo si è cercato di enfatizzare gli aspetti positivi: l'esuberanza di tipologie di parlato a disposizione e la "confidenza" che si ha col mezzo.

Il modello didattico poi ha dovuto tenere in considerazione anche la necessità di rendere circolare il processo di apprendimento, inglobando e non escludendo gli altri due assi previsti dal progetto CLIO. Ovvero, l'aula e il social network.

2. Il modello glottodidattico di Cantiere Linguistico

Partendo da questa analisi del mezzo a disposizione ci siamo mossi verso la definizione di un modello di trasmissione in grado di amplificare gli aspetti positivi, limitare le criticità e legare insieme i tre assi del progetto. Una trasmissione che sapesse raccogliere la sfida lanciata dal progetto: riuscire a *piegare* la radio ai bisogni della didattica dell'italiano.

I differenti pubblici di riferimento (ognuno con la sua L1 e cultura di partenza, ognuno con la propria storia personale, con le proprie motivazioni e con il proprio progetto migratorio) e i differenti ambienti dove l'ascolto si svolge (chi nel chiuso della propria stanza, chi davanti ad un pc downloadando la puntata dal sito della radio e chi insieme agli altri suoi compagni in una pausa del corso d'aula), hanno imposto una trasmissione differenziata al proprio interno per "capitoli", che servono appunto a venire incontro alle esigenze di tutti i potenziali ascoltatori. Per gli stessi motivi, ci è stata preclusa la possibilità di utilizzare la lingua madre degli studenti utilizzando delle tecniche didattiche di tipo contrastivo. Troppe e troppo diverse, infatti, erano le lingue di provenienza degli allievi del progetto. Quindi, abbiamo escluso qualsivoglia riferimento alle L1 di partenza. Tutto perciò è stato fatto in italiano, comprese le spiegazioni e gli approfondimenti metalinguistici, come mostreremo nel dettaglio più avanti. La particolare fisionomia del destinatario poi ha indotto a prevedere varie tipologie di ascolto della trasmissione. Ognuna di queste modalità si affida a diversi momenti della puntata e sprigiona diverse potenzialità di apprendimento.

Abbiamo l'ascolto semplice che è quello del ragazzo che partecipa al progetto CLIO che si limita ad un ascolto distratto e, magari altalenante, delle singole puntate. In questo caso, ovviamente, siamo al minimo della potenza formativa sprigionabile dalla trasmissione, ma abbiamo pensato che comunque anche il semplice esporsi ad un input ricco (la trasmissione è fatta da interviste, canzoni, approfondimenti metalinguistici) possa far germogliare una qualche forma di avanzamento della competenza linguistico-comunicativa.

Poi, possiamo avere l'ascolto concentrato di colui che non si limita ad orecchiare la puntata, ma si impegna a seguirne lo sviluppo e a cercare di decifrarne il contenuto. Questo stesso ragazzo-ascoltatore sarà anche quello che seguirà di più e meglio gli approfondimenti linguistici. Per questo motivo il livello di apprendimento in questo secondo caso si alza sensibilmente.

Infine, abbiamo l'ascoltatore concentrato e che si impegna a seguire tutte le attività didattiche proposte. È lo stesso ascoltatore che probabilmente fa parte di quella classe del progetto che impiega spezzoni della trasmissione all'interno delle attività d'aula. Siamo qui in presenza del massimo dell'offerta formativa sprigionabile dalla nostra trasmissione.

A partire dalla definizione di queste modalità di fruizione, il modello didattico di Cantiere Linguistico ruota intorno ad alcuni elementi costitutivi finalizzati alla creazione di uno spazio di apprendimento che contenga momenti di parlato monodirezionale, alternati a momenti in cui si possono ascoltare i due conduttori dialogare intorno a questioni legate alla lingua italiana fino a momenti dove chi prende la parola sono i ragazzi stessi del progetto CLIO che hanno così la possibilità di "direzionare" l'input sulle proprie esigenze di apprendimento e fare della radio un insegnante di lingua aggiunto.

Sempre per rispettare l'intero modello formativo che è alla base del progetto CLIO, chi ascolta Cantiere Linguistico ha la possibilità di integrare le informazioni fornite in trasmissione con i flussi didattici attivati in aula e sul social network, in quel *virtuoso circolo didattico* che è stato, lo ripetiamo, uno degli assi fondanti chiamati ad orientare le nostre scelte operative.

3. Le scelte didattiche

Dal punto di vista delle scelte prettamente didattiche operate per veicolare i contenuti linguistici, il modello proposto si basa sugli orientamenti della didattica cooperativa centrata sull'apprendente. Per questo motivo la ricostruzione di senso e significato proposta nelle parti didattiche realizzate in trasmissione avviene a partire dagli input proposti dall'aula e cercando per il possibile di "coinvolgere" i ragazzi che hanno aderito al progetto frequentando i corsi.

In questo modo, i ragazzi dei corsi sono diventati parte attiva del processo di ideazione dei contenuti ed è stato possibile mirare l'intervento didattico ai loro reali bisogni formativi.

Quanto alla presentazione delle strutture e usi della lingua italiana, abbiamo fatto riferimento al cosiddetto *approccio lessicale*, attribuendo grande importanza al padroneggiamento del livello lessicale della competenza linguistico-comunicativa, visto come il perno intorno al quale essa si costruisce e si salda.

All'interno della visione dell'approccio in questione, l'idea di lessico è estesa rispetto a quella tradizionale di lista di parole singole e piene (casa, sedia, quaderno ecc.). Abbiamo, perciò, incluso sotto questa nozione anche catene di parole molto consolidate in lingua italiana (ad esempio: *non ho capito...*, oppure *non c'è male grazie...* ecc.), le polirematiche (ad esempio: *camera da letto, permesso di soggiorno* ecc.) e la collocazione delle parole all'interno della frase come nel caso della selezione delle proposizioni a seguire il verbo (ad esempio: *andare al, credere di* ecc.).

Dal punto di vista, invece, dei criteri adottati per selezionare i temi introdotti in trasmissione ed inseriti nel circuito formativo del progetto CLIO è stato dato rilievo per i contenuti linguistici a:

- alta diffusione nell'uso tra i parlanti di lingua italiana;
- pertinenza con le reali esigenze linguistiche di ragazzi minori non accompagnati in area romana;
- contrasto di forme di fossilizzazione;
- aiuto nella comprensione di forme e strutture sub standard o dialettali usate nell'area romana.

Per i contenuti culturali, invece, sono stati selezionati gli argomenti di potenziale utilità per un minore non accompagnato: da quelli legati alla futura ricerca del lavoro a quelli più personali di cura dei propri interessi e delle normali esigenze di momenti di svago.

4. La struttura di ogni singola puntata

Come anticipato, Cantiere Linguistico non è stato concepito come un contenitore aperto riempito ad ogni puntata di momenti e forme di intrattenimento sempre diversi, ma come un vero e proprio format, fatto di momenti distinti sempre presenti in tutte le puntate ognuno legato ad una propria specifica funzione.

La durata della trasmissione è di circa un'ora.

È gestita da un conduttore di lingua italiana che ha la funzione di introdurre i temi della puntata e di racciardare tra di loro i vari snodi del format. A questo conduttore sono affiancati altri due speaker. Uno, con una funzione più di intrattenimento, che ha anche il compito di eseguire delle interviste utili per veicolare i contenuti più culturali, e uno con una funzione prettamente glottodidattica che ha avuto il compito di approfondire e spiegare alcuni tratti della lingua italiana.

In ogni puntata, oltre alle già citate interviste, sono presenti canzoni rigorosamente in lingua italiana, con il duplice compito di intrattenere il pubblico a casa e di esibire input nella nostra lingua.

Chiude la puntata lo spazio dedicato ai quesiti postati sulle pagine Facebook del progetto CLIO, al fine di incentivare la rimessa in circolo dei contenuti sviluppati anche in questo asse del progetto.

Il momento centrale di ogni puntata è rappresentato da uno spazio, chiamato "le incursioni di underadio", che è stato lo snodo cruciale della parte didattica della trasmissione.

In queste *incursioni*, infatti, veniva fatta visita alle classi coinvolte nel progetto CLIO per fare ascoltare al pubblico a casa momenti di ciò che si svolgeva in aula. In questo modo, oltre a rendere visibile uno degli assi formativi del progetto e a motivare gli studenti ad ascoltare la puntata, venivano messi in evidenza degli elementi linguistici che

erano poi ripresi e approfonditi in trasmissione.

Proprio per la centralità, ai fini delle scelte didattiche operate, del legame tra i momenti in aula e i momenti di approfondimento curati da uno degli speaker, scelto per le sue competenze glottodidattiche, in questa ultima parte approfondiamo questo punto del format.

5. Le pillole linguistiche

Come detto, una delle più significative prospettive d'innovazione aperte nel progetto CLIO è costituita dal tentativo d'integrazione tra le attività condotte in aula e lo spazio dedicato ai corsi sulla web-radio. L'importanza della - cosiddetta - "pillola" è proprio nel fatto che essa è probabilmente l'elemento che forse più di ogni altro ha realizzato lo spirito del tentativo in questione.

Inoltre, nel mentre realizzava questa integrazione, la pillola disegnava un sorta di finestra che consentiva un'esperienza quanto mai inconsueta: l'affaccio all'interno di una classe di lingua di tutti i potenziali interessati e anche di semplici curiosi.

La rubrica si è avvalsa, a questo scopo, delle registrazioni che di settimana in settimana sono state realizzate nelle classi e delle indicazioni di accompagnamento che gli insegnanti hanno fornito. Occorre sottolineare che già l'effettuazione di queste registrazioni ha avuto un rilievo sperimentale non indifferente, già che disporre gli aspetti tecnici in modo tale che le interazioni potessero essere registrate efficacemente senza perdere di spontaneità ha richiesto di per sé delle fasi di studio e di sperimentazione, di cui si avverte chiaramente il beneficio lungo l'arco del percorso.

Le registrazioni hanno testimoniato passaggi significativi delle attività settimanalmente svolte in aula, in particolare di momenti di interazione dei corsisti tra di loro e con l'insegnante e li hanno condivisi e resi pubblici. Già questo fatto costituisce di per sé una significativa innovazione nel modo di strutturare le relazioni tra il dentro e il fuori dell'aula, dimensioni di solito separate da spessori protettivi.

L'obiettivo della condivisione, tuttavia, non coincideva con la semplice documentazione e pubblicazione delle attività svolte, ma voleva creare intorno alle attività svolte in classe – come detto sopra - una sorta di circolarità virtuosa che potenziasse i benefici per i destinatari dei corsi.

L'ascolto delle registrazioni delle attività in classe ha, infatti, fornito lo spunto per una serie di approfondimenti che sono andati, essenzialmente, in due direzioni:

- da una parte, la ripresa di alcuni contenuti linguistico-comunicativi emersi durante la lezione, tesa a sottolinearne il rilievo e a profilarne ulteriori direzioni di approfondimento;
- dall'altra, l'osservazione delle dinamiche educative attuate, sia per evidenziarne le ragioni profonde che per sottolineare i coefficienti di difficoltà per gli apprendenti.

L'obiettivo della prima direzione di approfondimento era appunto quello di fornire un nuovo elemento di input per le attività delle classi, sia attraverso i contenuti di approfondimento introdotti che attraverso la registrazione stessa, come testo utilizzabile dagli apprendenti sia individualmente che in gruppo.

La seconda direzione di approfondimento aveva invece un obiettivo squisitamente motivazionale, mirando a promuovere negli apprendenti una riflessione metacognitiva e la piena consapevolezza della fisiologicità delle difficoltà incontrate.

Ovviamente, il peso relativo di ciascuna delle due direzioni di approfondimento è variato di puntata in puntata, a seconda delle caratteristiche specifiche delle registrazioni di volta in volta tematizzate.

In tutto, sono state realizzate e commentate 12 "pillole" (una per ciascuna classe), di durata variabile dai 15 ai 30 minuti.

Ogni attività è stata esplicitamente definita, dagli insegnanti responsabili, in relazione a una serie di elementi: descrizione dell'attività e dei materiali utilizzati, contenuti lessicali e morfosintattici, il tutto ovviamente in relazione ai destinatari e al loro effettivo livello di competenza in L2.

Particolare rilievo hanno avuto, come detto, gli aspetti lessicali, intesi però nel senso di quel continuum lessico-grammatica così rilevante nello sviluppo di una base di competenze linguistico-comunicative. Questa scelta, oltre che per le ragioni di approccio addotte, è risultata adeguata in relazione al livello medio di competenza dei corsisti. Proprio intorno ad aspetti lessicali, infatti, si è sviluppata in modo molto significativo quella circolarità virtuosa di cui abbiamo ripetutamente parlato, tra spazio radiofonico e spazio d'aula, tra "dentro" e "fuori" del setting formativo.

La scelta, molto giustificata, di inserire nelle attività d'aula delle esperienze polisensoriali ha offerto ricorrentemente lo spunto per approfondire, in radio, l'area lessicale del corpo e delle sue parti, ivi compresi proverbi e modi di dire. Questa ricorrenza, generata autonomamente dalle attività svolte in aula e dal parlato degli studenti, ha creato una sorta di filo rosso nelle trasmissioni che si è poi di nuovo dipanato verso l'aula quando è stata proposta un'attività stavolta specificamente dedicata all'area lessicale in questione, che è stata quindi a sua volta condivisa e commentata in radio.

Occorre, inoltre, segnalare un ulteriore aspetto indotto dall'interazione tra l'aula e la radio. Infatti, le attività d'aula sono state concepite in vista di tale integrazione, il che significa che l'integrazione in quanto tale ha avuto un certo impatto metodologico sulla programmazione e sulla gestione delle attività in aula, anche in relazione agli aspetti tecnici accennati poco sopra.

La necessità, infatti, di articolare delle interazioni che fossero permeabili, in base a testimonianze di 15-20', per chi le ascoltava dall'esterno senza alcun riferimento contestuale, ha vincolato il loro svolgimento quanto meno nella direzione di una nitida articolazione dei passaggi e di una maggiore esplicitazione dei contenuti.

In ogni caso, ha reso lo spazio d'aula costitutivamente comunicante con l'esterno, arricchendo lo spazio relazionale dell'aula di un'inconsueta espansione che è valsa come ulteriore elemento di regolazione delle attività didattiche. In conclusione, l'esperienza delle "pillole" ha pienamente avvalorato l'ipotesi dell'importanza dell'integrazione, in un modello di formazione *blended*, di risorse d'aula - tradizionali ma di alto profilo - e di un ventaglio di media vecchi e nuovi.

4

LA FORMAZIONE PROFESSIONALE DEL DOCENTE DI ITALIANO A STRANIERI E LA CONDIVISIONE DELL'ESPERIENZA DI INSEGNAMENTO

Matteo La Grassa e Donatella Troncarelli
Università per Stranieri di Siena

1. La formazione dei docenti

Un'azione didattica efficace e adeguata alle esigenze degli apprendenti richiede che l'insegnante disponga di conoscenze, abilità e competenze che consentano di individuare strumenti concettuali e metodologici idonei per progettare e mettere in atto strategie di intervento didattico, funzionali alle variabili che si presentano nella concreta situazione di insegnamento. Sebbene il progetto CLIO si sia avvalso di docenti professionalmente preparati, con formazione ed esperienza nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano a stranieri, la specificità del pubblico al quale il progetto si rivolge e il carattere sperimentale dell'integrazione della formazione in aula con quella attuata attraverso il canale radiofonico e telematico, ha reso opportuna la realizzazione di interventi formativi mirati. Nella convinzione che la formazione professionale dei docenti possa rappresentare quindi un'importante componente dell'azione complessiva rivolta ai minori stranieri non accompagnati poiché, oltre a offrire una opportunità per l'aggiornamento delle conoscenze e delle competenze dell'insegnante, consente di approfondire questioni metodologiche volte all'adozione di strategie di insegnamento efficaci, è stato offerto ai docenti di italiano coinvolti nel progetto il percorso formativo riportato in Tab. 1.

Tab. 1: Corso di formazione per docenti di italiano L2 del progetto CLIO

-
1. Presentazione della proposta didattica per i corsi CLIO
 2. La progettazione di un corso di lingua che utilizza varie modalità formative
 3. Modelli operativi e utilizzazione del libro di testo
 4. Criteri per la selezione di testi da utilizzare per l'elaborazione di percorsi per l'apprendimento linguistico
 5. Principi e tecniche per la didattizzazione di testi
 6. Caratteristiche e funzionalità dei social network
 7. Facebook e italiano L2: ci piace!
 8. Creazione di attività didattiche su Facebook
 9. La realizzazione di trasmissioni radiofoniche per scopi didattici
 10. La valutazione degli esiti e la certificazione delle competenze
-

Si tratta di un percorso che comprende incontri in presenza e interazioni a distanza realizzate tramite l'utilizzo di una piattaforma per l'e-learning, per un totale di 24 ore. Scopo del percorso è di presentare i presupposti e le metodologie pedagogico-didattiche alla base della formazione linguistica prevista per la realizzazione del progetto CLIO in modo da poter costruire una base comune tra i docenti impegnati nell'insegnamento dell'italiano e poter poi procedere congiuntamente nella realizzazione dell'azione didattica rivolta ai minori.

Al fine di rendere duraturi e pienamente spendibili i vantaggi della formazione è stato ritenuto opportuno non limitare il percorso offerto ai soli incontri in presenza. Una risorsa fondamentale per garantirne la continuità è rappresentata dalle nuove tecnologie che consentono di realizzare interventi formativi a distanza. I vantaggi di una formazione integrata in presenza e a distanza sono noti e, su alcuni di questi, come l'abbattimento di vincoli spazio-temporali, non ci soffermiamo. Faremo invece accenno alla possibilità di condurre un'azione formativa che si avvale sia della formazione in presenza (lezione frontale, lavoro di gruppo, ecc.) sia di quella in rete (discussioni, esercitazioni assistite a distanza, progettazione collaborativa, ecc.), che sviluppi pertanto sia conoscenze che capacità e abilità di tipo procedurale.

L'adozione di un approccio di tipo costruttivista, che considera lo sviluppo di forme di conoscenza come il risultato di un processo di confronto e interazione tra tutti i soggetti che costituiscono la comunità di apprendimento, quindi non soltanto i docenti in formazione, ma anche le figure esperte che si occupano di coordinarli, proporre loro attività, fornire un *feedback*, conduce verso un apprendimento più consistente e spendibile. Lavorando all'interno di una comunità di apprendimento, ogni partecipante, a prescindere dal livello delle competenze specifiche che già possiede, può infatti contribuire allo sviluppo delle conoscenze di tutti i membri del gruppo. È possibile e accettabile, infatti, che si realizzi anche una partecipazione periferica legittimata per cui i soggetti meno sicuri possono limitarsi, in un primo periodo, alla sola osservazione delle interazioni del gruppo senza intervenire in prima persona. Tuttavia, anche questi saranno in breve nelle condizioni di poter partecipare alle attività della comunità. Inoltre, rispetto alla formazione realizzata solamente in presenza, l'ambiente virtuale in cui si costituisce la comunità di apprendimento consente di dare particolare risalto a numerosi aspetti. Di seguito segnaliamo solo i più importanti:

- la rilevanza dell'interazione - è possibile stabilire una comunicazione *molti a molti* con cui tutti i membri possono interagire tra loro in modalità sincrona e asincrona. La modalità di comunicazione sarà definita a seconda del compito o dell'attività che si deve svolgere (per attività che richiedono decisioni a breve termine risulterà più adatta la comunicazione sincrona; per attività che richiedono riflessioni o commenti si preferisce la modalità asincrona). In alcuni casi si può prevedere la produzione di *artefatti*, per esempio materiali didattici realizzati in forma collaborativa;
- l'uso e la condivisione di risorse esterne - la Rete rappresenta un immenso serbatoio di risorse per l'insegnamento/apprendimento linguistico che possono essere sperimentate nella pratica didattica e messe in condivisione con gli altri membri della comunità;
- la autogestione e la continuità della formazione - una volta aperto lo spazio di interazione e avviata la comunità di apprendimento, questa può autogestirsi e continuare a interagire allargandosi anche ad altri gruppi presenti in Rete con obiettivi simili.

La formazione integrata o *blended* si è quindi configurata come un processo articolato in diversi momenti che si sono intersecati per risultare fortemente complementari, come si prevede in azioni formative miste efficaci (Trentin 2000):

- interventi in presenza con modalità didattica frontale;
- apprendimento e rielaborazione individuale dei contenuti;
- attività in rete centrate su discussioni, esercitazioni, produzioni collaborative, ecc.

Concludendo, una formazione ai docenti di lingua realizzata in formato *blended*, che adotta un approccio di tipo collaborativo creando una comunità di apprendimento, come quella che è stata realizzata per il progetto CLIO, consente di moltiplicare i vantaggi ottenibili con la sola formazione in presenza realizzata con lezioni frontali e di renderli incisivi e duraturi nel tempo.

2. La condivisione dell'esperienza di insegnamento

Gli ambienti virtuali creati su piattaforme per l'e-learning che mettono a disposizione strumenti per la condivisione, l'interazione e la comunicazione consentono di creare, oltre a comunità di apprendimento che collaborano allo sviluppo e al consolidamento delle competenze, anche comunità di pratica in cui professionisti lavorano congiuntamente alla realizzazione di un'attività. Per garantire il consolidarsi di adeguate pratiche didattiche, condivise e diffuse e sostenere la realizzazione dell'azione didattica rivolta ai minori, alla formazione è seguita la costituzione di una comunità di pratica formata dai docenti di lingua. I temi affrontati e le attività laboratoriali svolte durante il percorso formativo, per quanto mirati alle esigenze del pubblico al quale il progetto CLIO si rivolge e orientati anche allo sviluppo di abilità procedurali, si collocano infatti su un piano più astratto rispetto ai problemi concreti che vengono poi affrontati dai docenti nello svolgimento dell'attività didattica. La comunità di pratica ha invece dato ai docenti l'opportunità di muoversi in uno scenario didattico complesso, confrontandosi sulle problema-

tiche di insegnamento e sui possibili modi per affrontarle e risolverle. In particolare la comunità di pratica ha interagito durante tutto il periodo in cui è stato realizzato il corso di lingua di italiana, sia in presenza che online, per svolgere collaborativamente una serie di attività:

- sviluppare e rivedere la programmazione del corso sulla base delle esigenze specifiche emerse nelle singole classi;
- elaborare e mettere in condivisione materiali didattici per integrare il libro di testo e rispondere a particolari bisogni di apprendimento o motivazionali dei minori;
- riflettere sulle strategie da utilizzare per la gestione della classe;
- esporre dubbi o porre l'attenzione su situazioni che appaiono di difficile risoluzione;
- esporre e commentare buone pratiche.

L'esperienza, oltre a favorire processi di identificazione professionale come mettono in luce gli studi sull'argomento (Trentin 2004), ha consentito di far circolare idee, integrare conoscenze e competenze, ottimizzare i tempi di realizzazione di materiale didattico specifico e di rispondere a particolari esigenze di apprendimento, nonché di fornire ai docenti un'occasione per la formazione informale tra pari.



4

**INCONTRI FORMATIVI/EDUCATIVI
NELLE STRUTTURE
DI ACCOGLIENZA**

LA FORMAZIONE A DISTANZA PER I DESTINATARI INDIRECTI

Michele Cavicchioli

1. Introduzione

Il progetto CLIO, oltre al coinvolgimento di minori stranieri non accompagnati (MSNA) in percorsi di formazione linguistica in presenza, si poneva l'obiettivo di raggiungere altri 300 ragazzi e ragazze stranieri direttamente presso i centri di accoglienza presenti sul territorio del comune di Roma, attraverso la partecipazione ad incontri laboratoriali ed educativi. Per la realizzazione di questa parte del progetto è stato individuato un tutor che si è occupato di:

- prendere i contatti con le strutture presenti sul territorio potenzialmente interessate;
- definire tempi, spazi e metodologia dell'offerta formativa;
- realizzare gli incontri presso i centri di accoglienza.

La struttura didattica e formativa degli interventi, non impostata a tavolino, si è sviluppata a seconda delle esigenze dei singoli gruppi cercando di rispondere ai bisogni educativi/formativi emersi di volta in volta. Per questo motivo, pur avendo riferimenti metodologici comuni (vedi paragrafo 2), ogni gruppo ha fatto un percorso di apprendimento specifico.

A proposito di questo è necessario spendere alcune parole circa le caratteristiche che hanno accomunato i partecipanti a questo percorso: sono tutti migranti e sono tutti minori, inseriti in centri di accoglienza più o meno grandi e più o meno rispondenti ai loro bisogni formativi, relazionali, affettivi. In quanto minori, seppur stranieri, i loro percorsi di crescita presentano caratteristiche comuni alla fase adolescenziale "tipica", caratterizzata da incertezze, elaborazione della propria identità, processi di interiorizzazione di sistemi valoriali, ecc. Se a questo aggiungiamo la condizione di migrante va da sé che la situazione si potrebbe complicare ulteriormente, laddove ad esempio il processo di definizione della propria identità e della propria o delle proprie appartenenze risulta ancor più complesso. A questo bisogna poi unire l'intrecciato sistema di regole che questi ragazzi si trovano a dover affrontare per regolarizzare la loro presenza in Italia, bisogna aggiungere le aspettative che le famiglie di origine ripongono nella maggior parte di loro per un sostentamento economico nel paese di origine, non bisogna infine dimenticare tutte le difficoltà che comporta il solo essere ospite di un paese straniero.

2. Metodologia utilizzata

Avendo come presupposto teorico di riferimento la pedagogia dei diritti, la metodologia adottata è classificabile come attiva in quanto favorisce il coinvolgimento diretto dei discenti, rendendoli protagonisti e co-costruttori del percorso formativo, facilitando la condivisione all'interno del gruppo di conoscenze pregresse, esperienze e riflessioni personali. La metodologia attiva si fonda sul principio dell'apprendimento attraverso il fare, della sperimentazione di situazioni o attività che stimolino la riflessione del singolo, del gruppo e del singolo nel gruppo. Essa permette al partecipante di apprendere su sé stesso, in un percorso di crescita personale volto alla maggiore consapevolezza di sé. Un processo che si basa sull'interazione con il gruppo attraverso uno scambio continuo di input e feedback. Il partecipante non è quindi un elemento vuoto che utilizza la formazione per riempirsi di contenuti, bensì assume un ruolo attivo per sé e per le altre persone coinvolte. In questa ottica si sono alternate lezioni frontali a dinamiche non formali, al fine di valorizzare l'esperienza e l'opinione di ciascun apprendente, in un rapporto educativo che tenda ad essere più maieutico che trasmissivo. La metodologia scelta, dunque, parte dalla consapevolezza che tutti possediamo delle pre-conoscenze, convincimenti e opinioni, e che sono esse stesse fondamentali anche in un processo di formazione linguistica, laddove l'apprendimento della lingua non è posto solo sul piano lessicale e grammaticale ma insiste su tematiche strettamente connesse alla quotidianità dei ragazzi,

al soddisfacimento dei loro diritti e più in generale ad un esercizio di partecipazione necessario al loro vivere in un paese straniero. È quindi fondamentale che i momenti formativi offrano innanzitutto un clima favorevole al confronto e allo scambio, al fine di permettere a ciascuno di esprimere il proprio punto di vista e le proprie opinioni. Questo ultimo aspetto, di per sé molto importante, diventa fondamentale in questo tipo di percorso, laddove il conquistarsi la fiducia dei ragazzi è requisito indispensabile alla buona riuscita del progetto nel suo complesso.

Nello specifico gli strumenti utilizzati sono stati:

- simulazioni di situazioni reali che i ragazzi si trovano quotidianamente ad affrontare;
- brainstorming;
- lavori di gruppo e successivi confronti in plenaria;
- utilizzo di facebook come strumento di condivisione didattica ma anche come luogo di scambio e conoscenza reciproca;
- utilizzo di contenuti multimediali, quali video, foto, ecc.;
- utilizzo di uno strumento multimediale ludico, con l'obiettivo di coinvolgere i singoli ragazzi e il gruppo in attività giocose e didattiche allo stesso tempo;
- il semplice parlare e scambiarsi opinioni su tematiche di vario genere, a tutti gli effetti uno strumento metodologico fondamentale, sia come momento di vicinanza empatica, ma anche e ancor di più come veicolo di istanze culturali e sociali.

3. Strutture contattate e ragazzi coinvolti

Il progetto prevedeva il coinvolgimento di 300 minori stranieri non accompagnati in attività all'interno dei centri di accoglienza. Per poter raggiungere il maggior numero di ragazzi possibile è stata attivata un'azione di informazione e sensibilizzazione su tutte le strutture per MSNA presenti sul territorio di Roma, con risposte in parte entusiastiche e in parte meno. I ragazzi accolti nei centri sono spesso già impegnati in corsi di formazione linguistica e in alcuni casi la partecipazione ad un'ulteriore attività formativa sarebbe stata vissuta, almeno secondo il giudizio di educatori e responsabili, come un sovraccarico di lavoro troppo pesante. A questo aspetto si è unita, in alcuni casi, una difficoltà organizzativa dovuta al fatto di dover entrare direttamente all'interno delle strutture, con tutte le procedure burocratiche che ne conseguono. A fronte di tutto ciò siamo comunque riusciti a raggiungere un grande numero di interlocutori, seppur con un numero di incontri formativi differente a seconda della struttura coinvolta.

La quasi totalità dei ragazzi che ha partecipato agli incontri proviene dal Bangladesh, con una percentuale del 94% sul totale dei discendenti. Questo dato ha influenzato non poco le attività, delineando un setting d'aula basato su una vicinanza culturale molto forte all'interno del gruppo. Questo ha permesso ai ragazzi, da un lato di sentirsi maggiormente a loro agio, dall'altro di trovare facili scorciatoie linguistiche nell'interazione con i propri compagni, laddove l'italiano, come lingua veicolare, non risultava strettamente necessario.

A seguire una sintesi quantitativa e numerica brevemente riassunta in 3 tabelle:

Tab. 1 – Elenco delle strutture coinvolte

Struttura di accoglienza	Numero partecipanti
Casa famiglia Felix	6
Città dei ragazzi	10
Centro di accoglienza Predoi	18
Centro di accoglienza Virtus	16
Centro di accoglienza Santa Rita	47
Centro di accoglienza Morena	13
Centro di accoglienza San Michele	33
Centro di accoglienza S. Antonio	36
Centro di accoglienza Riserva Nuova	80
TOTALE	259

Tab. 2 – Provenienza ragazzi

Paese di provenienza	Numero
Bangladesh	242
Egitto	6
Afghanistan	2
Mali	2
Ghana	2
Marocco	1
Burkina Faso	1
Senegal	1
Algeria	1
Guinea	1
TOTALE	259

Tab. 3 – Durata percorsi formativi

Struttura di accoglienza	Numero incontri realizzati	Durata in ore
Casa famiglia Felix	10	20
Città dei ragazzi	10	20
Centro di accoglienza Predoi	10	20
Centro di accoglienza Virtus	8	16
Centro di accoglienza Santa Rita	1	3
Centro di accoglienza Morena	1	3
Centro di accoglienza San Michele	1	3
Centro di accoglienza S. Antonio	1	3
Centro di accoglienza Riserva Nuova	1	3

Come si evince dall'ultima tabella presentata, in alcune delle strutture coinvolte, si sono realizzati un maggior numero di incontri, mentre in altre si è tenuto un unico modulo formativo, volto alla presentazione del gioco *Senti chi parla*. Come già si precisava sopra, il numero ridotto di incontri è stato determinato da motivi di ordine organizzativo e da difficoltà burocratiche legate all'ingresso nelle strutture.

4. Attività svolte

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, il numero di incontri realizzati nei centri non è stato omogeneo. Per questo motivo è necessario presentare le attività facendo una divisione tra i 4 centri dove è stato possibile effettuare un maggior numero di incontri e i rimanenti, dove invece ci si è limitati alla presentazione del gioco *Senti chi parla*, che spieghiamo meglio nel paragrafo che segue.

4.1. “Senti chi parla”

Senti chi parla è uno strumento multimediale a sfondo ludico pensato e predisposto appositamente per i MSNA del progetto come supporto all'apprendimento linguistico. Il gioco presenta diversi livelli di difficoltà e contiene al suo interno un grande numero di vocaboli che i ragazzi devono riconoscere ascoltandoli o semplicemente leggendoli per poi associarli ad un'immagine che rappresenta la parola in questione. Il dizionario inserito all'interno dello strumento è stato scelto in modo mirato, cercando di inserire parole il cui significato è importante per questo target di studenti.

4.2. Felix - Città dei ragazzi - Predoi - Virtus

Come anticipato nell'introduzione i percorsi educativi/formativi non sono stati pensati a tavolino ma in itinere. Questo per cercare di rispondere alle esigenze dei gruppi stessi rendendoli il più possibile protagonisti di questo piccolo percorso realizzato insieme. Alla luce di quanto emerso possiamo definire un elenco di finalità che, almeno in parte, non ci erano chiare prima di entrare in “aula”:

- favorire la conoscenza e lo scambio reciproco all'interno del gruppo;
- favorire l'apprendimento dell'italiano attraverso attività partecipate e di gruppo e attraverso l'utilizzo di strumenti multimediali;
- favorire la comprensione della realtà e della cultura italiana, permettendo così ai MSNA una migliore partecipazione alla vita sociale e al gruppo dei pari;
- fornire ai ragazzi coinvolti informazioni chiare circa le procedure di regolarizzazione ed ottenimento del permesso di soggiorno;
- affrontare tematiche relative al loro essere stranieri con tutto ciò che ne comporta, sia in termini pratici che relazionali;
- affrontare il tema del lavoro: ricerca, stesura di un curriculum, prospettive. Cercando, dove possibile, di uscire dalla logica del “*gli altri ragazzi stranieri fanno questo, anche io devo fare questo*”, ma cercando di stimolare le doti e le aspettative individuali di ognuno con la prospettiva di una crescita personale e, appunto, lavorativa.

Ovviamente, vista la durata breve dei percorsi, e vista la complessità di questi argomenti non è stato possibile esaurirli completamente né era nostro obiettivo farlo. L'idea è sempre stata quella di dare ai ragazzi uno spazio di apprendimento che fosse anche uno spazio di confronto e crescita, fornendo di volta in volta stimoli di riflessione e utilizzando lo studio della lingua italiana come mezzo e non solo come fine.

Tutti gli incontri, della durata di 2 ore circa ciascuno, hanno grosso modo seguito il seguente copione:

- abbiamo sempre iniziato con un gioco di *ice-breaking*, sia per creare un clima rilassato e divertente sia per uscire dall'idea del contesto classe a cui siamo e sono abituati, fondato sulla trasmissione e non sulla costruzione del sapere;
- a seguire venivano ripresi e se richiesto approfonditi i temi affrontati nei precedenti incontri, oppure si passava all'argomento centrale della lezione, spesso non predeterminato ma deciso insieme ai ragazzi.

A tutti i gruppi, nel corso degli incontri è stato presentato il gioco *Senti chi parla* e per tutti i ragazzi è stato creato un account su Facebook, strumento che abbiamo utilizzato molto. Ogni gruppo classe è stato iscritto ad un gruppo privato sul social network che è diventato uno spazio virtuale di apprendimento attraverso l'esecuzione di compiti ed esercizi caricati dal tutor, e uno spazio di confronto e conoscenza reciproca, sfruttando tutte le potenzialità del mezzo. Alcuni ragazzi non avevano mai utilizzato un computer, figuriamoci un social network, ed hanno molto apprezzato questa scelta didattica, sentita vicina al loro mondo e vissuta come stimolante e creativa. Molto importante è stata tutta la questione legata alla procedura di regolarizzazione, che i ragazzi vivono come una spada di Damocle sulle loro teste e rispetto alla quale erano molto poco informati e molto poco sapevano. Nel dettaglio:

- tempistiche di ottenimento e rinnovo del permesso di soggiorno e documentazione necessaria;
- tipologie di permesso di soggiorno;
- problematiche relative ad ottenimento e rinnovo una volta divenuti maggiorenni;
- info su sportelli legali o associazioni a cui rivolgersi in caso di necessità.

Inoltre si è insistito molto anche sulla questione lavoro, altro argomento molto delicato e vissuto dai minori con ansia e preoccupazione (anche perché imprescindibilmente legato all'ottenimento del permesso di soggiorno una volta compiuti 18 anni). Rispetto a questo, si è cercato non solo di formare i ragazzi sulla stesura di un curriculum e sulla metodologia di ricerca lavoro, ma anche di motivarli ad uscire dai limiti che si pongono in termini di possibilità occupazionali, spesso limitate alle poche cose note, senza la possibilità di soluzioni alternative.

Ovviamente ogni argomento affrontato, oltre ad essere formativo in sé, diventava pretesto per trasmettere nozioni puramente lessicali o grammaticali, partendo però non dal libro di testo ma dalla quotidianità dei discenti.

4.3. Santa Rita - Morena - S. Antonio - San Michele - Riserva Nuova

In ciascuno dei 5 centri di accoglienza si è realizzato un unico incontro, con l'obiettivo di presentare e spiegare il gioco *Senti chi parla*. Al modulo formativo, organizzato in questo caso con una modalità frontale, ha sempre partecipato un interprete per garantire la totale comprensione dei ragazzi. I ragazzi hanno accolto con entusiasmo questa alternativa modalità di apprendimento. L'unica loro perplessità, e questo è stata una difficoltà trasversale a tutti i percorsi realizzati, è stata la fruibilità del gioco stesso, in quanto non in tutti i centri è garantito un libero accesso a internet e non tutti i ragazzi possiedono PC o telefoni in grado di connettersi alla rete, requisito indispensabile per poter giocare. Nonostante fossimo consapevoli di questa difficoltà abbiamo comunque deciso di diffondere questo strumento, perché una volta conosciuto rimane e può diventare, anche in futuro, una risorsa in più per l'apprendimento linguistico.

5. Prospettive

Nell'ottica di riproporre questo progetto in futuro, o comunque di ipotizzare attività didattiche e formative all'interno di centri di accoglienza avendo come target minori stranieri non accompagnati è bene tenere presente le seguenti cose, apprese da questa esperienza volutamente sperimentale:

- considerare e calcolare bene i tempi di promozione del progetto e contatto con le strutture potenzialmente interessate;
- valutare attentamente le caratteristiche dei centri di accoglienza: disponibilità di spazi e strumentazione adeguata, presenza o meno di attività già strutturate per i ragazzi ospiti;
- creazione di gruppi omogenei dal punto di vista della preparazione linguistica e più in generale dei bisogni formativi richiesti;
- valutazione e conoscenza delle dinamiche migratorie riguardanti i gruppi in questione;
- conoscenza degli iter da seguire per acquisire il permesso di soggiorno e più in generale di tutte le questioni legate alla permanenza regolare sul suolo italiano.

Sicuramente la formazione linguistica è un canale proficuo che ci permette di allargare il raggio di azione anche ad altri ambiti. I ragazzi sono consapevoli dell'importanza di padroneggiare la lingua del paese ospite per avere opportunità in ambito lavorativo ma anche più semplicemente per vedere soddisfatti i propri bisogni e diritti, ma allo stesso tempo portano istanze anche di altra natura, che una semplice scuola di italiano non soddisfa. È necessario, quindi, non limitarsi alla semplice formazione linguistica, seppur di fondamentale importanza, in quanto risulterebbe sterile se non legata ad altre sfere di intervento e riflessione. Questo è lo spirito, di approccio etico ancor prima che metodologico, che ha guidato le azioni del progetto CLIO.

6. Conclusioni

Passeggiando per le strade di una qualsiasi città italiana o entrando in più o meno piccole attività commerciali e gastronomiche, capita spesso di vedere dei giovani ragazzi stranieri. Alcuni di loro sono fermi ai semafori per vendere fazzoletti e accendini o per pulire vetri, altri vendono ombrelli in caso di pioggia, altri ancora affollano le cucine di ristoranti e fast food oppure sono intenti a pesare frutta e verdura all'interno dei loro piccoli alimentari. Ebbene quello che accomuna tutti questi giovani è la loro condizione di immigrati e, se i percorsi migratori e le modalità di arrivo nel nostro paese sono molto variegati e presentano differenziazioni legate ai paesi di provenienza, alle situazioni familiari, allo status socio-economico, al genere e all'età, le prospettive future li accomunano maggiormente. Il loro obiettivo primario è cercare un lavoro, un qualsiasi lavoro, per poter sostenere economicamente le famiglie rimaste nel paese di origine o per farsi essi stessi una famiglia propria. I nostri ragazzi in questo non fanno eccezione e fin dai primi incontri è subito stato chiaro quali fossero le loro priorità: permesso di soggiorno e lavoro. Niente di strano in tutto ciò, se non fosse che la loro condizione di stranieri li costringe a volte ad accontentarsi, a non darsi la possibilità di sognare, di realizzarsi appieno sfruttando tutte le loro potenzialità. Lavoro, lavoro, lavoro, quante volte ho sentito questa parola, come un'ossessione, e quante volte, nel percorrere con i ragazzi le strade note della sua ricerca (scrivere un curriculum, comprare porta portese, andare a bussare porta a porta, ecc.) ho avuto la sensazione di tradire le loro aspettative, nonostante il continuo tentativo di rompere questo circolo vizioso che sembra avere solo poche, e sempre le stesse, vie di uscita. La comprensione della loro condizione richiede inoltre di non fermarsi a facili generalizzazioni sulle loro aspettative o bisogni, che rimanderebbero ad un'immagine di omogeneità molto lontana dalla realtà. Seppur con problematiche che li accomunano sono individui, diversi tra loro, e ognuno merita di essere visto come tale. Durante tutta la durata del progetto ho cercato di tenere sempre presente questa cosa, per evitare, come spesso succede, di rivolgermi ad una "categoria", con tutto l'insieme di stereotipi che la riguardano, ma a tanti singoli individui.

Il progetto CLIO è stato sicuramente un'opportunità per tutti i ragazzi che vi hanno partecipato, ma anche e forse soprattutto per noi insegnanti, con il nostro bel bagaglio di cose da imparare.

Ed ora la parola ad alcuni dei ragazzi che hanno partecipato al progetto:

“Abbiamo imparato la lingua italiana, tante leggi sull'immigrazione italiano, come navigare su facebook, usare internet ci sono tanti vantaggi per gli studenti. Abbiamo condiviso tante cose per imparare. Grazie”.

“Questo corso mi ha aiutato a leggere e scrivere la lingua italiana. Questo corso e certificato mi aiuteranno per il mio futuro”.

“Io ho condiviso molte cose con Michele che prima io non sapevo. Michele ha insegnato con molto divertimento, noi abbiamo imparato. Se possono aumentare l'ora per scuola meglio per noi”.

“Abbiamo imparato come usare facebook. Abbiamo imparato che quando siamo stranieri ci sono più problemi. Abbiamo imparato legge e cultura italiana questo molto importante per vivere in Italia”.

“Abbiamo imparato la lingua italiana divertendoci. Abbiamo conosciuto internet e anche social network. Abbiamo imparato le leggi per minori stranieri. Abbiamo avuto certificato da Save The Children”.

“Insegnante è stato molto attento nei miei confronti. Grazie”.

È scontato e anche molto riduttivo ma GRAZIE a voi ragazzi!!!

Senti chi parla!

GIOCA DA SOLO

GIOCA IN GRUPPO

I TUOI PROGRESSI

CLASSIFICA GRUPPI

IL PROGETTO CLJO

^{inglese}
Look who's talking^{giapponese}
ベイビー・トーク^{cinese}
看看谁在说话^{polacco}
I kto to mówi^{norvegese}
Se, han snakker^{russo}
Уж кто бы говорил^{tedesco}
Kuck mal, wer da spricht^{francese}
Regardez qui parle^{svedese}
Titta han snackar^{ebraico}
תראו מי מדבר^{arabo}
ننظر من يتكلم^{estone}
Vaat' kes räägib^{bengalese}
Soño ke kotha bole^{spagnolo}
Mira quién habla**Gioca**

PROGETTO A CURA DI

**LAB
EXP****Save the Children**
Italia onlus

SI RINGRAZZIA PER LA COLLABORAZIONE

LA TIGRE**SENTI CHI PARLA!**

STRUMENTO MULTIMEDIALE PER L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA

Manuela Raimondi
LabExp S.r.l.

Presentazione

Senti Chi Parla è un'applicazione multimediale per l'apprendimento, basato sul gioco, che funziona come un dizionario per immagini, sottoponendo all'utente una serie di quesiti basati sull'associazione di suoni-parole e/o di immagini-parole al fine dell'apprendimento del maggior numero di termini compresi nel lessico di base prescelto.

1. Obiettivo

Gli strumenti multimediali a sostegno dell'apprendimento della lingua italiana presentati in questo progetto si inseriscono all'interno del progetto CLIO al fine di fornire un supporto qualificato e compatibile con le specifiche esigenze e le peculiarità dei destinatari, vale a dire i minori stranieri non accompagnati.

In particolare, il fine degli strumenti proposti è quello di supportare una metodologia partecipativa e innovativa basata sull'uso, anche guidato se necessario, dei Nuovi Media nell'attività didattica in aula e, in modo particolare, nel tempo dedicato allo studio/esercizio individuale.

In generale, gli strumenti multimediali per la formazione e l'apprendimento si pongono l'obiettivo di fornire supporto a progetti formativi, in vari ambiti educativi, in maniera nuova e interattiva rispetto alla formazione tradizionale. Nello specifico, si perseguono due obiettivi principali:

1. migliorare l'apprendimento del tema proposto con la formazione attraverso metodi di acquisizione dei contenuti moderni, piacevoli, interattivi e costruiti sotto forma di giochi;
2. aumentare il livello di coinvolgimento dei corsisti/partecipanti nel momento del test della formazione acquisita, rendendo l'autovalutazione interattiva, partecipativa e più consapevole.

2. Il gruppo di lavoro

Senti Chi Parla è stato sviluppato attraverso una collaborazione tra:

- LabExp s.r.l., società nata a Parma che fornisce servizi avanzati alle imprese in tema di informazione, comunicazione e formazione, insieme ai suoi consulenti esterni Giacomo Andrenelli (consulente informatico) La TIGRE e Simone Gubert (consulenti per la grafica);
- Prof. Marco Mezzadri, docente presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università degli Studi di Parma.

3. Caratteristiche

Senti chi parla è stato realizzato nell'ambito del progetto CLIO come strumento multimediale a supporto dell'apprendimento della lingua italiana basato sul lessico, a favore dei minori stranieri non accompagnati sostenuti dal progetto. Dato il particolare target di utenti a cui è rivolto, la progettazione di Senti Chi Parla ha dato particolare rilievo allo sviluppo delle caratteristiche seguenti:

- estrema semplicità e fruibilità sotto ogni aspetto tecnico;
- adattabilità a utenti con gradi di scolarizzazione anche molto differenziati;

- stimolo e rafforzamento del lavoro di gruppo, per favorire lo scambio tra culture;
- gioco e interazione, per incentivare i minori a utilizzare una parte del tempo che trascorrono presso i Centri ospitanti in attività di studio, formazione ed esercizio percepite come piacevoli e motivanti.

4. Struttura tecnica e modalità di fruizione

Dal punto di vista sostanziale, Senti Chi Parla è un'applicazione di gioco ospitata su apposito server e fruibile online, con collegamento e accesso consentito anche tramite Facebook.

Gli utenti possono accedere all'applicazione da qualsiasi supporto collegato a Internet effettuando una registrazione minima (per la quale potranno essere assistiti da un tutor) nella quale indicare un nome/nick, l'età e il Paese di provenienza o, in via alternativa, accedendo direttamente attraverso il proprio account Facebook che rilascerà le informazioni di accesso necessarie.

Il sistema di gestione dell'applicazione tiene traccia di tutti gli accessi effettuati e delle azioni realizzate sull'applicazione da parte degli utenti, per permetterci di realizzare analisi finali sull'utilizzo e sui risultati della sperimentazione.

Sotto il profilo della fruizione, l'applicazione può essere usata in qualsiasi momento della giornata, in classe, con la supervisione di insegnanti e tutor per attività di gruppo, o a livello individuale per l'autoapprendimento e la verifica.

5. Contenuti dell'applicazione

Il gruppo di lavoro assegnato allo sviluppo dei contenuti linguistici si è avvalso delle competenze del Dipartimento di Italianistica dell'Università degli Studi di Parma, in modo particolare del prof. Marco Mezzadri, e si è dedicato alla definizione e predisposizione dei contenuti linguistici dell'applicazione. In particolare, l'impostazione utilizzata per la selezione del corpus lessicale è basata sulla cornice di riferimento dei progetti sorti in ambito comunitario (dal progetto Lingue Moderne al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue) caratterizzati da grande attenzione ai domini della vita sociale, cioè alle aree di interesse entro le quali si svolge ogni atto linguistico. La scelta lessicale definita per Senti chi Parla tiene conto anche del target specifico di studenti a cui è rivolto lo strumento e opera uno specifico adattamento ai domini e agli ambiti tipici dei minori stranieri non accompagnati. Nel complesso, sono stati introdotti nello strumento circa 530 termini afferenti alle principali categorie dei livelli A1 - A2 dell'apprendimento (campi semantici familiari-civili-lavorativi di base). I contenuti privilegiano unità didattiche di base scelte appositamente per il progetto CLIO, selezionando, per ciascuna unità, un insieme di termini rilevanti per quanto riguarda i contesti sociali e reali con cui l'utenza in questione ha più possibilità di interagire e che, quindi, appaiono basilari in un percorso di apprendimento linguistico.

L'insieme non è esaustivo e non copre tutto il percorso di insegnamento-apprendimento dei livelli A1 o A2 del Quadro, tuttavia si tratta di una selezione del lessico adatta al target di riferimento (minori stranieri non accompagnati) mirante allo sviluppo della competenza lessicale che può essere integrata con un percorso molto più ampio finalizzato al pieno raggiungimento da parte dello studente delle competenze e abilità proprie di tali livelli.

Il gruppo di lavoro assegnato alla realizzazione informatica e grafica dell'applicazione ha provveduto allo studio e alla produzione dell'applicativo digitale, delle relative pagine web e al servizio di hosting su server, a disposizione degli utenti del progetto CLIO, fornendo, in corso, un servizio di assistenza di base.

6. Come funziona

L'applicazione è dedicata allo sviluppo del Lessico. L'obiettivo è pertanto quello di ampliare la conoscenza di un lessico minimo "importante" attraverso un gioco in cui è richiesto di indicare la corretta traduzione del termine

proposto, scegliendo tra 2/4 alternative. Il termine è proposto in tre modalità: grafica (una illustrazione presenta la parola che si deve tradurre), audio (una voce registrata pronuncia la parola rappresentata graficamente), scritta (a video appare anche la trascrizione della parola). Ciascun termine selezionato nel lessico di base di Senti chi Parla, dispone pertanto dell'immagine correlata, di un'animazione per la lettura sillabica e di un file audio con lo speaking del termine stesso.

L'applicazione è sviluppata su 5 varianti di gioco (a cui non corrispondono differenti gradi di difficoltà, ma differenti modalità di fruizione):

1° livello: Si ascolta la traccia audio del termine da transcodificare e poi vengono visualizzate due immagini. L'utente seleziona l'immagine corretta.

2° livello: Si visualizza l'immagine del termine da transcodificare e poi si ascoltano due tracce audio. L'utente seleziona la traccia audio corretta.

3° livello: Come il primo livello, a cui si aggiunge la trascrizione dei termini e la lettura sillabica animata (tipo karaoke) durante l'audio.

4° livello: Si ascolta la traccia audio del termine da transcodificare e poi si visualizzano quattro immagini alternative. L'utente seleziona l'immagine corretta.

5° livello: Come il secondo livello ma senza lettura sillabica animata e con la traccia audio che si può abilitare o disabilitare a seconda delle preferenze dell'utente

Le cinque varianti, sono tutte integrate con una componente ludica, per stimolare il coinvolgimento e la partecipazione degli utenti, sia a livello individuale che di gruppo.

A livello individuale la componente ludica è data dal fatto che ogni risposta corretta fa completare una sequenza animata o una tessera di un puzzle per l'utente che, al raggiungimento di un certo numero di risposte corrette potrà scoprire un'immagine nascosta e ottenere un simbolico "scudetto" o "stelle" di merito che verranno assegnate al suo profilo personale. Inoltre, ogni utente riceverà un insieme di informazioni relative al suo percorso di apprendimento, nella forma di simboli di miglioramento.

Per favorire la collaborazione e lo scambio tra culture, Senti Chi Parla si presta a fornire una base in cui gli utenti possono svolgere attività di gruppo e interagire tra loro. Le caratteristiche progettate per questo scopo sono:

- Creazione di "gruppi" virtuali per la risoluzione dei livelli. Il punteggio/scudetto del gruppo dipende dalle performance di tutti i componenti del gruppo. I gruppi sono virtuali perché gli utenti possono "giocare" in modo individuale, in momenti diversi, in luoghi diversi, contribuendo comunque al risultato del gruppo. I gruppi possono prendere il nome di squadre di calcio o altri sport.
- Animazione su una board nel sito che riporta tutti i risultati positivi ottenuti dai gruppi (es. Il gruppo "Star" ha migliorato il proprio punteggio nel livello 1" o "Il gruppo "Alfa" ha ottenuto uno Scudetto al livello 2") e stimola la partecipazione.
- Sfida settimanale tra gruppi: ogni settimana può essere individuato e pubblicato il miglior gruppo di lavoro, per impegno e risultati ottenuti. I gruppi, essendo virtuali, anche anonimi, non soffrono la competizione ma sono stimolati dal desiderio di ottenere un risultato per se stessi.
- Creazione di gruppi reali ed evento (o più eventi) programmato: in questo caso i gruppi vengono creati realmente con utenti riuniti in tempo reale presso le associazioni. Con il sostegno e la collaborazione dei tutor, si riuniscono allo stesso tavolo per risolvere i livelli lavorando insieme e cercando di ottenere risultati migliori degli altri gruppi.
- Creazione automatica di una sorta di "carta di identità" dello studente, che riporta i suoi progressi e tutte le attività da lui svolte, individuali o di gruppo, all'interno della piattaforma.

7. Risultati ottenuti

Nonostante un avvio ritardato nella sperimentazione, dovuto a problemi sostanziali di accesso da parte degli utenti interessati, da una serie di pareri raccolti dai ragazzi beneficiari del progetto è emersa la conferma che l'applicazione è risultata piacevole per l'apprendimento, è stata utilizzata talvolta in classe, ed è considerata uno strumento efficace di apprendimento della lingua italiana.

8. Immagini

A conclusione della presentazione, si allegano una serie di immagini che rappresentano le principali funzionalità e pagine di gioco dell'applicazione.

Home page:



Pagina scelta gioco:

Ciao Manuela

Senti chi parla!

[SERVIZIO DA NIENTE](#) | [SCELTA IN GRUPPO](#) | [I TUOI PROGRESSI](#) | [CLASSIFICA GRUPPI](#) | [IL PROGETTO CLIL](#)

[SOLUZIONE](#) | [LIVELLO 1](#) | [LIVELLO 2](#) | [LIVELLO 3](#) | [LIVELLO 4](#) | [LIVELLO 5](#)

Gioca

I giochi seguenti, divisi in 5 livelli, hanno una differente struttura, per utilizzare varie possibilità di apprendimento. Scegli quello che preferisci e prova a ricordarti, giocando, con le parole italiane. Tigre ha risposto corretta il task grazie una tessera del puzzle per scegliere il più il sei grande categoria!

Livello 1	7	0 %
Livello 2	7	0 %
Livello 3	7	0 %
Livello 4	7	0 %
Livello 5	7	0 %

PROGETTO A CURA DI **LAB EXP** | **Save the Children** Italia ONLUS | **LA TIGRE**

Es. Livello 1

Ciao Manuela

Senti chi parla!

[SERVIZIO DA NIENTE](#) | [SCELTA IN GRUPPO](#) | [I TUOI PROGRESSI](#) | [CLASSIFICA GRUPPI](#) | [IL PROGETTO CLIL](#)

[SOLUZIONE](#) | [LIVELLO 1](#) | [LIVELLO 2](#) | [LIVELLO 3](#) | [LIVELLO 4](#) | [LIVELLO 5](#)

PUNTI: 0 | CORRETTI: 0 | 0.0 %

Ascolta

Risposta 1: 

Risposta 2: 

Scegli l'immagine: ogni risposta esatta rivela una tessera del puzzle.

LE TUE PAROLE INTELLIGENTI

0

I TUI PUNTEGGI PER QUESTO GIOCO:

Risposta 1: 0 %
 Risposta 2: 0 %

I TUI PUNTEGGI TOTALI:

Risposta esatta: 0

PROGETTO A CURA DI **LAB EXP** | **Save the Children** Italia ONLUS | **LA TIGRE**

Es. Livello 2

Ciao Manuela

Senti chi parla!

0 / 0 0.0 %

Risposta 1: **Ascolta**

Risposta 2: **Ascolta**

LE TUE PAROLE INTELLIGENTI: 0

TUE PUNTEGGI PER QUESTO GIOCO:

- % record: 0 %
- % media: 0 %

TUE PUNTEGGI TOTALI:

Risposte corrette: 0

Pagina progressi

Ciao Manuela

Senti chi parla!

I tuoi progressi

Livello 1 Se c'è la BIANCA Punteggio medio: 0 % Record: 0 %	Livello 2 Se c'è la BIANCA Punteggio medio: 0 % Record: 0 %
Livello 3 Se c'è la ROSSA Punteggio medio: 50% Record: 65%	Livello 4 Se c'è la NERA Punteggio medio: 97% Record: 99%
Livello 5 Se c'è la BIANCA Punteggio medio: 0 % Record: 0 %	Totali Risposte corrette: 5 Risposte totali: 14 ti mancano 9 risposte corrette per vincere la coppa

LAB EXP | Save the Children | LA TIGRE

Il signor Pallotta? Guarda il disegno, poi scrivi
l'articolo il nome giusto.



Il signor Pallotta ha:

la camicia
la giacca
la cravatta
la borsa
le scarpe
il cappello
i pantaloni
l'orologio
l'ombrello
gli occhiali

6

CONCLUSIONI

LA VALUTAZIONE DEL PROGETTO

Francesco De Renzo, Simona Brusco
Sapienza Università di Roma

1. Considerazioni generali

La complessità del fenomeno da studiare rende necessario che la ricerca abbia in primo luogo un carattere empirico-descrittivo, volto cioè alla conoscenza dettagliata e, per quanto possibile, “sul campo”, del modo in cui il progetto è stato concretamente attuato.

In secondo luogo, e sulla base di questa descrizione, la ricerca può assumere un carattere valutativo, sia in senso “diagnostico”, perché delinea le buone prassi e le situazioni problematiche presenti nel contesto in esame, sia in senso “prognostico”, perché indica, o almeno ipotizza, le strade per potenziare le procedure costruttive o per risolvere i problemi, con lo scopo ultimo di integrare e orientare i *MSNA*.

2. Metodologia

Per l'analisi di un fenomeno complesso come questo è necessario prendere in considerazione i punti di vista plurimi, ovvero serve utilizzare la cosiddetta tecnica della “triangolazione” (HEIN, 1994), che consiste nel validare le proprie conclusioni sulla base dell'intersezione di informazioni provenienti da varie fonti: nel caso della presente indagine si tratta dei *MSNA*, degli insegnanti e dei *tutor*.

Questi tre attori costituiscono i partecipanti al progetto, i cosiddetti *stakeholders*, ovvero “coloro che hanno un interesse in gioco” (*Holder of a Stake*). In relazione a ciò, l'indagine si articola in tre parti, corrispondenti alla raccolta dei dati dalle tre fonti, cui seguirà una fase d'interpretazione che le riunirà nella risoluzione del problema di verifica del progetto da cui è partita l'indagine.

3. Campione

9 *insegnanti*
6 *tutor*
50 *MSNA*

4. Strumenti

L'indagine segue un percorso di conoscenza sempre più dettagliata e completa del fenomeno in esame, attraverso la progressiva individuazione delle variabili di *input*, di processo, di contesto e di *output* che fanno parte della realizzazione del progetto. La progressiva conoscenza e individuazione di queste variabili si avvale di strumenti costruiti *ad hoc* e porta a ridefinire, alla luce dei risultati emersi dall'indagine, gli stessi strumenti, che saranno utilizzati per raccogliere nuovamente informazioni.

Infatti, l'indagine prende piede con le interviste ai partecipanti al progetto, attraverso domande mirate ad approfondire gli aspetti descrittivi del fenomeno e verificare le prime ipotesi formulate in fase di avvio della ricerca. Con l'analisi delle interviste sono stati messi a fuoco gli aspetti di maggiore interesse per la valutazione delle diverse azioni del progetto, utili a circoscrivere e a individuare gli *indicatori*, cioè le aree di interesse della valutazione,

utilizzati per la costruzione dei questionari.

Interviste ai *tutor* (2) e agli insegnanti (2): analisi delle interviste.

Gli indicatori

Indicatori validi per la costruzione dei questionari delle tre categorie di *partecipanti* al progetto:

- Spazi dedicati;
- Lingua;
- *New media*;
- Diritto, ed. civica e cultura italiana;
- Organizzazione;
- Soddisfazione;

Indicatori validi per i *tutor* e gli insegnanti e non per gli studenti:

- Partecipazione;
- Formazione;
- Difficoltà e vantaggi;
- Punti di forza e di criticità;
- Risorse umane e tempi;

Indicatori validi per gli insegnanti:

- Materiali didattici;
- Metodo;
- Miglioramento.

Indicatori validi per i *tutor*:

- Strumenti.

Questionari

Sono stati costruiti, in base agli *indicatori* individuati, 3 questionari di soddisfazione uno per gli insegnanti (d'ora in poi, **QTi**), uno per i tutor (d'ora in poi, **QTt**) e uno per i *MSNA* (d'ora in poi, **QTs**) da somministrare rispettivamente agli studenti, agli insegnanti e agli operatori-tutor *partecipanti* del progetto.

Ogni QT prevede *item* con domande chiuse o semistrutturate. Le domande aperte sono state usate per avere considerazioni e/o suggerimenti da parte del campione su temi delicati, su cui si possono attendere risposte non prevedibili.

QTinsegnanti: indicatori e tipologia di domande

- 1 partecipazione; 2 chiuse e 1 aperta;
- 2 spazi dedicati; 2 chiuse;
- 3 materiali didattici; 1 chiusa e 1 aperta;
- 4 lingua; 5 chiuse;
- 5 metodo; 2 chiuse e 1 aperta;
- 6 new media (facebook, radio, forum); 5 chiuse;
- 7 diritto, ed. civica e cultura italiana; 2 chiuse;
- 8 mix di apprendimento; 1 chiusa;
- 9 formazione; 1 chiusa e 1 aperta;
- 10 organizzazione; 2 chiuse e 1 aperta;
- 11 difficoltà e vantaggi; 2 aperte;
- 12 risorse umane e tempi; 2 aperte;
- 13 punti di forza e di criticità; 2 aperte;

14 soddisfazione; 2 chiuse;
15 miglioramento; 1 aperta;

TOT DOMANDE QT_i: 23 chiuse + 12 aperte = **35** domande.

TOTALE RISPOSTE QT_i: 1035 risposte chiuse analizzate + 108 risposte aperte decodificate e analizzate = **1143** risposte.

QT_{tutor}: *indicatori e tipologia di domande*

1 Mansioni; 9 chiuse;
2 Partecipazione; 2 chiuse e 1 aperta;
3 spazi dedicati; 2 chiuse;
4 strumenti; 1 chiusa;
5 lingua; 4 chiuse;
6 new media (facebook, radio, forum); 2 chiuse;
7 diritto, ed. civica e cultura italiana; 2 chiuse;
8 mix di apprendimento; 1 chiusa;
9 formazione; 1 chiusa e 1 aperta;
10 organizzazione; 2 chiuse 1 aperta;
11 difficoltà e vantaggi; 2 aperte;
12 risorse umane e tempi; 2 aperte;
13 punti di forza e di criticità; 2 aperte;
14 soddisfazione; 2 chiuse;

TOT DOMANDE QT_t: 28 chiuse + 9 aperte = **26** domande.

TOTALE RISPOSTE QT_t: 840 risposte chiuse analizzate + 54 risposte aperte decodificate e analizzate = **894** risposte.

QT_{studenti}: *indicatori e tipologia di domande*

1 Soddisfazione; 2 chiuse;
2 spazi dedicati; 1 chiusa;
3 lingua; 6 chiuse;
4 new media (facebook, radio, forum); 9 chiuse;
5 diritto, ed. civica e cultura italiana; 2 chiuse;
6 tempo libero e prospettive; 3 chiuse;
7 organizzazione; 2 chiuse;
8 soddisfazione: 1 chiusa, 1 aperta;

TOT DOMANDE QT_s: 26 chiuse + 1 aperte = **27** domande.

TOTALE RISPOSTE QT_s: 2640 risposte chiuse analizzate + 48 risposte aperte decodificate e analizzate = **2688** risposte.

5. Somministrazione dei questionari

Risultati della somministrazione

QT_i : 9 somministrati 9 compilati

QT_t : 6 somministrati 6 compilati

QT_s : 50 somministrati 48 compilati

6. Analisi e interpretazione dei dati

6.1 La dispersione

Per quanto riguarda la dispersione dei *MSNA* nel corso del progetto, ci rifacciamo ai dati del registro delle “Assenze” relative ai 12 corsi.

Tabella I - Media delle assenze e percentuale di dispersione degli *MSNA*.

Corso	Media delle assenze	Dispersione (valore assoluto)
1	7.2	6
2	6	6
3	4.8	4
4	6.9	3
5	9.7	8
6	11.3	9
7	7.2	4
8	4.2	1
9	6.4	3
10	12.5	12
11	10.5	11
12	6.1	7
Assenza media sui 12 corsi	6	
Totale dispersi		74
Totale ragazzi		240
Percentuale		30,83%

La media delle assenze per tutti i corsi si attesta intorno a una dispersione del 30%, quindi mediamente tutti i giorni si sono assentati ai corsi 6 ragazzi su 20.

Le assenze degli studenti, stando a quanto dichiarato dai *tutor* e dagli insegnanti durante le interviste, si sono verificate e concentrate in alcuni periodi particolari: festività bengalesi, scioperi mezzi, manifestazioni, spostamenti nelle strutture di accoglienza.

Inoltre, sia i *tutor* sia gli insegnanti intervistati, alla domanda “Secondo lei, quali sono stati i motivi di scarsa frequenza degli studenti?”, hanno ricordato quanto il controllo delle generalità dei *MSNA* da parte del Comune di Roma sia stato un evento che ha creato molta concitazione e preoccupazione nei ragazzi, tanto da inficiarne la frequenza ai corsi di italiano. Un *tutor* scrive: “Chi ha fatto 18 anni durante il periodo del corso ha avuto più difficoltà a seguire, impegnato nella ricerca di un lavoro... chi è stato coinvolto negli accertamenti di età del Comune veniva a lezione preoccupato e aveva difficoltà a seguire con attenzione”.

Approfondendo il dato sulla *dispersione*, notiamo che la *media* di assenze attestata intorno al 30% scende al 24% per i 9 corsi che si sono tenuti di mattina al Centro di CivicoZero e sale al 50% per i 3 corsi pomeridiani che si sono tenuti ad A28.

La differenza evidenzia l’impatto positivo che il contesto del Centro diurno di CivicoZero ha avuto sui *MSNA*.

Tabella 2 - Dispersione dei MSNA nei diversi spazi dedicati.

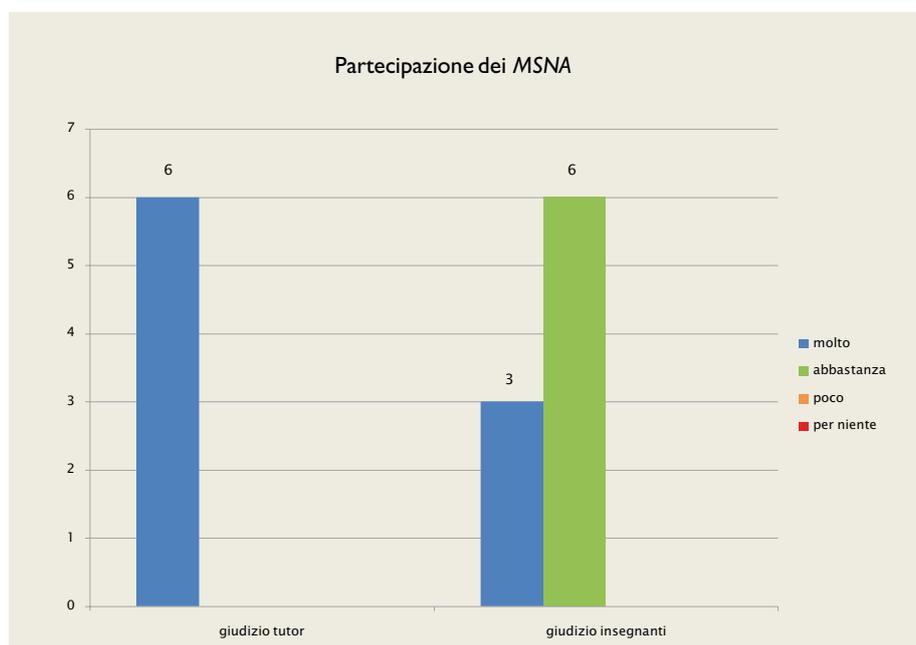
Spazi dedicati	Corso	Dispersi CivicoZero (valore assoluto)	Dispersi A28 (valore assoluto)
Civico	1	6	
Civico	2	6	
Civico	3	4	
Civico	4	3	
Civico	5	8	
Civico	6	9	
Civico	7	4	
Civico	8	1	
Civico	9	3	
A28	10		12
A28	11		11
A28	12		7
Totale dispersi		44	30
Totale ragazzi		180	60
Percentuale di dispersione		24%	50%

6.2 La partecipazione dei MSNA

Il primo ambito di indagine affrontato nei questionari è la *partecipazione* degli utenti al progetto.

Per sondare questo aspetto fondamentale per la riuscita del progetto, abbiamo chiesto agli insegnanti e ai *tutor* di esprimere il loro giudizio sulla partecipazione dei *MSNA* ai corsi e alle attività.

Grafico 1 - Partecipazione dei MSNA per i tutor e per gli insegnanti. Item 1: *Secondo lei, gli studenti hanno partecipato attivamente?*



Osservando le risposte alla domanda “Secondo lei, gli studenti hanno partecipato attivamente?” (QTi 1 e QTt 2), notiamo che sia gli insegnanti sia i *tutor* esprimono un'opinione positiva circa la partecipazione dei *MSNA*. Infatti, dai dati rilevati, tutti i *tutor* ritengono che gli utenti del progetto abbiano partecipato “molto” attivamente alle diverse azioni del progetto (6/6); sebbene con meno entusiasmo rispetto ai *tutor*, anche gli insegnanti esprimono un giudizio positivo: 6 insegnanti su 9 ritengono che gli utenti abbiano partecipato “abbastanza” attivamente ai corsi e i restanti 3 dichiarano che hanno partecipato “molto” attivamente.

Occorre tener presente che tali giudizi espressi dai *tutor* e dagli insegnanti, in base ai loro differenti ruoli, compiti e funzioni che assumono nell'ambito del progetto, focalizzano aspetti diversi della partecipazione degli utenti: gli insegnanti rispondono guardando alla partecipazione degli utenti ai corsi di italiano L2, mentre i *tutor* esprimono un giudizio sulla partecipazione complessiva degli utenti alle diverse azioni del progetto.

In quest'ottica diventa più facile leggere e interpretare anche i dati relativi al *tempo* impiegato per vedere una partecipazione attiva dei *MSNA* alle attività proposte e alle lezioni del progetto (QTi 1.1. e QTt 2.1): per i *tutor* si è creata una partecipazione attiva degli utenti “fin dall'inizio” del progetto (5 risposte su 6), mentre per gli insegnanti il tempo necessario per la partecipazione si allunga ed è “dopo circa un mese” che, secondo loro, si è potuta osservare una partecipazione attiva dei *MSNA* alle lezioni (5 su 9).

Questa linea di lettura, che tiene conto delle differenti funzioni dei partecipanti al progetto, viene confermata con la decodifica dell'ultima domanda aperta relativa alla partecipazione (QTi 1.2 e QTt 2.2); infatti, chiedendo di esprimere la loro opinione circa il motivo che ha reso possibile una partecipazione attiva degli *MSNA*, emergono le diverse specificità.

Gli insegnanti trovano nella costruzione e formazione del “gruppo classe” la principale ragione per una partecipazione attiva alle lezioni di italiano (7 su 9); inoltre, a conferma degli obiettivi didattici del loro ruolo, gli insegnanti ritengono che gli studenti abbiano trovato una maggiore motivazione a partecipare alle lezioni quando hanno preso “consapevolezza di poter imparare la lingua italiana” (3 su 9), nonché di poter “ottenere una certificazione” (2 su 9). Aprendo lo sguardo al contesto, 3 insegnanti su 9 individuano negli “spazi e personale di CivicoZero” un fattore decisivo per la creazione di una partecipazione attiva degli studenti.

Un'insegnante (che ritiene ci sia voluto “circa un mese” per una partecipazione attiva degli utenti) racchiude nel suo giudizio tutti questi aspetti appena rilevati, scrive: “I ragazzi hanno cominciato a partecipare più attivamente dopo essersi conosciuti meglio tra loro, dopo aver preso confidenza con l'insegnante e dopo aver conosciuto meglio gli spazi e le persone di CivicoZero”.

I *tutor*, dal loro canto, individuano, dividendosi in eguale misura (3 su 6), nel “metodo” adottato dalle insegnanti e nelle “risorse umane e strutturali del Centro di CivicoZero” le ragioni che hanno permesso una partecipazione attiva degli *MSNA*.

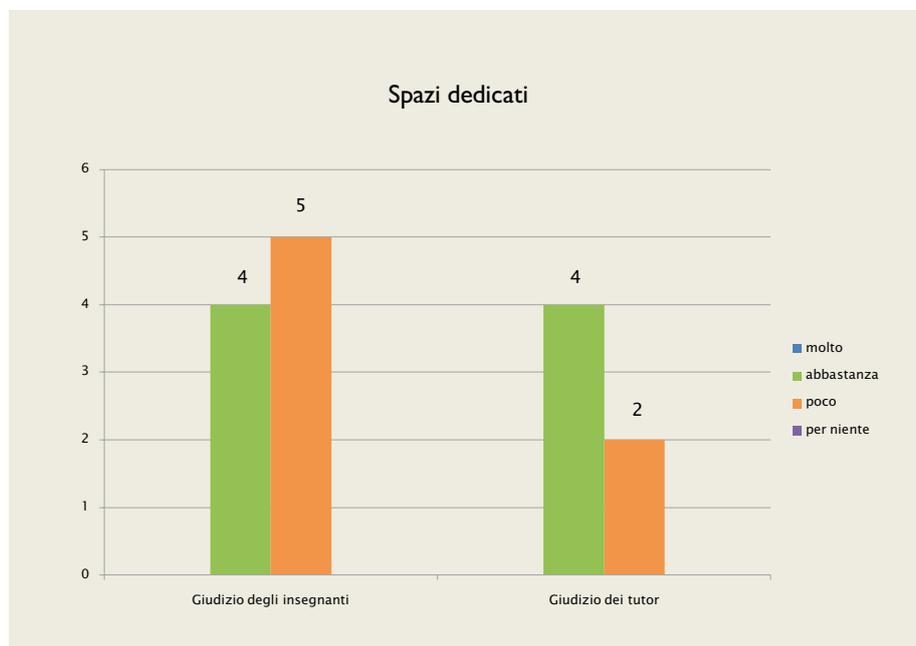
Scrivono un *tutor*: “Una maggiore partecipazione è stata stimolata dal lavoro delle insegnanti (metodo comunicativo e partecipativo) e dal contesto in cui sono state svolte le lezioni, in particolare quelle tenute a CivicoZero”. Anche gli studenti, non abituati a uno stile di insegnamento poco formale, quando gli viene chiesto (QTs 10.3) “Che cosa ti è piaciuto del progetto?”, 32 *MSNA* su 48 dichiarano di aver apprezzato il metodo di insegnamento adottato dai docenti; uno scrive: “mi è piaciuto come insegna la maestra”.

Di contro, uno stile e un contesto d'apprendimento poco tradizionale che prevede attività partecipative anche fuori dall'aula, possono andare a scontrarsi con le abitudini scolastiche dei *MSNA*: infatti, 5 insegnanti su 9 segnalano delle difficoltà incontrate nel coinvolgimento dei *MSNA* alle attività esterne alla classe, delle quali non capivano, almeno inizialmente, l'importanza didattica, per la scarsa abitudine a metodi di insegnamento non tradizionali.

6.3 Gli spazi dedicati

Riguardo agli “spazi dedicati” al progetto e al giudizio dei partecipanti al progetto occorre fare un distinguo tra il giudizio degli insegnanti, dei *tutor* e quello dei *MSNA*.

Grafico 2 - Adeguatezza degli spazi per i tutor e per gli insegnanti. QTt 2 e QTt 3: - *Gli spazi dedicati sono adeguati alla didattica?*



Relativamente all'adeguatezza degli spazi alla didattica, gli insegnanti esprimono un giudizio critico: se per 4 insegnanti su 9 (il 44,4%), il posto in cui si sono tenute le lezioni è "abbastanza adeguato" alla didattica, per i restanti 5 insegnanti (il 55,5%), lo spazio dedicato al progetto è "poco adatto" alla didattica; inoltre, questi 5 critici insegnanti attribuiscono all'esistenza di "fattori di distrazione" la ragione principale di tale opinione¹.

Dall'altra parte, osservando i dati riguardanti il giudizio dei *tutor*, notiamo che esprimono un parere opposto a quello degli insegnanti, rivalutando l'adeguatezza dello spazio: infatti, qui 4 *tutor* su 6 (il 66,6%) ritengono che lo spazio dedicato al progetto sia "abbastanza adatto" alla didattica e 2 di loro (il 33,3%) "poco adatto".

Se, poi, andiamo a vedere i dati relativi al giudizio degli studenti riguardo al posto in cui si sono svolte le lezioni, salta all'occhio la predilezione dei *MSNA* per lo spazio che è stato utilizzato nel progetto, che individuiamo come quello di CivicoZero, poiché tutti e 48 *MSNA* che hanno compilato il questionario avevano frequentato la suddetta sede.

Qui, alla domanda: (QTs 3) "Il posto in cui si sono svolte le lezioni ti piace?", la stragrande maggioranza degli *MSNA*, 43 studenti su 48, risponde che lo spazio dedicato alla didattica gli piace "molto".

¹ Riteniamo di attribuire questo giudizio al Centro di CivicoZero e non al Centro di A28 per la concezione d'avanguardia dello spazio che il primo mostra (spazi separati ma aperti e senza porte che dividono i diversi luoghi) rispetto al secondo (che è invece organizzato per uno svolgimento delle lezioni in maniera tradizionale).

Grafico 3 - Il gradimento degli spazi da parte dei MSNA (QTs 3).

La discrepanza delle opinioni può spiegarsi, da una parte, ricordando i differenti ruoli e i rispettivi obiettivi dei *tutor* e degli insegnanti nell'ambito del progetto, dall'altra considerando il carattere sperimentale della concezione dello spazio a CivicoZero.

Da una parte, quindi (anche qui come per la *partecipazione*) dobbiamo tener presente che insegnanti e *tutor* focalizzano aspetti diversi per esprimere un giudizio sulla funzionalità degli spazi dedicati: un luogo con la concezione dello spazio di CivicoZero può aver favorito le competenze relazionali e comunicative dei *MSNA* (obiettivi verso i quali sono più orientati i *tutor* del progetto) e può aver reso, di contro, più difficile, come emerge dalle opinioni degli insegnanti, la concentrazione e il mantenimento dell'attenzione per l'apprendimento dei contenuti linguistici (obiettivi verso i quali mirano). D'altra parte, non è difficile capire perché uno spazio come CivicoZero, che è concepito come spazio da essere costantemente e all'occasione, "didattizzato", "costruito" e "adattato" dalle persone che lo vivono e lo animano, senza separazioni di ambienti nette, risulti per i *MSNA* un luogo di integrazione e di riferimento.

Il giudizio di un'insegnante è emblematico al proposito: "Lo spazio è rumoroso e pieno di distrazioni; a dispetto di tutto favorisce la socialità".

Ricordiamo, a conferma di questo ragionamento, l'impatto positivo dello spazio del Centro di CivicoZero rispetto a quello di A28 relativamente alla dispersione degli *MSNA* (Tab. 2), che si rivela inferiore per gli studenti che hanno frequentato le lezioni nello spazio di CivicoZero rispetto a quella calcolata per gli studenti frequentanti a A28.

6.4 Le competenze linguistiche dell'italiano L2

Le 4 abilità linguistiche

Fattore cruciale per la riuscita del progetto è la valutazione del livello di competenza linguistica dei *MSNA* raggiunta nella lingua italiana come L2.

Per valutare la competenza linguistica raggiunta dagli studenti a fine corso, abbiamo sottoposto agli insegnanti, ai *tutor* e ai *MSNA* delle domande atte a sondare il grado di sviluppo e controllo acquisito nella lingua italiana e lo abbiamo confrontato con i *livelli comuni di riferimento* del *Quadro Comune Europeo*.

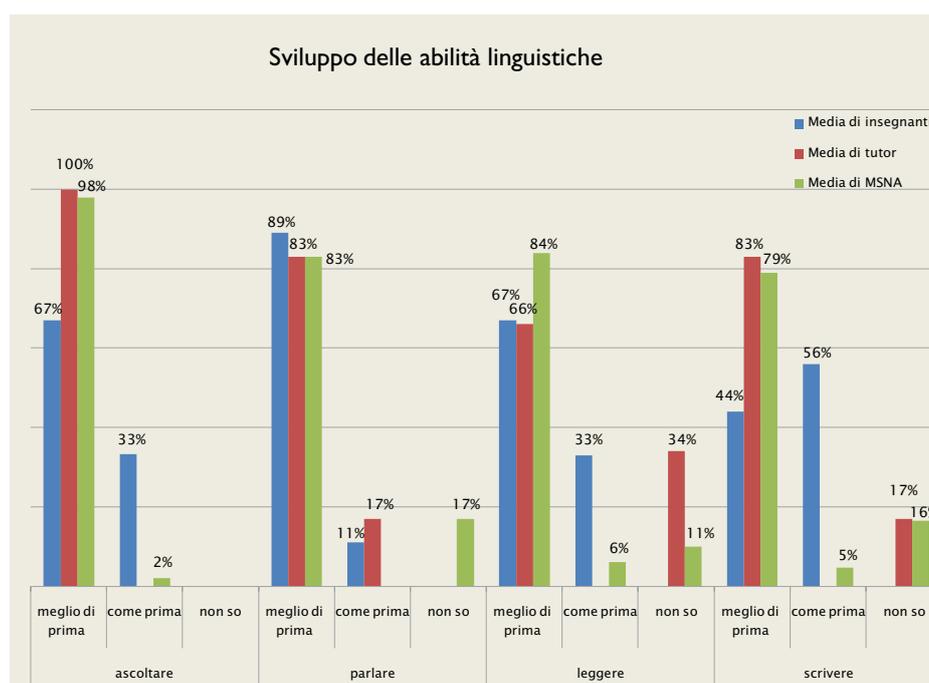
L'interpretazione dei dati procederà attraverso un confronto tra i diversi giudizi espressi dai partecipanti al progetto e muoverà a partire dall'analisi delle domande più generali, atte a fornire un'impressione globale dello stato di apprendimento della lingua italiana da parte dei *MSNA*, per poi prendere in considerazione e focalizzare nel dettaglio il livello di sviluppo delle quattro abilità linguistiche: *abilità di ascolto*, del *parlato*, di *lettura* e di *scrittura* degli studenti.

In primo luogo, sondando la consapevolezza linguistica degli studenti, abbiamo preso in esame le risposte dei *MSNA* che esprimono un giudizio, autovalutandosi, sull'efficacia dei corsi di italiano L2 e sul miglioramento globale della propria competenza della lingua italiana.

La maggior parte degli studenti, per la precisione 30 studenti sui 48 (il 62%) a cui è stato somministrato il questionario ritengono che, alla fine del corso di italiano, il proprio italiano sia migliorato “molto”; 16 studenti (il 33%) dichiarano che il loro italiano è “abbastanza” migliorato; solo 2 studenti (il 4%) pensano che il loro italiano sia migliorato “poco”.

Con il **Grafico 4**, possiamo osservare la stima dello sviluppo delle abilità linguistiche degli studenti per gli insegnanti, i *tutor* e per i *MSNA*.

Grafico 4 - QTs 4, 4.1; QTt 4; QTt 5.1: Lo sviluppo delle abilità linguistiche degli studenti per insegnanti, tutor e *MSNA*.



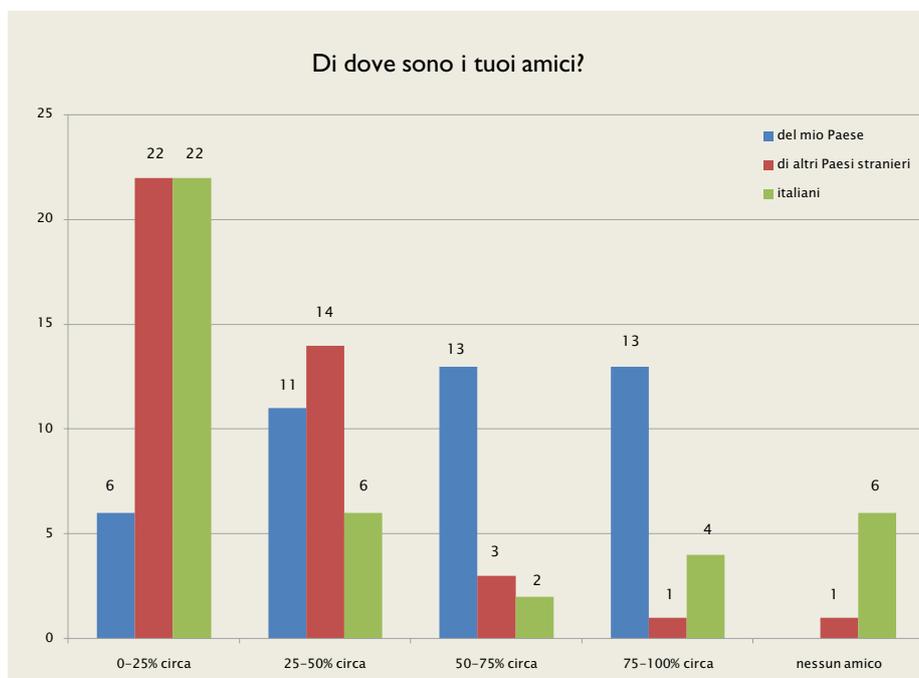
È soprattutto in relazione allo sviluppo dell'*abilità di parlare* che si riscontra la massima omogeneità delle risposte dei partecipanti al progetto, che mostrano di avere una simile percezione positiva riguardo alla stima dello sviluppo di questa abilità produttiva, legata all'oralità. Infatti, l'89% degli insegnanti (6 insegnanti su 9 secondo il *valore assoluto*) e l'83% dei *tutor* (5 su 6) dichiarano che gli studenti, alla fine del corso, sanno parlare “meglio di prima” e l'83% dei *MSNA* (40 studenti su 48), in autovalutazione, si giudicano, oggi, più bravi a parlare rispetto all'inizio del corso.

Apriamo ad altri indicatori, per approfondire l'interpretazione su questo dato: il dato positivo emerso sullo sviluppo dell'*abilità del parlato* dei *MSNA* viene confermato guardando le risposte dei *tutor* e degli stessi studenti alle domande del questionario relative “all'uso della lingua italiana” da parte degli studenti e confrontandole con i dati elicitati attraverso l'*Analisi dei Bisogni* dei *MSNA*, condotta all'inizio del progetto. Per avere un quadro dello sviluppo dell'abilità di parlare in italiano tra i *MSNA* è utile capire se ci sono e quali sono i possibili interlocutori dei nostri utenti.

In primo luogo, è interessante notare quanto sia cresciuta l'area delle amicizie: dai dati rilevati all'inizio del progetto (tab. 15, *Analisi dei Bisogni*), notiamo che il 76% dei *MSNA* intervistati (38 studenti su 50, secondo il valore assoluto) dichiarava di avere amici in Italia e il 24% (12 studenti) di non averne affatto; oggi, a fine progetto (QTs 9), l'89,5 dei *MSNA* che hanno compilato il questionario (43 studenti su 48) dichiara di avere amici e solo il 10,5% (5 studenti) di non averne.

Poi, andando a confrontare i dati elicitati dalle risposte alla domanda: "Di dove sono i tuoi amici?" (tab. 15, *Analisi dei Bisogni* e QTs 9.1), vediamo che, mentre, all'inizio del corso, il 72% degli studenti dichiarava di avere amici esclusivamente del loro Paese di origine (36 studenti, secondo il valore assoluto), solo il 2% degli studenti dichiarava di avere anche amici stranieri (2 studenti, secondo il valore assoluto) e nessuno dichiarava di avere amici italiani. Alla fine del corso, a tre mesi di distanza da quell'indagine, notiamo un notevole incremento degli amici stranieri, nonché l'entrata in gioco, in modo cospicuo, anche di amicizie italiane.

Grafico 5 QTs 9.1 - Di dove sono i tuoi amici?

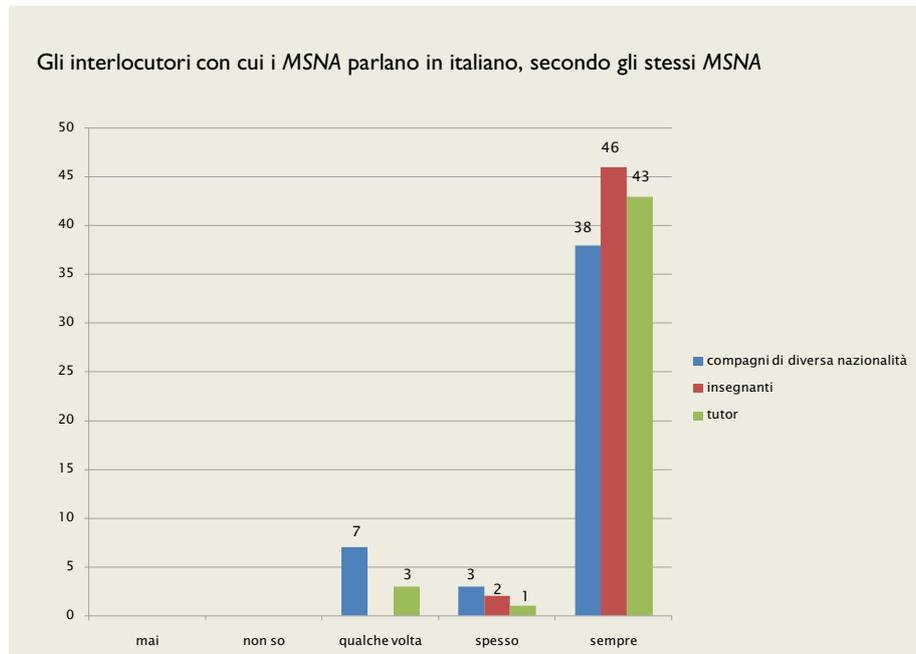


Sebbene permanga, comunque, un 4,6% di *MSNA* (2 studenti su 43) che dichiara di avere solo amici del proprio Paese di origine e stranieri, osservando il **Grafico 5**, saltano all'occhio i dati relativi alle amicizie con persone di altri Paesi stranieri e con persone italiane: infatti, il 53% dei *MSNA* (22 studenti su 41) dichiara di avere tra i propri amici circa $\frac{1}{4}$ di amici provenienti da Paesi stranieri diversi dal proprio e il 55% (22 studenti su 40) dichiara di avere tra i propri amici $\frac{1}{4}$ di amici di nazionalità italiana. Questi dati, confrontati con i dati della Tab. 15 dell'*Analisi dei Bisogni* prima citati, mostrano che i *MSNA* non solo hanno trovato interlocutori di diversa madrelingua con cui parlare, eventualmente, in italiano, ma che questi sono cresciuti notevolmente rispetto a tre mesi prima che iniziasse il corso e con esse le occasioni di praticare la lingua italiana. Se prima il 72% degli *MSNA* dichiarava di avere amici esclusivamente del loro Paese di origine, i dati elicitati a fine corso mostrano questa percentuale scendere al 4,6% (2 su 43), indicando un incremento delle amicizie straniere pari al 67,4%.

Inoltre, confrontando le risposte relative alla domanda "Quale lingua usi con gli amici stranieri?", che i *MSNA* hanno espresso a inizio corso con l'*Analisi dei Bisogni*, e a fine corso attraverso questa indagine (QTs 4.2), troviamo altri dati utili per confermare una valutazione positiva circa lo sviluppo dell'*abilità di parlare* in lingua italiana degli studenti. Infatti, circa tre mesi fa, solo il 2% dei *MSNA* (uno studente su 50) rispondeva di usare "sia la lingua materna sia la lingua italiana" per parlare con amici stranieri non connazionali, mentre il 74% dichiarava

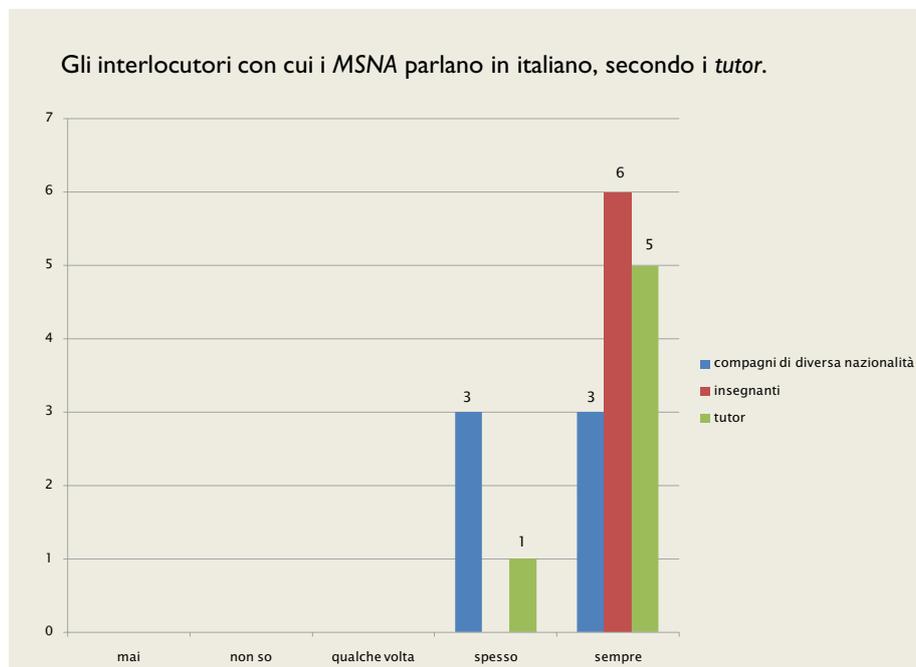
di usare la “solo lingua materna” e “prevalentemente la lingua materna”.

Grafico 6 QTs 4.2: - Uso l'italiano per parlare con...



A fine corso, il 79,10% dei MSNA (cioè 38 studenti su 48) dichiara di parlare “sempre” in italiano con i compagni non connazionali e il 14,70% (7 su 48) dichiara di usare “qualche volta” l’italiano. Inoltre, i loro interlocutori privilegiati per parlare in italiano sono gli insegnanti, per il 95,8% di MSNA (46 studenti su 48), e i *tutor*, per l’89,50% di MSNA (43 studenti su 48).

Questi dati sono confermati dalle risposte dei *tutor* che alla domanda (QTt 5.2): “Per quanto ha potuto osservare, fuori dalla classe, gli allievi usano l’italiano per comunicare con...”, dividendosi in modo uguale, (3 *tutor* su 6) rispondono che i MSNA parlano con i compagni non connazionali “sempre” in italiano e “spesso” in italiano; per tutti i *tutor* i MSNA parlano “sempre” in italiano con gli insegnanti; e solo un *tutor* su 6, ritiene che gli studenti si rivolgano “spesso” ai *tutor* in italiano.

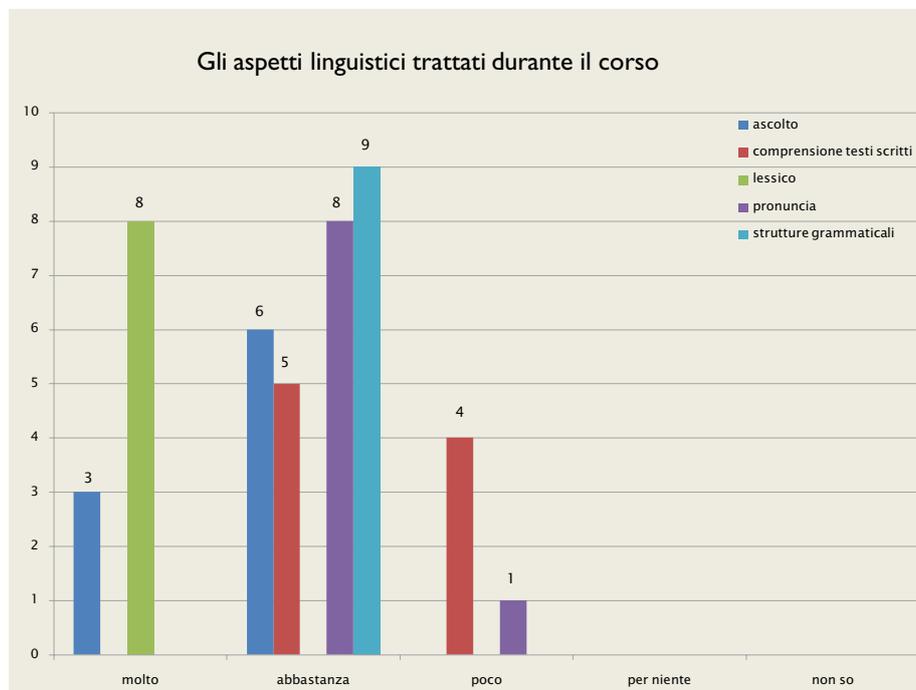
Grafico 7 QTt 5.2: - Per quanto ha potuto osservare, fuori dalla classe, gli allievi usano l'italiano per comunicare con...

Alla luce di queste osservazioni incrociate relative allo sviluppo dell'*abilità del parlato* dei MSNA, sembra potersi considerare verificato il dato positivo riguardante questa abilità, rappresentato nel **Grafico 4**.

Per quanto riguarda lo sviluppo, invece, delle altre abilità, tornando ad osservare il **Grafico 4**, notiamo che gli insegnanti assumono uno sguardo più critico: il 33% degli insegnanti (cioè, 3 su 9) dichiara di non notare grandi miglioramenti nelle abilità ricettive *di ascolto* e *di lettura* degli studenti. Confrontando i giudizi degli insegnanti con quelli espressi dai *tutor*, osserviamo che, per quanto riguarda lo sviluppo dell'*abilità di lettura*, i giudizi sono sulla stessa linea; infatti, il 67% degli insegnanti e il 66% dei *tutor* dichiara di aver notato un miglioramento in quest'abilità; di contro, per quanto riguarda lo sviluppo dell'*abilità di ascolto*, i giudizi espressi dagli insegnanti si scontrano con quelli dati dai *tutor*, che dichiarano tutti (il 100%), di aver notato alla fine del corso dei miglioramenti nelle capacità di comprensione della lingua italiana da parte dei MSNA, mentre il 33% degli insegnanti dichiara di non averne notati.

Interpretando questo dato, occorre tener presente, da una parte, le difficoltà che si incontrano nella valutazione di un'attività nascosta all'osservazione diretta come la comprensione, e dall'altra, anche qui come per la *partecipazione* e per gli *spazi dedicati*, le differenti funzioni, ruoli e obiettivi dei *tutor* e degli insegnanti di lingua italiana. Infatti, se i *tutor* hanno più occasioni di interagire con gli studenti su argomenti di *routine* e in situazioni abitudinarie in cui la conoscenza del contesto, dei locutori, delle aspettative, degli scopi della comunicazione possono sopperire alla mancanza dell'intera comprensione della forma linguistica messaggio, gli insegnanti hanno più occasioni di valutare la comprensione dei MSNA quando questa non è dipendente dal contesto presente e non può far leva più di tanto sui fattori extralinguistici della comunicazione per la costruzione del senso.

Inoltre, per quanto riguarda l'*abilità di scrittura*, il 56% degli insegnanti (ossia, 5 insegnanti su 9) ritiene che gli studenti non abbiano migliorato l'abilità di scrivere in italiano. Considerando i livelli di apprendimento della lingua italiana dei MSNA, che sono paragonabili al livello A0 e al livello A1 del Quadro Comune Europeo, non stupisce che gli studenti abbiano sviluppato di meno l'*abilità di scrittura* a vantaggio delle *abilità d'ascolto* e del *parlato*, sulle quali si lavora maggiormente nei primi livelli di apprendimento delle lingue straniere.

Grafico 8 QTi - Durante il corso, quanto i seguenti aspetti linguistici sono stati trattati?

Infatti, tenendo conto di queste considerazioni, i dati rilevati sulla percezione e la stima delle quattro *abilità linguistiche* rispecchiano i frutti del lavoro che dichiarano di aver fatto gli insegnanti sui diversi aspetti della lingua italiana (**Grafico 8**), tra i quali spiccano il *lessico*, che è stato “molto” trattato durante i corsi da 8 insegnanti su 9, e la *comprensione del parlato*, “molto” trattata per 3 insegnanti e “abbastanza” trattata da 6 insegnanti su 9, mentre la *lettura* (“comprensione dei testi scritti”) risulta un’abilità su cui si è lavorato “poco”, stando al giudizio di 4 insegnanti su 9.

Le scelte curriculari adottate dagli insegnanti del progetto CLIO risultano in linea con la teoria degli studi glottolinguistici moderni, per i quali l’incremento della conoscenza del vocabolario *fondamentale* rappresenta un tassello essenziale affinché gli studenti possano in ricezione comprendere il senso delle frasi, avviandosi verso i primi tentativi di produzione linguistica autonoma.

Inoltre, tutti gli insegnanti (9 su 9) dichiarano di aver adottato una *metodologia d’insegnamento* della lingua specifica, indicando di privilegiare il **metodo** glottodidattico di tipo *partecipativo e comunicativo*, che è stato molto apprezzato dagli *MSNA* (QTs 10.3 – *che cosa ti è piaciuto?*), abituati a delle relazioni molto gerarchizzate, nonché autoritarie, nel contesto scolastico del loro paese di origine.

Per questi motivi, riteniamo tali scelte curriculari e metodologiche un presupposto importante dell’esplosione comunicativa osservata riguardo l’*abilità di parlare* dei *MSNA*.

Le competenze linguistiche dei MSNA e i Livelli di Riferimento del Quadro Comune Europeo

È importante per la valutazione dell’efficacia di un corso di lingua italiana come L2 verificare se le competenze linguistiche raggiunte dagli studenti corrispondono a un “saper fare” con la lingua articolato nei sei *Livelli di apprendimento* del *Quadro Comune Europeo per le Lingue*.

Tabella 3 QTi 4.2.3 - Gli studenti del corso propedeutico a fine corso sanno:**LIVELLO A0**

- Gli studenti del corso propedeutico a fine corso sanno:	giudizio positivo
riconoscere parole familiari	3
interagire in modo semplice su bisogni immediati	3
descrivere luoghi e persone	3
riempire moduli	
altro: capire i gesti italiani	1

Secondo il giudizio degli insegnanti, sia del corso propedeutico A0 (3 insegnanti) sia del corso di Livello A1 (6 insegnanti), alla fine del corso, i *MSNA* hanno raggiunto una competenza linguistica nella lingua italiana che li mette in grado di realizzare quelle semplici azioni comunicative e linguistiche che rappresentano le competenze d'ingresso per il livello successivo.

In particolare, tutti gli insegnanti del *livello propedeutico* (d'ora in poi, A0) dichiarano che gli studenti sono capaci di compiere gli usi linguistici descritti per le *abilità di ascolto, lettura, interazione e produzione orale* che attesterebbero il raggiungimento delle competenze linguistiche del livello A1 del *Quadro*. Solo per la *produzione scritta* l'obiettivo di livello non è stato raggiunto.

Tabella 4 QTi 4.2.2: - Gli studenti del livello A1 a fine corso sanno:**LIVELLO A1**

- Gli studenti del livello A1 a fine corso sanno:	giudizio positivo
capire frasi semplici (messaggi, annunci)	6
leggere brevi testi e tabelle (pubblicità, programmi)	5
parlare di sé	5
partecipare a brevi conversazioni su attività abituali	5
scrivere brevi messaggi	4

Anche gli insegnanti del corso di Livello A1 considerano che i loro studenti abbiano raggiunto le competenze necessarie per l'ingresso al Livello A2.

Sebbene il giudizio espresso dagli insegnanti del Livello A1 si riveli, pur di poco, meno omogeneo rispetto a quello degli insegnanti del Livello A0 (infatti, un'insegnante del Livello A1 dichiara che i suoi studenti riescono solo a "capire frasi semplici"), globalmente la tabella indica il raggiungimento, da parte degli studenti, delle competenze linguistiche del Livello A2 del *Quadro*. Anche qui, come per il livello A0, per la *produzione scritta* l'obiettivo di livello non è stato raggiunto.

6.5 L'uso didattico dei *new media*

Una parte innovativa del progetto CLIO ha visto l'utilizzo didattico dei *new-media*, nello specifico: del social network *Facebook* e della radio on-line *UndeRadio*.

Andando a sondare l'efficacia dei *media education* abbiamo chiesto agli insegnanti e ai *tutor* di esprimere un giudizio generale sull'utilizzo delle risorse informatiche agli scopi del progetto.

Tabella 3 QTt 6 – In generale, ritiene che le risorse informatiche utilizzate nel progetto siano state utilizzate a scopi didattici?

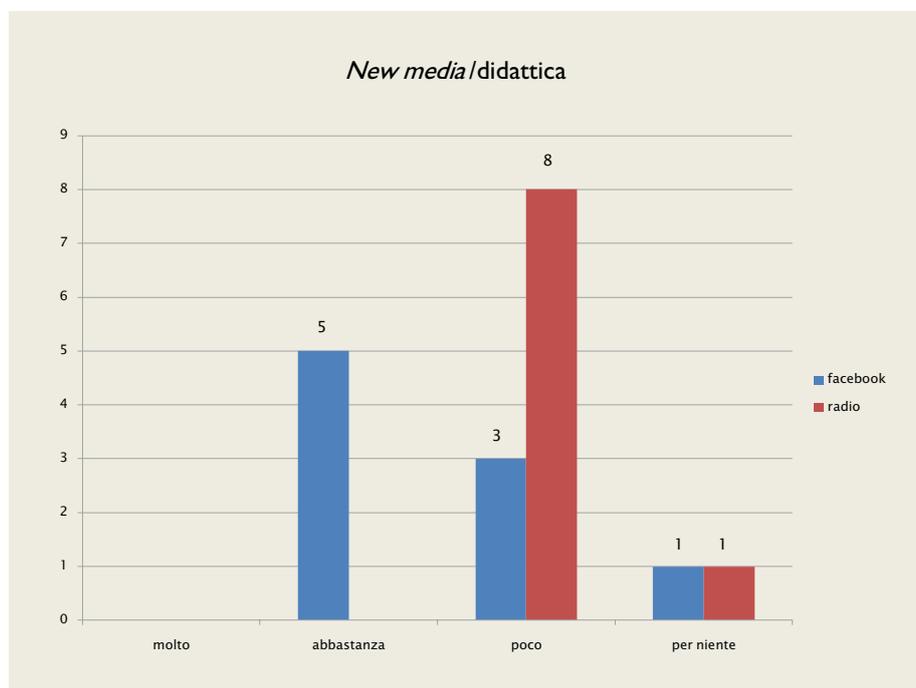
New media, un utilizzo didattico?	Opinioni degli insegnanti		
	"sì"	"no"	"in parte"
Livelli A0	0	0	3
A1	0	1	5
Totale complessivo	0	1	8

Per i 3 insegnanti del livello A0 e per 5 del livello A1, le tecnologie informatiche sono state utilizzate solo "in parte" per scopi didattici; più positiva è l'opinione dei *tutor* al riguardo, dei quali solo uno su 6 ritiene che il'utilizzo dei *new media* abbia portato solo "in parte" un valore aggiunto agli scopi del progetto.

Tabella 4 QTt 6 - In generale, ritiene che le risorse informatiche utilizzate abbiano portato un valore aggiunto al progetto?

New media, un valore aggiunto?	Opinioni dei tutor		
	"sì"	"no"	"in parte"
	4	1	1
Totale complessivo	4	1	1

Cercando di approfondire le opinioni, abbiamo chiesto agli insegnanti di indicare quanto ciascuna azione *on-line*, nello specifico, *Facebook* e *UndeRadio*, abbia contribuito secondo loro alla didattica.

Grafico 9 - Qti 6 - Nello specifico, può indicare quanto ciascuna azione on-line ha contribuito alla didattica?

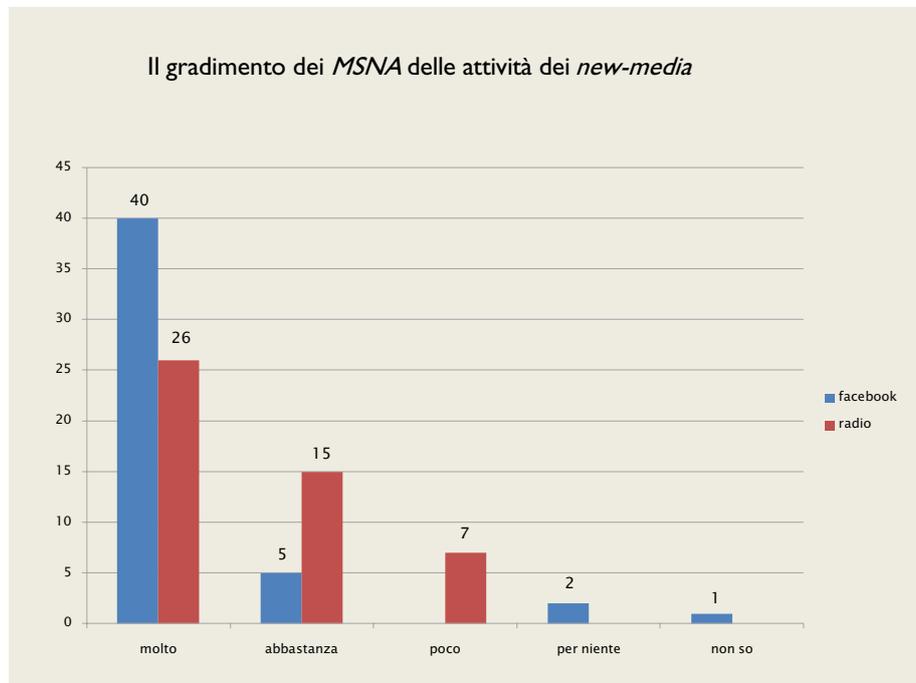
Stando ai dati rilevati, secondo 5 gli insegnanti su 9, le attività realizzate grazie all'utilizzo di *Facebook* hanno contribuito "abbastanza" alla didattica, mentre per 3 insegnanti hanno contribuito "poco" e per uno "per niente". In particolar modo, il giudizio si fa più critico riguardo alla radio *on-line* che, per 8 insegnanti su 9 ha contribuito "poco" alla didattica e per uno "per niente".

Già prima dalle interviste e, poi, con la decodifica delle risposte date alle domande aperte, i *punti critici* dell'attività della radio *on-line* rilevati dagli insegnanti riguardano principalmente: le scarse occasioni che gli studenti hanno di riascoltare le puntate su internet e assimilare, perciò, i contenuti; il fatto che non tutti gli studenti riuscivano a seguire e, quindi, a partecipare attivamente alle attività; di contro, altre insegnanti segnalano come le attività radio siano risultate "divertenti" per i *MSNA* (es. la puntata sulle bandiere nazionali dei paesi di provenienza degli studenti).

Per quanto riguarda le attività su *Facebook*, i punti critici rilevati dagli insegnanti riguardano: come per la radio *on-line*, le scarse possibilità dei *MSNA* di accedere ad *internet* (fuori dal Centro di CivicoZero); gli aspetti organizzativi relativi alla creazione di un *account Facebook* (cfr. *Organizzazione e Punti di forza e di criticità*).

Prendendo il punto di vista degli studenti, notiamo che il giudizio che hanno espresso circa le attività svolte attraverso l'uso dei *new media* risulta, diversamente da quello degli insegnanti, decisamente positivo.

Grafico 10 QTs 6 - Quanto ti sono piaciute le attività della radio on-line? e **QTs 7** - Quanto ti sono piaciute le attività su Facebook?

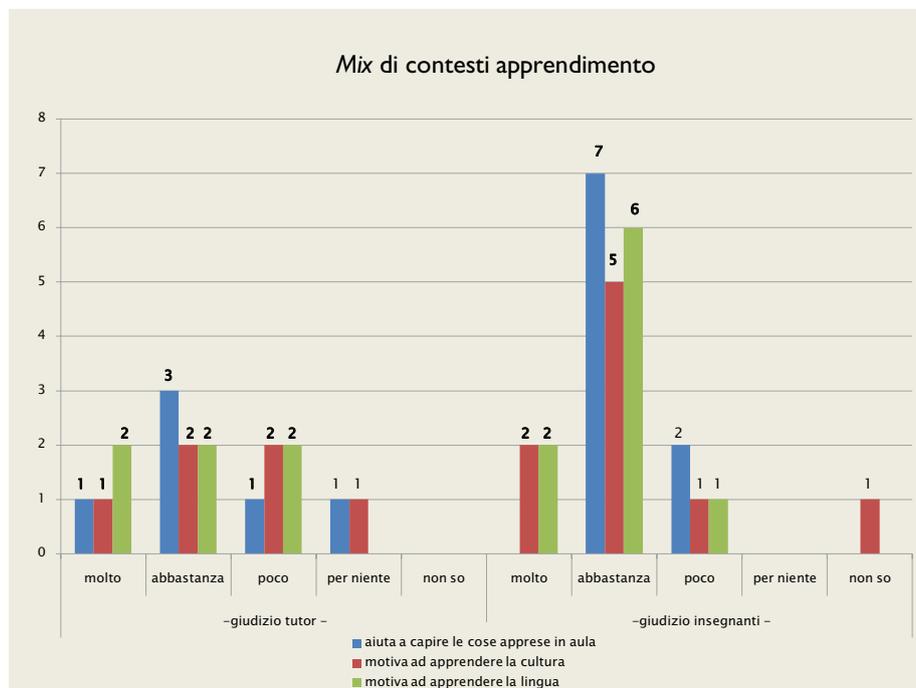


Gli studenti, sebbene in misura maggiore *Facebook*, mostrano di aver apprezzato tutte le attività *on-line*: infatti, 40 studenti su 48, cioè l'83% dei *MSNA*, dichiarano che le attività su *Facebook* gli sono piaciute "molto" e 5 studenti, l'11%, "abbastanza"; 26 studenti su 48, cioè il 54% dei *MSNA*, dichiarano di aver gradito "molto" le attività della radio *on-line* e altri 15 (il 31% degli studenti) di averle gradite "abbastanza".

Anche il parere dei *tutor* circa il gradimento delle attività *on-line* da parte degli studenti conferma il dato appena elicitato per i *MNSA*: infatti, 3 *tutor* su 6 dichiarano che le attività su *Facebook* hanno avuto "molto" successo tra gli studenti e altri 2 che hanno avuto "abbastanza" successo; per quanto riguarda la radio *on-line*, 3 *tutor* su 3 dichiarano che le attività su *UndeRadio* hanno avuto "abbastanza" successo, 2 che ne hanno avuto "poco", uno "per niente" (QTt 6.1 – Secondo lei, gli strumenti utilizzati, *Facebook* e *UndeRadio* che successo hanno avuto tra gli studenti?).

Seguono i dati delle opinioni degli insegnanti, nonché dei *tutor*, circa la capacità del *mix di ambienti di apprendimento* realizzato nel progetto (lezioni in classe e attività sul *web*), di dare un valore aggiunto alla didattica.

Grafico 11 QTi 8 e QTt 8 - Secondo lei, il mix di apprendimento (lezioni in aula e attività on-line) quanto è una formula capace di dare un valore aggiunto alla didattica nei seguenti aspetti?



Osservando i dati, gli insegnanti dichiarano che il *mix* di contesti di apprendimento è un fattore favorevole alla *motivazione* degli studenti: secondo 6 insegnanti su 9, il *mix* di contesti di apprendimento realizzato, motiva “abbastanza” gli studenti ad *apprendere la lingua* e, secondo 2 insegnanti, li motiva “molto”. Inoltre, tale formula, secondo 5 insegnanti su 9, motiva “abbastanza” gli studenti ad *apprendere la cultura* e, per 2 insegnanti, li motiva “molto”; secondo 7 insegnanti su 9, *aiuta a capire le cose apprese in aula*.

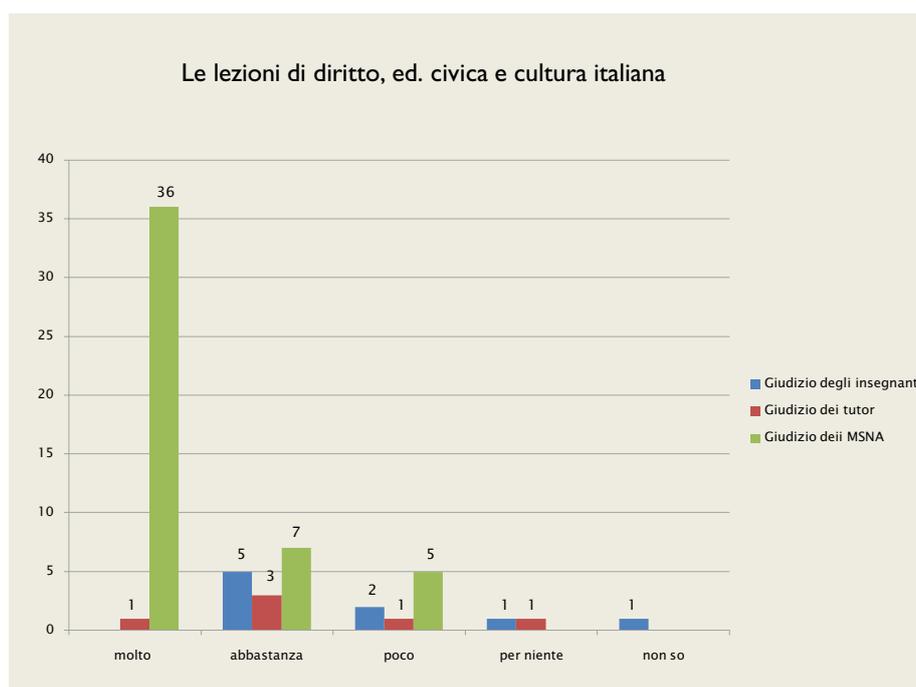
Le risposte dei *tutor* non si discostano troppo da quelle degli insegnanti: 2 *tutor* su 6 dichiarano che tale formula motiva “molto” gli studenti ad *apprendere la lingua* e 1 dichiara che li motiva “molto; 3 *tutor* su 6 ritengono che il *mix* di contesti di apprendimento aiuta “abbastanza” gli studenti *a capire le cose apprese in aula* e 1 ritiene che li aiuta “molto”.

Quindi, sebbene le attività *on-line* abbiano incontrato delle difficoltà di realizzazione, si constata l’interesse degli insegnanti e dei tutor per gli strumenti di *media education*, che ritengono, in primo luogo, capaci di stimolare la *motivazione* degli studenti e, quindi, di attivare un fattore fondamentale per l’apprendimento della lingua e l’integrazione socio-culturale degli studenti *MSNA*.

6.6 Le lezioni di diritto, ed. civica e cultura italiana

A uno sguardo generale, i dati relativi al gradimento delle lezioni di diritto, ed. civica e cultura italiana, indicano che i partecipanti al progetto del progetto, gli *MSNA in primis*, guardano positivamente a questa esperienza.

Grafico 13 QTi 7, QTt 7 - Ritieni che le lezioni di diritto, ed. civica e cultura italiana abbiano risposto alle esigenze degli studenti? QTs 5 - Le lezioni di diritto, ed. civica e cultura italiana ti sono state utili?



Infatti, 36 studenti (il 75% del totale) dichiarano che queste lezioni sono state “molto” utili, 7 (il 14,6%) “abbastanza” utili e 5 (il 10,4%) “poco” utili.

Sebbene si mostrino meno entusiastiche, le risposte dei *tutor* e degli insegnanti sulle lezioni di diritto confermano un’opinione, comunque, favorevole circa quest’iniziativa: infatti, 3 *tutor* su 6 (il 50%) ritengono che queste lezioni abbiano risposto “abbastanza” alle esigenze formative degli studenti e un *tutor* (che rappresenta in termini percentuali il 16,6%) dichiara che sono state “molto” utili; gli altri due *tutor* pensano rispettivamente che abbiano risposto alle esigenze degli studenti “poco” e “per niente”. Prendendo in considerazione il giudizio degli insegnanti, notiamo lo stesso andamento, per quanto risulti ancora meno entusiastico: infatti, 5 docenti su 9 (il 55,5%) ritiene che le lezioni siano state “abbastanza” utili ai *MSNA*, un docente (che rappresenta in termini percentuali il 11%) dichiara di non saper esprimere un giudizio, altri 2 (il 22,3%) che le lezioni sono state “poco” utili, e un docente “per niente”.

Riteniamo importante indagare ulteriormente e andare a rilevare quali sono stati i fattori che non hanno permesso ai partecipanti al progetto di esprimere un giudizio completamente positivo su quest’esperienza. Perciò confrontiamo le risposte che insegnanti, *tutor* e *MSNA* hanno dato alla domanda a scelta multipla (QTi 7.1, QTt 7.1 e QTs 5.1) atta a focalizzare gli aspetti critici della realizzazione dell’iniziativa.

Per gli insegnanti, in ordine di importanza, gli aspetti da dover prendere maggiormente in considerazione, per quest’azione, in vista dei un’analisi dei bisogni futuri, sono:

1. “la difficoltà di comprensione dei *MSNA*”, per 7 docenti su 9;
2. “le esigenze concrete dei *MSNA*”, per 6 docenti su 9;

3. “*gli argomenti specifici da trattare*”, per 4 docenti su 9.

Gli aspetti critici, in ordine d'importanza, rilevati dalle risposte dei *tutor* non sono dissimili:

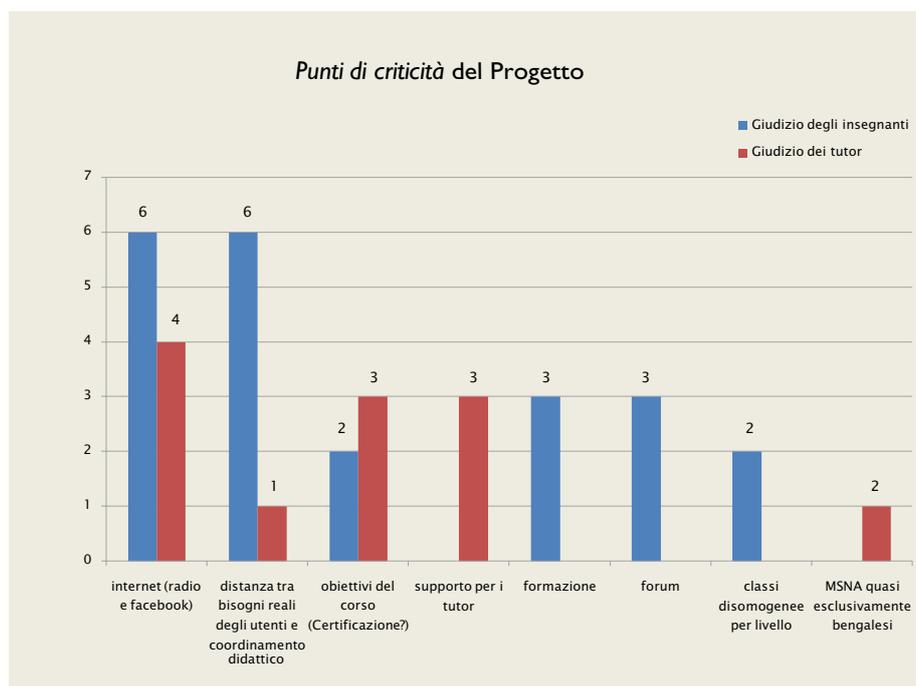
1. “*le esigenze concrete dei MSNA*”, per 5 *tutor* su 6;
2. “*le difficoltà di comprensione dei MSNA*”, per 5 su 6;
3. “*il metodo didattico da adottare*”, per 4 *tutor* su 6)

I 5 studenti (cfr. **Grafico 13**) che hanno risposto che le lezioni di diritto, ed. civica e cultura italiana erano state “poco” utili, al momento di indicare la ragione di tale giudizio poco soddisfacente hanno risposto che il motivo risiede nel fatto che “non capivo cosa diceva l’insegnante” (100% delle risposte).

6.7 I punti di criticità e i punti di forza del progetto

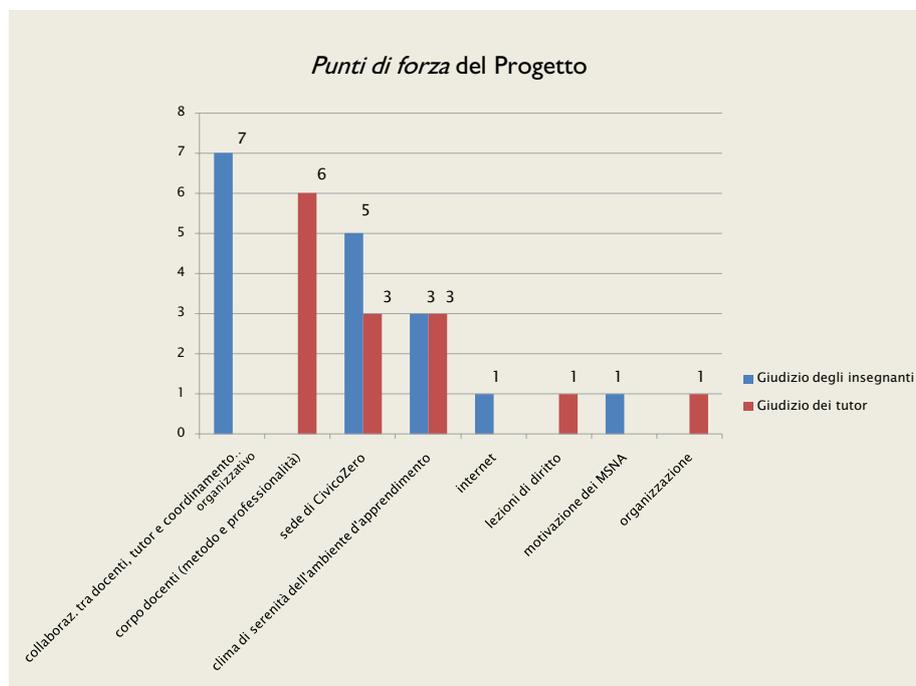
Prendendo in considerazione i *punti di criticità* del progetto, notiamo che 6 insegnanti su 9 e 4 tutor su 6 ritengono che siano, *in primis*, le attività *on-line* di Facebook e della radio ad aver incontrato delle difficoltà durante la loro realizzazione, sia per le scarse competenze informatiche dei MSNA sia per la mancanza di apparecchiature informatiche e di risorse umane sufficienti al numero di utenti.

Grafico 16 QT1 13.b e QT1 12.b - Secondo lei, quali sono stati i principali punti di criticità del corso realizzato?



Secondo gli insegnanti, un altro punto ugualmente critico è il “*raccordo tra i bisogni reali dei MSNA e coordinatori didattici*”: 6 insegnanti su 9 indicano uno scollamento da colmare per evitare difficoltà organizzative, nonché ritardi nel raggiungimento degli obiettivi previsti dal progetto.

In secondo luogo, 3 insegnanti su 9 ritengono che il *forum on-line* e la *formazione* costituiscano aspetti critici del progetto, mentre 3 *tutor* su 6 ritengono che sia stato un fattore negativo sia non avere disposto sufficienti figure professionali nel *ruolo di tutor* rispetto al numero di utenti sia non avere chiari gli *obiettivi del corso*, (in particolare, se il corso preparasse all’esame di Livello per la Certificazione dell’italiano come lingua straniera).

Grafico 17 QTt 13.a e QTt 12.a - Secondo lei, quali sono stati i principali punti di forza del corso realizzato?

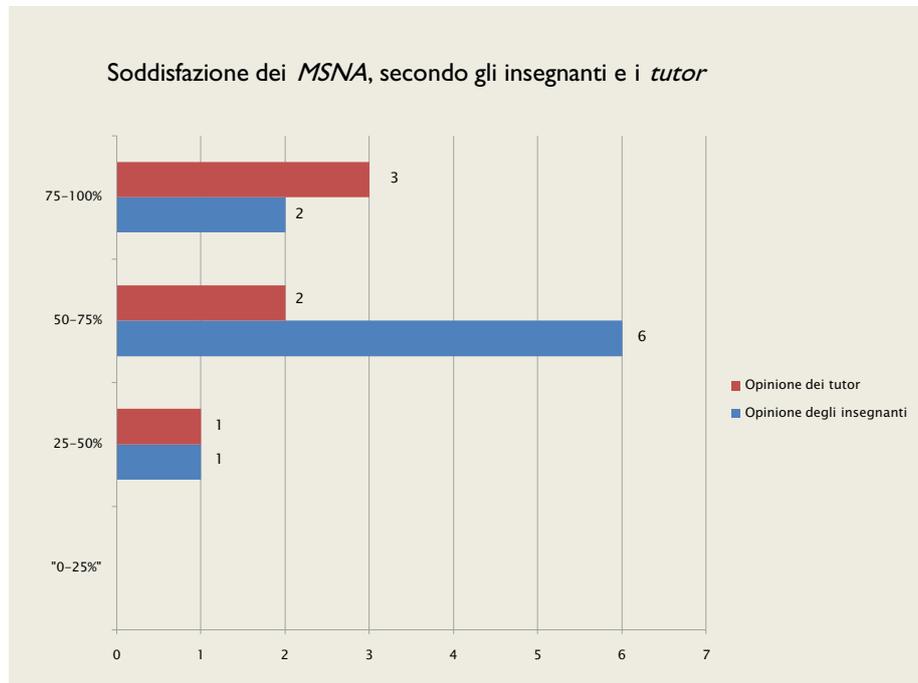
Prendendo in considerazione gli aspetti positivi del progetto, notiamo che tutti i tutor (6 su 6) dichiarano che l'intero *corpo docente* può essere considerato decisamente un *punto di forza* del progetto. D'altra parte, secondo 7 insegnanti su 9, la *collaborazione tra i docenti, gli operatori del Centro e i coordinatori organizzativi* si è rivelata essere una carta vincente per la riuscita del progetto. In secondo luogo, per 5 insegnanti su 9, la *sede di CivicoZero* ha rappresentato, nonostante alcune critiche ricevute, un punto di forza del progetto e, a seguire, 3 insegnanti su 9 trovano nel *clima sereno* del contesto in cui si svolgono le lezioni un fattore favorevole all'apprendimento e, quindi, un fattore positivo per la riuscita del progetto.

Anche la metà dei tutor (3 su 6) individua nella *sede di CivicoZero* e nel *clima sereno* del contesto d'apprendimento un punto di forza del progetto.

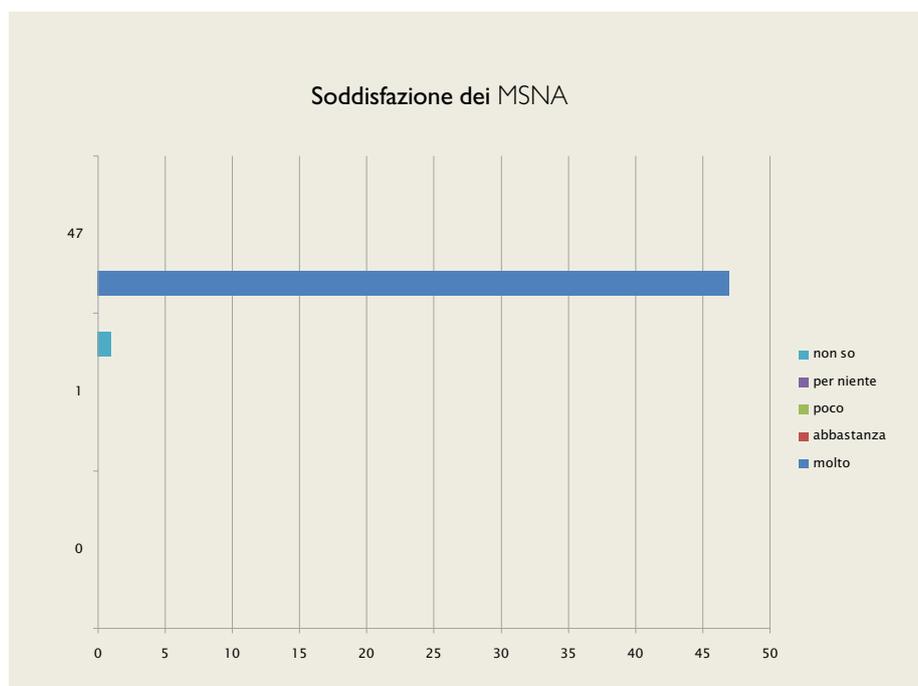
7. La soddisfazione da parte dei partecipanti al progetto

Soddisfazione dei MSNA

Secondo il punto di vista dei tutor e degli insegnanti, i *MSNA* che hanno frequentato il corso e partecipato al progetto sono per la maggioranza soddisfatti dell'esperienza vissuta.

Grafico 19 QT1 I4 e QT1 I3 – Secondo lei, quanti studenti all'incirca sono soddisfatti del corso frequentato?

L'opinione di 3 tutor su 6 è che più del 75% degli studenti si ritiene soddisfatto del corso frequentato, mentre la maggioranza degli insegnanti, 6 su 9, ritengono che gli studenti soddisfatti del corso siano tra il 50% e il 75%.

Grafico 20 QTs 10.2 - Sei soddisfatto del corso che hai frequentato?

Chiedendo direttamente agli utenti del progetto, se sono soddisfatti del corso che hanno frequentato, tutti tranne uno, cioè 47 studenti su 48, dichiarano che sono “molto” soddisfatti; l’unico studente fuori coro dichiara di non saper rispondere alla domanda.

È interessante notare che, approfondendo la questione, alla domanda (QTs 10.3.a): “Che cosa ti è piaciuto?”, 40 studenti su 48, cioè l’83,3% dei *MSNA*, rispondono che a piacergli di più sono state le attività legate all’uso della lingua italiana e allo studio dell’italiano: troviamo delle risposte esplicite, come “mi piace studiare italiano”, ma anche l’indicazione di varie attività linguistiche, come “parlare”, “leggere”, “capire”, “imparare”, “scrivere”, “cantare” in italiano. Altri 32 studenti (il 66,6%) dichiarano che è lo *stile di insegnamento* usato dalle docenti del corso l’aspetto che gli è piaciuto di più; 16 studenti (il 33,3%) dichiarano che a essergli piaciuti sono le persone, gli spazi, i tutor del Centro di CivicoZero; per 13 studenti (il 27%) le attività su *internet* sono state un aspetto piacevole e divertente del progetto.

RIFLESSIONI FINALI

di *Marisa Belluscio*

“*Ciao! Come ti chiami? .. quanti anni hai? ... da dove vieni? ... da quanto tempo sei in Italia?*”: con queste domande abbiamo iniziato il progetto CLIO. Le abbiamo ripetute centinaia di volte a quei ragazzi timidi e smarriti che arrivavano a CivicoZero a gruppetti silenziosi, stretti l'uno all'altro, che si guardavano intorno dando occhiate furtive e curiose ma altrettanto velocemente abbassavano lo sguardo quando incrociavano il nostro.

Sembravano tutti uguali: gli stessi nomi, gli stessi colori, gli stessi problemi, la stessa ritrosia a rispondere alle domande e poi, diciamo pure, 240 sembravano davvero tanti. Quando qualcuno di noi ricordava che più in là avremmo dovuto incontrarne altri 300 per attività da svolgere nelle sedi delle strutture di accoglienza dove erano ospitati, ci assalivano ansia e preoccupazione.

540 minori stranieri non accompagnati che conoscevano a stento poche parole di italiano, con i quali e per i quali dover fare in nove mesi corsi di lingua italiana e di educazione civica, lezioni di diritto, contenuti digitali per Facebook, trasmissioni radiofoniche, applicazioni multimediali, pubblicazioni multilingue e video partecipativi.

I nove mesi sono passati e nel frattempo quei ragazzi sono diventati Arifur, Monir, Jewel, Rana, Rasel, Shakil, Kamal ... ognuno con la propria personalità, con proprie competenze e abilità, con una storia familiare unica e particolare. Alcuni timidi si sono rivelati estroversi e chiacchieroni, altri diffidenti e scontrosi ci hanno stupito per la gentilezza e generosità con cui hanno aiutato i compagni più in difficoltà, altri ancora all'inizio tristi e ansiosi li abbiamo sorpresi a ridere e divertirsi mentre scrivevano la canzone rap della “scuola di italiano”, altri infine non li abbiamo più rivisti, avevano trovato un lavoro o erano ripartiti per una nuova destinazione.

Nel corso del progetto li abbiamo, e si sono, riconosciuti come persone uniche e speciali pur continuando a considerarli e trattarli per quello che erano: ragazzi giovani, alcuni giovanissimi, che avevano affrontato un lungo viaggio da soli, a volte di mesi altre di anni, per arrivare fin qui carichi di aspettative e paure e che per l'ennesima volta rispondevano alle nostre domande che nel frattempo sono diventate “*Hai finito il questionario? Le lezioni di diritto e di educazione civica ti sono state utili? Ti sono piaciute le attività su Facebook? Di dove sono ora i tuoi amici? Che lavoro vuoi fare?*”

Seguono alcune riflessioni sull'esperienza appena conclusa che riassumono quelli che pensiamo siano stati – anche alla luce delle valutazioni degli esperti che abbiamo riportato nei precedenti capitoli - i punti di forza e i punti di debolezza del progetto. Le riflessioni contengono anche alcune raccomandazioni rivolte a chi, leggendo queste pagine, voglia sperimentare con i minori stranieri non accompagnati azioni educative e di formazione linguistica.

Abbiamo avviato il progetto costituendo una **rete ampia e forte di partner** che, agendo in una logica di azione multidisciplinare e interdisciplinare, ha prodotto una sinergia di competenze diverse che ha garantito all'intervento una maggiore efficacia. Tutti i partner sono stati rappresentati in un Comitato scientifico che ha guidato le azioni ed è stato un significativo punto di forza del progetto. L'esperienza ci ha insegnato che il coinvolgimento di minori stranieri non accompagnati non può prescindere dalla collaborazione stretta e continua con i Centri di accoglienza che li ospitano e con i preposti uffici tutoriali che rappresentano gli interessi del minore vigilando affinché i suoi diritti siano rispettati. Siamo convinti che il perseguimento di un percorso di integrazione in Italia necessiti di un affiancamento stretto con i soggetti che operano e vivono quotidianamente con i minori.

I minori stranieri non accompagnati costituiscono una tipologia di “utenti” con caratteristiche e fattori di vulnerabilità che li differenziano dai migranti in generale. A ciò si aggiunga che ogni nazionalità di provenienza

ha una propria storia e un proprio progetto migratorio con i quali bisogna fare i conti quando si strutturano percorsi educativi e formativi. Nel caso di CLIO, i cui ragazzi provenivano soprattutto dal Bangladesh, è stata particolarmente utile l'**analisi dei fabbisogni linguistici e formativi** realizzata dall'Università Sapienza di Roma. Lo studio ha consentito di costruire un quadro dettagliato delle specifiche esigenze di apprendimento e dei fabbisogni linguistici dei minori coinvolti che ha guidato la definizione degli obiettivi formativi, delle metodologie didattiche utilizzate e dei contenuti erogati.

L'utilizzo dei **new media (Facebook e web radio) e degli strumenti multimediali** - come rilevato anche nel questionario della Sapienza dagli stessi ragazzi - ha stimolato la partecipazione con ricadute positive in termini di motivazione e interesse offrendo la possibilità di un apprendimento informale e spontaneo. Tuttavia, una riprogettazione del percorso che si basi sullo sfruttamento didattico di social network e più in generale di strumenti accessibili attraverso internet, deve tener conto di alcuni limiti che vanno ridotti con opportuni interventi preventivi. Come rilevato da più fronti e a differenza di quanto ipotizzato, non tutti i ragazzi di CLIO avevano confidenza con le nuove tecnologie, pur apprezzandole molto. A ciò si aggiunga che nei Centri di accoglienza il più delle volte non c'è un accesso libero a internet. Per enfatizzare le potenzialità di questi strumenti per l'apprendimento linguistico, dice bene Emanuela Cotroneo nel paragrafo sulla valutazione dell'esperienza Facebook: *“è auspicabile prevedere già in fase di avvio alcuni interventi di alfabetizzazione informatica unitamente a un incremento delle postazioni di accesso alla rete sia nelle sedi deputate all'erogazione dei percorsi presenziali sia nelle sedi di domicilio dei discenti coinvolti”*.

L'area di lavoro dove vengono svolte le attività educative non è mai un elemento neutrale e da sottovalutare. CLIO ha avuto luogo principalmente presso la cooperativa **CivicoZero** che, per le sue caratteristiche peculiari (si veda la presentazione contenuta nel primo capitolo), ha favorito la costruzione di uno spazio di apprendimento funzionale e confortevole di cui i ragazzi si sono potuti appropriare per sperimentare un percorso di costruzione linguistica e, prima ancora, di crescita culturale. Nel testo della canzone rap scritta dai ragazzi durante un laboratorio si legge *“CivicoZero è a Porta Maggiore, a Roma/ arriviamo a scuola alle 10.00/ la scuola è accogliente/ la maestra legge le frasi scritte alla lavagna/ tutti imparano l'italiano/ impariamo l'italiano giocando, ballando, scrivendo e leggendo/ la lezione di italiano è utile per imparare a leggere/ le maestre sono gentili/ a CivicoZero arrivano ragazzi di tutti i paesi: Bangladesh, Egitto, Pakistan, Guinea/ possiamo fare lezione senza pagare ... CivicoZero è buono perché il pranzo è gratis/ CivicoZero è buono perché possiamo usare il computer e andare su Facebook/ a CivicoZero possiamo ascoltare la musica e giocare/ a CivicoZero c'è tutto, ci sono tante possibilità... è venuto il momento per i miei sogni di essere ascoltati”*

Agli operatori, CivicoZero ha trasferito un approccio di intervento e quindi un metodo di lavoro che ha dato qualità e concretezza al progetto.

“CivicoZero è un luogo dove la rigidità dei muri si dissolve in curve accoglienti, dove lo spazio è spazio di tutti, mi sono sentita un insegnante, una persona, un'apprendente, una di loro, parte di un gruppo, corpo in movimento in un flusso di persone e storie... Mi sono sentita sicura, protetta in un luogo sicuro, assistita da persone presenti, ho avvertito il loro sostegno discreto, nascosto per non intralciare, ogni mattina, entrando in un posto che ho sentito mio” Nicoletta

I percorsi guidati di apprendimento linguistico - come descritto diffusamente nel capitolo terzo e dettagliato dagli stessi docenti nella relazione in appendice - hanno sperimentato **metodologie didattiche basate sull'apprendimento cooperativo**. In alternativa alla tradizionale dinamica frontale, i minori sono stati coinvolti anche dal punto di vista emotivo oltre che cognitivo come singoli e come gruppo utilizzando vari linguaggi espressivi che hanno dato spazio alla musica, alla recitazione, alla poesia, al racconto, al disegno, alla fotografia e al video partecipato. La comunicazione verbale e scritta è stata inoltre integrata da un lavoro sul corpo e sulla fisicità che ha favorito una relazione con gli altri e con lo spazio circostante che attraverso l'apprendimento linguistico ha permesso di vivere le lezioni e le attività come diritto/piacere, scambio e necessità.

Il **premio europeo Label per le lingue**, attribuito a CLIO come progetto capace di dare un sensibile impulso all'insegnamento delle lingue, mediante innovazioni e pratiche didattiche efficaci, ha dato un significativo e importante riconoscimento al lavoro svolto.

Infine, la concezione di base, propria della **Pedagogia dei diritti** a cui fa riferimento Save the Children e quindi il progetto CLIO, di accogliere il minore nella sua interezza e complessità, ci ha permesso di costruire un percorso di apprendimento della lingua che è stato considerato un mezzo e non un fine. Questo approccio metodologico, ma prima ancora etico, ci ha guidato nel tentativo e lo sforzo di rispondere a richieste e necessità che andavano oltre la conoscenza della lingua: l'accoglienza, il lavoro, la socializzazione, il tanto sospirato permesso di soggiorno.

Abbiamo cercato di informare i minori sui diritti che appartengono loro e di supportarli nel difficile esercizio della loro esecuzione. Agire e, prima ancora, riconoscere i propri diritti è un dovere! La sfida è stata e rimane ambiziosa, lo sappiamo, ma questa esperienza ci ha ulteriormente convinto che dobbiamo continuare sempre di più e sempre meglio.

Le ultime parole della canzone rap “è venuto il momento per i miei sogni di essere ascoltati” faranno da colonna sonora al nostro rinnovato impegno.

Grazie ragazzi!

BIBLIOGRAFIA

- Addolorato A., 2009, "Facebook come piattaforma di autoformazione linguistica", in R. Borgato, F. Capelli, M. Ferraresi (a cura di), *Facebook come. Le nuove relazioni virtuali*, Milano, Franco Angeli, pp. 176-181.
- Anderson T., 2008, "Is Videoconferencing the Killer App for K-12 Distance Education", *The Journal of Distance Education*, 22, 2, pp. 109-124.
- Antenos-Conforti E., 2009, "Microblogging on Twitter: Social Networking in Intermediate Italian Classes", in Lomicka, G. Lord (a cura di), *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*, San Marcos, TX, CALICO - The Computer Assisted Language Instruction Consortium, pp. 59-90.
- Battro A., Denham P. J., 2010, *Verso un'intelligenza digitale*, Milano, Ledizioni.
- Berger P., Trexler S., 2010, *Choosing Web 2.0 Tools for Learning and Teaching in a Digital World*, Santa Barbara (CA), Libraries United.
- Caruso J., Salaway G., 2008, "The ECAR study of undergraduate students and technology: Key findings", Boulder (CO), EDUCAUSE Center Applied Research, <http://www.educause.edu/ecar> (ultima consultazione: 20.02.2013).
- Cotroneo E., 2012, "Da Facebook a Ning per imparare l'italiano: quando il social network fa didattica" in P. Alderete, L. Incalcaterra McLoughlin, L. Ní Dhonnchadha, D. Ní Uigín (a cura di), *Translation, Technology & Autonomy in Language Learning and Teaching*, Peter Lang, Oxford, pp. 219-240.
- Fratte I., 2004, *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Roma, Carocci.
- Fratte I., 2010, "Le abilità produttive nel Web 2.0: individuazione di buone pratiche", in E. Jafrancesco (a cura di), *Atti del XVIII Convegno Nazionale ILSA «Apprendere in rete: multimedialità e insegnamento linguistico»*, Firenze, 21 novembre 2009, Le Monnier, Firenze, pp. 99-123.
- Gray K., Annabell L., Kennedy G., 2010, "Medical students' use of Facebook to support learning: Insights from four case studies", *Medical teacher*, 32, 971-976.
- Harris H., Park S., 2008, "Educational uses of podcasting", *British Journal of Educational Technology*, 39, 3, pp. 548-551.
- Hung H., Yuen S. C., 2010, "Educational use of social networking technology in higher education", *Teaching in Higher Education*, 15, 6, pp. 703-714.
- Kim E., Park S. Baek S., 2011, "Twitter and implications for its use in EFL learning", *Multimedia-Assisted Language Learning*, 14, 2, pp. 113-137.
- Kirkpatrick D., 2011, *Facebook la storia. Mark Zuckerberg e la sfida di una nuova generazione*, Milano, Hoepli.
- Levy P., 1996, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli.
- Maggini M., 2011, "Tecnologie didattiche per la L2", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, pp. 127-144.
- Mezzadri M., 2001, *Internet nella didattica dell'italiano: la frontiera presente*, Perugia – Welland Ontario, Guerra – Soleil.
- Negroponte N., 1995, *Being digital*, New York, Knopf.
- Nielsen J., 2006, "Participation Inequality: Encouraging More Users to Contribute", <http://www.nngroup.com/articles/participation-inequality/> (ultima consultazione: 20.02.2013).
- Oller J. W., 1983, "Evidence for a general language proficiency factor: An expectancy grammar", in J. Oller (a cura di), *Issues in language testing research*, Rowley (MA), Newbury House, pp. 3-10.
- Pempek T. A., Yermolayeva Y. A., Calvert S. L., 2009, "College students' social networking experiences on Facebook", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, pp. 227-238.
- Prensky M., 2001, *Mamma non rompere, sto imparando!*, Perugia, Multiplayer.it Edizioni.
- Roblyer M. D., Mc Daniel M., Webb M., Herman J., Witty J. V., 2010, "Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites", *The*

Internet and Higher Education, 13, 3, pp. 134-140.

Siemens G., 2004, "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age", <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (ultima consultazione: 20.02.2013).

Solomon G., Schrum L., 2010, *Web 2.0. How-to for educators*, Washington DC, International Society for Technology in Education.

Zanoli F., 2011, "La Iclasse- Smartphone e italiano L2/LS", *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 489-496.



APPENDICE

CANTIERE LINGUISTICO

Esperienza di didattica dell'italiano L2 con Minori Stranieri Non Accompagnati

Andrea Alessandri, Alessandra Coletti, Nicoletta Di Napoli, Valeria Galanti, Federica Guarino, Carla Landi, Valia La Rocca, Gabriella Melli, Carolina Purificati

Introduzione

Il primo giorno di lavoro è un giorno speciale. Si apre il lucchetto di un cancello, si spalancano porte mai varcate e si entra in contatto con il nuovo, in uno spazio finora sconosciuto scrutando timidi l'area e i colleghi di lavoro. Il cantiere è un luogo particolare e ha bisogno di un tempo più o meno lungo per permettere agli operai di stabilire il proprio ruolo e le proprie responsabilità e soprattutto di sentirsi parte di un processo in continuo movimento, di un operare collettivo. Si costruisce e si demolisce, ci si muove nello spazio e lo si interpreta con l'obiettivo finale di realizzare una struttura stabile. La metafora cantiere edile – cantiere linguistico è calzante: nel progetto CLIO l'edificazione linguistica ha condotto una squadra di operai, carpentieri, pontisti alla lenta costruzione di un edificio linguistico stabile. È opportuno precisare che in questo contesto la parola "lavoro" viene utilizzata con l'accezione di "costruzione" e non come termine che per i ragazzi è spesso associato ad una condizione di sopravvivenza in Italia. Come la calce, il cemento, la livella, i caschi di protezione, i ponteggi... così le tecniche utilizzate hanno permesso di operare e costruire.

Le scelte didattiche in un progetto complesso come questo, rivolto a una particolare categoria di apprendenti, a studenti con un consistente bagaglio umano, risultano piuttosto specifiche, mai casuali ed in continua evoluzione e cambiamento nell'ottica di un progetto dinamico che è accoglienza costante, costruzione continua. La mutevolezza del lavoro, delle necessità, delle norme di sicurezza a seconda di quello che si sta costruendo in un determinato momento sono elementi fondamentali per la piena realizzazione di un'opera complessa, realizzata dall'impegno di tanti individui diversi e da un solo gruppo. Ad essa partecipano allo stesso livello ragazzi e docenti, operatori e coordinatori, tutti carpentieri e tutti coinvolti allo stesso modo nel processo e tutti orientati all'obiettivo comune: insegnamoci a vicenda, sperimentiamo, partecipiamo, costruiamo. Il rumore fastidioso del metallo che sfrega sul metallo, come lo stridere di culture differenti che a volte si scontrano e si graffiano, lascia spazio al suono distensivo di una radio, a parole di solidarietà e sostegno. Le differenze collidono, si intrecciano, camminano fianco a fianco, a volte seguono strade diverse, ma si ricongiungono alla fine, quando tutti insieme chiudiamo la porta di un palazzo che è luogo di chi l'ha costruito e di chi arriverà.

La didattica rappresenta una costruzione, lenta, condivisa, che si adatta allo spazio e agli utenti mantenendo una sua consistenza liquida. Ogni cantiere presuppone uno spazio, una squadra di lavoro e svariati attrezzi del mestiere. Eccoli:

L'area di lavoro

Lo spazio della costruzione linguistica equivale a uno spazio di costruzione di sé a partire da una crescita culturale. CivicoZero e A28 sono spazi aperti a differenti interpretazioni, elemento fondamentale quando i fruitori di questi ambienti sono minori stranieri con un vissuto particolare. Ci troviamo infatti di fronte a ragazzi che vivono la costruzione di sé in un luogo non familiare e spesso ostile attraverso un percorso di adattamento difficile. Lo spazio classe, racchiuso da pareti e organizzato in banchi - cattedra – lavagna, suggerisce già una struttura definita che offre minore possibilità per altre interpretazioni. Al contrario, la classe "costruita" ogni giorno dai ragazzi assieme all'insegnante, com'è stato nel corso del progetto, è il riflesso della costruzione di un proprio spazio di apprendimento che sia funzionale e confortevole e soprattutto che possa essere modificato qualora i bisogni lo richiedano. Gestì semplici e ripetitivi come la sistemazione delle sedie e della lavagna e la distribuzione dei supporti e dei materiali fanno già parte della didattica giacché presuppongono uno scambio linguistico e una divisione di

compiti tipo “Io prendo le sedie, tu prendi i quaderni e i pennarelli”. Questa sistematicità è inoltre importante perché permette ai ragazzi di identificare attraverso gesti di routine il loro spazio didattico e di viverlo con più partecipazione perché costruito da loro stessi.

CivicoZero - A28

I due ambienti destinati alla didattica hanno la caratteristica comune di essere centri dedicati solitamente ad altro essendo un centro diurno il primo, e un centro notturno il secondo. Ciò significa che l'organizzazione degli spazi riflette la necessità di adattarsi a scopi differenti. Lo spazio rappresenta già un input costante essendo un connubio di storie, disegni, voci differenti e può essere costantemente “didattizzato”. È importante ricordare che i fruitori dello spazio non siamo solo noi, classe di italiano, ma anche altre persone e quindi è inevitabile considerarsi parte di un gruppo; dagli operatori agli utenti ai docenti, ognuno si prende cura del luogo.

Torna così la metafora del cantiere come luogo in cui si lavora contemporaneamente, ognuno si rende conto del lavoro altrui e ne rispetta spazio e tempi. È chiaro che uno spazio che si presta ad essere “costruito” e “adattato” è uno spazio versatile che offre la possibilità di sentirsi accolti in un contesto di protezione e sostegno. La possibilità di costruire la propria classe non significa però concedersi la libertà di inventare strutture nuove ogni giorno. La struttura classe, concepita tradizionalmente o meno, è fondamentale al fine di abituarsi ad elementi che sono sempre gli stessi e che possono essere identificati e facilmente riconosciuti.

“Abitudine” è una parola distante da chi vive, e non per scelta, in continuo mutamento e precarietà e rappresenta così un primo elemento per una vita stabile fatta di piccole certezze quotidiane. A tal proposito il movimento e l'uso del corpo si sono rivelati importanti perché hanno favorito l'appropriarsi dello spazio-classe.

Costruire insieme una dimensione d'ascolto e di interazione è fondamentale se si guarda al vissuto della “migrazione” anche come cambiamento profondo e ridefinizione del sé. Il migrante vive un senso di separazione dalle persone, dai luoghi e dagli spazi del primo vissuto, un senso di provvisorietà e di attesa, e spesso le ansie, le preoccupazioni e il senso di spaesamento vengono portati in classe, che in quanto spazio, dovrebbe diventare via via un punto di riferimento, un luogo/momento di agio che permetta di vivere la lezione come diritto/piacere, scambio e necessità.

Gli operai del cantiere

La squadra di operai ha il compito delicato di realizzare una struttura stabile e di partecipare a un lavoro di gruppo basato su collaborazione e solidarietà. Arrivati il primo giorno, catapultati in un cantiere linguistico fatto di segni e suoni perlopiù sconosciuti, i ragazzi hanno avuto bisogno di un tempo personale e di un costante ritorno sul già fatto, per riconoscersi nel gruppo.

Gli ambienti didattici rappresentano una proiezione di quello che gli apprendenti dovranno cercare all'esterno: parliamo di un insieme di valori fondamentali per la partecipazione attiva alla società, quali la consapevolezza e il rispetto reciproco a partire dal riconoscimento, dall'accettazione ed esaltazione delle differenze come fonte di arricchimento individuale. A partire da questo presupposto, la lingua si fa veicolo dell'esperienza e proprio da quest'ultima viene costantemente influenzata. La didattica è stata quindi un momento di unione e ricerca. “Unione” perché ha rappresentato un tramite tra il sistema lingua e la sua applicazione pratica alle differenti necessità degli utenti; “ricerca” perché ha avuto carattere di scoperta quotidiana.

La tipologia degli utenti presenta un elemento imprescindibile: le condizioni di stress che vivono quotidianamente costituiscono un “muro” che solo la tranquillità e la fiducia possono piano piano demolire. Da qui la necessità di ricercare strumenti che permettano contemporaneamente di abbassare il filtro affettivo e motivare la partecipazione oltre a capire e rispettare i tempi di ogni studente. È importante immaginare quindi percorsi che si costruiscano con i ragazzi e che creino una continuità, come la produzione di materiali autentici, testi scritti dagli studenti, su cui poi poter lavorare individualmente e insieme.

La continua variazione di attività di gruppo, di coppia e individuali, di movimento, di manualità, costruite su autentiche occasioni e situazioni comunicative, (evitando di presentare simulazione di fittizi contesti situazionali), permette ai ragazzi di sentirsi parte attiva del percorso. Ogni giorno l'aver ascoltato una necessità, un problema,

un desiderio, ha condotto nove capomastri a studiare strumenti adatti e facili da maneggiare. Inevitabilmente nell'organizzazione complessiva dei corsi e dei singoli incontri si è dovuto tener conto delle specifiche condizioni di vita dei partecipanti e di innumerevoli altri fattori, fondamentali nella fase di avvicinamento ad una nuova lingua, di carattere psicologico, sociale, indubbiamente connessi alla quotidianità dei discenti e che hanno segnato fortemente i rapporti, l'apprendimento, le dinamiche interne scandendo il ritmo dei mesi trascorsi assieme.

I corsi di italiano, con una struttura prettamente laboratoriale, hanno rappresentato uno spazio di incontro con una lingua nuova, certo, ma anche con un territorio, con una realtà, con le persone che la abitano oltre i confini psicologici prima che territoriali dei centri di accoglienza. Momento di condivisione, ascolto, confronto, silenzio, parole.

In classe si è costruito uno spazio ed un tempo in cui i ragazzi potessero essere al centro, non per l'esigenza del qui ed ora, ma semplicemente in quanto persone uniche, con una storia, un vissuto, memoria e speranze. Persone con interessi e capacità che si è provato a far emergere, nella convinzione del valore fortemente educativo delle diverse possibilità di espressione. Ci si integra attraverso il saper fare mediante la lingua ma anche attraverso il riconoscimento di sé in una realtà nuova, in un contesto italiano spesso difficile, non sempre accogliente e che talvolta disorienta e personalizza.

Gli attrezzi del mestiere

La scelta di determinati strumenti, modalità, è nata dalla consapevolezza della fondamentale importanza di alcuni elementi per l'apprendimento di una lingua nuova. Da questo nascono tutta una serie di attività, ripetute, costruite assieme, in grado di divenire proprie di una squadra. Le ritualità quotidiane: l'accoglienza e il commiato, l'allestimento dell'aula, il cerchio (giochi di apertura), precise modalità operative. Costruire così, gradualmente, una nuova memoria, una memoria che nasce e consente un agire collettivo.

Nella convinzione che integrazione, interazione e orientamento passino attraverso la lingua ma che la comunicazione non sia solo verbale o scritta (fondamentale esprimersi anche se non si hanno le parole), è risultato interessante immaginare un'attenzione al singolo ed alla sua storia anche mediante linguaggi espressivi altri (il disegno, la poesia, il racconto, il mimo, la fotografia, il video). Soprattutto all'inizio del corso, dominato da una certa passività e mancanza di spirito di iniziativa e partecipazione, si è dato ampio spazio al lato "teatrale" delle attività. L'*acting*, ad esempio, vissuto dai ragazzi senza ansie, è stato un modo di mettersi in gioco divertendosi e ha permesso loro di partecipare attivamente e di rafforzare la coesione del gruppo. Allo stesso modo le canzoni si sono rivelate utilissime per sviluppare la capacità di comprensione orale degli studenti in maniera piacevole e rilassante. Un ulteriore aspetto interessante è l'attenzione data al corpo e alla fisicità vista come appropriamento di uno spazio collettivo e come capacità di relazionarsi agli altri attraverso il movimento. Oltre a questo l'ascolto delle sensazioni e la sperimentazione attraverso i sensi di ciò che si ha intorno. La possibilità di rapportarsi a oggetti, sapori, odori, suoni reali, ha permesso infatti una maggiore immediatezza nella comprensione e nell'assimilazione del lessico nuovo. Inoltre il toccare e il visualizzare l'oggetto ne hanno facilitato la descrizione. Rapportarsi alla lingua non solo attraverso l'ascolto e la lettura, ma anche attraverso il tatto, il gusto e la vista mette in gioco la propria fisicità, che diventa un canale di espressione e di partecipazione, che favorisce un ambiente di accoglienza e l'instaurarsi di relazioni.

Questo è fondamentale per il profilo di apprendenti cui il nostro corso è stato rivolto e permette a studenti di livelli diversi di partecipare. Dal gioco alla sperimentazione, dalla recitazione al disegno, ecco una piccola parte di ciò che è stato, per noi, fare lezione e, soprattutto, di cosa ha significato per noi ESSERCI.

gioco

Dettato Staffetta

Attività: l'attività di riscaldamento prevede la lettura comune, ad alta voce, di sillabe che estraggo velocemente da un gruppo di lettere stampate su singoli fogli. Segue un'attività di dettato incrociato: preparo un cartellone e lo appendo a una certa distanza. Sul cartellone è scritto un breve testo composto da molte parole che presentano difficoltà di pronuncia. Divido i ragazzi in squadre: in ognuna di queste si sceglie un ragazzo che presenta difficoltà di pronuncia. Divido i ragazzi in squadre: in ognuna di queste si sceglie un ragazzo addetto a scrivere quello che gli altri componenti a turno vanno a leggere sul cartellone. Lo studente che detta non può vedere ciò che scrive il compagno e dunque non può aiutarlo se non pronunciando bene le parole. Alla fine si confrontano i testi scritti con l'originale e vince chi ha fatto meno errori.

Materiali e strumenti: testo scritto su cartellone.

La battaglia dei colori

Attività: per ripassare l'accordo sostantivo/aggettivo, decido di portare in classe un gioco: la battaglia navale dei colori. Su un grande cartoncino, ho disegnato una griglia simile a quella delle più classiche battaglie navali, solo che al posto dei tradizionali numeri e lettere, ho inserito caselle colorate e disegni di oggetti. Divido i ragazzi in squadre da due. Ognuno deve indicare un colore ed un oggetto al proprio avversario che a sua volta scrive nella casella corrispondente il giusto accordo nome/aggettivo (ad esempio: oggetto scarpa, colore rosso – nella casella si scrive "la scarpa rossa"). Quando i ragazzi finiscono di giocare, li invito singolarmente a scrivere alla lavagna alcune delle frasi che hanno prodotto.

Materiali e strumenti: battaglia dei colori.

mimo

Stati d'animo illustrati

Attività: parlo degli stati d'animo spiegando la differenza tra l'essere permanente degli aspetti caratteriali e la temporaneità delle sensazioni. Una volta apprese le parole nuove e verificata la loro comprensione si passa all'attività vera e propria: spargo a terra dei cartoncini tenendo coperta l'immagine. Ogni cartoncino presenta l'illustrazione di uno stato d'animo. Ogni ragazzo sceglie una faccina e la mima. Gli altri indovinano e successivamente chiedono al mimo: "Perché sei triste, o Perché sei arrabbiato?" se lo stato d'animo corrisponde, il mimo risponde utilizzando parole semplici conosciute come "fame" "triste" "stanco", se lo stato d'animo è un altro, il mimo risponde "non sono triste, ho fame!" e il dialogo prosegue. È interessante notare come le illustrazioni lasciano sempre spazio a fraintendimenti ed è quindi divertente assistere alle varie interpretazioni dello stato d'animo. Oltre ad essere un modo per memorizzare le parole legate alle sensazioni è un esercizio utile per ripassare i verbi essere e avere.

Materiali e strumenti: cartoncino, immagini stampate (facilmente riproducibili anche a mano).

I gesti degli italiani

Attività: guardiamo un video che mostra i gesti più comuni degli italiani. Dopo la proiezione si leggono insieme dei cartelli con scritto sopra la frase corrispondente al gesto, in modo da capirne bene il contesto d'uso e successivamente si confrontano le frasi con delle illustrazioni. L'attività consiste nel realizzare dei veri e propri dialoghi senza parole, gesticolando. A turno i ragazzi, divisi in coppie, mettono in scena dei veri e propri dialoghi muti. A questo punto, anche l'insegnante inizia a comunicare in silenzio. La seconda parte della lezione è infatti svolta così. L'obiettivo era far conoscere e spiegare molti gesti tipicamente italiani e fare un confronto con i gesti appartenenti ad altre culture, scoprendo curiosamente che molti sono simili. In questo modo viene data a tutti la possibilità di esprimersi nonostante le differenze linguistiche, culturali, trovando così un linguaggio non verbale comune e divertente.

Materiali e strumenti: illustrazione dei gesti più comuni degli italiani, video.

recitazione

Ricostruiamo una conversazione

Attività: i ragazzi devono ricostruire fedelmente una breve conversazione che solo io conosco. Per prima cosa si deve contestualizzare la situazione comunicativa: dove si svolge il dialogo, chi sono i parlanti, ecc. Spesso, per stimolare la fantasia, ho chiesto ai miei studenti di immaginare i parlanti e di provare a descriverli fisicamente e anche caratterialmente. Una volta definito il contesto si procede con il vero e proprio lavoro di ricostruzione del dialogo. Per fare questo fornisco suggerimenti attraverso disegni alla lavagna, gesti, azioni mimate, e guido gli studenti a formulare ipotesi. Sulla base delle ipotesi di partenza fatte, attraverso suggerimenti, commenti, informazioni supplementari, li porto a modificare e quindi formulare nuove ipotesi finché non si arriva alla frase "originale", che faccio ripetere prima all'intera classe in coro e poi a ognuno singolarmente. Mano a mano che le battute del dialogo vengono ricostruite, invito gli studenti a recitarle, a coppie, di fronte alla classe. Si prosegue così finché tutto il dialogo non è stato completato. Al termine, gli studenti, a turno, scrivono l'intera conversazione alla lavagna e poi la ricopiano sul quaderno.

Materiali e strumenti: azioni mimate, disegni alla lavagna, illustrazioni, gesti, capacità di suggerire, commentare, orientare, stimolare, nel modo più semplice ed efficace, le ipotesi degli studenti.

Voglio essere Russel Crowe

Attività: comincio a descrivermi fisicamente e scrivo tutti i dati alla lavagna. I ragazzi successivamente fanno lo stesso sul proprio quaderno. Successivamente si ipotizzano descrizioni differenti, cambiando ad esempio il colore degli occhi, dei capelli, l'altezza. L'insegnante a questo punto posiziona delle foto a terra di attori e personaggi sconosciuti ai ragazzi. Tra queste ci sono immagini di uomini, donne, famosi o meno. A partire da queste i ragazzi scelgono un personaggio e scrivono la sua descrizione sul quaderno senza far vedere agli altri che foto hanno scelto. Una volta scritte le nuove identità, a turno, i ragazzi "entrano" nel nuovo personaggio e inventano dialoghi tra loro utilizzando quante più informazioni possibili. È divertente la combinazione surreale dei personaggi e i fantasiosi dialoghi che ne scaturiscono!

Materiali e strumenti: fotografie, ritagli di giornale.

Siamo tutti detective!

Attività: distribuisco alla classe la fotocopia di un fumetto poliziesco preso da un noto settimanale italiano di enigmistica. Ho in precedenza semplificato il testo e mi sono assicurata che tutti i tempi verbali fossero coniugati al passato prossimo, così da poterlo ripassare insieme dopo avervi dedicato le lezioni precedenti. In un primo momento attivo le pre-conoscenze dei ragazzi parlando del fumetto come genere testuale, chiedendo quali sono i fumetti che conoscono e preferiscono, e quali leggevano quando si trovavano nel loro paese. Dopodiché do il via all'attività. Invito i ragazzi a mettere in scena il caso poliziesco da risolvere che il fumetto presenta: c'è il commissario, il suo fedele aiutante, i testimoni, gli indiziati e ... la vittima! Anche chi non ha personaggi da interpretare, non è solospettatore: siamo tutti detective! Alla fine si discute e si fanno ipotesi su chi è stato il colpevole.

Materiali e strumenti: fotocopie del fumetto.

esplorazione

Porta Portese

Attività: parlo di Porta Portese, chiedo ai ragazzi se conoscono questo luogo e spiego loro che si tratta di un grande mercato di Roma nonché di una rivista di annunci. Successivamente costruiamo insieme il cartellone: ritagliamo figure e scritte e le incolliamo sulla base di cartone. Le figure e le scritte si riferiscono a mezzi di trasporto e lavori, in particolare viene approfondito l'utilizzo della formula per + infinito (vado a Porta Portese per cercare lavoro...). L'attività ha avuto come sottofondo la canzone Porta Portese di Claudio Baglioni, che i ragazzi canticchiano mentre costruiscono il cartellone.

Materiali e strumenti: cartellone e cartoncino.

Passeggiata didattica

Attività: introduciamo l'argomento "città" mediante una visita nel quartiere di S. Lorenzo di Roma, in cui si trova il centro CivicoZero. Dopo aver presentato le parole della città, dapprima mediante brainstorming, in modo da elicitarle le preconoscenze, poi con il supporto di immagini colorate per arricchire il lessico e confermare la comprensione, decidiamo di uscire per conoscere, concretamente, con i propri occhi un quartiere. Ogni ragazzo ha con sé un cartoncino con scritto il nome di un luogo della città (es. la piazza), il gruppo ha con sé alcune macchine fotografiche. E così passeggiamo, fotografiamo, conosciamo e riconosciamo cose fino ad ora note soltanto sulla carta. Chiacchieriamo con i passanti, discutiamo di differenze ad analogie con il Paese di provenienza. Da questa giornata nasce un piccolo bagaglio di ricordi, fatto di foto, episodi, momenti condivisi e totalmente nostri.

Materiali e strumenti: fotocopie, cartoncini, macchine fotografiche.

Made in Italy

Attività: è il primo giorno di lezione, e porto in classe delle immagini prese da internet e da riviste, che simbolicamente rappresentino l'Italia (pizza, cappuccino, nazionale di calcio, Colosseo...). In classe, le distribuisco su un tavolo e chiedo ai ragazzi quali immagini riconoscono, quali maggiormente associano all'Italia e cosa, del nostro Bel Paese, è famoso nel loro paese di provenienza. Per ogni figura, stimolo dunque i ragazzi a conversare sui loro gusti e le loro preferenze, su ciò che a loro piace o non piace dell'Italia e, nello specifico, di Roma. Delle immagini che ho mostrato, i ragazzi scelgono quelle a loro più note e più esemplificative e le incolliamo insieme su un cartoncino. Ad ogni figura associamo un nome che, di volta in volta, mi faccio dettare lettera per lettera dai ragazzi e che scrivo al centro del cartellone.

Materiali e strumenti: immagini, cartellone, colla e pennarelli.

Italiani VS Europei

Attività: porto in classe un video che ho trovato su internet e che, simpaticamente, evidenzia ed esaspera le differenze tra i modi di fare e i comportamenti di Italiani ed Europei. Lo proietto in classe. Il carattere ironico del video stimola una conversazione spontanea in cui i ragazzi riconoscono determinate situazioni riguardanti certi comportamenti degli italiani che, loro stessi hanno avuto l'occasione di notare nella vita di tutti i giorni. Si ride sulla cattiva abitudine di molti automobilisti italiani di non dare la precedenza a chi attraversa sulle strisce pedonali, norma che di regola viene sistematicamente rispettata negli altri paesi europei, o sugli autobus che, dopo aver fatto aspettare decine di persone per diversi minuti, passano in coppia! Sfrutto questa attività per arricchire il lessico dei ragazzi e per farli esercitare nel parlato spontaneo e conversazionale.

Materiali e strumenti: video.

disegno

L'orologio del corpo umano

Attività: dopo aver dedicato un paio di lezioni al corpo umano e alle caratteristiche fisiche delle persone, invito i ragazzi a costruire insieme a me un orologio di cartone. Dividiamo questo orologio in tre settori: occhi, capelli, fisico. Ho precedentemente preparato delle buste per ognuno di questi. Per il settore capelli, ad esempio, c'è la busta del colore (contenente questi biglietti: biondi, castani, neri, rossi), quella della lunghezza (lunghi, corti), e quella della tipologia (mossi, lisci, ricci), e così via anche per occhi e fisico. Uno alla volta chiamo i ragazzi a girare la lancetta dell'orologio e, in base al settore su cui questa si ferma, gli faccio pescare i biglietti dalle buste corrispondenti. A questo punto i ragazzi disegnano e colorano con i pennarelli la combinazione che hanno ottenuto dai biglietti pescati (es: occhi a mandorla e neri, oppure fisico alto e magro, o ancora capelli lunghi lisci e biondi). Alla fine dell'attività i quaderni dei ragazzi sono pieni di identikit che, per ripassare il lessico, ci divertiamo a descrivere.

Materiali e strumenti: cartone per costruire l'orologio, buste con biglietti, pennarelli.

Chi sono? Come sto? Cosa mi piace?

Attività: divido la classe in tre gruppi e distribuisco loro tre fogli bianchi grandi. L'unica indicazione che fornisco ai ragazzi è quella di disegnare quello che vogliono rispondendo alle domande "chi sono" "come sto" e cosa mi piace. Ciascun gruppo lavora su uno dei fogli. Si passa poi al foglio successivo e infine all'ultimo foglio. La lezione si struttura interamente così. I ragazzi possono scrivere, disegnare, attaccare materiale sui fogli, è concessa ogni forma espressiva purché rappresenti la risposta a una di queste domande. Il disegno, la costruzione di oggetti, permette ai ragazzi di esprimersi fuori dal vincolo delle competenze linguistiche, e di "parlare" con un linguaggio personalissimo. Una volta completati i fogli, lasciando il tempo e lo spazio sufficiente senza mettere scadenze se non la fine della lezione, i ragazzi raccolgono tutto il materiale e lo uniscono formando così una descrizione complessiva che recherà il titolo "noi siamo" noi siamo a noi piace. Il risultato sarà un insieme di colori, forme, disegni astratti, nomi, bandiere, diversità e individualità che formano un'opera comune.

Materiali e strumenti: fogli e colori.

sperimentazione

Sento

Attività: dedichiamo la lezione al verbo sentire: polisemia, utilizzo e ripasso del passato prossimo, imperfetto e presente. Comprensione globale e analitica di un testo scritto. Produzione scritta. Attraverso la lettura e l'analisi di un testo scopriamo quanti significati ha il verbo sentire. Dopo una prima lettura fatta da noi, si lascia un po' di tempo agli studenti per una lettura individuale per poi passare ad una comprensione globale del testo e ad una comprensione analitica che focalizzi sulle diverse possibilità del sentire (con il naso, con la bocca, con le orecchie, con il cuore). Infine chiediamo ai ragazzi di scrivere un piccolo testo su cosa "sentono" a Roma e cosa "sentivano" in Bangladesh. Infine c'è un momento di condivisione tra noi e i ragazzi.

Materiali e strumenti: testo scritto.

I cinque sensi

Attività: si tratta di un percorso sensoriale volto a un'analisi di suoni, oggetti, sapori e odori trattati in precedenza attraverso il racconto di ricordi orali e scritti. Iniziamo con l'ascolto di suoni autentici, i ragazzi devono indovinare a cosa corrisponde ciascun suono ascoltato e scrivere su un foglio quanti più suoni (ri)conoscono. In un secondo momento il protagonista è il tatto. La classe viene invitata a descrivere degli oggetti inseriti in una scatola servendosi del tatto. In una terza fase si lavora sul gusto e sull'olfatto. A turno alcuni ragazzi bendati assaggiano e odorano alcune spezie e vari cibi, descrivendone il sapore e l'odore, cercando così di indovinare di cosa si tratta. Il percorso si chiude con un riepilogo attraverso un gioco in cui a partire da brevi descrizioni fatte dalle insegnanti prima e dagli studenti poi, bisogna indovinare l'oggetto/il cibo/il suono descritto, per un reimpiego immediato e una verifica del lessico appreso.

Materiali e strumenti: File audio, oggetti vari, spezie, cibi.

“Con il naso io sento i fiori, con le orecchie io sento la musica, con il corpo io mi sento bene, con il cuore io sento la lingua italiana.” (Rony)

“Con il naso io sentivo il profumo di sapone, sentivo la puzza di immondizia, sentivo il profumo dei fiori. Con le orecchie sentivo la musica, sentivo il Corano, questo non ho sentito mai in Italia. Con il corpo mi sentivo sempre male, sentivo il sole sulla pelle, mi sento male quando picchio una persona.” (Alamin)

“Quando andavo al ristorante sentivo l'odore del cibo, quando io camminavo per la strada sentivo di fronte il mio amico che mi chiamava, con il cuore mi sentivo bene quando giocavo con i miei amici, mi sentivo felice quando io vivevo con la mia famiglia, con il corpo mi sentivo stanco quando io lavoravo molto.” (Tajul)

Di che colore sei?

Attività: propongo alla classe un testo sulla cromoterapia: si tratta dello studio di alcuni psicologi che hanno fatto un'indagine sui colori preferiti dagli Italiani, collegando le diverse preferenze a tipologie di personalità ben precise. Il testo, che è presentato in modo vivace, stimola attraverso la trattazione dell'argomento "colori", la partecipazione attiva degli studenti. Alla mia domanda "di che colore sei?" i ragazzi rispondono esprimendo le proprie preferenze, che andiamo subito ad analizzare sulla base di quello che abbiamo letto nel testo che ho presentato. A questo punto chiedo ai ragazzi di dirmi se effettivamente il loro modo di essere corrisponde a ciò che la cromoterapia ha evinto dai suoi studi o se, a loro parere, ci sono eventuali discordanze. Chiedo alla classe di scrivere qualche riga in cui, utilizzando il lessico appreso durante la lezione, parlino di sé, dei propri stati d'animo e del proprio modo di essere.

Materiali e strumenti: testo sulla cromoterapia.

multimediale

La scuola - esperienza di riflessione collettiva e laboratorio di video partecipato

Attività: l'attività è stata realizzata grazie alla collaborazione con l'esperto di laboratori di video-partecipato (CivicoZero). Insieme abbiamo creato un video in cui gli studenti CLIO hanno ricoperto il ruolo di protagonisti e allo stesso tempo di attori attivi in tutte le fasi della lavorazione. Abbiamo spinto i ragazzi alla riflessione partendo da un tema loro vicino, quotidiano e condiviso: la scuola. Il tema ha permesso che tutti intervenissero, lasciando emergere il proprio passato e mettendolo in relazione con il presente. Abbiamo fatto ragionare i ragazzi sulla propria realtà complessa, e sull'importanza del confronto con gli altri attraverso il racconto e la condivisione della propria esperienza, un racconto che passasse attraverso il linguaggio artistico del video.

Nel complesso l'attività si è sviluppata in diverse fasi, tutte piuttosto delicate e dunque portate avanti nei giusti tempi, con attenzione e dedizione:

In un primo momento, mediante lo strumento del brainstorming e del diagramma a ragno, si è ragionato sul gruppo classe, su di noi, sulla nostra esperienza (chi siamo? cosa facciamo? come lo facciamo? dove lo facciamo? con chi condividiamo la nostra esperienza?). Successivamente, dopo aver attivato i ricordi dei singoli, si è passati ad una rilettura della nostra esperienza comune, nel tentativo di sistematizzare, rievocare e ricostruire una nuova memoria condivisa (ricordare è dare un senso). Essenziale in questa fase la memoria del proprio vissuto recente e poi remoto (passato- presente), il passato che riemerge permette di evidenziare differenze ed analogie, permette la comprensione delle esperienze legate al presente. Presentazione del progetto di un video, accettazione e negoziazione di tale idea, condivisione degli stati d'animo (paura, entusiasmo, vergogna), progressivo coinvolgimento e nascita del progetto comune. Costruzione della squadra (assegnazione di ruoli precisi, di responsabilità). Dalla riflessione interiore all'apertura all'esterno: video-interviste. Si è ragionato su cosa il gruppo ritenesse importante immaginando un racconto ad esterni, si è così progressivamente costruita la struttura delle interviste in una naturale scrittura collettiva.

Realizzazione delle interviste: in questa fase c'è stato il pieno coinvolgimento dei ragazzi, la totale partecipazione entusiasta. Raccontarsi agli altri, interessarsi agli altri e raccogliere le testimonianze, percepire analogie, vicinanza, differenze, nella consapevolezza del proprio ruolo e della propria responsabilità di singolo, al tempo stesso parte essenziale di una squadra.

Materiali e strumenti: lavagna (brainstorming e diagramma a ragno - riflessione e scrittura collettiva); videocamera - microfono (attrezzatura professionale per video).

Canzone Rap

Attività realizzata con la collaborazione di un operatore dei laboratori di CivicoZero.

Attività: si parla di musica e chiedo ai ragazzi se conoscono musica italiana e qualche cantante in particolare. Tutti conoscono il rap italiano e lo apprezzano particolarmente, si decide così di scrivere insieme una canzone su una base autoprodotta. A tal proposito la collaborazione di un esperto si è rivelata fondamentale dal momento che ha composto lui stesso la base rap. Ho guidato i ragazzi nella scrittura della canzone, lasciandoli liberi di utilizzare le parole che volevano e aiutandoli a strutturare un testo che fosse coeso e adatto al tipo di base.

Materiale: supporto informatico.

CivicoZero è a Porta Maggiore, a Roma
arriviamo a scuola alle 10,00
la scuola è accogliente
la maestra legge le frasi scritte alla lavagna
tutti imparano l'italiano
impariamo l'italiano giocando, ballando, scrivendo e leggendo
la lezione di italiano è utile per imparare a leggere
le maestre sono gentili
a CivicoZero arrivano ragazzi di tutti i paesi:
Bangladesh, Egitto, Pakistan, Guinea
possiamo fare lezione senza pagare
io sono africano, vivo a Latina vengo qui per imparare
l'italiano perché è meglio così
ho bisogno di capire l'italiano per comprare al supermercato

per comprare le sigarette al tabaccaio
abbiamo bisogno del certificato di italiano per
rinnovare il permesso di soggiorno
desideriamo trovare un buon lavoro
non abbiamo esperienza di lavoro
mi piace il processo per imparare una nuova lingua
mi piacciono le canzoni italiane
CivicoZero è buono perché il pranzo è gratis
CivicoZero è buono perché possiamo usare il
computer e andare su Facebook
a CivicoZero possiamo ascoltare la musica e giocare
a CivicoZero c'è tutto, ci sono tante possibilità
la mia speranza è trovare l'amore in Italia
è venuto il momento per i miei sogni di essere ascoltati

Testo scritto sul ritornello "coda, timbro, firma, passa"
dalla canzone "Burocrazia" di Fabri Fibra

fantasia

Un nuovo compagno di classe!

Attività: porto in classe ed espongo alla lavagna la foto a colori di un personaggio sconosciuto ai ragazzi e in silenzio attendo le loro reazioni. I ragazzi iniziano a fare delle ipotesi e io comincio a porre domande. Assieme si descrive questo nuovo personaggio, se ne costruisce/inventa l'identità, e procediamo, in maniera divertita e partecipata, all'invenzione di una vera e propria storia per il nuovo "compagno di classe". Emergono elementi noti (la presentazione, la definizione di nome, età, provenienza, lavoro, la descrizione fisica e caratteriale ecc.) e sconosciuti. Lentamente si libera la fantasia dando vita a elementi ed episodi divertenti, scelti dal gruppo e sentiti come propri. Questa prima fase si svolge in plenaria, oralmente. Successivamente gli studenti, lavorando in coppia, fanno lo stesso per altre immagini e per nuovi personaggi dando vita a brevi produzioni scritte.

Materiali e strumenti: fotografie (ritagli di riviste) a colori, cartoncini.

I sogni: la casa e la città

Attività: in classe introduco due argomenti essenziali: la casa e la città. Ad una prima fase prettamente linguistica e comunicativa, in cui curo il lessico e la morfosintassi, segue un momento creativo. Introduco questi argomenti. Da qui nascono produzioni orali, fissate poi in piccoli scritti, in cui i singoli studenti raccontano la propria casa e la propria città dei sogni. In questo racconto trovano posto, in una magica fusione, i luoghi del passato, del presente e del futuro, nello spazio della fantasia, finalmente pensabile.

Materiali e strumenti: immagini e canzoni.

“La mia casa dei sogni sarà di due piani vicino al mare, avrà minimo sei o sette stanze, una per me e una per mio padre e madre, altre per i miei fratelli e sorelle. Quella avrà una camera da letto e una sala da pranzo, una libreria. Voglio un grande giardino per la mia casa con alberi di fiori e frutta. Nella mia casa vivo con i miei amici e siamo sempre felici.” (Jahid)

“La mia stanza è piena di luna la notte. Mi piace questa casa tanto. Ogni anni voglio andare in un nuovo paese per vacanza. Basta per oggi perché la mia stanza è piena luce di sole e mi devo svegliare. Sto aspettando per un altro sogno in un altro giorno. Grazie.” (Rafiqul)

“La mia casa dei sogni è in mezzo al mare, su un piccolo pezzo di terra.” (Mohamed)

“La mia famiglia abita con me. Grazie.” (Sojib)

ascolto

Occhi da orientale

Attività: propongo alla classe l'ascolto della canzone "Occhi da orientale" di Daniele Silvestri. Ne ho due versioni, una con testo sovrapposto e una senza. Il primo ascolto è proposto con la versione senza testo. Chiedo agli studenti di che genere di canzone si tratta (per bambini, filastrocca, d'amore, ecc...), e di fare ipotesi sul titolo. Il secondo ascolto, fatto con la versione con testo, è seguito da uno scambio di impressioni. Poi do a ognuno di loro un foglio con una lista di 10 parole (relative a parti del viso e del corpo) tra le quali devono individuare quelle citate da Daniele Silvestri nella canzone. A questo punto faccio riascoltare più volte il brano nella versione senza testo. Seguono un confronto finale e una verifica, fatta con l'ascolto della versione con testo.

Materiali e strumenti: due versioni della canzone, una delle quali con testo- un foglio con una lista di 10 parole (viso, occhi, mano, denti, bocca, sguardo, dito, testa, capelli, palpebre).

Pizza Margherita

Attività: per dare il via a questa attività, faccio ascoltare alla classe la canzone "Ci vuole un fiore" di Sergio Endrigo, con testo di Gianni Rodari. Distribuisco il testo della canzone e faccio riflettere i ragazzi: chi, secondo loro, saranno i destinatari? Bambini? Adulti? Dopodiché mi soffermo con loro sulla struttura "per fare ... ci vuole" e isolo i versi del testo che possono servire a renderne chiaro l'utilizzo. Dunque chiedo ai ragazzi di fare degli esempi, per accertarmi che tutto sia chiaro (per fare la finestra ci vuole il vetro, per fare un maglione ci vuole la lana...) e li invito a scrivere le frasi alla lavagna. A questo punto chiedo: cosa ci vuole per fare la pizza margherita? E aspetto che i ragazzi, nel rispondere, usino la forma che hanno appena appreso. Per rendere tutto più coinvolgente, li stimolo chiedendo cosa ci vuole per fare il piatto tipico del loro paese di provenienza. Così, la lezione di italiano, diventa piacevolmente lezione di cucina!

Materiali: CD della canzone, testo della canzone.

Com'è bella la città!

Attività: comincio la lezione chiedendo ai ragazzi se, prima di lasciare il loro paese per venire in Italia, abitavano in città o in campagna. Elenchiamo quelle che, secondo noi, sono le differenze tra i due tipi di ambienti e tra i differenti stili di vita che vi si conducono. Distribuisco il testo della canzone "Com'è bella la città" di Giorgio Gaber e la faccio ascoltare. Dopo l'ascolto, analizziamo le parole che ci sembrano più interessanti. Ci soffermiamo a parlare della città e, mostrando un disegno che rappresenta una strada cittadina, tratto il lessico riguardante l'ambiente urbano. A questo punto chiedo ai ragazzi di descrivere, utilizzando le parole apprese, i luoghi di Roma che preferiscono e che maggiormente frequentano. Per finire la lezione ascoltiamo nuovamente la canzone e i ragazzi, aiutati dal testo scritto, provano a cantarla.

Materiali e strumenti: canzone "com'è bella la città", fotocopie con testo della canzone, disegno di una strada di città.

Sapore di Mare

Attività: propongo alla classe l'ascolto della canzone "Sapore di sale", con l'obiettivo di far esercitare la classe nell'uso delle preposizioni semplici ed articolate. L'ascolto è stato preceduto da un lavoro introduttivo, in cui ho sottoposto alla classe alcune immagini (foto e disegni) di spiagge d'estate: ho invitato i ragazzi a descrivere gli oggetti e le situazioni che vedevano e ho chiesto loro se in questi mesi in Italia fossero mai stati al mare. Al termine di questo momento, faccio il primo ascolto e chiedo agli studenti cosa hanno colto della canzone. Poi distribuisco a ciascuno un cloze con il testo della canzone, e dico di inserire durante l'ascolto le parole elencate nel giusto posto. Riascoltiamo la canzone per altre due volte, dopodiché ci dedichiamo alla correzione del cloze. Chiedo ai ragazzi se nel testo ci sono parole o espressioni che non conoscono. Successivamente ciascuno degli studenti propone la sua versione e il suo contributo alla ricostruzione del senso del testo. L'attività si conclude con un ascolto durante il quale invito la classe a provare a cantare la canzone dando vita ad un simpatico e coinvolgente karaoke.

Materiali e strumenti: alcune foto e alcune immagini di spiagge d'estate, il cd con la canzone, un foglio con il cloze/testo della canzone.

Dedichiamo ora una piccola sezione agli strumenti di alfabetizzazione utilizzati nelle classi di livello propedeutico all'A1. In queste classi è stato necessario utilizzare materiali che potessero supportare i ragazzi in questa prima fase di avvicinamento alla lingua italiana:

Strumenti per una prima alfabetizzazione

Partecipanti: gruppo classe composto per la maggioranza da ragazzi del Bangladesh, tre ragazzi egiziani, un ragazzo palestinese

Materiali: lettere smerigliate ed alfabetario mobile.

Osservazioni: in una classe composta da studenti analfabeti in italiano e con una scarsa, talvolta nulla, scolarizzazione nel proprio paese di provenienza, diviene necessario un percorso di alfabetizzazione che crei un metodo, una modalità condivisa che venga poi ripresa ed applicata nel momento in cui si affrontano nuovi argomenti. Nel quotidiano, impegnativo e meticoloso lavoro di scrittura e lettura diventano strumenti preziosi, accanto alla penna ed al quaderno, nuovi oggetti con cui familiarizzare. Dunque le lettere smerigliate, che permettono ad occhi chiusi di riconoscere una forma, un movimento della mano recentemente appreso, un suono e l'alfabetario mobile che rende possibile la creazione e scomposizione della parola, l'osservazione di come, alle volte, lo spostamento di un elemento possa cambiarne il senso, sempre ne definisca il suono, il numero, il genere. Attraverso le lettere, elementi concreti, tasselli di una costruzione, scoprire la lingua: dal suono risalire alla forma grafica, dalla forma memorizzare la pronuncia.

Materiali: Immagini/didascalie, cartoncini, forbici, scotch

Osservazioni: In una classe di livello A0 diviene necessario strutturare un percorso che dia ampio spazio all'ambito personale, che metta lo studente nelle condizioni di parlare di sé, di riconoscersi nella nuova realtà e presentarsi all'altro, un percorso in cui si insista su alcuni aspetti fondamentali quali il lessico, la frase minima, le forme verbali regolari e quotidiane, in cui si presenti la lingua come un sistema fatto di elementi/pezzi con un preciso ruolo, una posizione, come un sistema il cui meccanismo può essere compreso mediante operazioni di costruzione e decostruzione.

In questo senso è risultato fondamentale, da un punto di vista lessicale, l'utilizzo di immagini da riconoscere ed abbinare al nome che le identifica; in questo processo, lento e preciso, si mette in campo la lettura, la comprensione, il riconoscimento. Talvolta, quando questa tipologia di attività è divenuta nota e condivisa e quando gli studenti si sono ritenuti pronti, si è scelto di fornire esclusivamente immagini e relativi cartoncini bianchi su cui scrivere i nomi degli oggetti osservati; gli studenti hanno così imparato, gradualmente, a creare essi stessi materiali didattici, protagonisti attivi del proprio processo di apprendimento; stavolta in campo scende anche l'abilità di produzione scritta.

Dal un punto di vista, invece, morfosintattico, prendendo spunto dal metodo Montessori, si è scelto di presentare la frase italiana ed i suoi elementi mediante cartoncini colorati in cui la scelta specifica di un determinato colore rispondeva ad un codice preciso. I ragazzi hanno così potuto costruire e scomporre la frase partendo dalle basi, aggiungendo, sottraendo. L'esercizio di concreta creazione è risultato particolarmente utile, consentendo la comprensione di un meccanismo, potenziando l'autonomia degli apprendenti e creando una modalità operativa condivisa e perpetuata nel tempo; la parola, il verbo, la frase come "oggetti" componibili/scomponibili, portatori di senso concreto.

Note: Il percorso, privilegiando tecniche di potenziamento dell'autonomia dell'apprendente, si è sviluppato su un duplice binario: da un lato la presentazione dell'alfabeto, il riconoscimento del segno ed il suo abbinamento ad uno specifico suono, attività questa finalizzata all'acquisizione di una nuova forma espressiva, dall'altro la costruzione di un lessico "familiare", un lessico che la classe sentisse proprio, affrontato con un costante riferimento ad immagini ed oggetti che ne permettessero una comprensione certa, conoscenza e riconoscimento, nell'idea di un riutilizzo futuro ed il progressivo sviluppo di fondamentali funzioni. La struttura "a spirale" scelta per l'azione didattica ha permesso di tornare, con tecniche ed attività diverse, su determinati argomenti rafforzandoli ed arricchendoli di nuovi elementi.

La radio del cantiere

Che cantiere sarebbe infine se non ci fosse una radio ad allietare la giornata di lavoro degli operai? A seguire le schede delle pillole registrate in classe e trasmesse settimanalmente da UndeRadio!

Livello	Propedeutico A1
Destinatari	Adolescenti bengalesi
Attività	Titolo attività: "Il postino". L'insegnante divide la classe in coppie ad ognuna delle quali consegna una busta di carta contenente tre frasi da ricomporre. Gli alunni dovranno ricostruire le tre frasi e leggerle alla classe.
Materiale	Una busta di carta, frasi ritagliate.
Contenuti lessicali	<ul style="list-style-type: none"> • Lessico noto: verbo essere, verbo avere, indicativo presente dei verbi regolari delle tre coniugazioni. • Lessico nuovo: aggettivi, alcuni verbi delle tre coniugazioni.
Contenuti morfosintattici	<ul style="list-style-type: none"> • Aggettivi in -o -a -e • Ripresa presente indicativo del verbo essere, verbo avere, dei verbi regolari delle tre coniugazioni.
Osservazioni	L'attività è volta a riepilogare e verificare argomenti trattati la settimana scorsa. La ripetizione è necessaria per fissare gli argomenti svolti. Si è lavorato molto sulla creazione del gruppo classe e sul confronto e lo scambio tra pari. Le attività ludiche sono essenziali per la creazione di un'atmosfera che permetta a ciascuno di esprimersi.

Livello	A1
Destinatari	19 adolescenti bengalesi ed un adolescente egiziano
Attività	"Mi tremano le gambe" In una prima fase di elicitazione, l'insegnante mostra agli alunni una serie di immagini riguardanti il lessico del corpo umano, già trattato nelle lezioni precedenti. Per ogni parola i ragazzi verranno spronati ad associare il corretto articolo ed a formare il plurale, tenendo conto che alcune di queste parole presentano un plurale irregolare. Partendo da queste parole l'insegnante proporrà alla classe dei modi di dire che contengano il lessico del corpo umano e cercherà di far scoprire agli alunni il valore semantico che queste espressioni hanno nella lingua italiana.
Materiale	Flashcard sulle parti del corpo, schede operative (una per alunno). Scheda operativa - Il foglio è diviso in due parti: una riporta i modi di dire che verranno analizzati, l'altra, in ordine sparso, i significati delle espressioni proposte. I ragazzi, guidati dall'insegnante, dovranno collegare le singole espressioni ai loro corretti significati.
Contenuti lessicali	<ul style="list-style-type: none"> • Lessico noto :parti del corpo • Lessico nuovo: modi di dire, sensazioni
Contenuti morfosintattici	<ul style="list-style-type: none"> • Articolo determinativo • Plurali regolari e irregolari • Presente indicativo
Osservazioni	L'attività è volta a rinforzare la conoscenza del lessico riguardante il corpo umano e ad approfondirla mediante la presa in esame di espressioni che sviluppino la competenza linguistica e, in particolar modo, socio-comunicativa degli alunni. Attraverso la conoscenza di queste nuove espressioni si può favorire la comprensione del parlato quotidiano informale e degli scambi comunicativi ai quali questi ragazzi sono largamente esposti ogni giorno. La motivazione che mi ha portato a scegliere questa attività è determinata dalla frequente richiesta da parte dei ragazzi di spiegare loro espressioni e modi di dire i cui significati non sono direttamente riconducibili alle unità lessicali che le compongono e che ascoltano nella quotidianità dei rapporti con la popolazione italiana.

Livello	A1
Destinatari	Adolescenti bengalesi
Attività	Lessicale
Materiali	Una fotocopia che rappresenta un computer da tavolo e altri oggetti da ufficio contrassegnati da un numero e da uno spazio bianco. In alto, in ordine sparso, tutte le parole relative che poi andranno inserite al posto giusto.
Contenuti	Lessico, genere e numero dei sostantivi, articoli, fonetica
Osservazioni	In seguito all'ascolto della prima parte di un dialogo che si svolge in un internet point ho proposto alla classe questa attività lessicale che introduce i nomi delle varie parti del computer e di alcuni oggetti di uso comune presenti in un ufficio. Ho creduto che questa attività, per la relativa semplicità di gestione, potesse essere adatta a un ascolto radiofonico. L'esercizio è utile principalmente a livello lessicale perché arricchisce il vocabolario inerente a un ambito specifico. Non mancano ulteriori apporti a livello fonetico e grammaticale (genere e numero dei sostantivi, articoli).

Livello	A0
Destinatari	Adolescenti bengalesi (9) ed egiziani (3)
Attività	Ascolto e comprensione della filastrocca "Girotondo di tutto il mondo" di Gianni Rodari. L'insegnante legge la filastrocca. I ragazzi, divisi in squadre, dovranno riempire gli spazi vuoti con le parole mancanti. Dopo qualche minuto si verifica tutti insieme la correttezza delle parole per poi leggere uno per uno una parte di testo.
Materiali	testo della filastrocca con termini mancanti
Contenuti	aggettivi di nazionalità e colori con l'aggiunta di termini nuovi e difficili ad esempio "ghiacci", "foresta", "campagna"
Osservazioni	Questo esercizio è indicato, in particolar modo ad un livello A0, perché stimola la comprensione orale (la scrittura delle parole non è indispensabile per questo lavoro); la capacità di distinguere le parole e comprenderne successivamente il significato è infatti importantissima durante gli scambi linguistici di questa tipologia di apprendenti che mettono in pratica la lingua italiana praticamente sempre attraverso l'oralità. L'esercizio è utile quindi ad un livello puramente fonologico (saper distinguere le parole), lessicale (con l'inserimento di parole nuove per arricchire il vocabolario) e semantico (suddividendo le parole trovate in differenti campi). Può infine rivelarsi un buon punto di partenza per elicitarle le conoscenze geografiche degli alunni e lavorarci su.

Livello	A0
Destinatari	Adolescenti Bengalesi (9) Egiziano (1)
Attività	L'insegnante distribuisce a ciascuno studente delle carte che hanno, su un lato, l'immagine di un oggetto e, sull'altro, il nome corrispondente. Gli studenti leggono alla classe la propria carta e la posizionano in uno dei seguenti gruppi: <ul style="list-style-type: none"> • animali • colori • forme geometriche • cibi • oggetti della casa • tempo e natura • abbigliamento • mezzi di trasporto Successivamente gli alunni dovranno scegliere insieme delle carte con le quali inventare delle frasi che l'insegnante scrive alla lavagna. Partendo dalle immagini delle carte si esprimono i propri gusti: "Mi piace"; "Non mi piace".
Materiale	Un mazzo di carte che hanno, su un lato, l'immagine di un oggetto e, sull'altro, il nome corrispondente.
Contenuti lessicali	Lessico noto e nuovo riguardante diversi ambiti: <ul style="list-style-type: none"> • animali, colori, forme geometriche, cibi, oggetti della casa, tempo e natura, abbigliamento, mezzi di trasporto. • verbo essere, verbo piacere.
Contenuti morfosintattici	<ul style="list-style-type: none"> • Nomi e aggettivi • Ripresa presente indicativo del verbo essere, verbo piacere.
Osservazioni	L'attività è volta a riepilogare e verificare argomenti trattati le settimane precedenti e ad ampliare il lessico. La ripetizione è necessaria per fissare gli argomenti svolti. Le attività ludiche sono essenziali per la creazione di un'atmosfera che permetta a ciascuno di esprimersi.

Livello	A0
Destinatari	Adolescenti (12 presenti). Bengalesi e due arabofoni, un egiziano ed un palestinese
Attività	"Nella borsa ho..." L'insegnante mostra agli alunni una serie di oggetti (noti e sconosciuti) che ha nella borsa; tali oggetti vengono riconosciuti o scoperti per la prima volta e per essi viene detto, dai ragazzi, l'articolo ed il colore. Successivamente ad occhi chiusi i ragazzi pescano dalla borsa un oggetto e devono riconoscerlo (sempre utilizzando anche articolo ed aggettivo).
Materiale	Una borsa, un'agenda, una bottiglia d'acqua, un ombrello, un temperamatite, 3 penne (una blu, una rossa, una nera), un anello, un ventaglio, un guanto, un cappello, un libro, 2 quaderni (uno grande ed uno piccolo), un tappo di bottiglia, un bicchiere di plastica rosso, un portafogli, un portachiavi con 7 chiavi, due bottoni, un cellulare.
Contenuti lessicali	<ul style="list-style-type: none"> • Lessico noto: oggetti scuola, vestiti, colori, numeri • Lessico nuovo (finalizzato al gioco)
Contenuti morfosintattici	<ul style="list-style-type: none"> • Articolo determinativo e nome (genere e numero) • Aggettivi in -o -a -e • Ripresa presente indicativo verbo avere
Osservazioni	L'attività è volta a riepilogare e verificare, con una minima produzione orale, argomenti affrontati in queste prime settimane di scuola; la ripetizione permette verifica e fissaggio. Si lavora con oggetti reali essendo fondamentale, per un livello A0, la concretezza e la visualizzazione. Il lessico nuovo introdotto non ha specifica importanza connessa ad un ambito semantico ma è parte del gioco; si tratta di oggetti bizzarri e facilmente riconoscibili a occhi chiusi. L'attività ludica abbassa il filtro affettivo ed i timori legati ai contenuti grammaticali; inoltre in questo periodo si sta lavorando alla creazione del gruppo classe, stimolando la partecipazione, la condivisione di modalità di apprendimento, la valorizzazione di linguaggi altri, l'utilizzo di linguaggi espressivi. L'attività introduce l'articolo indeterminativo.

Livello	A1
Destinatari	Adolescenti (12 presenti). Bengalesi e due arabofoni, un guineano ed un palestinese
Attività	Raccontare/inventare una storia partendo da vignette.
Materiale	vignette
Contenuti lessicali	<ul style="list-style-type: none"> • Parti della giornata • Azioni quotidiane • Orario • Mestieri • Luoghi
Contenuti morfosintattici	<ul style="list-style-type: none"> • Ripresa del presente indicativo verbi in –are –ere –ire, di alcuni verbi irregolari, dei verbi riflessivi • Ripresa di nome e articolo
Osservazioni	<p>L'attività è volta a riepilogare e verificare, con una produzione orale libera ma guidata dalle immagini, argomenti affrontati nelle precedenti lezioni. In generale l'attività, partendo da vignette, lascia libera la fantasia dei singoli studenti, permette la ripresa di buona parte dei contenuti affrontati durante il corso e, in un progetto più ampio sui cui si lavora da tempo, mira gradualmente a rendere autonomi gli studenti rispetto all'insegnante ed agli esercizi più strutturati. Emergono i diversi livelli di competenza che convivono, serenamente, all'interno della classe. Durante tutto il percorso, ormai prossimo alla conclusione, con il gruppo classe si è lavorato particolarmente, oltre che sui differenti centri di interesse con relativi approfondimenti su azioni comunicative, contenuti lessicali e morfosintattici, sul potenziamento dei diversi linguaggi espressivi, sulla centralità del proprio vissuto, della propria emotività, in una didattica orizzontale e partecipativa, spesso laboratoriale.</p>

CONCLUSIONI

E così la chiusura dei lavori è arrivata prima di quanto immaginassimo. Il periodo di lavoro insieme nel nostro cantiere è piacevolmente volato; impalcature e tralicci sono stati smontati ed ora, a noi operai, rimane solo da ammirare soddisfatti ciò che in perfetta sinergia abbiamo costruito. Questa costruzione non è che il frutto di una collaborazione all'interno della quale ognuno ha dato il suo unico e indispensabile apporto, ed è per questo che ogni mattone è una parte di noi. L'entusiasmo, la positività e la voglia di fare sono stati un'ottima spinta motivazionale, la calce che ha legato saldamente un mattone all'altro evitando il crollo di pilastri e muri portanti. Nel gioco e nella fatica, di fronte agli ostacoli e negli attimi di confronto e condivisione... beh... siamo stati proprio una grande squadra! Usciamo dal cantiere e le nostre tute da lavoro portano i segni indelebili di un'esperienza che ci ha fatto crescere e le nostre tasche sono piene di insegnamenti e di lezioni di vita: il migliore dei compensi che potevamo ricevere! Oggi ci rimangono i ricordi, le foto, la musica, i pensieri, i sorrisi e le voci che ci hanno accompagnati in quelle nostre giornate di lavoro in cantiere.



Save the Children
Italia ONLUS

Save the Children Italia Onlus
Via Volturno 58 - 00185 Roma
Tel. +39 06 4807001
Fax +39 06 48070039
www.savethechildren.it