

Fondamenti e contesti

- Caratteristiche e sfide dell'insegnamento della lingua d'origine
- Punti fondamentali di pedagogia, didattica e metodologia nei paesi di immigrazione
- Testimonianze ed esempi concreti per l'insegnamento e la sua pianificazione



Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine

Manuale teorico-pratico



Fondamenti e contesti

- Caratteristiche e sfide dell'insegnamento della lingua d'origine
- Punti fondamentali di pedagogia, didattica e metodologia nei paesi di immigrazione
- Testimonianze ed esempi concreti per l'insegnamento e la sua pianificazione

Basil Schader

Autore

Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine

Manuale teorico-pratico

Serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine* (LCO; in Svizzera: HSK – Insegnamento della lingua e cultura d'origine); *Manuale teorico-pratico*.

Publicata dal Centro IPE (International Projects in Education) dell'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo



Direzione del Progetto/
Autore:

Basil Schader, Prof. Dr. Dr., Ordinario di Glottodidattica presso l'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo, specialista di didattica interculturale, autore del materiale per gli insegnanti

Illustrazioni,
ideazione e realizzazione
del progetto grafico:

Barbara Müller, Erlenbach

Traduzione:

Dr. Pasqua Sinardo Ciccarone, Zurigo (pp. 1–62)
Laura Falzone, Master in Linguistica applicata, indirizzo Traduzione professionale (ZHAW), Basilea (pp. 63–184)

Il presente volume è stato finanziato dal Fondo Lotteria del Cantone di Zurigo.

**LOTTERIEFONDS
KANTON ZÜRICH**

La Serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine* è stata realizzata con il sostegno dell'Ufficio Federale della Cultura (UFC).



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Kultur BAK

Il progetto è stato parzialmente finanziato dalla Commissione Europea. Il contenuto della pubblicazione è di esclusiva responsabilità degli autori. La Commissione non può essere ritenuta responsabile dell'uso che verrà fatto delle informazioni qui contenute.



Lifelong
Learning
Programme

Il genere maschile è utilizzato in tutti i volumi della serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine* senza alcun intento discriminatorio e al solo scopo di rendere più agevole la lettura del testo.

Indice

Premessa alla serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine* 5

A proposito del manuale teorico-pratico: *Fondamenti e contesti* 7

I **L'insegnamento della Lingua e Cultura d'Origine (LCO): natura, specificità, obiettivi, sfide**

1 Che cos'è l'insegnamento della Lingua e Cultura d'Origine (LCO) e quali sono i suoi obiettivi?
(*Basil Schader, Markus Truniger*) 10

2 Quali sfide devono affrontare gli insegnanti LCO?
(*Selin Öndül, Rita Tuggener*) 21

II **Punti fondamentali della pedagogia, della didattica e della metodologia attuali dal punto di vista dei paesi di immigrazione**

3 Punti fondamentali per un insegnamento di qualità: una panoramica
(*Andreas Helmke, Tuyet Helmke*) 34

4 Punti fondamentali della pedagogia attuale nei paesi di immigrazione I: elementi generali di consenso "ideologici"
(*Judith Hollenweger, Rolf Gollob*) 42

5 Punti fondamentali della pedagogia attuale nei paesi di immigrazione II: aspetti educativi e scolastici
(*Wiltrud Weidinger*) 52

6 Punti fondamentali della didattica e della metodologia attuali nei paesi di immigrazione I: scelta di forme di insegnamento e di apprendimento adeguate
(*Dora Luginbühl, Xavier Monn*) 63

7 Punti fondamentali della didattica e della metodologia attuali nei paesi di immigrazione II: valutazione delle prestazioni orientata alla promozione
(*Christoph Schmid*) 77

- 8 Punti fondamentali della didattica e della metodologia attuali nei paesi di immigrazione III: promozione globale della lingua
(*Claudia Neugebauer, Claudio Nodari*) 88
-

III **Punti fondamentali specifici dell'insegnamento LCO**

- 9 Scelta di temi e di contenuti adeguati
(*Sabina Larcher Klee*) 104
-
- 10 Ricerca e scelta di materiali adeguati
(*Basil Schader, Saskia Waibel*) 113
-
- 11 Pianificazione didattica concreta con riferimento alla specificità dell'insegnamento della lingua d'origine
(*Basil Schader*) 123
-
- 12 Cooperazione con la scuola del paese di immigrazione
(*Regina Bühlmann, Anja Giudici*) 135
-

IV **Sezione informativa: contesti, campi problematici**

- 13 L'insegnamento LCO in vari paesi migratori e la sua interconnessione con il sistema scolastico del paese: panoramica, fatti, modelli
(*Anja Giudici*) 148
-
- 14 La formazione continua degli insegnanti LCO: necessità e modelli
(*Basil Schader, Nuhi Gashi, Elisabeth Furch, Elfie Fleck*) 157
-
- 15 Studi sull'efficacia dell'insegnamento della lingua d'origine – stato della ricerca, problemi, esigenze
(*Hans H. Reich, Edina Krompàk*) 168
-
- 16 Conclusione: un insegnamento LCO ottimale come parte integrante di una nuova cultura dell'educazione linguistica – Una visione per il futuro
(*Ingrid Gogolin*) 176
-

- Autori e autrici delle parti A** 182
-

Premessa alla serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine*

L'insegnamento della lingua d'origine, o insegnamento della lingua madre (LCO; in Svizzera HSK: *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur*), gioca un ruolo importante per lo sviluppo dell'identità e delle competenze linguistiche degli allievi. Esso promuove il plurilinguismo inteso come preziosa risorsa personale e sociale. Di ciò sono già da tempo consapevoli sia la ricerca sia le direttive quadro come dimostrano le raccomandazioni del Consiglio Europeo R(82)18 ed R(98)6. Ciononostante, questo tipo di insegnamento si svolge ancora in condizioni difficoltose rispetto all'insegnamento regolare. Le motivazioni sono molteplici:

- L'insegnamento della lingua d'origine non dispone in molti casi di un solido sostegno istituzionale e finanziario. In Svizzera, ad esempio, la retribuzione dei docenti spetta quasi sempre agli stati di provenienza, quando non ai genitori.
- L'insegnamento nella lingua d'origine è per lo più mal coordinato con l'insegnamento regolare. Contatti e cooperazione con gli insegnanti della scuola regolare sono poco sviluppati.
- L'insegnamento della lingua d'origine è limitato per lo più a sole due ore settimanali, cosa che rende più difficoltoso un processo di apprendimento che sia continuo e costruttivo.
- L'insegnamento della lingua d'origine è per lo più facoltativo, pertanto l'impegno da parte degli allievi non è sempre adeguato.
- L'insegnamento della lingua d'origine si svolge in genere all'interno di pluriclassi di cui fanno parte contemporaneamente allievi di classi che vanno dalla prima alla nona. Ciò richiede al personale docente particolari competenze didattiche e grande attenzione nella differenziazione degli obiettivi.
- Gli alunni presentano una notevole eterogeneità in termini di competenze linguistiche. Se alcuni hanno acquisito a casa buone competenze nella lingua d'origine, sia nella varietà dialettale sia nella lingua standard, altri parlano esclusivamente dialetto. Per molti dei parlanti che appartengono a famiglie presenti nella nuova nazione ormai da due o tre generazioni, la lingua locale (es. il tedesco) è diventata la lingua predominante, mentre la lingua d'origine è praticata solo nella varietà dialettale, in modo esclusivamente orale e con un lessico limitato alle tematiche familiari.

- I docenti che impartiscono l'insegnamento della lingua d'origine hanno generalmente fruito nei paesi d'origine di una buona educazione di base, ma non sono affatto preparati alla realtà e alle specificità dell'insegnamento in pluriclassi in contesti migratori. Le possibilità di specializzazione e formazione specifica nei paesi ospitanti sono per lo più insufficienti.

La serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine* si propone di supportare gli insegnanti dei corsi di lingua e cultura nel loro importante e impegnativo compito fornendo un contributo al miglioramento di questo tipo di insegnamento. A tal fine la serie mira a fornire, da un lato, gli scenari e i principi della pedagogia e della didattica attualmente diffusi nelle nazioni dell'Europa occidentale e settentrionale interessate dai fenomeni migratori (si veda il presente volume); dall'altro, attraverso i quaderni *Suggerimenti didattici*, essa propone modelli e suggerimenti pratici che siano applicabili in classe. Un aspetto centrale su cui il volume insiste è il rafforzamento e potenziamento delle competenze linguistiche. Gli spunti didattici si riferiscono esplicitamente a metodi, principi e materiali didattici con cui gli allievi hanno familiarità nel corso della lezione regolare. In tal modo l'insegnamento regolare e quello nella lingua d'origine possono procedere in stretto contatto e in modo coerente. Familiarizzando con l'approccio didattico e con i metodi utilizzati correntemente nella lezione regolare, gli insegnanti dei corsi di lingua e cultura potranno perfezionare le loro competenze e, auspicabilmente, rafforzare il loro ruolo di partner paritario nel processo di formazione degli allievi che crescono in contesti bilingui e multiculturali.

La serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine* è pubblicata dal centro *International Project in Education* (IPE) dell'*Alta Scuola Pedagogica* di Zurigo. Essa è frutto di una stretta collaborazione che vede da una parte specialisti provenienti dalla Svizzera e da altri paesi dell'Europa occidentale, dall'altra docenti ed esperti nell'insegnamento della lingua d'origine. Questo garantisce che le informazioni e i suggerimenti didattici forniti siano adeguati alle reali esigenze, necessità e possibilità dell'insegnamento della lingua d'origine e siano praticabili e attuabili in tale contesto.

A proposito del manuale teorico-pratico: *Fondamenti e contesti*

Il primo impulso per l'ideazione del presente volume è scaturito dal desiderio di un'insegnante dei corsi LCO (HSU in Germania e Austria; HSK in Svizzera) che si augurava di avere a disposizione un manuale di orientamento sui principi didattico-pedagogici attuali in uso nel paese in cui insegnava. Dopo circa 3 anni il suo desiderio è stato realizzato con l'edizione di questo volume.

Questo manuale è stato concepito sia per i nuovi insegnanti LCO sia per coloro che hanno già esperienza nel settore e infine anche per le istituzioni che sono preposte al loro coordinamento sia in patria sia nel paese di immigrazione (Ministeri, Consolati, autorità scolastiche locali ecc.). Lo scopo finale è quello di offrire informazioni facilmente comprensibili, orientate alla prassi e riguardanti i tre settori seguenti:

- I punti fondamentali della pedagogia, della didattica e della metodologia attuali caratteristici dell'educazione scolastica nei paesi di immigrazione dell'Europa occidentale e settentrionale sono trattati nei capitoli 3-8. Essi illustrano, tra l'altro, le caratteristiche di un insegnamento di qualità su cui vige il consenso generale, le forme di insegnamento e di apprendimento attuali, nonché i criteri importanti per la valutazione delle competenze acquisite e per la promozione linguistica degli allievi. Tali informazioni sono utili all'insegnante LCO per collaborare e integrarsi nella scuola locale e per evitare qualsiasi dicotomia tra il corso di lingua e cultura d'origine e la scuola regolare.
- Gli aspetti di ordine pratico relativi all'insegnamento LCO e alla sua specificità vengono trattati nei capitoli 9-12. Si affronta la scelta dei contenuti, dei temi e del materiale specifico per i corsi, si offrono suggerimenti su come pianificare la lezione e si illustrano varie forme di cooperazione con la lezione regolare.
- Le informazioni di riferimento riguardanti l'insegnamento LCO, gli obiettivi e le sfide con cui devono confrontarsi gli insegnanti sono raccolti nei capitoli 1 e 2. Altri aspetti e problematiche, come ad esempio la formazione continua degli insegnanti LCO o i diversi modelli di integrazione dell'insegnamento LCO nel sistema scolastico locale, sono trattati nei capitoli 13-15, segue il capitolo conclusivo con una sorta di proiezione verso l'avvenire.

I capitoli 1-15 sono articolati in tre parti: la parte A offre una visione del contesto di riferimento, la parte B lo illustra sulla base di esempi pratici tratti dai corsi LCO, come ad esempio testimonianze di esperienze vissute e infine la parte C vuole fungere da impulso per la riflessione, la discussione e l'approfondimento del rispettivo capitolo. La parte A garantisce attualità e qualità dal punto di vista professionale, la parte B assicura il riferimento alla pratica mentre la parte C vuole stimolare alla discussione e all'approfondimento dei contenuti e agevolare l'introduzione del manuale come materiale di lavoro in seminari di formazione e gruppi di discussione. La struttura del manuale non procede in modo lineare, i capitoli sono indipendenti l'uno dall'altro e possono essere letti e rielaborati nella sequenza che il lettore preferisce.

Un progetto di questo genere così ambizioso non poteva andare in porto senza il prezioso aiuto di esperti del settore. Vi hanno collaborato 67 esperti provenienti da 5 paesi differenti e 17 gruppi linguistici. Per la parte A hanno offerto il loro contributo 21 specialisti comprovati provenienti da Svizzera, Germania e Austria; per la parte B 33 insegnanti e 10 allievi LCO provenienti da Inghilterra, Svezia, Germania, Austria e Svizzera, nonché altri tre insegnanti e funzionari ministeriali. I testi sono stati modificati dalla redazione solo minimamente allo scopo di conservare la loro autenticità e originalità. Ciò naturalmente ha causato alcune differenze in termini di realizzazione nella parte A dei vari capitoli, ma tutto questo non disturba la qualità dell'opera.

Il reclutamento, l'istruzione e la coordinazione di un'equipe di autori così varia ha costituito una vera sfida ma ne è valsa la pena: il manuale è attuale ed è stabile sul piano teorico, è fortemente orientato alla pratica e offre una prospettiva multipla, basata sulle esperienze di numerosi paesi e sui punti vista di diversi gruppi linguistici.

Ringraziamenti

I miei sentiti ringraziamenti vanno, in ordine cronologico, a Nexhmije Mehmetaj, l'insegnante da cui è partito l'impulso iniziale e che nel contempo mi ha fornito una serie di utili suggerimenti. Ringrazio anche i co-autori che hanno svolto un lavoro di grande qualità con spirito sempre favorevole e puntualità. Per il loro sostegno attivo nel reclutamento di insegnanti e allievi LCO ringrazio, tra gli altri, Claudia Ulbrich di Zurigo, Lutfi Vata di Londra, Hazir Mehmeti di Vienna e Rizah Sheqiri di Landskrona (Svezia). Il Fondo lotteria del Cantone di Zurigo merita un ringraziamento particolare per il finanziamento del progetto. Ringrazio anche i colleghi del Centro IPE (*International Projects in Education*) della PH Zürich (Alta Scuola Pedagogica di Zurigo), la responsabile del progetto grafico Barbara Müller per la preziosa collaborazione e mia moglie Erica Bauhofer per il sostegno assoluto, le sue osservazioni critiche e le innumerevoli discussioni durante la stesura del presente lavoro.

*Basil Schader
Zurigo, autunno 2015*

L'insegnamento della Lingua e Cultura d'Origine (LCO): natura, specificità, obiettivi, sfide

1

Che cos'è l'insegnamento della Lingua e Cultura d'Origine (LCO) e quali sono i suoi obiettivi?

1A

Testo di riferimento

Basil Schader, Markus Truniger

1. Introduzione al concetto di "LCO"

Con il termine di insegnamento della lingua d'origine si intende il corso integrativo facoltativo nella prima lingua o lingua d'origine che, in molti paesi di immigrazione, viene offerto agli allievi con background migratorio. A seconda del paese o della regione in cui ha luogo esso assume varie denominazioni, ad esempio nell'area di lingua tedesca viene chiamato anche corso di lingua madre (in Austria o nel Land Nordrhein-Westfalen) o corso di lingua e cultura (HSK) nell'area svizzero-tedesca, in area francese si parla di ELCO (*enseignement de langue et culture d'origine*), in area inglese di *supplementary schools*.

Per "lingua d'origine" si intende la lingua degli allievi o dei loro genitori/nonni che viene parlata principalmente o parzialmente in famiglia (con i genitori); per "corso integrativo" si intende un corso che ha luogo a completamento o in aggiunta alla lezione regolare.

Gli obiettivi e le ragioni dell'utilità dell'insegnamento LCO, come ad esempio il potenziamento della lingua d'origine, l'acquisizione di conoscenze riguardanti la propria cultura d'origine e il sostegno al processo di integrazione e di orientamento nel paese in cui le famiglie vivono, verranno illustrati più avanti.

I docenti dei corsi LCO sono native speakers, ossia professionisti madrelingua, in possesso di una qualifica di insegnante, la maggioranza dei quali ha concluso la propria formazione nel paese d'origine.

Per ciò che concerne l'orario le lezioni si svolgono una volta alla settimana per due ore consecutive (raramente per tre o quattro) nelle scuole pubbliche. Spesso si tratta di classi eterogenee composte da allievi di diverse età e livelli (scuola dell'infanzia, primaria o secondaria di primo grado).

Come quadro di riferimento o base giuridica alcuni paesi (ad es. Kosovo e Serbia) hanno elaborato un programma o curriculum didattico di riferimento specifico. Anche alcuni paesi di immigrazione hanno realizzato programmi specifici in collaborazione con le istituzioni

che offrono i corsi. In Svizzera, nel cantone di Zurigo, è stato messo a punto il "Programma didattico di riferimento – Lezioni di lingua e cultura d'origine (LCO)" che viene utilizzato in molti altri cantoni della Svizzera tedesca.

Per quanto riguarda invece il materiale didattico per l'insegnamento LCO (manuali ecc.) solo alcuni paesi d'origine hanno prodotto dei testi appositi. Gli insegnanti di altre lingue e nazioni producono personalmente, con grande impegno e sforzo, il materiale per l'insegnamento servendosi, tra l'altro, dei libri di testo del paese d'origine, che vengono semplificati e adattati alle diverse esigenze.

L'offerta delle lezioni LCO dipende in primo luogo dall'interesse, dall'iniziativa e dall'attività dei genitori, delle comunità linguistiche e del paese d'origine. Esiste una grande varietà di enti gestori che va dai piccoli gruppi locali di genitori alle grandi associazioni di genitori e insegnanti influenti a livello nazionale; oppure sono gli stessi paesi d'origine (o le loro ambasciate e consolati) che offrono sostegno, organizzando e finanziando in toto o parzialmente tali corsi; infine può essere il sistema scolastico dei paesi di immigrazione che agisce autonomamente o in collaborazione con altri organismi.

La regolamentazione alla base dell'organizzazione e dell'amministrazione dei corsi varia non solo da paese a paese ma anche da cantone a cantone. Tale normativa determina, tra l'altro, chi si occupa dell'offerta dei corsi di una determinata lingua (consolato o ente privato), l'integrazione del corso LCO nella scuola pubblica, la cooperazione tra corso e scuola regolare, l'assunzione e la retribuzione del corpo insegnante e la formazione continua dello stesso. Alcune di queste questioni vengono trattate nel presente capitolo, altre nei seguenti.

2. Gli obiettivi dell'insegnamento LCO

Se si osservano e comparano i documenti attuali esistenti sull'insegnamento LCO (Programmi didattici di riferimento, regolamentazioni, informazioni e raccomandazioni ai genitori, cfr. la bibliografia) vengono citati costantemente i compiti, gli obiettivi e le motivazioni seguenti:

- **Incoraggiare gli allievi all'apprendimento della lingua d'origine**

Per molti allievi con background migratorio la lingua del paese ospitante (utilizzata nell'ambiente che li circonda e promossa e tutelata, in modo sistematico, durante la lezione regolare) è diventata la lingua dominante.

Molto spesso gli allievi provenienti da una famiglia con un background culturale piuttosto basso conoscono la propria lingua d'origine soltanto nel registro orale quotidiano e spesso solo in una varietà dialettale. Senza l'insegnamento LCO la maggioranza di essi diventerebbe, prima o poi, analfabeta nella prima lingua e perderebbe il legame con la propria cultura scritta. Per promuovere la prima lingua bisogna prendere in considerazione altri aspetti importanti come la familiarizzazione con i grafemi specifici o la scrittura, l'ampliamento del lessico, le conoscenze grammaticali e infine creare un legame con la letteratura del paese d'origine.

- **Sviluppare e rafforzare il bilinguismo e il plurilinguismo**

Quest'obiettivo è strettamente collegato al precedente. Il plurilinguismo costituisce una preziosa risorsa personale, sociale e culturale, orientata al mercato del lavoro, che deve assolutamente essere curata e mantenuta. Il corso LCO dovrà quindi fornire molteplici occasioni per arricchire sistematicamente il vocabolario nella lingua d'origine e creare paragoni con le altre lingue nonché utili correlazioni tra prima e seconda lingua.

- **Sviluppare e ampliare le conoscenze sul paese o i paesi d'origine e la loro cultura**

Bisogna trasmettere, tenendo conto dell'età e del livello degli allievi, conoscenze di geografia, storia e cultura (letteratura, arte, musica) del paese d'origine o, come nel caso dei corsi LCO arabi, dei paesi d'origine. Per raggiungere tale obiettivo è utile l'impiego di mezzi come Internet, Skype e simili con i quali gli allievi possono condurre ricerche autonomamente. È importante inoltre stabilire un legame positivo con il paese in cui gli allievi vivono che, in molti casi, è a loro più familiare (paragoni, somiglianze e differenze con relative spiegazioni).

- **Fungere da supporto all'allievo nel processo di integrazione e di orientamento nella scuola del paese di immigrazione**

Ciò concerne soprattutto gli allievi provenienti da famiglie di bassa estrazione culturale e i loro genitori. Essi possono trarne un enorme beneficio perché apprenderanno non solo il sapere specifico ma anche le strategie di apprendimento, riceveranno consigli e informazioni e rafforzeranno la loro motivazione. Inoltre è risaputo che «una buona conoscenza della lingua madre o della prima lingua [...] non ha soltanto valore di per sé ma è utile per apprendere altre lingue» (Landesinstitut Hamburg). È evidente quindi che la partecipazione al corso LCO ha un impatto positivo sul successo scolastico dell'allievo nel paese di immigrazione.

- **Fungere da supporto all'allievo nel processo di integrazione e di orientamento nella società del paese d'immigrazione**

Conformemente alle più recenti disposizioni, l'insegnamento LCO ha il compito di sostenere gli allievi (in parte anche i loro genitori) nel processo di integrazione e di orientamento nella società del paese ospitante.

Questa funzione sostituisce il compito originario del corso LCO che consisteva principalmente nel preparare l'allievo a reintegrarsi nel paese d'origine al ritorno, in quanto oggi la maggioranza degli allievi resta in pianta stabile nel paese di immigrazione. Perciò il compito dell'insegnante LCO consiste non solo nel trasmettere le conoscenze in continuo riferimento alla cultura e alla lingua del paese ospitante ma anche, e in modo deliberato, nel preparare l'allievo a orientarsi, in qualità di giovane adulto con background migratorio, nella società multiculturale del paese ospitante e a rendersi conto dei vantaggi ma anche dei problemi che ciò comporta (es. discriminazione). Si confronti, in proposito, la dichiarazione esplicita di Amburgo: «A partire dal 10 agosto 2009 gli insegnanti LCO hanno due compiti principali: insegnare la lingua d'origine e assumere la funzione di mediatori di lingua e cultura» (Landesinstitut Hamburg).

● **Promuovere le capacità e le competenze interculturali**

Quest'obiettivo non riguarda solo il corso LCO bensì anche la scuola e l'educazione in generale. Può essere perseguito durante il corso LCO in un contesto particolarmente autentico poiché gli allievi crescendo "in" e "tra" due culture (rispettivamente in una cultura specifica di seconda o terza generazione) sono confrontati quotidianamente e in modo esistenziale con l'interculturalità.

Il capitolo 3 del "Programma didattico di riferimento – Lezioni di lingua e cultura del paese d'origine (LCO)", accessibile in 20 lingue diverse su Internet, offre un esauriente sommario degli obiettivi e dei temi centrali dell'insegnamento LCO (cfr. bibliografia alla fine del capitolo 1 A).

3. Organismi responsabili: reclutamento e retribuzione degli insegnanti LCO

(cfr. anche cap. 13 A)

L'insegnamento della lingua e cultura d'origine dei diversi gruppi linguistici viene organizzato, in linea di massima, da tre tipi di organismi responsabili:

- 1) dalle istituzioni scolastiche del paese di immigrazione (come in Svezia, in Austria o nei singoli stati federali tedeschi),
- 2) dai consolati o dalle ambasciate dei paesi di provenienza (come nel caso dei corsi LCO portoghesi, croati e turchi in Svizzera),
- 3) da enti gestori non statali (associazioni o fondazioni, come nel caso dei corsi di albanese in Svizzera che sono organizzati dall'associazione albanese di genitori e insegnanti, "Naim Frashëri", o dei corsi di curdo organizzati da un'associazione di genitori).

In molti luoghi, nel secondo e terzo caso, è necessario il riconoscimento da parte delle autorità scolastiche competenti sul piano nazionale o cantonale per organizzare il corso LCO in seno alla scuola pubblica, per avere accesso agli spazi nell'edificio scolastico e per inserire il voto nella pagella scolastica locale. Questo permesso, in genere, viene accordato se il corso in questione professa la sua neutralità politica e confessionale, non ha scopo lucrativo e viene tenuto da insegnanti qualificati.

Accanto agli enti riconosciuti esistono comunque organismi non riconosciuti (come le associazioni religiose) che organizzano un insegnamento di tipo LCO in luoghi privati.

In casi eccezionali esistono anche le forme miste che includono i tre tipi. È il caso dei progetti pilota in Svizzera (St. Johann a Basilea e Limmat A a Zurigo), in cui l'insegnamento LCO è integrato nell'orario scolastico regolare. Entrambe le scuole summenzionate corrisponderebbero quindi al modello 1 mentre gli altri corsi presenti nel resto del cantone corrisponderebbero ai modelli 2 e 3.

È necessario aggiungere che per quanto riguarda il tipo 2 (stato di provenienza come organismo responsabile) la durata del lavoro dell'insegnante nel paese di immigrazione è generalmente di quattro anni, secondo il principio di rotazione. Ciò non avviene invece nel caso di organismi non statali. È chiaro che un soggiorno più lungo nel paese di immigrazione è vantaggioso per esercitare la funzione di mediatore culturale e contribuire all'integrazione dei propri allievi LCO.

Il reclutamento e la retribuzione degli insegnanti LCO è compito degli organismi responsabili che, a seconda del tipo di organizzazione (v. i 3 tipi sopracitati), possono essere il Ministero dell'Istruzione locale, il paese di provenienza o un ente privato. La modalità di finanziamento privato è sicuramente la meno vantaggiosa, specialmente se gli enti non dispongono di fondi consistenti e quindi anche i genitori sono chiamati a contribuire (cfr. anche Calderon et al., 2013, pp. 9, 67 seg. e p. 81 segg.). Molti insegnanti di quest'ultima categoria sono costretti a esercitare un'altra attività perché non guadagnano abbastanza. Infine occorre aggiungere che, a seguito della crisi finanziaria, alcuni paesi dell'Europa meridionale hanno grosse difficoltà a finanziare questi corsi e quindi hanno cominciato a richiedere un contributo ai genitori.

4. Integrazione nel sistema scolastico

(cfr. anche cap. 13 A)

Il tipo e l'entità dell'integrazione del corso LCO nel sistema scolastico del paese di accogliimento (o stato federale, cantone, comune) differiscono notevolmente da un paese all'altro. Nel migliore dei casi l'insegnamento LCO è integrato nella scuola regolare come avviene in Svezia, a Vienna, ad Amburgo o nel Nordrhein-Westfalen. In questi luoghi l'organizzazione e l'amministrazione dei corsi LCO, come anche la retribuzione degli insegnanti, sono compiti dello stato, rispettivamente del Ministero dell'Istruzione locale. I corsi specifici di formazione continua per i docenti sono di routine, ad esempio ad Amburgo i docenti hanno l'obbligo di seguire una formazione per la durata complessiva di 30 ore all'anno e possono scegliere tra cinque tipi di seminari offerti. Questo modello offre le migliori condizioni per una collaborazione produttiva ed efficace tra corsi LCO e scuola regolare. Il suo effetto positivo si rispecchia nel successo scolastico degli allievi (cfr., tra gli altri, Codina, 1999, cit. in Reich et al., 2002, p. 38).

Le condizioni più sfavorevoli invece sono quelle in cui l'integrazione si limita all'utilizzo dell'aula scolastica durante le ore marginali (nel tardo pomeriggio, nel pomeriggio libero o di sabato) senza che sussista altro tipo di collaborazione con la scuola regolare. In questa situazione gli insegnanti si sentono poco valorizzati sia sul piano personale che professionale e anche per i genitori e gli allievi questo tipo di "discriminazione" è senza dubbio poco motivante (cfr. cap. 1 B.3).

Infine esiste una situazione intermedia in cui gli stati federali o i cantoni non contribuiscono al finanziamento degli insegnanti ma apportano il loro contributo alla valorizzazione e al funzionamento dei corsi LCO nelle scuole in vari modi: procedure di riconoscimento, collaborazione istituzionalizzata, inserimento del voto LCO nella pagella della scuola regolare, offerte di formazione continua per i docenti LCO, raccomandazioni per una collaborazione pedagogica ecc. In tal caso l'insegnante di classe viene persino invitato ad attirare l'attenzione di allievi e genitori con background migratorio sull'esistenza dell'insegnamento LCO e a sollecitarne l'iscrizione.

Il fatto che gli insegnanti impartiscano la loro lezione durante le ore marginali e in diverse scuole costituisce un grande problema. Ciò rende molto difficile la loro integrazione e la collaborazione con gli insegnanti della classe regolare (cfr. cap. 2 B.1).

Questo problema si può risolvere solo se il corso LCO è pienamente integrato nel sistema scolastico in modo da rendere automaticamente l'insegnante LCO parte integrante del corpo docente della scuola pubblica e che questi venga regolarmente indennizzato anche per il tempo impiegato per il coordinamento e le riunioni.

5. Gli allievi del corso LCO

La maggioranza delle classi LCO sono caratterizzate per molti aspetti da una grande eterogeneità (cfr. anche le testimonianze nei capp. 1 B e 2 B):

- **Età:**

nella stessa classe o gruppo di lavoro si trovano alunni di diversa età e classe, nei casi estremi anche bambini in età prescolare con allievi dell'ottavo o nono anno scolastico.

- **Passato migratorio e identità:**

alcuni allievi sono arrivati da poco nel paese ospitante, forse hanno avuto un buon passato scolastico nel loro paese d'origine ma sono ancora troppo occupati a orientarsi e a integrarsi nel nuovo paese dal punto di vista sia linguistico sia culturale. Altri invece – e ciò concerne la maggioranza degli allievi LCO – sono nati o vivono da molto tempo nel paese ospitante e parlano la lingua locale meglio della propria lingua madre. Molti appartengono già alla terza generazione di stranieri. Le famiglie hanno già acquisito la cittadinanza del paese di immigrazione e si destreggiano con disinvoltura tra la prima e la seconda cultura. Per loro il concetto di "background migratorio" ha a che fare principalmente con la biografia dei genitori o dei nonni.

- **Competenze linguistiche:**

alcuni allievi dispongono già di buone competenze nella prima lingua, altri molto meno e utilizzano esclusivamente un registro orale spesso solo dialettale. Il grado di competenza non dipende dall'età, quindi è possibile che un bambino di 9 anni sia più ferrato nella prima lingua di un allievo di 13 anni.

- **Contesto familiare:**

alcuni allievi provengono da famiglie di estrazione culturale più elevata che mostrano interesse per l'educazione dei propri figli e forniscono loro un buon sostegno; altri invece, provengono da famiglie che, per vari motivi, se ne preoccupano meno o non possono, oppure non riescono a fornire un sostegno.

Di conseguenza è da considerare con attenzione l'affermazione che segue particolarmente preziosa soprattutto per i nuovi insegnanti:

Tutti gli allievi LCO presentano un'identità dalle molteplici sfaccettature in cui si fondono – per gradi diversi – elementi, esperienze e interessi della cultura di provenienza e della cultura del paese di accogliimento, nonché dello strato sociale da cui provengono e della cultura specifica della seconda generazione (*Secondo-Kultur*).

In questo contesto qualsiasi osservazione del tipo «Tu, in qualità di turco, dovresti pertanto...» rivela una visione ristretta della situazione e non ha nulla a che fare con la realtà e l'esperienza di vita degli alunni.

6. La specificità dell'insegnamento LCO

L'insegnamento LCO si distingue da quello nel paese d'origine (come anche da quello nel paese di immigrazione!) in alcuni punti essenziali che verranno ripresi anche nella parte B dei capp. 1 e 2. Alcuni sono già stati considerati, altri verranno approfonditi nel capitolo 2. Ecco, in breve, i punti essenziali:

- Un maggiore grado di eterogeneità nelle classi sotto differenti aspetti (v. sopra) e quindi una vera sfida per l'apprendimento e l'individualizzazione in seno a gruppi di alunni di età differente (insegnamento per diversi livelli nella stessa classe).
- Di norma solo 2 – 3 lezioni a settimana, è difficile quindi mantenere la continuità.
- In molti luoghi c'è scarsa integrazione degli insegnanti LCO nel sistema scolastico locale, quindi poco contatto con gli insegnanti locali e incertezze su come orientarsi (cfr. i consigli nel cap. 1 B.5).
- Condizioni di lavoro spesso difficili: insegnamento in edifici scolastici differenti, in orari marginali, allievi stanchi e remunerazione in parte simbolica.
- Spesso gli insegnanti LCO non sono stati sufficientemente preparati ad affrontare la situazione specifica dei corsi LCO nei paesi di accogliimento.
- Molto spesso nel paese di accogliimento ci sono poche possibilità di aggiornamento.

-
- L'insegnante deve orientarsi a due o anche a tre programmi didattici: quello del paese d'origine (se esistente), quello dei corsi LCO nel paese ospitante (se esistente) infine quello della scuola regolare del paese ospitante.

-
- Il materiale didattico del paese d'origine spesso non è utilizzabile nei corsi, o comunque solo parzialmente, perché dal punto di vista linguistico è troppo difficile e dal punto di vista contenutistico-culturale non si adatta alla realtà specifica degli allievi LCO che, invece, crescono tra due culture.

-
- Solo qualche gruppo linguistico ha a disposizione il materiale pedagogico specifico per il corso LCO.

-
- Gli insegnanti LCO hanno diversi compiti supplementari come, ad esempio, contribuire all'integrazione degli allievi, mediazione culturale e collaborazione con i genitori.

-
- Per quanto concerne gli insegnanti LCO, arrivati di recente nel paese ospitante: problemi personali in termini di orientamento e integrazione nel nuovo contesto, eventualmente difficoltà linguistiche e anche finanziarie.
-

7. Storia dei corsi LCO

(cfr. anche cap. 13 A.2)

L'insegnamento della lingua e cultura d'origine esiste da quando, all'inizio del XX secolo, alcune nazioni industrializzate hanno reclutato operai stranieri e hanno permesso alle loro famiglie il ricongiungimento. In Svizzera (che nel XIX secolo era, a sua volta, un paese di emigrazione) i corsi LCO di italiano esistono già dagli anni '30, in Francia addirittura dal 1925 (cfr. bibliografia: Giudici & Bühlmann; Francia). Dopo la seconda guerra mondiale e la ripresa economica delle nazioni industrializzate dell'Europa occidentale la Germania, la Svizzera e l'Austria reclutarono, nel periodo dagli anni '50 fino agli anni '70, numerosi operai provenienti dal sud e dal sud-est europeo. Molti portarono con sé le famiglie anche se la maggioranza di essi voleva lavorare all'estero solo per un paio di anni per guadagnare un po' di denaro. Proprio in vista del loro ritorno in patria furono organizzati e offerti i corsi LCO. L'obiettivo primario era quello di assicurare la reintegrazione dell'allievo nel sistema scolastico del paese di provenienza. Anche i rifugiati politici organizzarono di propria iniziativa dei corsi LCO, come ad esempio gli antifascisti italiani in Svizzera prima e durante la seconda guerra mondiale.

All'emigrazione per motivi di lavoro si è aggiunta negli anni '90 l'emigrazione dei rifugiati politici e di guerra, come gli albanesi del Kosovo, i Tamil dello Sri Lanka o, al momento, i rifugiati siriani. L'insegnamento LCO nelle lingue corrispondenti è stato organizzato, richiesto e/o offerto dalle associazioni dei genitori.

Con la globalizzazione e la libera circolazione delle persone in Europa dal 2000 è aumentata l'immigrazione di persone ben qualificate. Anche questi "nuovi" immigrati si mostrano interessati all'insegnamento LCO per i loro figli e costituiscono delle associazioni di genitori per poterli offrire. Ciò avviene spesso con il sostegno dei paesi d'origine, tuttavia non sotto la loro direzione. Questo è il caso, in Svizzera, dell'insegnamento del francese, dell'olandese, del russo e del cinese.

Parallelamente all'afflusso dei nuovi gruppi e all'ampliamento dell'offerta dei corsi a sempre nuove lingue, anche i paesi di accoglimento (singoli stati federali, cantoni e comuni) hanno dovuto far fronte all'emergenza con l'introduzione di regolamentazioni e raccomandazioni per regolare l'integrazione dell'insegnamento LCO nel sistema scolastico pubblico. L'integrazione si è svolta e si svolge ancora oggi in modo differente a seconda del paese (cfr. cap. 13). Per un buon resoconto dei vari casi in Svizzera, Germania, Francia e Austria si rimanda a Giudici & Bühlmann, 2014, pagg. 12 – 22.

Riferimenti bibliografici

- Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Link: www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf
- Deutschland (Beispiel Hamburg): Landesinstitut Hamburg (o.D.). Link: <http://li.hamburg.de/herkunftssprachlicher-unterricht>
- Frankreich: Link: <http://eduscol.education.fr/cid45869/quel-avenir-pour-les-enseignements-des-langues-et-cultures-d-origine%AO.html>
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- HSK-Info für Elternvereine. Informationen und Forum für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Link: hsk-info.ch
- Österreich: Schule mehrsprachig, Österreich (o.D.). Link: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=46>
- Reich, Hans H.; Hans-Joachim Roth et al. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. Link: <http://li.hamburg.de/contentblob/3850330/data/download-pdf-gutachten-spracherwerb-zweisprachig-aufwachsender-kinder-und-jugendlichen.pdf>
- Schweiz (Beispiel Zürich). Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk> (dort auch der Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK), herausgegeben von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2011).
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (div. Beiträge).

1. Djordje Damjanović: il mio debutto come insegnante LCO a Vienna

Djordje Damjanović proviene dalla Bosnia-Erzegovina. Vive da 22 anni a Vienna e, più o meno dallo stesso tempo, è insegnante LCO di bosniaco, croato e serbo.

Prima di arrivare in Austria ho conseguito in Croazia il diploma di insegnante di educazione tecnica e ho cominciato a insegnare questa materia a Zagabria. Ho dovuto lasciare la Jugoslavia a causa della guerra e sono arrivato a Vienna nel 1992. Il mio primo anno come insegnante per i bambini profughi a Vienna era simile o perfino uguale, sotto molti aspetti, a quello dei bambini a cui insegnavo. Io ero un profugo e loro pure. Non volevo venire in Austria e loro nemmeno, abbiamo dovuto e ci siamo incontrati per caso in un'aula di classe.

Ero stato assunto da una scuola secondaria ed esaminato soltanto per quanto riguarda la mia qualificazione in materia. Poi invece mi fu detto che avrei dovuto insegnare anche storia, geografia dell'Austria e altro ancora nella lingua madre dei miei alunni. Allora le mie conoscenze di tedesco erano piuttosto limitate e per prepararmi avevo a disposizione esclusivamente manuali scolastici austriaci. Ho imparato la lingua velocemente e studiato come non mai durante la preparazione delle lezioni. Eravamo tutti studenti. I miei alunni, alla fine, hanno seguito la loro strada e molti di essi hanno fatto addirittura una carriera universitaria.

L'anno scolastico seguente ho preso il posto di un vero e proprio insegnante LCO, incaricato di insegnare la lingua materna ai suoi alunni. Le più grandi sfide consistevano nel fatto che i miei alunni disponevano di competenze nella loro lingua materna molto differenti tra di loro e nella quasi totale assenza di materiale didattico. Solo con l'aiuto e il sostegno del corpo insegnanti, del Consiglio scolastico, del Ministero dell'Educazione e grazie alla nostra fitta rete di contatti abbiamo potuto far fronte al nostro compito di insegnanti LCO. Alla fine tutti, anche i colleghi più scettici verso i corsi LCO, mi hanno voluto non solo come insegnante ma anche come contatto con i genitori e con la comunità degli immigrati.

Le classi multilingui hanno bisogno di insegnanti anche multilingui. Oggi, 20 anni più tardi, insegno insieme ad alcuni miei ex alunni!

2. Hyrije Sheqiri: lavorare come insegnante LCO. Un compito che ti riempie di orgoglio e responsabilità

Hyrije Sheqiri viene dal Kosovo. Vive dal 1995 in Svezia, dove è stata responsabile per il corso LCO di albanese a Ronneby, Karlskrona, e dal 2007 prosegue la sua attività a Karlshamn.

Il ricordo dei primi tempi in cui ho insegnato LCO in Svezia mi suscita, per varie ragioni, sempre forti emozioni. Era il periodo della guerra in Kosovo e nei campi profughi c'erano molti bambini albanesi. Anche se la maggioranza di essi non aveva il permesso di soggiorno venne loro accordato il diritto alla scuola e all'insegnamento della lingua d'origine. Molti erano traumatizzati dalla guerra e dall'espulsione dal paese e non conoscevano la lingua svedese. Non capivano la lingua, inserirsi nella nuova società e nella scuola era molto difficile per loro e non conoscevano gli usi e costumi locali. È chiaro invece che venivano volentieri nel corso LCO e che io, oltre a essere la loro insegnante, diventassi anche un po' la loro mamma, consigliera, sorella, psicologa e traduttrice! Per farla breve, io rappresentavo per tutti questi bambini la loro lingua, cultura e patria. E io ho accolto tutto questo a braccia aperte: il loro amore, i loro dolori, le loro preoccupazioni e le loro ferite. Al centro restava il mio ruolo di insegnante della lingua d'origine, compito che svolgevo con grande dedizione. Questo lavoro era difficile, faticoso e richiedeva un grande senso di responsabilità, ma era molto gratificante e pieno di soddisfazioni.

Ciò che costituiva uno sforzo particolare per noi insegnanti LCO era la produzione di materiale didattico che, da un lato, si adattasse al corso LCO di albanese e dall'altro fosse compatibile con il programma didattico svedese (il corso LCO in Svezia è integrato nella scuola regolare ed è materia curricolare). Il materiale didattico e i libri scolastici svedesi ci servirono da modelli per la creazione di un nostro materiale scolastico. Adattare questo materiale ai nostri obiettivi e bisogni richiedeva una certa professionalità. Le competenze corrispondenti le abbiamo acquisite stando a stretto contatto giornaliero con i nostri colleghi svedesi ma anche grazie allo scambio con i colleghi dei corsi LCO di altri gruppi linguistici.

3. Birsen Yılmaz Sengül: per me molte cose erano diverse ...

Birsen Yılmaz Sengül viene dalla Turchia. Vive da tre anni a Norimberga, dove lavora come insegnante LCO di turco.

Per me molte cose erano diverse rispetto all'insegnamento in Turchia!

In ogni classe c'erano alunni di età e livello differente. Il corso aveva luogo di pomeriggio dopo le "normali" ore di lezione. Per questo alcuni bambini avevano fame e non riuscivano a concentrarsi. Molti, semplicemente, non avevano voglia di frequentare il corso LCO dopo cinque o sei ore di lezione nella scuola regolare.

La partecipazione al corso era allora, come lo è ancora oggi, facoltativa, quindi molti alunni frequentavano con irregolarità o non venivano affatto. Molti preferivano piuttosto giocare fuori con gli amici o divertirsi al doposcuola e anche coloro che frequentavano non raggiungevano un buon livello. Il motivo era da ricercare nell'ambiente familiare: a casa non si parlava per niente o quasi la lingua d'origine e quando la si parlava lo si faceva in modo sgrammaticato. Infatti molti genitori non conoscono bene il turco, nemmeno il linguaggio corrente e, talvolta, non ne sono nemmeno consapevoli.

Poiché il corso era facoltativo e il voto non era rilevante per la pagella la motivazione e l'impegno da parte degli allievi erano molto ridotti. Ecco perché io cercavo di attirare il loro interesse utilizzando attività ludiche. Ogni volta impiegavo i primi 15 minuti con un'introduzione alla lezione un po' giocosa. Cercavo e inventavo dei giochi utilizzando la lingua turca. Con il tempo la motivazione è cresciuta, la frequenza è diventata più regolare e infine è aumentato il numero dei partecipanti al corso.

Un ulteriore problema era, e lo è ancora, il fatto che non venivamo percepiti come dei veri insegnanti, né dai genitori né dagli stessi alunni e talvolta nemmeno dai nostri colleghi bavaresi. Una volta mi fu chiesto se ero una vera insegnante oppure semplicemente una persona che una volta alla settimana veniva a insegnare la lingua turca. Il motivo principale di questa scarsa considerazione è principalmente il fatto che il nostro voto non conta ai fini della pagella. Di conseguenza la partecipazione dei genitori al colloquio con l'insegnante LCO non è così cospicua. Inoltre anche alcuni insegnanti di classe attribuiscono scarso valore ai nostri corsi. Ce ne sono alcuni che, addirittura, ne sconsigliano espressamente la frequenza perché sono convinti che l'alunno faccia confusione tra le due lingue.

Non da ultimo bisogna aggiungere che gli allievi presentano dei livelli di conoscenza della lingua molto diversi tra di loro. Spesso può succedere che un allievo di quinta classe sia al livello di un bambino di seconda. Certo disponiamo di mezzi didattici messi a disposizione dal nostro paese ma spesso è difficile adattarli alla situazione reale in classe. Per me era anche nuovo il fatto che dovessi andare ogni giorno a insegnare in edifici scolastici differenti. Questo mi impediva di allacciare qualsiasi contatto con gli insegnanti tedeschi. Anche il sistema scolastico tedesco e il suo funzionamento mi erano totalmente nuovi e sconosciuti.

4. Hazir Mehmeti: vecchie e nuove sfide

Hazir Mehmeti viene dal Kosovo. Vive da 17 anni a Vienna, dove dal 1999 lavora come insegnante LCO di albanese in diverse scuole.

Quando ho cominciato a lavorare come insegnante LCO a Vienna avevo molti bambini e giovani profughi di guerra nelle mie classi. Accanto ai problemi e al trauma riportato dalla guerra vi erano anche molte difficoltà di tipo metodologico-didattico. I miei allievi erano abituati a un metodo didattico diverso e molto più semplice. Le attività interdisciplinari e l'apprendimento attivo e concreto erano loro sconosciuti, erano invece abituati a un insegnamento frontale e all'apprendimento passivo in classi numerose.

Qui, in Austria, il contatto dell'insegnante con gli alunni è completamente diverso e vi è la possibilità di lavorare con loro anche in modo individuale. Personalmente ho conosciuto questi nuovi approcci, principi e metodi della didattica soprattutto nei diversi seminari che qui vengono offerti agli insegnanti LCO. Ciò ha contribuito largamente alla mia integrazione come insegnante in Austria. Un altro elemento altrettanto importante è stato, e continua a esserlo, lo scambio di esperienze con i colleghi.

Una sfida particolare era l'insegnamento in classi eterogenee, costituite da alunni di diverse età e livelli di conoscenza della lingua. Il lavoro in tali classi richiede metodi e principi pedagogici adatti, una pianificazione specifica della lezione e tanta creatività. L'approccio ludico è sempre stato, ed è ancora, quello preferito dagli alunni. A prima vista questo approccio sembra facile da mettere in pratica, in realtà continua a costituire, da sempre, una sfida.

I metodi di insegnamento che si sono consolidati sono, ad esempio, l'apprendimento bilingue che favorisce una migliore comprensione, imparare con l'aiuto della musica e il gioco dei ruoli con i quali ho potuto fare buone esperienze. Per la ricerca e costituzione del materiale didattico, oggi, coinvolgo anche gli allievi (ricerche su Internet e nelle biblioteche) e utilizzo Internet in lingua sia albanese sia tedesca.

5. Valeria Bovina: consigli importanti per gli insegnanti LCO nuovi arrivati

(cfr. anche cap.12)

Valeria Bovina viene da Bologna, in Italia, e lavora a Zurigo come insegnante LCO di italiano dal 2009.

Il primo anno di lavoro come insegnante in un nuovo paese, un sistema scolastico differente, una cultura diversa e nuove strutture è veramente difficile! Ho cercato di dare una struttura alla mia esperienza a Zurigo e ne ho tratto una serie di raccomandazioni che potrebbero essere utili ai nuovi insegnanti.

Consigli per un buon approccio con la direzione scolastica (e, a seconda della struttura, con le autorità scolastiche)

- concordare un appuntamento per presentarsi
- mostrare disponibilità e interesse a collaborare
- procurarsi il calendario scolastico per essere sempre al corrente sulle vacanze e attività scolastiche interne (giornata dello sport, campus, gite scolastiche, formazione continua ecc.)
- informarsi su abitudini e comportamenti interni alla scuola (sala insegnanti, uso della macchina automatica per il caffè, chiudere le porte...)
- informarsi su questioni organizzative e sull'uso dell'infrastruttura (dove si possono fare fotocopie, come bisogna lasciare l'aula dopo la lezione ecc.)
- assicurarsi di avere a disposizione uno spazio adeguato per la lezione (a volte ai corsi LCO vengono assegnate delle aule che non sono adatte alla lezione perché i bambini "stranieri" fanno troppo rumore e toccano sempre tutto...)
- in caso di conflitto mettersi in contatto con l'istituzione responsabile dell'insegnamento LCO (consolato, associazione di insegnanti...) oppure con le autorità locali o il sindacato.

Consigli per gestire il rapporto con il responsabile della manutenzione della scuola

(il responsabile molto spesso è una personalità centrale della struttura scolastica, non un qualsiasi dipendente!)

- concordare un appuntamento e presentarsi
- informarsi sulle regole interne della scuola e rispettarle (regole riguardanti lo spazio per la pausa, attrezzi da gioco, mangiare e bere in classe, rifiuti...)
- prendere in consegna le chiavi della scuola e conservarle con cura
- scusarsi se qualcosa è andato storto...

Consigli per gestire il rapporto con l'insegnante di classe:

- presentarsi e stabilire un contatto (ad es. nella sala insegnanti o durante una riunione a scuola)
- mostrare disponibilità e interesse alla collaborazione
- mostrare la propria disponibilità come specialista di una determinata lingua e cultura
- non lasciarsi scoraggiare se all'inizio alcuni insegnanti locali sono piuttosto distanti o se si ha l'impressione di "essere trasparente"
- informarsi su comportamenti e abitudini interne (macchina automatica del caffè, fotocopiatrice ecc.)
- cercare di spiegare il senso e la funzione dell'insegnamento LCO e invitare gli interessati a uno scambio e alla visita reciproca in classe.

Consigli per gestire il rapporto con i genitori:

- curare il rapporto con i genitori attraverso colloqui e riunioni serali (almeno 2 riunioni all'anno)
- presentare contenuto, obiettivi e svolgimento della propria lezione
- spiegare i punti didattico-pedagogici più importanti
- chiarire qual è il ruolo dei genitori e dell'insegnante (specialista della lezione!)
- nonostante eventuali critiche rimanere sempre leale, sereno, aperto ma anche chiaro e determinato.

Consigli riguardanti i corsi di formazione continua e le offerte culturali

- informarsi sulle offerte formative locali e parteciparvi (offerte delle Alte Scuole Pedagogiche, del Dipartimento dell'Educazione ecc., eventualmente la Direzione scolastica può fornire informazioni in proposito)
- seguire un corso di perfezionamento della lingua locale (importante per la cooperazione e l'integrazione!)
- informarsi sulla vita culturale del posto in cui si vive (programma culturale dei musei, biblioteche, associazioni, offerte per i propri allievi...).

Prima e dopo la lezione ...

- essere in classe almeno 10 min. prima che cominci la lezione (riservarsi del tempo per preparare tutto)
- dopo la lezione rimettere assolutamente tutto in ordine, come era prima della lezione (lavagna, tavoli, pavimento...).

1. Date ancora uno sguardo, da soli, agli obiettivi dell'insegnamento LCO nel capitolo 1 A.2. Pensate prima da soli e poi, se possibile, in un piccolo gruppo su quali obiettivi avete delle domande. Discutete questi punti.
 2. Rileggete gli obiettivi dell'insegnamento LCO nel capitolo 1 A.2. Pensate e discutete sugli obiettivi che per voi sono particolarmente rilevanti e che cosa fate per la loro realizzazione.
 3. Sempre riguardo agli obiettivi, pensate e discutete su cosa avete fatto per raggiungere gli obiettivi seguenti: "Supporto all'allievo nel processo di integrazione e orientamento nella **società** del paese di immigrazione" e "Supporto all'allievo nel processo di integrazione e orientamento nella **scuola** del paese di immigrazione" o su cosa potreste ancora fare per ottenere migliori risultati.
 4. Rileggete il paragrafo 4 "Integrazione nel sistema scolastico". Com'è la situazione attuale nel vostro corso LCO? Quali sono i vostri desideri e le vostre visioni in merito e che cosa potreste fare (da soli o insieme ad altri) per realizzarli?
 5. Il paragrafo 6 descrive l'entità dell'eterogeneità delle classi LCO. Pensate e discutete delle vostre esperienze in merito. Cosa avete intrapreso per risolvere con successo i problemi connessi a questa situazione?
 6. Leggete le testimonianze nella parte B del capitolo 1 (ev. anche quelle del cap. 2). Quando avete cominciato l'attività di insegnante LCO avete vissuto delle esperienze simili a quelle descritte? In quali vi riconoscete particolarmente?
 7. Se riguardate indietro agli ultimi 1–2 anni di lavoro come insegnanti LCO quali sono stati i momenti più importanti o le situazioni più belle? Scambiatevi le esperienze e datevi dei suggerimenti e degli impulsi!
-

2

Quali sfide devono affrontare gli insegnanti LCO?

2A

Testo di riferimento

Selin Öndül, Rita Tuggener

1. Introduzione

Quali sono le sfide che devono affrontare gli insegnanti LCO? La risposta dettagliata a questa domanda – come dimostrano le testimonianze nella parte 2 B – varia a seconda del paese di immigrazione e dipende soprattutto dal grado di integrazione dell’insegnamento LCO nel sistema scolastico locale. È chiaro che vi sono anche dei punti comuni. I sottocapitoli che seguono tratteranno nove di questi punti, alcuni sono stati già accennati nel capitolo 1 A, altri verranno approfonditi in seguito. L’obiettivo è quello di rendere visibili le sfide da affrontare, supportare gli insegnanti nel fronteggiare tali sfide e sensibilizzarli sull’eventuale carico di lavoro che esse comportano.

2. Condizioni quadro, strutture scolastiche

Nella maggioranza dei paesi, stati federali, cantoni e comuni l’insegnamento LCO è un’offerta di corsi facoltativi di 2 ore settimanali, raramente 4. Il corso viene offerto e organizzato, come già illustrato più dettagliatamente nel capitolo 1 A.3, dalle istituzioni scolastiche del paese di immigrazione, dal consolato o ambasciata del paese di provenienza oppure da enti non statali (associazioni, fondazioni ecc.). A seconda dell’ente organizzatore variano considerevolmente anche le condizioni di reclutamento e di retribuzione dei docenti. Uno studio condotto in Svizzera (Calderon, Fibbi, Truong, 2013) mostra che la retribuzione per una lezione può variare da 0 a più di 100 franchi svizzeri. A seconda dell’ente finanziatore e del numero di alunni gli insegnanti esercitano la loro attività come occupazione principale, secondaria o addirittura sotto forma di volontariato.

Per quanto concerne gli strumenti quadro, le esigenze e le attese l’insegnante LCO deve destreggiarsi tra le direttive legali del paese di immigrazione, il programma didattico LCO del paese di provenienza e le diverse aspettative delle autorità, dei colleghi del paese di immigrazione e dei genitori degli alunni (cfr. anche cap. 1 A.2 “Obiettivi dell’insegnamento LCO” e

la testimonianza nel cap. 2 B.2). Ciò può naturalmente generare situazioni di conflitto se, ad esempio, dei genitori animati da un forte sentimento nazionale pretendono “più patriottismo” da parte degli insegnanti mentre il programma didattico del paese di immigrazione richiede fermamente un’educazione alla tolleranza e alla comprensione reciproca. In tale situazione è importante che l’insegnante adotti una posizione chiara e compatibile con le condizioni quadro e che la rappresenti di fronte a genitori e colleghi.

Il corso LCO ha luogo, in genere, al di fuori dell’orario della scuola pubblica, non è collegato con la lezione regolare, viene dispensato in varie scuole e comuni e spesso anche in classi o spazi non adeguati all’insegnamento. Come singolo insegnante LCO non è possibile modificare la maggioranza delle condizioni quadro qui sopra illustrate. Tuttavia, accanto al colloquio diretto con i responsabili dei comuni e degli edifici scolastici, vale la pena organizzarsi in un sindacato o in un’associazione professionale e cercare di migliorare le condizioni quadro.

Le sopracitate condizioni quadro, alquanto sfavorevoli, possono incidere negativamente sulla motivazione di allievi e di insegnanti. Per ovviare a questo problema, oltre al dialogo diretto con gli interessati e alle trattative, si consiglia di proporre delle lezioni interessanti e avvincenti che siano motivanti sia per gli alunni sia per gli stessi insegnanti.

Inoltre, se è possibile, bisogna stabilire una puntuale collaborazione con le singole scuole e gli insegnanti di classe. Ciò non solo favorisce la motivazione ma anche lo sviluppo linguistico e psicosociale degli allievi.

Il capitolo 12 offre una serie di suggerimenti in proposito come, ad esempio, un modello di “lettera di presentazione” che permette all’insegnante di presentarsi in modo adeguato nell’edificio scolastico in cui lavora. Si confrontino anche i vari suggerimenti concreti dell’insegnante Valeria Bovina nel cap. 1 B.5.

3. Preparazione e supporto al compito di insegnante LCO

Non appena cominciano la loro attività lavorativa nei corsi LCO gli insegnanti si rendono immediatamente conto che questo tipo di insegnamento si distingue in modo consistente dalla lezione regolare a cui si fa riferimento nella loro formazione. Le differenze riguardano l'insegnamento in pluriclassi, il livello linguistico estremamente eterogeneo degli alunni, la riduzione dell'insegnamento a poche ore la settimana, allievi abituati a un metodo d'insegnamento aperto e individualizzato, materiale didattico spesso assente o inadatto, scarsa integrazione nel sistema scolastico pubblico ecc. (cfr. cap. 1 A.6 e 2 B.1).

Normalmente gli insegnanti LCO non sono preparati a gestire queste differenze e questo specifico contesto. Per tale motivo hanno bisogno di un aiuto a orientarsi e un supporto sotto forma di aggiornamento nonché di informazioni complementari.

Il modulo obbligatorio "Introduzione al sistema scolastico zurighese", descritto nel cap. 14 A.3 ne costituisce un buon esempio. Nel contempo e anche dopo aver seguito questo corso di introduzione allo specifico contesto locale è comunque determinante familiarizzare con i punti fondamentali della pedagogia, della didattica e della metodologia attualmente diffusi nel paese ospitante, con le questioni specifiche riguardanti l'organizzazione dell'insegnamento LCO e le possibili forme di cooperazione con la lezione regolare. A questo scopo sono necessari vari corsi di formazione continua offerti sia da parte del paese ospitante sia da parte del paese di provenienza (cfr. cap. 14). Si auspica inoltre che il presente manuale possa essere di sostegno in questo senso, tra l'altro con l'aiuto degli stimoli all'analisi e alla discussione nella parte C di ogni capitolo. In ogni caso è indispensabile coltivare intensi contatti con i colleghi LCO, con insegnanti di altri corsi LCO, con gli insegnanti della classe regolare e con le autorità e i responsabili della scuola nel paese ospitante.

4. Trasmissione e mediazione culturale, un nuovo aspetto del compito di insegnante

L'insegnante di classe ha un compito chiaro e definito sia nel paese di provenienza sia nel paese ospitante. Le competenze richieste per esercitare la professione gli vengono trasmesse per buona parte durante la formazione di base. Quando però insegna all'estero l'insegnante LCO si ritrova a fronteggiare nuovi compiti per i quali non è stato istruito. Tra questi bisogna citare, non da ultima, la funzione di trasmissione e

mediazione culturale tra genitori e insegnanti locali o altre istanze del paese ospitante. I docenti LCO che conoscono bene la lingua locale possono confermarlo: molto spesso ci si rivolge a loro per fungere da interprete durante i colloqui con i genitori. Ciò è particolarmente utile e anche sensato quando l'insegnante LCO conosce bene l'allievo in questione perché questi frequenta il suo corso. È chiaro che in queste situazioni non si tratta di una semplice traduzione e che l'insegnante LCO merita di essere retribuito per il lavoro svolto e il tempo impiegato.

Anche quando funge semplicemente da interprete in situazioni in cui non conosce l'allievo egli adempie generalmente alla funzione supplementare di mediatore culturale o interprete interculturale. Poiché da un lato conosce il sistema scolastico locale e le sue attese e dall'altro il contesto culturale della famiglia e il concetto di scuola e di educazione connesso alla sua cultura egli può costituire l'anello di comunicazione, colmare le lacune riguardo alle informazioni e offrire sostegno sia all'insegnante di classe sia ai genitori.

È particolarmente importante, in questo caso, trasmettere e tematizzare tutte le norme vigenti non scritte e le aspettative tipiche del paese ospitante che, talvolta, sono totalmente sconosciute ai genitori di bambini immigrati, soprattutto a quelli provenienti da un ceto meno acculturato.

Si tratta di norme non scritte universalmente accettate nel paese come, ad esempio, l'ora più appropriata per andare a dormire a seconda dell'età del bambino, cosa dovrebbe mangiare a colazione o in generale un bambino, come fare i compiti a casa e crearsi un ambiente di studio adatto ecc. Informarsi in merito e trasmettere le informazioni necessarie ad alunni e genitori è uno dei compiti più importanti dell'insegnante LCO.

Quando l'insegnante si sarà adeguatamente informato sul sistema scolastico locale e sulle norme non scritte summenzionate può organizzare (se possibile, in collaborazione con la scuola locale) delle serate con i genitori per fornire le necessarie informazioni sulle aspettative della scuola e gli usi e costumi della società locale. È necessario, infine, ribadire che solo per il fatto di conoscere due lingue non significa che si possa automaticamente lavorare come interprete. Non bisogna sovraccaricarsi di lavoro, in quanto quello di interprete culturale è un compito molto impegnativo da dosare con estrema cura.

5. Potenziali e opportunità dell'insegnamento LCO

Tra le sfide "gradevoli" della professione di insegnante LCO bisogna menzionare la presa di coscienza del potenziale insito e delle molteplici opportunità che questo tipo di insegnamento offre. In questa sede ci limiteremo a quattro aspetti.

a) Importanza dell'insegnamento LCO per lo sviluppo del "billetteratismo"

L'insegnamento LCO apporta un contributo determinante allo sviluppo delle competenze di "billetteratismo" (saper leggere e scrivere non solo nella lingua di scolarizzazione ma anche nella propria lingua madre). Esso costituisce l'unica opportunità per imparare la propria madrelingua nelle sue varianti standard, orale e scritta e di acquisire anche la cultura scritta per giungere a un bilinguismo più completo. Ciò vale, in particolare, per gli allievi provenienti da famiglie svantaggiate dal punto di vista educativo, in seno alle quali ci si esprime prevalentemente in dialetto e si scrive e si legge raramente.

Attraverso l'acquisizione delle competenze di letteratismo (leggere e scrivere) nell'ambito del corso LCO i bambini e i giovani diventano dei locutori competenti anche nella loro lingua madre. Essi sviluppano e coltivano così una competenza speciale molto importante e una parte integrante della loro identità biculturale. L'insegnamento LCO ha la funzione di prevenire così l'analfabetismo nella lingua madre ossia la perdita completa del contatto con la cultura scritta della propria lingua. È risaputo infatti che la maggioranza degli allievi con background migratorio dispone nella prima lingua di un vocabolario quotidiano limitato ai temi domestici e che non appena si affrontano altri argomenti o testi più complessi essi si scontrano con i propri limiti.

Il corso LCO adempie, tra l'altro, al compito importante di ampliare il lessico nella prima lingua e di renderlo funzionale per temi più esigenti e per le attività relative alla scuola.

In tal modo si può evitare anche la disgregazione problematica del vocabolario tipica in questi casi: il vocabolario legato ai temi familiari e quotidiani è presente soprattutto nella prima lingua, mentre quello più scolastico e "accademico" nella seconda lingua o lingua locale.

Entrambe le funzioni – sviluppare le competenze di letteratismo e acquisire un lessico più completo nella prima lingua – devono essere tematizzate con gli alunni e i loro genitori perché tutti diventino consapevoli della loro importanza.

b) Contribuire a una società plurilingue

L'insegnamento LCO può dare un significativo contributo all'attuazione di due importanti postulati linguistici dell'Unione Europea: il primo concerne l'esigenza dell'acquisizione precoce di almeno due lingue straniere e il secondo promuove il plurilinguismo individuale di modo che tutti i cittadini dispongano, oltre che della propria lingua madre, di conoscenze pratiche almeno in altre due lingue straniere (cfr. Europäische Union, 2005, bibliografia).

Tuttavia per soddisfare tali esigenze è necessario che il sistema scolastico regolare offra le condizioni quadro adeguate all'insegnamento LCO e che i genitori siano informati in maniera seria ed efficace su questa offerta e i suoi vantaggi.

c) Potenziale per raggiungere un'adeguata "coscienza linguistica" o *language awareness*

Crescere in una situazione di plurilinguismo può essere particolarmente vantaggioso se le rispettive lingue vengono promosse anche in termini scolastici, vale a dire nel campo della lettura e della scrittura, nella conoscenza della varietà standard, nel potenziamento del lessico e, in generale, nel risveglio di una "coscienza linguistica".

In questo senso, se le rispettive condizioni di apprendimento vengono soddisfatte, l'insegnamento LCO può dare un contributo determinante allo sviluppo della "coscienza linguistica" o *language awareness*, contributo che è tanto più importante in quanto la scuola regolare non potrebbe darlo in tale misura.

Se gli allievi, sin dall'inizio, hanno a disposizione almeno due lingue (la prima lingua e la lingua del paese ospitante, eventualmente anche le lingue straniere apprese a scuola) allora durante l'insegnamento LCO possono e devono essere utilizzate le svariate occasioni di osservazione e confronto tra queste due o più lingue. Grazie a tali momenti, intellettualmente stimolanti, gli allievi saranno capaci di stabilire utili collegamenti tra le varie lingue che conoscono.

Bisogna precisare che gli effetti positivi degli sforzi compiuti per la promozione della *language awareness* sono generalmente conosciuti e scientificamente riconosciuti da lungo tempo e che gli allievi di tutta Europa gestiscono in merito un portfolio linguistico. Dal vasto catalogo di effetti positivi rilevati dal repertorio di James & Garrett (1992) ne abbiamo selezionati alcuni che, ovviamente, valgono anche per l'osservazione e la comparazione linguistica durante l'insegnamento LCO:

- Risvegliare la curiosità e l'interesse verso le lingue
- Migliorare le competenze linguistiche e le capacità di apprendimento delle lingue
- Promuovere l'interesse e l'accettazione/tolleranza della diversità linguistica
- Sviluppare la presa di coscienza e l'orgoglio del proprio plurilinguismo
- Risvegliare e rafforzare il desiderio e la motivazione a imparare le lingue
- Adottare un atteggiamento rispettoso e di stima verso altre lingue e culture
- Promuovere le competenze di osservazione e di analisi delle lingue e della comunicazione
- Sviluppare le capacità metalinguistiche

d) Vantaggi personali per gli insegnanti LCO

Il lavoro come insegnante LCO non è solo pieno di sfide ma può essere anche molto gratificante e proficuo. Le molteplici esperienze legate alla pedagogia e al contatto con la cultura del paese di immigrazione offrono un'occasione unica per sviluppare le proprie competenze transculturali e per integrarle, sotto forma di nuovo compito o di compito supplementare, nell'ambito delle competenze che caratterizzano la professione di insegnante.

6. Una sfida particolare: la propria integrazione nel paese ospitante

Gli insegnanti che esercitano, a tempo determinato, la loro attività nel paese di immigrazione devono cercare di integrarsi per il breve tempo in cui vivono nel paese e, nel contempo, conservare intatto il legame con la madrepatria. Si tratta di una situazione difficile che spesso esclude la possibilità di un ricongiungimento familiare, i coniugi vivono quasi sempre da separati e i figli minimo senza un genitore. Gli insegnanti LCO non sono integrati in un team in cui ci si vede quotidianamente, ma lavorano durante gli orari marginali, correndo spesso da un edificio scolastico all'altro. Devono avere un alto senso di autoresponsabilità. Infine sono a contatto con diversi responsabili, devono sapersi orientare nelle varie strutture, adeguarsi a norme e regolamenti e saper svolgere il proprio compito. Devono anche cercarsi un appartamento, crearsi una

rete di relazioni personali e curare i rapporti sociali. Una buona conoscenza della lingua locale, propensione al rischio, curiosità, perseveranza e capacità di relazione sono le giuste qualità per instaurare e gestire buoni rapporti sociali a scuola e in società. Se si considerano troppo poco questi fattori e prevalgono invece, ad esempio, le motivazioni economiche c'è il rischio che si giunga all'isolamento, allo stress psicologico e alla malattia.

Prima di prendere in considerazione un'attività di questo tipo si consiglia di informarsi adeguatamente sul paese di immigrazione e sulle condizioni di lavoro. Sono determinanti le conoscenze della lingua del paese di immigrazione (in alcuni paesi si richiede il livello di conoscenza B1 secondo il "Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue") e un alloggio assicurato, presupposti favorevoli per il processo di integrazione.

7. Eterogeneità come opportunità e sfida

La classe LCO si caratterizza, al momento attuale, per la sua grande eterogeneità a livello di conoscenze linguistiche, passato migratorio ed età degli allievi. Ne sono responsabili le circostanze storiche, demografiche e altri motivi riguardanti l'emigrazione. Dell'eterogeneità delle classi LCO si è già parlato nel cap. 1 A.5, in questa sede verranno approfonditi solo tre dei punti menzionati nel suddetto capitolo.

a) Eterogeneità linguistica

Originariamente l'insegnamento LCO era concepito per il ritorno in patria e quindi per facilitare il reinserimento dell'alunno nella scuola pubblica del paese d'origine. Allora frequentavano il corso LCO soprattutto quegli alunni il cui soggiorno nel paese di immigrazione era temporaneo.

Le situazioni familiari degli immigrati erano simili e anche il livello di conoscenza della lingua era piuttosto omogeneo. Oggi la situazione è decisamente cambiata: nello stesso corso LCO, ad esempio di italiano o di croato, vi sono bambini di terza generazione e bambini arrivati da poco nel paese di immigrazione. Ci sono anche bambini di famiglie miste (in cui solo un genitore parla la lingua impartita nel corso) le cui competenze nella prima lingua sono piuttosto limitate.

L'espressione "prima lingua" per alcuni di questi bambini e giovani non è più così chiara e distinta, sia perché sono cresciuti sin dalla nascita con due lingue sia perché le loro competenze nella lingua di scolarizzazione, ossia quella del paese ospitante, sono nettamente superiori a quelle nella lingua d'origine.

È per questa ragione che nel corso LCO il più delle volte durante la pausa o un colloquio informale gli allievi parlano la lingua di scolarizzazione e non la lingua d'origine.

b) Eterogeneità a livello di età

Le classi LCO sono quasi sempre composte da alunni di età diverse, in casi estremi è possibile riscontrarvi bambini della scuola d'infanzia e altri della nona classe. Tale situazione è ancora più difficile se si considera che età e competenza linguistica non combaciano (un alunno motivato di terza classe può essere molto più competente nella prima lingua di un alunno di ottava classe che parla tale lingua solo a casa con la madre).

La differenza di età può essere, da un lato, un vantaggio perché in gruppi di età differente i bambini imparano molto l'uno dall'altro; dall'altro invece può comportare delle difficoltà se le differenze nello sviluppo cognitivo e sociale sono talmente enormi che non ci sono più interessi e tematiche comuni. In questo caso gli insegnanti dovranno dare prova di grande creatività durante l'attività didattica. Lo scambio reciproco e l'aiuto nella preparazione della lezione tra insegnanti possono costituire un valido aiuto; i capitoli 9–12 di questo volume offrono un sostegno supplementare a riguardo.

c) Eterogeneità riguardante il contesto familiare

Anche il livello d'istruzione dei genitori e, in generale, le condizioni familiari costituiscono un elemento di eterogeneità nelle classi. Anche se provengono dallo stesso paese le famiglie presentano sovente enormi disparità a livello di istruzione e condizioni di vita nel paese di immigrazione. Questo dipende dal fatto che le condizioni economiche e politiche spingono all'emigrazione diversi strati sociali. I diversi contesti socio-culturali combinati con le differenze di età e livello linguistico possono costituire una grande sfida per l'insegnante LCO ma al contempo possono essere anche occasione di osservazioni e discussioni molto interessanti e istruttive.

Ciò che tutti gli allievi dei corsi LCO hanno in comune è il loro bilinguismo o plurilinguismo e, di conseguenza, dispongono del doppio in risorse e potenziale. Ecco perché consigliamo ai docenti che lavorano con questi alunni di informarsi in modo accurato e approfondito sui temi del bilinguismo e plurilinguismo.

È necessario però fare una prima constatazione: essere bilingue non significa necessariamente conoscere e parlare perfettamente due lingue senza alcun accento straniero. In genere gli allievi dispongono di diversi livelli di competenza in ognuna delle due lingue, ciò costituisce la norma e rappresenta il punto di partenza della promozione dell'apprendimento. In questo caso è molto importante il riconoscimento delle acquisizio-

ni e delle competenze linguistiche nella prima lingua perché molto spesso esse vengono percepite e apprezzate troppo poco dalla scuola regolare e dalla società. Si consiglia in merito di consultare l'opera, purtroppo disponibile solo in lingua inglese, *The Psycholinguistics of Bilingualism* di Grosjean & Li (2013) che offre nozioni di base di facile comprensione e un supporto valido sia agli insegnanti LCO nel loro sviluppo personale e per la loro attività di consulenza ai genitori sia a coloro che mostrano ancora scetticismo nei confronti dell'insegnamento LCO e del bilinguismo.

8. Il materiale didattico e i compiti a casa

a) Materiale didattico

Tra le tante sfide con cui si confrontano i docenti LCO vi è la situazione molto deludente che concerne il materiale pedagogico e altri supporti specifici per l'insegnamento (cfr. cap. 1 A.6 e 2 B.2). Il capitolo 10 A.4 "Possibili fonti di materiale didattico" tratta in dettaglio il problema e propone una serie di consigli su come procurarsi il materiale (v. anche cap. 10 A.5 e A.6).

Comunque vale la pena scambiarsi il materiale e le fonti elettroniche o di altro tipo con i colleghi. Molti insegnanti dispongono di una grande quantità di materiale che hanno creato ad uso personale. Lo scambio e la creazione di un archivio elettronico possono costituire un supporto utile per tanti insegnanti.

b) Compiti a casa

In linea di massima i compiti a casa costituiscono un utile completamento al corso LCO tenendo conto che il numero di lezioni a settimana e quindi per anno scolastico è molto ridotto. Comunque, poiché la questione dei compiti a casa varia da paese a paese, conviene orientarsi alla scuola locale. Bisogna tener conto anche di tutte le altre attività del tempo libero e degli altri doveri degli alunni durante l'intera settimana.

Se i compiti a casa costituiscono un sovraccarico per gli alunni questo sarà un motivo per abbandonare il corso. Se però sono un completamento sensato e utile al corso nonché realizzabile allora essi riceveranno anche il consenso dei genitori.

La qualità dei compiti a casa è altrettanto importante della quantità: per un compito a casa che sia stimolante e interessante gli alunni sacrificheranno un po' del loro tempo libero ma per un compito obbligatorio e noioso già solo 20 minuti sarebbero troppi.

9. Valutazione delle competenze e delle prestazioni degli allievi

Considerando una classe estremamente eterogenea l'individualizzazione parziale degli obiettivi, dei contenuti e delle esigenze costituisce una buona possibilità per offrire un insegnamento di qualità (cfr. anche il cap. 3 sulle caratteristiche di un insegnamento di qualità). L'individualizzazione degli obiettivi implica però anche questioni e sfide riguardanti la valutazione delle prestazioni scolastiche degli alunni. Il capitolo 7 "Valutazione delle prestazioni orientata alla promozione" espone i punti chiave del tema, la parte 7 B presenta degli esempi pratici che possono fornire stimoli utili. Naturalmente se si tiene conto della grande eterogeneità nelle classi e del poco tempo a disposizione è difficile dare una valutazione affidabile e sicura che attesti esattamente le diverse competenze degli allievi.

È anche difficile far fronte alle diverse attese sia dei genitori sia degli insegnanti della scuola regolare: gli insegnanti di classe vogliono vedere delle valutazioni, da parte dell'insegnante LCO, il più possibile "realistiche", da cui si possono ad esempio trarre delle considerazioni concernenti le competenze dell'allievo nella prima lingua e il suo metodo di lavoro. I genitori invece vogliono vedere dei buoni voti. Delle valutazioni negative possono indurli a ritirare i propri figli dal corso. Il dilemma è difficile da risolvere, ma il colloquio con entrambe le parti (genitori e insegnanti) potrebbe rivelarsi positivo. L'unico problema sono le ore di lavoro supplementare dell'insegnante LCO. In questo caso si raccomanda agli insegnanti LCO di limitarsi, per quanto riguarda il colloquio, solo ad alcuni alunni, ad esempio solo a coloro che presentano notevoli difficoltà e a coloro che, per altri motivi, hanno veramente bisogno di essere incoraggiati (ad es. alunni arrivati di recente nel paese).

La valutazione dell'allievo presenta un grande potenziale di sovraccarico di lavoro per l'insegnante LCO che non bisogna sottovalutare.

Si consiglia di considerare seriamente la questione e di parlarne con i superiori. Per costituire un incentivo bisogna dare agli allievi non solo il semplice voto numerico ma anche un feedback differenziato per lo scritto e per l'orale al fine di incoraggiare e rafforzare la loro capacità di autovalutazione con dei criteri comprensibili e verificabili.

10. Gestione della classe e disciplina: come reagire ai comportamenti degli alunni

Accanto alle competenze specifiche delle materie la scuola ha il compito di trasmettere valori e competenze sociali, ciò corrisponde al duplice compito della scuola pubblica come istituzione di istruzione e di educazione. Tuttavia anche in questo ambito esistono idee e priorità tipiche per ogni paese. In un paese, ad esempio, si può dare molto valore all'autonomia dell'individuo mentre un altro considera piuttosto la disciplina, l'obbedienza e la puntualità come competenze fondamentali, un altro ancora attribuisce un valore centrale all'educazione democratica (cfr. i capitoli 4 e 5 che riassumono i punti fondamentali su cui vi è largo consenso nei paesi dell'Europa occidentale e settentrionale).

Queste differenze nella concezione dei valori, che possono sussistere anche tra un insegnante e l'altro, hanno un influsso sulla gestione della classe, sul coinvolgimento degli alunni e sull'applicazione delle norme di classe. Gli allievi conoscono il modo di gestire la classe del paese di immigrazione e lo accettano come regola e normalità. Tuttavia esso potrebbe essere molto differente da quello utilizzato dall'insegnante LCO. È importante quindi che l'insegnante LCO sia a conoscenza di queste norme locali e che introduca le sue regole solo dopo averne discusso con gli alunni.

Spesso gli insegnanti LCO riferiscono di "problemi di disciplina" solo perché la loro gestione della classe e le loro abitudini differiscono da quelle del paese di immigrazione e le aspettative di entrambi, insegnanti e alunni, non trovano corrispondenza.

Questi equivoci si possono evitare a priori se gli insegnanti LCO si informano attraverso colloqui e visite scolastiche sui modelli di comportamento locali, sulla ripartizione dei ruoli e sui rituali di classe. Solo in seguito possono stabilire in modo consapevole e con trasparenza le proprie regole di classe. Queste infatti possono riferirsi sia al paese di provenienza sia al paese di immigrazione. Se le regole, come anche le conseguenze in caso di violazione delle stesse, vengono discusse ed elaborate di concerto con gli allievi esse saranno più largamente accettate e anche rispettate.

Riferimenti bibliografici

- Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Link: http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf
- Europäische Union (2005): Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Link: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_de.htm oder <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:52005DC0596>
- Grosjean, François; Ping Li (2013): The Psycholinguistics of Bilingualism. Malden, MA, & Oxford: Wiley-Blackwell.
- James, Carl; Peter Garrett (1992): The Scope of Language Awareness. In: C. James and P. Garrett (eds.): Language Awareness in the Classroom. London: Longman, S. 3–20.
- Schader, Basil; Nexhat Maloku (2015): Förderung des Schreibens in der Erstsprache (= Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht»; Didaktische Anregungen 1). vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (div. Beiträge).

1. Violeta Brakus: quali sono le difficoltà a cui gli insegnanti LCO devono far fronte? Come gestisco io, personalmente, tali problemi?

Violeta Brakus proviene dalla Serbia e lavora nella Svizzera Romanda (Lausanne, Crissier, Clarens, Leysin, Neuchâtel) come insegnante LCO di serbo.

Le difficoltà che si trovano ad affrontare gli insegnanti LCO si presentano sotto diversi aspetti. In questa sede illustrerò solo le aree problematiche più importanti.

Nel paese d'origine (nel mio caso i Paesi Balcani) non esiste una formazione per insegnanti che operano in territori extraterritoriali (come ad es. uno studio magari con Master che trasmetta anche conoscenze specifiche socio-culturali e metodologico-didattiche). Perciò dopo l'arrivo nel paese di immigrazione gli insegnanti LCO si trovano ad affrontare l'insegnamento nei corsi LCO che per loro costituisce una vera novità. Se si tiene conto dell'evoluzione continua delle condizioni organizzative di questo tipo di insegnamento e del corpo studentesco, a cui la lingua madre molto spesso deve essere trasmessa come lingua straniera, allora gli stessi insegnanti diventano anche loro, inevitabilmente, degli studenti; essi devono improvvisare, essere innovativi, seguire corsi di formazione continua e orientarsi nel nuovo contesto culturale e pedagogico-didattico – e tutto questo parallelamente al loro lavoro di insegnante!

I manuali, i quaderni e le schede di lavoro e anche la letteratura pedagogica del nostro paese di provenienza si basano su un approccio monolingue e monoculturale. Per i bambini nati nel paese di immigrazione essi sono inadeguati, troppo complessi dal punto di vista del contenuto e troppo difficili dal punto di vista linguistico perché non sono stati concepiti su una base bilingue. Mancano anche schede di lavoro differenziate che siano concepite su base bilingue o plurilingue. Sarebbe auspicabile avere a disposizione del materiale di insegnamento basato sui principi della metodologia bilingue nonché dei quaderni di esercizi con informazioni su storia, geografia, musica e arte del paese d'origine.

L'orario del corso LCO, almeno qui in Svizzera, è scoraggiante poiché la lezione ha luogo dopo la scuola regolare e dopo tutte le altre attività sportive o di altro tipo, entro il lasso di tempo tra le ore 17 e le 20. Se gli alunni vi partecipano è perché sono costretti dai genitori, soprattutto per quanto riguarda il livello superiore. La forte eterogeneità delle classi (a livello di età, di risorse linguistiche o altro) e la discontinuità dell'inse-

gnamento (solo due ore alla settimana) costituiscono un grande problema per l'insegnamento e ne rendono difficile la pianificazione. In una stessa classe, parlo ad esempio dei miei corsi, vi sono alunni di tutte le età, da quella prescolare a quella secondaria. Come docente ho sempre l'impressione di muovermi "sui pattini a rotelle" destreggiandomi tra le differenti età e i diversi livelli linguistici e, poiché insegno in varie scuole, sono permanentemente "sui binari" come un'eterna viaggiatrice.

Tutti questi elementi portano all'indebolimento e impoverimento dell'insegnamento tradizionale della lingua d'origine. Per una generazione di allievi che cresce in un contesto plurilingue e con delle risorse multiculturali questo insegnamento si rivela inadeguato in termini di contenuti e poco allettante dal punto di vista organizzativo in quanto si discosta molto dall'orario e dalla lezione regolare.

Per me, in quanto insegnante che lavora in loco e che sperimenta quotidianamente tali difficoltà, sarebbe auspicabile una maggiore collaborazione tra i due paesi, quello ospitante e quello di provenienza. Bisognerebbe elaborare strategie comuni e creare un'istituzione per preservare l'identità linguistica e culturale dei bambini immigrati. Nell'ambito di un comune lavoro di collaborazione tra esperti e insegnanti di entrambi i paesi bisognerebbe intraprendere dei miglioramenti organizzativi, adattare gli attuali programmi didattici alla situazione pratica e creare materiale didattico ad hoc. C'è una grande esigenza di nuove forme di organizzazione della lezione, di una gestione più dinamica del lavoro e dell'introduzione di mezzi e media didattici moderni. Accanto al costante aggiornamento degli insegnanti sia in loco sia nel paese di provenienza è necessario avviare progetti di istruzione e di ricerca comuni e seminari specialistici. Al momento esistono singole forme di cooperazione ma solo come progetti pilota in forma troppo ridotta o insufficiente oppure a breve tempo.

Io stessa, durante il mio lavoro in loco, ho scoperto e scopro costantemente nuovi "segreti" a proposito dei corsi LCO e per questo ho continuamente studiato e messo a disposizione la mia testimonianza in numerosi seminari nel mio paese di provenienza e in Svizzera, ho seguito corsi di formazione continua, ho creato del materiale e delle schede di lavoro, partecipato a progetti pilota e ad attività nella scuola svizzera. Ma perché ci sia veramente un miglioramento della qualità dei corsi LCO è necessario che tutto il corpo docenti si mobiliti e che tutti gli interessati del settore collaborino in modo costruttivo. Non da ultimo è necessaria una forte presenza della tematica sui media e nell'ambito pubblico scolastico-pedagogico per far conoscere la problematica.

2. Yergahem Belay: tre grandi sfide

Yergahem Belay proviene dall'Etiopia e vive dal 1995 a Londra dove insegna dal 2001 la lingua tigrina nel corso LCO etiope.

Ho cominciato a insegnare nel 2002 nel corso LCO etiope. Sin dalle prime tre settimane mi sono ritrovata ad affrontare le questioni e i problemi seguenti:

Come far fronte alle attese dei diversi gruppi (allievi, genitori e insegnanti della scuola pubblica)? Prima di cominciare la lezione dovevamo condurre dei colloqui con gli alunni, dividerli in tre gruppi e comunicare questa ripartizione ai genitori. Era un compito molto difficile perché non era possibile fare una ripartizione a seconda dell'età in quanto alcuni alunni, a volte anche i più giovani, parlavano l'eritreo abbastanza bene, altri (anche più grandi di età) invece no. Dovevamo costituire i gruppi a seconda del livello nella prima lingua, non a seconda dell'età, e ciò comportava problemi di altra natura.

Quali approcci metodologici e didattici adottare? Considerata la grande eterogeneità dal punto di vista dell'età e dei diversi stili di apprendimento dovevo essere creativa per mantenere alto l'interesse dei miei alunni! Ben presto ho notato che un approccio fortemente interattivo si addiceva meglio a loro.

Come far fronte alle difficoltà concernenti i manuali scolastici e il materiale didattico? Le autorità educative etiopi non avevano messo a disposizione alcun materiale per insegnare all'estero. Sviluppare e creare da sola un programma che tenesse conto delle barriere interculturali e che, anzi, cercasse di superarle era estremamente impegnativo. All'inizio traevo spunto dai libri etiopi e poi, non appena ho iniziato a conoscere meglio i miei alunni e la loro situazione mi sono resa conto che il manuale etiope non andava bene per gli alunni che vivevano in Inghilterra. Era necessario creare qualcosa di nuovo che avesse come contenuto il rapporto tra la cultura etiope e quella inglese. È stato così che ho cominciato a creare da sola, e lo faccio ancora adesso, del materiale didattico sul tema "tradizione e cultura etiope" per sensibilizzare i miei alunni su temi come "identità" e "valori culturali". Si trattava di un lavoro molto pesante anche perché l'approccio top-down utilizzato in Etiopia non funziona in Inghilterra e perché il contenuto di molti testi non è adatto alla situazione specifica. Ero spesso frustrata e ora sono contenta di poter trovare del materiale su Internet.

3. Hyrije Sheqiri: la mia preoccupazione principale al momento

Hyrije Sheqiri proviene dal Kosovo e vive in Svezia dal 1995, dove è responsabile per il corso LCO albanese a Ronneby (Karlskrona) e dal 2007 a Karlshamn. Il testo seguente corrisponde all'ultima parte della sua testimonianza nel cap. 1 B.2.

Attualmente la mia preoccupazione principale, sicuramente anche quella di molti miei colleghi, è la partecipazione del numero maggiore possibile di allievi ai corsi LCO. L'insegnamento LCO gioca un ruolo fondamentale anche per l'acquisizione del sapere e per il successo scolastico in Svezia, la ricerca scientifica e pedagogica non ha dubbi in proposito. Spero vivamente che riusciremo a superare gli ostacoli attraverso una maggiore presa di coscienza da parte dei genitori. In effetti la partecipazione del maggior numero di alunni possibile al corso di albanese, che tra l'altro è integrato nel sistema scolastico svedese, dipende quasi esclusivamente dai genitori, ossia dal loro interesse a far sì che i loro figli apprendano la lingua materna (che, come ormai risaputo, costituisce la base per apprendere anche le altre materie) e che rafforzino nel contempo la loro identità bilingue e biculturale. Si tratta quindi di un doppio vantaggio linguistico e culturale perché gli alunni, in qualità di individui, sviluppano sia le loro competenze sia i loro valori personali. In questo modo non diventano più preziosi solo per le loro famiglie ma anche per la società in cui vivono e per il paese di provenienza.

Sono convinta che questa mia preoccupazione, che è anche la preoccupazione di molti altri insegnanti LCO, in futuro svanirà sempre di più grazie all'impegno e al sostegno profusi dai genitori.

4. Tre relazioni biografiche di allievi LCO

Gulcan (bambina, 8 anni), vive in Inghilterra.
Testimonianza dell'insegnante Zuleyha Toprak, Londra.

Gulcan è nata nel 2006 a Londra. Entrambi i genitori sono turchi e ha una sorella maggiore. Suo padre ha abbandonato la famiglia quando lei aveva cinque anni. Fu un duro colpo per Gulcan perché era molto legata al padre. La madre è una giovane donna con diverse disabilità fisiche e mentali. Anche se vive da più di dieci anni in Inghilterra non parla l'inglese. Sua madre non ha parenti in Inghilterra, la famiglia del padre invece vive a Londra ma non è di sostegno a Gulcan o a sua sorella.

Durante le vacanze estive la madre di Gulcan cerca di portare le figlie in Turchia perché ricevano un po' di affetto e sostegno da parte della sua famiglia d'origine. A Gulcan piacciono queste vacanze perché può visitare i nonni e perché in Turchia può giocare all'aperto tutto il tempo che vuole. Il volo per la Turchia lo pagano i nonni; non è possibile fare altre vacanze per problemi finanziari.

Gulcan è stata portata al corso LCO da sua madre perché l'insegnante della lezione regolare aveva notato che l'allieva aveva bisogno di un sostegno specifico. Secondo sua madre veniva presa in giro a causa del suo sovrappeso e perché nell'apprendimento era un po' più lenta rispetto agli altri. Gulcan ha pochi amici nella scuola regolare ma nel corso LCO ha instaurato con alcuni bambini un buon rapporto.

I suoi hobby sono giocare al computer, guardare la televisione e mangiare. Adora il gioco "Littlest Pet Shop Toys" (figurine di animali per bambini piccoli) con i quali potrebbe giocare per ore intere. Se ne prende cura in maniera commovente e dà l'impressione di rilassarsi.

Aylin (bambina, 10 anni), vive in Germania

Il mio nome è Aylin e ho 10 anni. Vivo con la mia famiglia a Senden, una piccola città vicino a Münster, a ovest della Germania. I miei hobby sono ascoltare musica, ballare, leggere e andare al cinema. Il mio tempo libero lo trascorro principalmente con le mie amiche che vivono nel mio stesso quartiere. Ho amici soprattutto tedeschi e curdi e alcuni vengono da vari paesi come Turchia, Russia, Polonia, Bosnia ecc.

I miei genitori vengono dall'Anatolia sud-orientale, nella regione curda della Turchia, quindi appartengono alla minoranza curda. Vivevano in un paesino chiamato Bahcin, che esiste ancora oggi e che si trova vicino alla città di Mardin. Facciamo parte della comunità religiosa degli yazidi. Ho 4 fratelli e sorelle e quindi sono cresciuta in una grande famiglia, cosa

che apprezzo molto perché siamo tutti molto legati. La mia famiglia vive in Germania da più di 20 anni. La maggioranza dei miei fratelli e sorelle è nata, come me, in Germania.

Sono cresciuta con la lingua curda e quella tedesca, a casa con i miei genitori parlo il curdo mentre con i miei fratelli e sorelle il tedesco.

Behar (ragazzo, 17 anni), vive in Svezia

Mi chiamo Behar e ho 17 anni. Sono nato e cresciuto in Kosovo fino a quando, giusto due mesi prima di compiere 10 anni, mi sono trasferito con tutta la famiglia in Svezia. Ora vivo qui e frequento la prima classe del ginnasio.

La vita in Kosovo è molto diversa da quella in Svezia. In Kosovo c'è molta povertà mentre qui, in Svezia, c'è più denaro e ci sono meno problemi. Anche le scuole sono totalmente diverse. Nella scuola svedese distribuiscono gratuitamente pranzo e bevanda, mentre in Kosovo bisognava pagare persino un piccolo panino e un succo che, spesso, costituivano l'unico pasto del giorno. In Kosovo sono andato a scuola per quattro anni, eravamo 45 alunni e avevamo un'unica insegnante. Qui, in Svezia, siamo solo 25 alunni e abbiamo un insegnante per ogni materia. Ho imparato lo svedese e l'inglese molto velocemente e dalla settima classe imparo anche il tedesco.

Io avrei voluto vivere in Kosovo, ma i miei genitori hanno deciso di trasferirsi in Svezia e quindi ho dovuto seguirli. Forse quando avrò finito la scuola ritornerò in Kosovo per lavorare lì. Siamo venuti in Svezia solo per avere una vita migliore e sfuggire alla povertà.

In Kosovo, a scuola, c'è più disciplina perché si ha molto rispetto degli insegnanti. Qui, in Svezia, ci sono molti alunni arroganti e insolenti che non ascoltano gli insegnanti. Nel notiziario hanno detto che la qualità dell'insegnamento in Svezia sta peggiorando. L'educazione e la scuola in Kosovo sono migliori ma lo stato non ha molto denaro da investire nella scuola.

Se un giorno avrò dei bambini non permetterò che loro dimentichino la lingua e la cultura albanese. Trovo veramente assurdo che un bambino albanese quando ritorna in patria non parli assolutamente una parola di albanese. Questo non accadrà sicuramente ai miei figli!

1. Nel cap. 2 A.6 l'integrazione degli stessi insegnanti LCO nel paese di immigrazione viene descritta, a ragione, come una sfida enorme (separazione dalla patria, ricerca di un appartamento, orientamento nel contesto sociale e scolastico del paese di immigrazione ecc.). Scambiatevi le esperienze e i ricordi in gruppi di due o tre persone e fate una lista con i punti che potrebbero fungere da supporto all'integrazione degli insegnanti nuovi arrivati.
2. Riflettete e discutete sulle principali sfide che avete dovuto affrontare in passato e oggi durante le varie fasi del lavoro quotidiano come insegnante LCO, ad esempio appena avete cominciato a lavorare, dopo alcuni anni e oggi.
3. Nel cap. 2 A.10 si parla delle diverse concezioni, tipiche di ogni paese, riguardanti la gestione della classe, l'integrazione degli alunni, il loro comportamento e la disciplina. Quali esperienze avete fatto a riguardo? Come reagite voi se nel paese di immigrazione i bambini si comportano in modo molto diverso da quelli nel paese d'origine?
4. In questo capitolo e in altri si sottolinea più volte l'importanza del colloquio diretto con gli insegnanti di classe e di una visita nelle loro classi. Discutete con i colleghi LCO delle vostre esperienze in merito e di come utilizzare proficuamente le esperienze positive ed evitare quelle negative.
5. Riflettete in gruppi di due o tre persone su quali informazioni vorreste ricevere dal collega della scuola regolare (o da un rappresentante del sistema scolastico locale) o cosa vorreste vedere o discutere durante una visita nella classe regolare. Elaborate una specie di questionario e organizzate concretamente un appuntamento per un colloquio o una visita scolastica.
6. Il cap. 2 A.5 illustra alcune opportunità e il potenziale insito nei corsi LCO. Analizzate e completate la lista presente nel capitolo. Pensate al modo in cui voi, durante una breve presentazione, descrivereste ai genitori più scettici e ai colleghi del paese di immigrazione le potenzialità insite e le opportunità offerte dai corsi LCO.
7. Il cap. 2 A.8 affronta la questione dei compiti a casa e l'importanza di assegnare compiti a casa più stimolanti e motivanti. Discutete su come gestite voi la questione. Pianificate almeno due possibilità concrete e stimolanti di compiti a casa che applicherete nelle prossime tre settimane.
8. Leggete ancora una volta le testimonianze degli insegnanti LCO nel cap. 2 B o le relazioni biografiche dei tre alunni LCO. Scambiatevi, in seno a un piccolo gruppo, le vostre riflessioni su cosa vi ha colpito di più e per quale motivo.

**Punti fondamentali della pedagogia,
della didattica e della metodologia
attuali dal punto di vista dei paesi
di immigrazione**



3

Punti fondamentali per un insegnamento di qualità: una panoramica

3A

Testo di riferimento

Andreas Helmke, Tuyet Helmke

1. Introduzione

Quali sono le qualità di un “buon insegnante”? La risposta può variare considerevolmente a seconda del compito che si considera basilare per la professione di insegnante come ad esempio insegnare, educare, consigliare, diagnosticare, innovare. Ma anche se si prende in considerazione il compito fondamentale di questa professione, che è appunto l’insegnamento, la risposta non risulta essere così semplice: 1) Ciò che caratterizza un “buon” insegnamento dipende, in primo luogo, da quale criterio si prende in considerazione quindi “buono per cosa?”. Per il successo a breve termine a scuola o quello a lungo termine nello studio e nella professione? Per raggiungere le competenze specialistiche professionali o per raggiungere le competenze chiave interdisciplinari? 2) Ciò che è “buono” dipende anche dalla prospettiva, ossia “buono” dal punto di vista di chi? La ricerca in materia d’insegnamento dimostra che esistono differenze eclatanti tra l’autovalutazione del proprio insegnamento, il feedback dei colleghi e la valutazione degli allievi (cfr. cap. 3 B).

Le riflessioni che seguono riguardano la caratteristica principale della qualità dell’insegnamento, ossia quanto esso sia efficace per l’apprendimento. A questo proposito decenni di ricerche empiriche sull’insegnamento e sull’apprendimento (*teaching effectiveness*), non da ultimo lo studio Hattie (2012), hanno permesso di costituire una solida base di conoscenze che ha raggruppato lo stato delle ricerche a livello internazionale sulle condizioni di riuscita scolastica.

2. Caratteristiche di un insegnamento di qualità che promuove l’apprendimento

Nel campo della ricerca educativa vige il consenso generale seguente: le caratteristiche superficiali strutturali dell’organizzazione (come l’insegnamento pluriclasse o le dimensioni della classe ecc.) sono poco determinanti per il successo scolastico, lo stesso vale anche per l’impiego di determinati metodi come, ad esempio, l’insegnamento frontale o quello aperto.

Fondamentale è invece la competenza degli insegnanti e le caratteristiche profonde interdisciplinari dell’insegnamento. Entrambi i principi sono rilevanti per definire la qualità di ogni tipo di scuola, per diverse fasce di età e materie, e quindi anche per l’insegnamento LCO.

Di seguito illustreremo i principi di un insegnamento che sia efficace per l’apprendimento.

2.1 Gestire efficacemente la classe: condizioni quadro

Un insegnamento efficace richiede determinate condizioni quadro che si riassumono con il termine di “gestione della classe”. Si tratta di applicare i seguenti punti: a) stabilire e mantenere un sistema di regole atte a prevenire qualsiasi tipo di disturbo; b) utilizzare il tempo di insegnamento per i processi di apprendimento (*time-on-task*); c) una gestione efficiente, quindi in maniera il più discreta possibile, degli elementi di disturbo; d) sviluppare delle routine, dei segnali e delle procedure che semplificano lo svolgimento della lezione e alleggeriscono il carico dell’insegnante.

2.2 Incoraggiare la rielaborazione delle informazioni

Un insegnamento di qualità deve promuovere e incoraggiare la rielaborazione delle informazioni e cioè agevolare l'acquisizione e la memorizzazione delle conoscenze. Quindi per essere efficace dal punto di vista dell'apprendimento esso dovrà disporre delle seguenti caratteristiche:

• Chiarezza

L'insegnamento deve essere chiaro e comprensibile per gli alunni: coerenza dell'argomento presentato, filo rosso sempre riconoscibile, precisione linguistica e dizione chiara, retorica adeguata e correttezza grammaticale del discorso. Bisogna pronunciare frasi corrette ed evitare termini inutili e ridondanti e segni di incertezza (ad es. "in qualche modo", "diciamo che", "quasi") ed essere sufficientemente comprensibili (volume e modulazione della voce, uso della lingua standard, evitare l'uso di regionalismi o del dialetto).

• Attivazione cognitiva

Essa costituisce il fulcro dell'efficacia dell'apprendimento e concerne, in primo luogo, l'acquisizione di tecniche e strategie di apprendimento, di competenze metacognitive e quindi la conoscenza e la gestione del proprio apprendimento. Lo studio Hattie ha dimostrato che gli scenari di apprendimento cooperativo, in cui gli allievi assumono temporaneamente il ruolo di insegnanti (*reciprocal teaching*, *peer tutoring*, *WELL = Wechselseitiges Lehren und Lernen*, vale a dire "insegnamento e apprendimento reciproco") sono estremamente utili per l'apprendimento.

In questo caso ci si scontra con l'equivoco largamente diffuso secondo cui gli insegnanti devono limitarsi a un ruolo di guida o moderatore dell'apprendimento. Al contrario: per attivare l'apprendimento cooperativo e l'acquisizione di strategie di apprendimento, l'insegnante deve giocare un ruolo estremamente attivo, in particolare all'inizio di queste fasi di apprendimento reciproco.

Di conseguenza le regole e le procedure dell'apprendimento cooperativo devono essere insegnate ed esercitate in maniera approfondita per poter essere efficaci. Inoltre durante l'acquisizione delle strategie di apprendimento il procedimento per cui "si mostra l'esempio", come "pensare ad alta voce", risulta essere un metodo particolarmente efficace per facilitare l'apprendimento.

• Strutturazione

Facilitare l'apprendimento attraverso delle misure che aiutano a riconoscere i nessi contestuali ad esempio con l'aiuto di indicazioni strutturanti (anticipazione o presentazione in anteprima, riassunto, mettere in evidenza, *advance organiser* o organizzatori anticipati sul compito di apprendimento).

• Offrire varie opportunità di apprendimento non linguistico

Utilizzare le molteplici possibilità dell'apprendimento non linguistico, in particolare la visualizzazione (illustrazioni, rappresentazioni grafiche, mappe mentali) e l'apprendimento orientato all'azione ad esempio sotto forma di apprendimento scenico (v. "la matematica con il corpo").

• Consolidamento

Creare numerose occasioni per applicare, esercitare e consolidare quello che si è appreso e per riattivare e aggiornare le preconcoscenze. È importante essere consapevoli del fatto che proprio nel settore della lingua, ad esempio nella lettura, determinate capacità devono essere automatizzate in modo tale che, durante la fase di apprendimento, non venga mobilitata inutilmente altra capacità di memoria. Questo è il solo modo per affrontare e superare compiti di apprendimento più complessi. Ciò richiede sia un "sovra-apprendimento" (ripetizione) fino all'automatizzazione sia un "modo intelligente di esercitarsi".

2.3 Incoraggiare la volontà di apprendere

Le caratteristiche che verranno enumerate qui di seguito hanno un effetto indiretto sull'apprendimento: esse stimolano la volontà di apprendere e quindi esercitano un influsso positivo sull'apprendimento e sulla prestazione:

• Orientamento all'allievo

Gli insegnanti devono prendere attentamente in esame i vari processi di apprendimento individuali dei propri alunni e considerare l'apprendimento dal punto di vista di questi ultimi (adozione/cambio di prospettiva, "empatia cognitiva"). Essi assumono quindi il ruolo di interlocutori per le questioni concernenti la materia insegnata ma anche per le questioni trasversali, rendono gli alunni partecipi alle decisioni, sempre

tenendo conto dell'età, e raccolgono il feedback degli alunni sull'apprendimento e sulla loro percezione dell'insegnamento.

- **Clima propizio all'apprendimento**

Questo clima di studio è caratterizzato dal rispetto reciproco, dal rapporto premuroso, cordiale e di stima da parte dell'insegnante verso i suoi alunni e da un'atmosfera serena di apprendimento in cui si può anche scherzare e ridere – la situazione contraria sarebbe un insegnamento come “una zona senza umorismo” o “dove non c'è nulla da ridere”. Una cultura positiva dell'errore è di estrema importanza per l'apprendimento: gli errori che sorgono in fase di apprendimento non vengono sanzionati negativamente ma come un'opportunità di riprendere quei processi di apprendimento non ancora conclusi o conclusi in modo sfavorevole. Anche un tempo di attesa sufficiente e una certa tolleranza della lentezza (pazienza) sono elementi indispensabili per creare un clima disteso e favorevole all'apprendimento.

- **Motivazione**

È il sogno di ogni operatore in campo pedagogico: alunni che apprendono in modo autonomo perché i compiti associati all'apprendimento procurano loro piacere, nel migliore dei casi un'esperienza di benessere o uno stato di flow. Ma sarebbe da ingenui basarsi solo sulla motivazione intrinseca in un contesto di apprendimento scolastico. Un insegnamento motivante stimola invece anche la motivazione estrinseca, in particolare attraverso la tematizzazione dell'utilità e dell'importanza dei compiti di apprendimento (per la vita quotidiana, per l'ambiente in cui viviamo, per la professione e la futura carriera scolastica). Altri fattori favorevoli all'apprendimento sono la curiosità (stimolata da un'offerta molto varia), la competizione (con gli altri ma anche con se stessi) e il riconoscimento sociale (l'apprezzamento e l'elogio delle persone di riferimento importanti come l'insegnante e i genitori). Infine non bisogna dimenticare che gli insegnanti, in primo luogo, sono fonte di motivazione per l'esempio che essi offrono (apprendere attraverso un modello): il piacere evidente e percepibile che essi provano mentre insegnano, il loro impegno ed entusiasmo hanno un effetto benefico diretto, per contagio emozionale, sulla volontà di apprendere dell'allievo.

2.4 Orientamento alle competenze

In passato era sufficiente trattare un tema durante la lezione e lasciarsi guidare dal manuale scolastico e dalle guide pedagogiche corrispondenti. Nel corso degli ultimi decenni c'è stato un cambiamento notevole a favore dell'orientamento alle competenze. Tale insegnamento segue regole diverse rispetto a quello tradizionale, orientato ai contenuti: i programmi didattici, i compiti e le unità di insegnamento sono concepite in base al risultato richiesto, ossia la competenza verificabile acquisita dall'allievo. Ciò richiede una maggiore competenza diagnostica da parte dell'insegnante, vale a dire la conoscenza e l'utilizzazione esperta e scrupolosa di strumenti di misura per valutare le competenze. Nel caso dell'insegnamento LCO si consulti il “Quadro europeo di riferimento per le lingue” che include anche gli strumenti per l'autovalutazione delle competenze scritte (<https://www.uni-marburg.de/sprachenzentrum/lehrrangebot/selbsteinschaetzung>).

2.5 Come gestire le condizioni di apprendimento eterogenee

L'adattamento dell'insegnamento alle diverse condizioni e ai bisogni di apprendimento degli alunni, bisogni che sono in continua evoluzione, costituisce un elemento fondamentale per la qualità dell'insegnamento. È da precisare che per “condizioni di apprendimento” non si intendono solo le differenze tra gli allievi riguardanti le preconoscenze ma anche le caratteristiche legate all'estrazione sociale, culturale e linguistica, le preferenze in materia di apprendimento, le differenze di genere e l'handicap (“inclusione”). Il principio di base è l'adattamento, ossia le situazioni e i compiti di apprendimento devono orientarsi il più possibile ai bisogni degli alunni, ciò implica la necessità di una variazione dei contenuti e dei metodi e di un continuo calibramento della difficoltà dei compiti proposti e della velocità d'insegnamento a seconda delle circostanze. Per il successo di queste misure di differenziazione e individualizzazione è importante che esse, intese soltanto come metodo o tecnica, non rappresentino di per sé un valore aggiunto all'insegnamento tradizionale. Piuttosto è la loro qualità che conta: il dosaggio, il ritmo e il timing e soprattutto il loro collegamento con i principi generali sopracitati necessari per un apprendimento efficace.

Credere che una determinata offerta d'insegnamento sia valida, buona o cattiva, efficace o inefficace per tutti gli alunni di una classe costituisce un mito. La ricerca mostra chiaramente che esistono delle solide interazioni tra i metodi pedagogici e le caratteristiche degli allievi.

Infatti gli allievi che dispongono di preconcoscenze fragili e deficitarie hanno bisogno di una robusta struttura di sostegno (scaffolding), di un feedback a breve tempo e di strutture chiare; un insegnamento aperto e un apprendimento basato sulla scoperta per loro sarebbe troppo. Al contrario gli allievi più avanzati, che hanno già acquisito determinate competenze di apprendimento, trarrebbero profitto da scenari di insegnamento di quest'ultimo tipo.

3. Prospettiva

In conclusione non sono i principi o le variabili che organizzano l'insegnamento bensì le persone, quindi gli insegnanti. La loro personalità e la loro professionalità sono tanto importanti quanto il loro sapere teorico per mettere in atto un insegnamento efficace. Anche se non costituiscono il tema centrale di questo articolo bisogna citare, in questa sede, alcune caratteristiche che sono necessarie per una riuscita attività professionale, anche alla luce dei commenti espressi dagli alunni nella parte 3 B. In Germania gli studenti che assolvono una formazione di insegnante devono almeno aver preso conoscenza dei requisiti richiesti per esercitare tale professione, non importa se sul portale di CCT (*Career Counseling for Teachers*, cfr. <http://www.cct-switzerland.ch/>) o sul portale *Fit für den Lehrerberuf* ("Pronto/a per la professione di insegnante"), Schaarschmidt & Kieschke, 2007, <http://www.coping.at/index.php?fit-l-nutzen#>.

Quest'ultimo contiene l'autovalutazione e la valutazione esterna di 21 caratteristiche o qualità, relative a quattro aree, richieste al futuro insegnante: stabilità psichica (capacità di far fronte alle sconfitte in maniera offensiva, tolleranza della frustrazione, capacità di recupero e rilassamento, stabilità emotiva e resistenza allo stress), attività, motivazione e capacità di motivare (piacere di lavorare con bambini e adolescenti, volontà di assumersi delle responsabilità, capacità di umorismo, bisogno di conoscenze e informazioni, disposizione al lavoro duro e precario, capacità di entusiasinarsi e idealismo professionale), competenza sociale (capacità di affermarsi nelle situazioni comunicative, sensibilità sociale, sicurezza davanti al pubblico, amabilità e calore), capacità e competenze di base (voce, flessibilità, abilità didattica, capacità d'espressione e attitudine al pensiero razionale).

Riferimenti bibliografici

- Hattie, John A. C. (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Helmke, Andreas (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schaarschmidt, Uwe; Ulf Kieschke (Hrsg.) (2007): *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim und Basel: Beltz.

Una “buona lezione” dal punto di vista degli allievi LCO: risultati di un piccolo sondaggio

L'indagine è stata effettuata sulla base di un questionario distribuito nei corsi LCO di Sakine Koç, Dragana Dimitrijević, Valeria Bovina, Nexhmije Mehmetaj e Nexhat Maloku con la conseguente valutazione di Basil Schader.

Come completamento pratico alla parte A di questo capitolo e su suggerimento del suo autore, il Prof. Helmke, è stato realizzato un piccolo sondaggio informale in cinque classi LCO in Svizzera. L'obiettivo era confrontare il punto di vista teorico della parte A, basata sulla ricerca e sulla scienza, con quello delle persone coinvolte direttamente, ossia gli allievi, ponendo loro il seguente quesito: quali sono le caratteristiche di un “buon insegnante” e di un “buon insegnamento” dal punto di vista degli allievi LCO?

Naturalmente se si considera la composizione del campione e le circostanze del suo svolgimento questo sondaggio non ha la pretesa di essere rappresentativo né scientifico e i risultati intendono dare soltanto un'idea dello spirito e dell'atmosfera generale. Ecco alcune brevi informazioni sul suo svolgimento: gli insegnanti sono stati pregati, purtroppo durante le ultime settimane stressanti prima delle vacanze estive del 2014, di far compilare ai loro alunni LCO un questionario con il compito seguente (compresi i dati relativi all'età e al sesso):

Completa, per favore, le affermazioni seguenti:

- «Per me un buon insegnante è...»
- «Per me una lezione riuscita è...»
- «Associo il termine di “insegnante” o “insegnamento” a...»

Quattro classi, 76 allievi in tutto, hanno compilato i questionari riferendosi agli insegnanti e all'insegnamento in generale; un'altra classe ha modificato autonomamente il sondaggio e ha elencato delle risposte alla domanda «Quali sono i criteri per un buon insegnamento LCO?»

Questionari con tre incipit di frasi (cfr. sopra, quattro classi)	Ciclo inferiore (8–9 anni)		Ciclo intermedio (10–12 anni)		Ciclo superiore (13–15 anni)		Totale
	f	m	f	m	f	m	
Corso LCO di turco, cantone di Zurigo (S. Koç)	7	3	3	1	0	0	14
Corso LCO di serbo, cantone di Argovia (D. Dimitrijević)	4	0	3	3	7	1	18
Corso LCO di italiano, cantone di Zurigo (V. Bovina)	0	0	6	5	0	0	11
Corso LCO di albanese, cantone del Giura (N. Mehmetaj)	4	0	10	7	10	2	33
Totale	15	3	22	16	17	3	76

I 29 fogli supplementari contenenti le risposte alla domanda sui criteri di un buon insegnamento LCO provengono da due classi LCO di Nexhat Maloku a Zurigo (solo ciclo intermedio e ciclo superiore). Purtroppo mancano i dati relativi a età e sesso.

Nella tavola sinottica seguente che riprende alcuni dei risultati più interessanti prenderemo in considerazione, in primo luogo, solo i 76 questionari con le affermazioni da completare. Per catalogare le risposte abbiamo creato, secondo un approccio induttivo, dei settori (ad es. "Nomina un'attitudine pedagogica") e le sottocategorie (ad es. "è divertente, scherza"). Non è stato possibile fare dei confronti sistematici secondo gruppi di età, sesso o gruppi linguistici perché non disponevamo di dati sufficienti.

«Per me un buon insegnante è un insegnante che mi possa aiutare»

(Milos, 10 anni)

Le risposte all'incipit di frase «Per me un buon insegnante è...» si possono raggruppare in tre grandi categorie:

	Numero delle menzioni
• Nomina dei tratti generali del carattere ("gentile", "sorridente", "buono")	26 (17 f / 9 m)
• Nomina delle attitudini/capacità pedagogiche (con 9 sottocategorie)	76 (54 f / 22 m)
• Nomina delle competenze didattiche e professionali (3 sottocategorie)	40 (30 f / 10 m)

Per caratterizzare un buon insegnante sono stati utilizzati più spesso (29 menzioni) i tre aggettivi seguenti, riguardanti le capacità, "pronto ad aiutare, incoraggiante, paziente". Al secondo posto si collocano i tratti generali del carattere "gentile" ecc. (26 menzioni). Quasi allo stesso posto vi è la competenza didattico-professionale (25 menzioni) "ci insegna qualcosa"; segue "spiega chiaramente e aiuta", e infine "è severo ma può essere anche divertente" e "non si arrabbia e non grida" (rispettivamente 10 menzioni).

L'ordine seguito vale per tutti i gruppi linguistici, all'interno di uno stesso gruppo c'è qualche variazione (ad es. per gli allievi serbi e turchi i tratti generali del carattere vengono prima mentre "pronto ad aiutare" viene solo in seconda posizione).

«Una buona lezione è quella in cui imparo qualcosa di nuovo» / «...quando la capisco»

(Simona, 10 anni; Rodolfo, 11 anni)

Le risposte all'incipit di frase «Per me una lezione riuscita è...» si possono raggruppare in cinque categorie o criteri con sottocategorie da 0-4:

	Numero delle menzioni
• Criterio: efficacia dell'apprendimento ("quando imparo qualcosa di nuovo")	35 (30 f / 5 m)
• Criterio metodologico-didattico (4 sottocategorie)	35 (27 f / 8 m)
• Criterio: atmosfera in classe (2 sottocategorie)	17 (12 f / 5 m)
• Criterio: aspetti pedagogici* (2 sottocategorie)	13 (9 f / 4 m)
• Criterio: aspetti sociali (incontro con gli amici, pausa ecc.)	6 (3 f / 3 m)

*) Per il criterio "aspetti pedagogici" si trovano spesso menzioni simili a quelle presenti nell'incipit di frase «Per me un buon insegnante è...».

L'efficacia di apprendimento ("quando imparo qualcosa di nuovo") è il criterio nominato più spesso (35 volte) quando si tratta di definire una buona lezione. Con molte meno menzioni (13 ciascuna) seguono "quando è interessante/cool" e "quando nel tempo ci divertiamo, quando mi sento a mio agio, quando l'atmosfera è buona". Al terzo posto compare la menzione "quando facciamo dei giochi", 8 su 10 di queste menzioni appartengono ai bambini del ciclo inferiore. Al quarto posto seguono, ciascuno con 8 menzioni, l'aspetto pedagogico "quando l'insegnante spiega in modo chiaro" e il criterio "lezione varia e differenziata".

Anche qui vi sono differenze minime tra i vari gruppi linguistici, ad esempio i criteri "lezione varia e differenziata" e "fare dei giochi" sono al primo posto per gli alunni turchi, invece l'efficacia di apprendimento passa in secondo piano.

«L'insegnante deve fungere da esempio, quindi non può fare delle cose inappropriate»
(Demet, 11 anni)

L'incipit «Associo il termine "insegnante" o "insegnamento" a...» si è rivelato meno produttivo rispetto agli altri due. Le menzioni sono state raggruppate in quattro categorie con sottocategorie da 1–5:

	Numero delle menzioni
• Aspetti del carattere dell'insegnante (3 sottocategorie)	19 (13 f / 6 m)
• Associazioni con l'attitudine pedagogica dell'insegnante	4 (2 f / 2 m)
• Aspetti metodologico-didattici connessi alla professione (2 sottocategorie)	17 (12 f / 5 m)
• Diverse associazioni (5 sottocategorie)	53 (38 f / 15 m)

L'associazione più citata relativa al termine di "insegnante" è poco pregnante "scuola, apprendimento, diverse materie" (24 menzioni), seguita da "compiti a casa, test, controllo, voti" (23 menzioni) e "qualcuno che ci insegna qualcosa" (17 menzioni). Mentre è interessante notare che nella categoria dei "tratti del carattere" 12 di 19 menzioni ("fungere da esempio", "rispetto" ecc.) proviene dal gruppo albanese del cantone del Giura. Ciò ci ricorda l'affermazione di Behar, 17 anni, in Svezia, che fino all'età di 10 anni ha vissuto ed è andato a scuola in Kosovo: «In Kosovo la disciplina è migliore perché si ha molto rispetto degli insegnanti. Qui, in Svezia, ci sono molti alunni arroganti e insolenti che si prendono troppe libertà [...]». Tirare, in questa sede, delle conclusioni affrettate su qual è il concetto di rispetto specifico di una cultura non sarebbe pertinente perché ciò richiede un esame più approfondito della situazione.

«Una gita scolastica all'Europapark! Dormire in tenda!»

(Alunni del corso LCO di albanese)

I 29 fogli con le risposte alla domanda su quali sono i criteri per un buon insegnamento (compilati da alunni del ciclo intermedio e superiore di Zurigo) sono incentrati più intensamente sugli aspetti metodologici e didattici, rispetto ai questionari di cui si è parlato sopra. È interessante notare come anche nella lezione LCO vengono richieste le forme di insegnamento e di

apprendimento che gli allievi conoscono dalla lezione regolare. Gli alunni richiedono l'apprendimento ludico, le attività di gruppo, le relazioni (singole o anche in gruppo), forme di teatro scolastico, meno monocultura didattica («non fare sempre la stessa cosa come leggere un testo e rispondere alle domande»), lezioni più interessanti, escursioni, visite al museo, attività al computer, vedere un film insieme. Inoltre compaiono anche dei punti simili a quelli nei questionari sopracitati: l'insegnante deve aiutare, incoraggiare, prendersi più tempo per gli alunni, fare più test, essere più severo, ecc.

L'insegnante delle classi in questione, un pedagogo impegnato e riconosciuto, ne ha tratto le conclusioni che gli alunni dovrebbero essere coinvolti in maggior misura nella pianificazione delle lezioni, ma che nello stesso tempo un corso che dura solo due ore alla settimana, caratterizzato da classi eterogenee, non è certamente l'ambiente più propizio in cui mettere in atto l'insegnamento ideale.

3C

Spunti per la riflessione, la discussione e l'approfondimento

1. Annotate tre o quattro idee che ritenete più importanti nel testo del capitolo 3 A. Se possibile, discutetene con i colleghi in gruppi di due o tre persone.
 2. Fate la stessa cosa con le affermazioni degli alunni nel capitolo 3 B. Cosa vi sembra particolarmente importante a riguardo e perché?
 3. Paragonate le affermazioni degli alunni nel capitolo 3 B con le informazioni di riferimento nel capitolo 3 A: quali sono i punti di convergenza e quali le contraddizioni?
 4. Ci sono nel capitolo 3 A delle caratteristiche della qualità dell'insegnamento e della personalità dell'insegnante che, dal punto di vista degli alunni (3 B), sono irrilevanti? E viceversa: ci sono affermazioni degli alunni senza un equivalente nell'indagine empirica?
 5. Se considerate la vostra esperienza di insegnante LCO quali delle caratteristiche illustrate nel testo informativo ritenete particolarmente importanti per il corso LCO? Ci sono invece delle caratteristiche dell'efficacia dell'apprendimento che, secondo voi, sono irrilevanti per il corso LCO?
 6. Se paragonate le affermazioni centrali dei testi informativi di riferimento nei capitoli 3 (Helmke & Helmke) e 5 (Weidinger) dove notate dei punti di coincidenza e coerenza e dove invece si riscontrano differenze nella ponderazione e nell'argomentazione?
 7. Quali caratteristiche dell'efficacia dell'apprendimento considerate come vostro punto forte? In quale ambito desiderate migliorarvi e sviluppare/rafforzare le competenze corrispondenti?
-

4

Punti fondamentali della pedagogia attuale nei paesi di immigrazione I: elementi generali di consenso “ideologici”

4A

Testo di riferimento

Judith Hollenweger, Rolf Gollob

Come gestire la diversità e il riconoscimento dell'altro

1. Introduzione

Nei principali paesi di immigrazione dell'Europa settentrionale, occidentale e centrale di cui si parla nel presente manuale vige un largo consenso su determinati postulati pedagogici e ideologici. Si intendono quei principi come le pari opportunità, l'uguaglianza tra i generi (parità tra ragazze e ragazzi, cfr. 4 B.2), l'educazione alla democrazia, il riconoscimento e la valorizzazione della pluralità e della diversità, anche in senso culturale e linguistico (cfr. 4 B.3), il trattamento non ideologico di temi e contenuti ecc. Naturalmente molti di questi postulati vengono riconosciuti e rispettati anche in alcuni o addirittura in tutti i paesi di provenienza. Tenendo conto del contesto in cui tale manuale verrà utilizzato – come strumento di orientamento agli insegnanti LCO nei paesi di immigrazione – ci limiteremo alle norme e ai punti fondamentali adottati e accettati in questi paesi.

Le considerazioni che seguono trattano alcuni punti chiave e delle esigenze fondamentali; ulteriori aspetti saranno illustrati nei capitoli 5 e 9.

2. Le aspettative della società riguardo alla scuola

L'educazione permette agli uomini di partecipare in maniera responsabile alla vita sociale, di organizzarla e migliorarla. Quindi gli sforzi compiuti in tema di educazione sono da intendere sempre nel contesto delle condizioni e dello sviluppo sociale, politico ed economico di un paese. Ogni stato ha una propria concezione del tipo e della durata dell'educazione necessaria a ogni individuo.

È grave se le ragazze dopo la scuola obbligatoria non seguono una ulteriore formazione? Quanto si deve impegnare la scuola se i genitori provenienti da determinate culture o strati sociali non lo ritengono importante? Il Dipartimento dell'Educazione deve intraprendere delle misure se i bambini appartenenti alle minoranze non trovano accesso all'istruzione superiore?

Se la partecipazione di determinati gruppi sociali all'organizzazione della società non è desiderata o considerata insignificante allora si investe meno nell'educazione di tali gruppi. Così la struttura della società resta invariata e gli svantaggi e le disuguaglianze esistenti vengono trasmessi alla generazione seguente.

Se però la posizione sociale non è più determinata unicamente dalla struttura sociale, dalla famiglia e dalla cultura di provenienza allora l'avvenire dell'individuo è sostanzialmente aperto (Hradil 2008, pag. 89). Questa è, al momento, una delle preoccupazioni principali delle società democratiche che puntano più sullo sviluppo sostenibile delle risorse umane e meno sullo sfruttamento delle risorse naturali. L'educazione aumenta la mobilità sociale e offre tante opportunità per la promozione sociale. Pertanto nelle società post-industrializzate è importante assicurare a tutti i bambini e ai giovani la migliore educazione possibile. Se si raggiunge un elevato valore aggiunto grazie a personale altamente qualificato allora la società ha tutto l'interesse a permettere ai giovani talenti di avere accesso alla migliore educazione possibile. I cittadini ben istruiti hanno sicuramente voglia di partecipare alla vita politica del paese e quindi il controllo politico, economico e sociale non può più rimanere nelle mani di una piccola élite; tutti i membri di una società devono assumersi la responsabilità per il benessere di tutti (Turowski, 2006, pag. 447).

Nell'Europa settentrionale, occidentale e centrale tutti i paesi di immigrazione sono delle democrazie con una concezione più o meno liberale dello stato che punta sia sulla responsabilità individuale sia sulla volontà dei cittadini di contribuire alla sua organizzazione. A seconda del tipo di democrazia (diretta, rappresentativa ecc.) i problemi vengono risolti sul piano locale o centrale e anche le soluzioni vengono elaborate a livello locale o nazionale. In Svizzera (esempio

di democrazia diretta) i cantoni più forti mostrano la loro solidarietà con quelli più deboli attraverso dei trasferimenti finanziari mentre i sistemi di assicurazione sociale garantiscono l'esistenza ai più deboli. In questo modo si crea un equilibrio e si rende possibile la convivenza tra diversi gruppi, lingue e regioni culturali. Inoltre molte persone, nella maggioranza dei paesi, si impegnano per la società civile, indipendentemente dallo stato. Infatti esistono molte associazioni che sono attive in campo sociale e si impegnano per il prossimo. Esse forniscono assistenza e aiuto nei campi che non sono di competenza dello stato o si impegnano a risolvere quei problemi che lo stato non riesce a gestire in modo efficace (Emmerich, 2012).

Nella prima metà del XIX secolo in molti paesi è stata creata la scuola pubblica obbligatoria, come anche nel cantone di Zurigo (legge sulla scuola del 1832). Con questa legge il cantone si è assunto la responsabilità per l'educazione di tutti i bambini che provengono da ogni strato sociale. Quanto comuni e cantoni fossero allora fieri di questo compito lo si può notare ancora oggi dagli edifici scolastici rappresentativi dell'epoca. Allora si trattava di contrastare il lavoro infantile e di trasmettere le conoscenze di base; oggi il compito sociale e la missione educativa della scuola sono diventati molto più complessi. In passato i compiti della scuola e della famiglia erano chiaramente distinti (formazione, educazione), oggi essi sono strettamente collegati e devono sostenersi a vicenda. Un compito è rimasto intatto: assicurare la coesione della società e la qualificazione di bambini e giovani (Tröhler & Hardegger, 2008).

È alla luce di questo contesto storico e sociale che bisogna comprendere gli sforzi educativi attuali nei paesi di immigrazione menzionati sopra.

La scuola deve, all'insegna dell'uguaglianza sociale e delle pari opportunità, non solo assicurare a tutti gli allievi, indipendentemente dalla loro origine, la migliore educazione possibile, ma anche tramettere loro i valori sociali e societari. La pluralità della voce della popolazione attuale si riflette anche nella vita quotidiana della scuola; tutti gli attori della società sono sollecitati a prestare un contributo costruttivo.

In questo contesto i principi fondamentali sono la preservazione e il riconoscimento dei valori più importanti. Essi richiedono un approccio attivo e rispettoso della diversità culturale e linguistica. Si tratta di dare il proprio contributo e di essere solidali, di agire nell'interesse dell'individuo e della società, di incoraggiare ma anche di esigere. Come giustamente afferma Prisching «L'educazione è un'impresa multidimensionale e tutte le dimensioni devono controllarsi reciprocamente» (2008, pag. 226). Questo obiettivo deve essere raggiunto da un lato sviluppando la scuola e dall'altro garantendo i diritti individuali di tutti i discenti.

3. Vivere la democrazia – cosa significa questo per la scuola?

Chi parla di democrazia in relazione alla scuola pensa subito ai contenuti di insegnamento. Che cosa devono studiare gli alunni riguardo alla democrazia e alla sua struttura? Quali sono i contenuti e quali le materie in cui trattare questo tema? La conoscenza dichiarativa sta quindi in primo piano, si tratta di conoscere i fatti sulla democrazia, di "sapere che...". In un secondo tempo si parlerà della partecipazione degli alunni all'organizzazione della scuola: il quadro giuridico dei rappresentanti degli alunni, la partecipazione formale dei professori o la rappresentanza dei genitori in diversi comitati. In questo caso si tratta di "sapere come...", ossia la conoscenza e l'esperienza delle procedure e dell'organizzazione dei processi di azione democratici. Ma la democrazia costituisce anche un valore di per sé, valutato in modo positivo in tutti i paesi di immigrazione dell'Europa occidentale e settentrionale.

Una scuola democratica auspica che i suoi alunni instaurino una relazione positiva con la democrazia. Essi devono poter sviluppare delle convinzioni democratiche e la scuola ha il dovere di fornire il suo contributo all'educazione degli allievi come individui democratici.

Si tratta quindi di sviluppare l'attitudine, la disposizione e la capacità di utilizzare in modo responsabile i principi democratici fondamentali nell'organizzazione della vita sociale.

Se riflettiamo sul concetto di democrazia nell'ambito della scuola (quindi anche nei corsi LCO) dobbiamo considerare sempre entrambi gli aspetti: da un lato i contenuti della lezione e dall'altro le strutture e i processi esistenti in seno alla scuola. E comunque si tratta anche e sempre dei valori e delle attese che sono espressi e vissuti in maniera unica in ogni scuola e in ogni corso LCO (Retzl 2014).

La democrazia quindi da un lato è una situazione, un fatto reale da descrivere. Dall'altro costituisce un valore che, per convinzione, vogliamo rappresentare e mettere in pratica durante la lezione a scuola. Il contenuto può essere trasmesso, gli si possono attribuire delle ore e i risultati dell'apprendimento possono essere verificati. Ciò non vale però per i valori. Mettere sullo stesso piano valori e situazioni è sbagliato perché nel momento in cui si vuole insegnare un valore si fa indottrinazione. I valori devono essere sperimentati, la democrazia, in quanto valore, pure. Un insegnamento e una scuola che non mettono in pratica questo valore nell'organizzazione della lezione e della scuola stessa dovrebbero cessare di insegnare la democrazia come fatto reale (Krainz 2014).

Sarebbe un grande errore esigere dalla scuola che essa simuli la democrazia; questo essa non può e non deve farlo. La scuola ha una chiara struttura e dei ruoli nettamente definiti. Essa è uno strumento della democrazia ed è nel contempo lo spazio di vita in cui si sviluppano i futuri democratici, spazio in cui la responsabilità e la partecipazione vengono vissuti e messi in pratica in una maniera conforme all'età, allo sviluppo cognitivo degli allievi e alla situazione concreta. In altre parole: gli allievi dovrebbero acquisire un *habitus* democratico nel corso della loro scolarizzazione (anche nel corso LCO) che si prolungherà al di là della scuola. Per l'applicazione concreta bisogna scegliere delle aree di azione nelle quali le competenze di azione democratica degli individui e la qualità democratica della scuola possono essere sviluppate e sperimentate.

In un contesto prettamente scolastico la lezione ha naturalmente una grande importanza. Essa viene percepita dagli allievi come un luogo in cui sperimentare processi di negoziazione e feedback, un ambiente di cooperazione dove alunni e insegnanti interagiscono in uno spirito di rispetto reciproco. I diritti dell'infanzia e della persona sono gli elementi fondamentali di una pratica scolastica che si basa sull'educazione democratica (cfr. i link nella bibliografia).

I progetti scolastici si adattano in modo ottimale per permettere di esercitare una pianificazione comune, una partecipazione con pari diritti, un'organizzazione ben coordinata e una valutazione trasparente. Molto preziosi dal punto di vista della pedagogia della democrazia sono i progetti che si caratterizzano per un approccio all'apprendimento attraverso l'impegno, il cosiddetto *service learning* (es.: progetto comune di esposizione e vendita di prodotti di artigianato i cui profitti vanno a un'associazione di solidarietà). Non importa quale contenuto e quali obiettivi siano stati scelti, al centro ci deve essere sempre il processo dell'organizzazione, poiché questo deve essere già di per sé democratico. Progetti simili permettono agli alunni di sperimentare la democrazia e le proprie prestazioni personali e devono essere quindi documentati e certificati, nei limiti del possibile, sotto forma di portfolio.

Un'intera unità scolastica può essere organizzata in modo democratico senza effettuare grossi cambiamenti alla base. Il potere è legittimato, le soluzioni vengono cercate insieme attraverso la comunicazione, la delegazione e la rappresentazione. La scuola si apre anche alla società e mostra ai ragazzi come si può realizzare un'azione significativa nell'ambiente attuale grazie a un insegnamento accompagnato da un progetto. Questi progetti "sociali" si caratterizzano per il fatto che l'azione stessa diventa il soggetto dell'insegnamento. Per informarsi su come vengono messi in atto i principi democratici nel paese, nel sistema educativo e nelle singole scuole dove lavorano gli insegnanti LCO e quale materiale didattico viene utilizzato bisogna necessariamente consultare i propri colleghi locali.

Per quanto riguarda il materiale corrispondente più adatto a essere utilizzato durante l'insegnamento LCO o per dei progetti trasversali rimandiamo alla serie EDC/HRE *Living Democracy* del Consiglio d'Europa che, a seconda dei volumi, è già stata pubblicata in 10 lingue differenti e può essere ottenuta sotto forma cartacea o scaricata gratuitamente da Internet (http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Resources/Resources_for_teachers_en.asp).

4. Vivere insieme la pluralità – diversità e inclusione

Come illustrato nel capitolo 4 A.3 l'educazione deve consentire ai giovani individui di sviluppare la loro personalità e nel contempo coinvolgerli attivamente nella gestione e nell'organizzazione della società. Una società democratica vive della sua polifonia, del confronto con le opinioni altrui e dell'inclusione di tutti nella ricerca delle migliori soluzioni possibili. Ma vive anche dell'impegno di ognuno verso un concetto di Stato collettivo, verso valori comuni e il rispetto degli interessi delle minoranze. È chiaro che ne possono risultare delle tensioni tra diversità e uguaglianza in tutti i campi della vita, tali tensioni però vanno risolte in maniera costruttiva. La scuola pubblica, quale istituzione statale, non può sfuggire a questa dinamica ed è chiamata a sviluppare un approccio sensato per affrontare la questione. Essa ha il compito di dare il suo contributo alla coesione della società e nel contempo di garantire a ogni bambino il diritto all'educazione. Pertanto "diversità" e "inclusione" sono concetti chiave per il trattamento delle "differenze" nella scuola (Ainscow et al., 2006).

L'uso del termine "disuguaglianza" vuole enfatizzare e dare un giudizio di valore alle differenze; i termini "differenza" e "diversità" invece riconoscono le differenze senza includere un giudizio di valore. La categoria di "diversità", generalmente accettata nelle discussioni attuali, presuppone un confronto deliberato con la differenza e la pluralità. Le caratteristiche come sesso, età, nazionalità, origine etnica, lingua, situazione sociale, orientamento sessuale, stato di salute o handicap servono a descrivere la diversità. Ciò però non significa che le minoranze devono solamente essere tollerate e incoraggiate ad adattarsi e assimilarsi; al contrario è necessario che esse partecipino e collaborino, laddove si verificano dei problemi, alla risoluzione degli stessi. Il concetto di "inclusione" fa riferimento a questo processo e mira, in primo luogo nella scuola, a risolvere i problemi e le difficoltà di apprendimento e di partecipazione per raggiungere l'obiettivo. Mentre per la categoria "integrazione" ci si aspetta soprattutto la capacità di adattamento da parte delle minoranze il concetto, oggi più moderno e attuale, di "inclusione" esige un contributo più attivo da parte di tutti per giungere a una soluzione comune.

(Vojtová et al., 2006). Una scuola inclusiva affronta quindi attivamente la questione della diversità e assicura a tutti l'accesso all'educazione. Nel contempo ha delle esigenze elevate verso se stessa in materia di qualità e delle attese elevate verso i suoi allievi (Nasir et al., 2006).

Perché gli alunni con un background migratorio sono spesso soggetti, con una frequenza superiore alla media, a delle misure pedagogiche speciali? Come può succedere che i giovani adolescenti svantaggiati dal punto di vista sociale alla fine della scuola dell'obbligo hanno acquisito pochissimo dell'educazione che è stata loro data? Perché in molti luoghi c'è ancora tanta strada da fare per giungere a pari opportunità o almeno a "simili opportunità" (cfr. anche il cap. 4 B.1)? Perché le ambizioni dei genitori in fatto di educazione hanno ancora un'influenza così determinante sui figli? Queste sono le domande fondamentali da porsi per far sì che la scuola e l'insegnamento evolvano verso una scuola inclusiva. La nuova legge sulla scuola pubblica nel cantone di Zurigo – per citare un esempio – ha permesso di adottare in maniera più massiccia, delle misure pedagogiche speciali a favore dell'integrazione proprio per contrastare le conseguenze negative della promozione segregativa. Alcune scuole puntano su gruppi di apprendimento misti in termini di età e di livello per giungere a una maggiore "personalizzazione" dell'insegnamento. Attraverso la creazione di comitati di genitori e intensificando la collaborazione dei genitori le scuole tentano di costruire per tutti gli alunni una rete duratura di responsabilità comune. Il progetto *Bildungslandschaften* ("Paesaggi educativi", v. lista dei link nei riferimenti bibliografici) della Fondazione Jakob e del Dipartimento dell'Educazione del cantone di Zurigo ha fatto un passo ancora più avanti e coinvolge anche entità extrascolastiche. In concreto, si tratta di ridurre le barriere e gli ostacoli esistenti come quelli che i bambini portatori di handicap incontrano ancora oggi.

Una scuola inclusiva non solo si sviluppa costantemente ma si impegna quotidianamente per il rispetto dei diritti individuali di tutti i bambini e i giovani. Essa si basa non solo sui diritti dell'infanzia delle Nazioni Unite ma anche su quelli delle persone portatrici di handicap riconosciuti dalla relativa Convenzione. La maggior parte dei paesi di immigrazione dell'Europa occidentale e centrale ha sottoscritto e ratificato entrambe le convenzioni. Queste convenzioni non solo garantiscono un'educazione gratuita per tutti i bambini e i giovani ma incentivano anche la scuola a compensare e a riequilibrare gli svantaggi derivanti dall'origine, da un handicap o da problemi di salute. In linea di principio l'offerta educativa deve essere adattata alle esigenze e alla prenosce del bambino poiché "uguaglianza dei diritti" non significa offrire la stessa cosa a tutti. Gli insegnanti di oggi devono essere in grado di abbandonare questa "premessa di omogeneità" in favore di un apprendimento più personalizzato. Nel contempo devono riconsiderare e rivalutare la propria concezione di giustizia (Bloch, 2014).

Gli insegnanti LCO possono apportare un prezioso contributo agli obiettivi di parità di opportunità e inclusione riguardanti i loro allievi. Ciò può avvenire durante la lezione con un incoraggiamento mirato e un orientamento verso il discente (cfr. anche cap. 5 A.2), ma anche fuori della classe cercando il colloquio con i genitori e con gli insegnanti della lezione regolare (v. cap. 12).

5. L'insegnamento e l'apprendimento come un processo comune di risoluzione dei problemi

Se gli alunni non svolgono più esattamente gli stessi compiti nello stesso tempo l'insegnante non può più basarsi esclusivamente sullo stesso manuale e sullo stesso programma per tutti. La personalizzazione e la democratizzazione dell'educazione, di cui si è parlato in precedenza, non si riflettono solo nella gestione della lezione da parte dell'insegnante ma anche nei manuali scolastici e nei programmi dei paesi di immigrazione dell'Europa settentrionale, occidentale e centrale. Per quanto concerne l'organizzazione della lezione si pone particolare attenzione al fatto che gli alunni debbano ricevere, accanto a delle sequenze didattiche guidate, anche delle possibilità di apprendimento autonomo (Kiper & Mischke, 2008). I manuali propongono compiti sempre più complessi che richiedono l'applicazione di svariate attività e che possono essere risolti attraverso forme sociali e strumenti differenti. I programmi didattici attuali – come il "Piano di studio 21" per i cantoni germanofoni della Svizzera – sono orientati alle competenze da acquisire e da mettere in atto in svariate situazioni. Invece di dare chiare disposizioni sull'input, ossia su ciò che viene offerto agli alunni, l'attenzione è concentrata sull'output e cioè sui risultati dell'educazione (cfr. anche cap. 5 A.1).

Secondo la definizione attuale, ormai largamente accettata, l'apprendimento viene inteso come un processo attivo e interattivo. Le prime condizioni favorevoli all'apprendimento sono create con l'acquisizione di informazioni, ma in un secondo tempo è necessario che il discente, dal canto suo, faccia un notevole sforzo di comprensione.

Bisogna stabilire delle connessioni con le conoscenze già presenti per poter risolvere le questioni complesse e una volta terminato il compito esso deve essere controllato e valutato. L'insegnamento e l'apprendimento devono essere collegati in modo tale da condurre, di concerto, alla risoluzione dei problemi. L'insegnante, proponendo questioni e temi adeguati all'età e all'interesse, aiuta a sviluppare la comprensione dei problemi e promuove la motivazione del discente ad affron-

tarli e a risolverli. Le informazioni, le conoscenze e le competenze necessarie per la soluzione del problema vengono acquisite ed elaborate insieme, l'insegnante offre il suo supporto per quanto sia necessario e fornisce delle strutture di sostegno. Una volta consolidata la base si passa alla fase concreta di pianificazione. Trovata la strada giusta che conduce all'obiettivo il discente mette in atto le azioni richieste e poi verifica i risultati. I processi di insegnamento-apprendimento sono strettamente collegati e la loro interazione offre ai discenti gli strumenti di aiuto per la strutturazione appropriati alle esigenze, un sostegno all'apprendimento autonomo e infine genera il sentimento di appartenenza (Rohlf, 2011). Ovviamente tutto questo vale anche per l'insegnamento LCO e può essere applicato sia durante le lezioni LCO sia in quelle della scuola regolare.

Le difficoltà di apprendimento e di interazione possono comparire in ogni momento e devono essere risolte il più rapidamente possibile onde evitare che gli allievi si scoraggino e che vengano interiorizzati dei modelli di interazione errati. Durante l'insegnamento LCO si presentano più frequentemente problemi legati alla varietà standard e alla comprensione scritta nella prima lingua poiché molti allievi conoscono quest'ultima solo nella varietà dialettale e non leggono e scrivono quasi mai nella prima lingua (cfr. in proposito anche il cap. 8). In questo caso è fondamentale la capacità dell'insegnante di individuare rapidamente le difficoltà e di porvi il giusto rimedio. In primo luogo bisogna individuare le situazioni di apprendimento specifiche che causano delle difficoltà al discente. Spesso le cause risiedono nel fatto che l'alunno non ha ancora acquisito determinate competenze (a casa o nella scuola regolare) o è abituato ad altri tipi di interazione oppure utilizza altre strategie di apprendimento. Se però nonostante l'insegnamento personalizzato i bambini mostrano ancora difficoltà a scuola allora si ricorre ai cosiddetti "Resoconti sulla situazione scolastica" (cfr. lista dei link nei riferimenti bibliografici, il termine varia a seconda della regione linguistica). Lo scopo è quello di riunire tutti i punti di vista di coloro che ne sono implicati, fare un'analisi della situazione scolastica del discente e proporsi degli obiettivi comuni che costituiranno la base per una pianificazione delle misure da intraprendere. Sulla base dei risultati ottenuti dal resoconto si mette in azione un programma educativo personalizzato. Dopo un determinato periodo, stabilito di comune accordo, ha luogo un secondo resoconto per valutare gli obiettivi raggiunti. Si ricorre a questi resoconti scolastici in molti luoghi anche quando gli alunni hanno bisogno dell'insegnamento della lingua nazionale come seconda lingua. È chiaro che durante questi incontri l'insegnante LCO si rivela essere un prezioso partner.

Con questa forte personalizzazione dell'educazione,

come descritto sopra, viene riconosciuto e valorizzato l'intero potenziale dell'allievo da parte dell'insegnante e della scuola. In altre parole non vengono più prese in considerazione soltanto le singole qualità e capacità dell'alunno che sono utili per la scuola ma l'individuo in toto.

Per diventare una persona responsabile in una società aperta l'allievo deve essere considerato nella totalità di tutte le sue capacità. Ciò include anche una migliore utilizzazione delle risorse di cui egli dispone, compresa la sua lingua materna, il suo contesto culturale specifico e le sue esperienze di vita.

A differenza del concetto di "individualizzazione", spesso mal compreso, la "personalizzazione" non mira a un'educazione "a parte" ma a considerare il bambino come una persona nella totalità dei suoi diritti, doveri e responsabilità (OECD, 2006). Ne deriva che tutti i bambini e gli adolescenti devono essere considerati uguali (Emmerich & Hormel, 2013). Al centro non deve esserci più la loro utilità in quanto buoni allievi, ma la loro acquisizione di competenze e il loro sviluppo. I concetti di "diversità" e "inclusione" descrivono in modo esaustivo questo processo di cambiamento in atto. Senza prima riconoscere la differenza l'inclusione diventa coercitiva e senza l'inclusione la diversità è sinonimo di arbitrarietà e indifferenza. È imperativo che la scuola democratica tenga presente questi due concetti per avviarsi verso un futuro che deve essere tracciato in maniera congiunta da tutte le persone coinvolte e interessate.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, Mel; Tony Booth; Alan Dyson (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Bloch, Daniel (2014): *Ist differenzierender Unterricht gerecht? Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emmerich, Johannes (2012): *Die Vielfalt der Freiwilligenarbeit. Eine Analyse kultureller und sozialstruktureller Bedingungen der Übernahme und Gestaltung von freiwilligem Engagement*. Münster: Lit-Verlag.
- Emmerich, Marcus; Ulrike Hormel (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hradil, Stefan (2008): *Sozialstruktur und gesellschaftlicher Wandel*. In: Oscar W. Gabriel; Sabine Kropp (Hrsg.): *Die EU-Staaten im Vergleich. Strukturen, Prozesse, Politikinhalt* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–123.
- Kiper, Hanna; Wolfgang Mischke (2008): *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krainz, Ulrich (2014): *Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nasir, Na'ilah Suad; Ann S. Roseberry; Beth Warren; Carol D. Lee (2006): *Learning as a Cultural Process. Achieving Equity through Diversity*. In: R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 489–504.
- OECD (2006): *Personalising Education*. Paris: OECD.
- Retzl, Martin (2014): *Demokratie entwickelt Schule. Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rohlf, Carsten (2011): *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prisching, Manfred (2008): *Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tröhler, Daniel; Urs Hardegger (Hrsg.) (2008): *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. Zürich: NZZ Verlag.
- Turowski, Jan (2006): *Voraussetzungen, Differenzen und Kongruenzen Sozialer Demokratie*. In: Thomas Meyer; Jan Turowski: *Praxis der Sozialen Demokratie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 447–485.
- Vojtová, Vèra; Wolf Bloemers; David Johnstone (2006): *Pädagogische Wurzeln der Inklusion*. Berlin: Frank & Timme.

Links

- Centre of Human Rights Education, Lucern University of Teacher Education: <http://www.phlu.ch/en/dienstleistung/centre-of-human-rights-education>
- Children's Rights, Oxfam Education: <http://www.oxfam.org.uk/education/resources/childrens-rights>
- Compasito. Manual on human rights education for children: <http://www.eycb.coe.int/compasito>
- Projekt Bildungslandschaften Jacobs-Stiftung: <http://bildungslandschaften.ch>
- Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools. United Nations: <http://www.ohchr.org/documents/publications/abcchapter1en.pdf>
- Training and Education Materials, Human Rights Education Series, United Nations High Commissioner for Human Rights: <http://www.ohchr.org/en/publicationsresources/pages/trainingeducation.aspx>
- Verfahren Schulische Standortgespräche, Bildungsdirektion Kanton Zürich: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/ssg/formulare_ssg.html

1. Attila Ender: riflessioni su pari opportunità, competenza interculturale ed educazione alla democrazia

Attila Ender è originario della Turchia. Vive da 33 anni a Vienna dove lavora come insegnante LCO di turco e come agente di custodia a titolo di volontariato.

Anche se molto dipende dalla composizione della classe e dall'atmosfera scolastica è possibile comunque, osservando la vita scolastica quotidiana e le piccole vittorie e sconfitte pedagogiche di un insegnante di lingua d'origine, ravvisare nei corsi LCO degli elementi comuni. Mi limiterò a considerare tre aspetti.

Pari opportunità

Nella vita scolastica quotidiana si può parlare di pari opportunità solo in rari casi. La maggior parte delle famiglie turche abita in piccoli, vecchi appartamenti molto economici. In quasi nessun appartamento ho potuto vedere libri o strumenti musicali. In compenso, però, c'è un enorme televisore.

La maggioranza dei genitori non parla affatto o parla molto male il tedesco. A parte qualche eccezione le mamme sono tutte casalinghe. A causa delle loro scarse conoscenze della lingua locale le mamme non possono aiutare i figli nelle materie scolastiche.

Tutto questo significa che, se consideriamo la famiglia, non si può parlare di pari opportunità con i bambini austriaci del ceto medio. Tanto più importante diventa in questo caso il supporto compensatorio dell'insegnamento LCO.

Come contromisura qualche anno fa ho realizzato insieme a una collega un progetto per le madri di bambini immigrati che ha avuto molto successo. Questo includeva regolari visite a casa e discussione su importanti aspetti pedagogici. Dopo un certo scetticismo iniziale alcune madri hanno cominciato ad aprirsi e a partecipare con interesse. Due mamme hanno cominciato a frequentare il corso di tedesco per poter aiutare i loro figli a scuola.

Promozione delle competenze interculturali

In questo contesto bisogna citare assolutamente il ruolo delle moschee e delle comunità religiose locali. Negli ultimi 10–15 anni questi centri hanno esercitato una certa influenza su numerosi genitori per motivi politici e finanziari. Di conseguenza presso parecchie famiglie è emersa una visione fondamentalista del mondo. Questa visione allontana molti bambini dai loro compagni di classe e la tendenza ad autoisolarsi prende temporaneamente delle proporzioni dolorose.

Come contromisura io, in qualità di allenatore di calcio, formo delle squadre "miste" per creare una nuova identità di gruppo (*corporate identity*) e dei nuovi elementi comuni.

Educazione alla democrazia

Io penso che questo tema sia il punto culminante di tutti gli sforzi. Un'educazione alla democrazia riuscita potrebbe risolvere la maggior parte dei problemi attuali. Ma poiché molti genitori prima dell'emigrazione erano semplici contadini non è presente, quasi sempre, una forma mentis democratica.

Per sensibilizzare gli alunni alla democrazia mi servo dei giochi di ruolo, uso soprattutto i giochi di decisione (Chi prende le decisioni: solo uno oppure ognuno esprime la propria opinione?). Altre volte facciamo dei giochi che riguardano il ruolo della donna e dell'uomo per giungere poi a constatare che entrambi dovrebbero avere gli stessi diritti. Queste attività divertono enormemente gli alunni e, senza alcuna ombra di dubbio, sono anche molto importanti dal punto di vista educativo.

2. Nexhmije Mehmetaj: pianificazione di una doppia lezione sul principio dell'uguaglianza dei generi – per tre gruppi di età e livello differenti

Nexhmije Mehmetaj proviene dal Kosovo e vive dal 1993 nel cantone del Giura, in Svizzera, dove ha creato e ora dirige i corsi LCO di albanese. Inoltre è autrice di diversi manuali e testi di pedagogia.

Tema e obiettivi globali per tutti e tre i gruppi:

sensibilizzare gli allievi all'eguaglianza dei sessi e alle questioni di genere o *gender* (uguaglianza e pari diritti tra ragazzi e ragazze, tra uomini e donne). In aggiunta, obiettivi linguistici e sociali specifici per ciascun livello.

Contenuti e obiettivi per i tre gruppi di età e livello:

- Ciclo inferiore (classi 1^a–3^a): tema "Anche le ragazze giocano a calcio" (estratto dal manuale per il corso LCO di albanese *Io e gli altri I*). Obiettivi educativi: prendere coscienza delle idee e dei pregiudizi legati alle questioni di *gender* e alla ripartizione dei ruoli nella società e discuterne insieme. Obiettivi linguistici: sviluppare la competenza di comprensione scritta e di produzione orale, maggiore consapevolezza nell'uso della grammatica e della sintassi.
- Ciclo intermedio (classi 4^a–6^a): tema "Diritti e doveri dei ragazzi e delle ragazze nella nostra classe" con scheda di lavoro e spunti per la discussione. Obiettivi come sopra, con riferimento alla propria situazione di alunno.
- Ciclo superiore (classi 7^a–9^a): tema "I nostri diritti come bambini e giovani" sulla base di una copia della "Convenzione dei diritti dell'infanzia" (scelta di 9–12 diritti). Obiettivi come sopra; in campo linguistico accento sull'analisi del testo, percezione/elaborazione di concetti complessi e redazione di testi.

Svolgimento della doppia lezione

(in grigio = attività a cui prende parte anche l'insegnante)

Durata	Ciclo inferiore/Livello I	Ciclo intermedio/Livello II	Ciclo superiore /Livello III
10'	Introduzione al tema in plenum; discussione moderata: cos'è "tipico" per i ragazzi, cos'è "tipico" per le ragazze; è proprio così? (spunti di discussione preparati dall'insegnante)		
5'	Spiegazione dei compiti per gli alunni del livello intermedio e superiore		
20'	L'insegnante legge con il gruppo il testo "Anche le ragazze giocano a calcio" e chiarisce elementi di lingua e di contenuto difficili.	Attività secondo la consegna: in coppia, discutere e annotare le prese di posizione in merito alla scheda "Diritti e doveri dei ragazzi e delle ragazze nella nostra classe"	Attività secondo la consegna: 1. In gruppi di tre persone, ogni gruppo discute di 3 diritti dell'infanzia secondo gli spunti sulla scheda di lavoro. 2. Ogni gruppo elabora un poster (A3) sui 3 diritti scelti e si prepara per una breve presentazione.
20'	I bambini discutono, in coppia, sulle domande relative al testo elencate su un foglio.	Lettura e discussione del testo, discussione dei risultati con l'insegnante. Analisi approfondita del tema seguente: a casa chi ha quali diritti e quali doveri?	
10'	Pausa		
20'	Si continua l'attività sul foglio, poi compito creativo (da soli o in coppia): disegna una ragazza o un ragazzo che fanno un'attività o un gioco piuttosto atipico per la tradizionale distribuzione dei ruoli.	Nuovo compito: scrivere un testo sul tema "Questo mi fa piacere/arrabbiare riguardo al mio ruolo di ragazza/ragazzo" oppure "Se io fossi un ragazzo/ragazza".	Chiarire se le presentazioni sono pronte. L'insegnante rimanda al documento con tutti i 42 diritti (link su Internet), esortando gli alunni a studiarlo a casa.
5'	Alcuni alunni presentano i loro disegni alla classe *)	Si ascoltano le presentazioni.	
5'	Si ascoltano le presentazioni.	2–3 testi vengono letti ad alta voce. *)	Si ascoltano le presentazioni.
5'	Si ascoltano le presentazioni.		1–2 gruppi presentano e commentano il loro poster. *)
5'	Spiegazione dei compiti a casa; alla fine si canta una canzone.		

*) Gli alunni che, per motivi di tempo, non hanno ancora potuto presentare il loro lavoro lo faranno all'inizio della prossima doppia lezione come avviamento alla lezione stessa.

3. Arifa Malik: il principio dell'interculturalità con l'esempio dei colori; schizzo di una lezione

Arifa Malik proviene dal Bangladesh e vive a Londra dove lavora come insegnante LCO di bengali.

Obiettivi:

- Riguardo al contenuto: gli alunni (tre gruppi di età) devono descrivere i colori e gli aggettivi corrispondenti nella loro cultura d'origine (Bangladesh) e in quella inglese.
- Riguardo alla lingua: approfondimento delle conoscenze degli aggettivi relativi ai colori in bengali e in inglese. Per gli alunni più avanzati: consolidare l'uso della forma scritta in bengali; comparare nelle due lingue la formazione degli aggettivi composti per indicare i colori (verde blu, rosso chiaro ecc.).

Materiale:

- Carte A5 di diversi colori; carte con gli aggettivi dei colori in bengali e carte con gli aggettivi dei colori in inglese.
- Diverse foto (dal Bangladesh ad es. vestiti tradizionali, dall'Inghilterra costumi tradizionali o varie foto della regina Elisabetta con abiti di diversi colori, si trova tutto su Internet); se possibile, vestiti originali dal Bangladesh.

Svolgimento:

1.	5'	Breve attività di riscaldamento: tutti gli alunni sono davanti a me, io decido chi deve far parte di un gruppo piuttosto che di un altro e loro indovinano secondo quale criterio ho costituito i gruppi (soluzione: il colore del loro maglione o della camicia).
2.	5'	Informazione sul tema e sugli obiettivi della lezione. Come introduzione gli alunni nominano tutti gli aggettivi dei colori che conoscono nelle due lingue.

3.	10'	Distribuisco le carte di diversi colori, gli alunni collegano le carte corrispondenti in inglese e in bengali. Chi non conosce bene la scrittura bengali si fa leggere le parole da un alunno più grande e le ripete.
4.	25'	Attività su tre offerte di apprendimento differenti a seconda del livello. <ul style="list-style-type: none"> a) Vestiti (o foto di vestiti) con colori semplici (solo 1-2 colori, nessun motivo o motivi molto semplici). Compito: nominare e scrivere il nome dei colori, possibilmente in entrambe le lingue. b) Vestiti (o foto di vestiti) con colori e motivi complicati. Compito: come sopra, descrizione possibilmente dettagliata. c) Vestiti (o foto di vestiti) con colori e motivi ancora più complicati. Compito: come sopra, descrizione possibilmente dettagliata con un eventuale commento personale.
Pausa		
5.	10'	Ogni gruppo presenta brevemente i suoi risultati, gli altri commentano.
6.	10'	Input linguistico: come posso esprimere le diverse tonalità di colore in bengali e in inglese (formazione delle parole blu chiaro, blu scuro ecc.)? Mostrare eventualmente le foto della regina Elisabetta con abbigliamento diversi. Nominare le sfumature in entrambe le lingue.
7.	10'	Discussione in classe sul tema "I colori nella cultura bengalese e in quella inglese". Prima avviene la preparazione/discussione in 4 gruppi di età mista: <ul style="list-style-type: none"> a) Quali colori sono tipici per la natura in Bangladesh/in Inghilterra? b) Quali colori sono tipici per le città in Bangladesh/in Inghilterra? c) Quali colori sono più comuni in Bangladesh/in Inghilterra? d) Con quali colori descrivereste il vostro stato d'animo quando pensate al Bangladesh/all'Inghilterra?
8.	15'	Discussione in classe sui quattro temi sopracitati. Termine della lezione.

1. Nell'introduzione (cap. 4 A.1) vengono elencati alcuni punti fondamentali e postulati su cui vige un largo consenso nei paesi di immigrazione (pari opportunità, uguaglianza tra i generi, educazione alla democrazia, riconoscimento e apprezzamento della pluralità ecc.). Riflettete e discutete sul modo in cui vivete il senso e l'applicazione di questi postulati: a) nel sistema educativo della vostra cultura d'origine; b) nel paese dove attualmente vivete e insegnate.
2. Quali sono, secondo voi, tenendo conto della vostra origine e formazione, i punti pedagogici fondamentali particolarmente importanti, i principi e i postulati che vorreste preservare e mettere in pratica anche in un contesto migratorio?
3. Consultate ancora una volta la lista dei postulati nel cap. 4 A.1. Che cosa potete fare personalmente, durante la vostra lezione, per soddisfare le esigenze di tali postulati? Cosa avete già fatto; che cosa si potrebbe ancora fare? Se possibile, pianificate, assieme ad altri colleghi, delle occasioni di apprendimento concrete per le prossime tre o quattro settimane.
4. Nella parte A, ma anche nel cap. 4 B.1, si parla più volte di pari opportunità o simili opportunità per tutti i bambini. Com'è la situazione, in proposito, nel paese in cui attualmente lavorate come insegnante LCO? Dove ravvisate problemi e possibilità di miglioramento? Come potete dare un contributo personale? Infine: come si concretizza nel vostro paese d'origine l'esigenza di pari opportunità?
5. Consultate nuovamente il capitolo 4 A.3 sull'educazione alla democrazia. Gli obiettivi formulati – soprattutto l'educazione degli alunni a diventare individui democratici e coscienti della democrazia – riguardano naturalmente anche l'insegnamento LCO. Riflettete e discutete su come contribuite a raggiungere questo obiettivo con il vostro stile d'insegnamento e la scelta dei contenuti. Pianificate con i vostri colleghi due o tre situazioni concrete di insegnamento con le quali vorreste contribuire al raggiungimento di questi obiettivi nel corso delle prossime settimane.
6. Date uno sguardo su Internet ai materiali del Consiglio d'Europa sull'educazione alla democrazia (cfr. link nei riferimenti bibliografici). Che cosa potreste mettere in pratica durante le vostre lezioni nelle prossime settimane?
7. Il capitolo 4 A.5 ha come titolo "L'insegnamento e l'apprendimento come un processo comune di risoluzione dei problemi". Che cosa significa per voi questo titolo (che di per sé è già un postulato)? Discutete su alcune sequenze didattiche nel corso delle quali avete trattato un problema con gli alunni o siete riusciti a presentare loro un tema particolarmente interessante e stimolante sul quale essi hanno lavorato. Pianificate ulteriori occasioni di apprendimento di questo tipo!
8. Nei capitoli 4 B.2 e 4 B.3 sono illustrate due lezioni sui principi "uguaglianza tra i generi" e "interculturalità". Discutete su queste lezioni e riflettete su come organizzereste voi una o più lezioni su questi due temi.

1. Introduzione

I paradigmi sociali e le priorità della politica educativa illustrati nel capitolo precedente caratterizzano il sistema scolastico nei paesi dell'Europa settentrionale, occidentale e centrale. Essi costituiscono una sorta di filo conduttore che determina i ruoli e i principi propri della scuola e dell'insegnamento in tali paesi. L'immagine dell'uomo a cui si ispira un sistema scolastico e una società determina il tipo e l'aspetto della lezione e la maniera in cui vengono percepiti i discenti. Come descritto nel capitolo 4 il sistema educativo e scolastico dei suddetti paesi si basa sui seguenti pilastri ideologici: pari opportunità, integrazione, interculturalità e multilinguismo, educazione inclusiva, educazione alla democrazia e partecipazione alla società. Tutti questi elementi influenzano direttamente o indirettamente la percezione del discente e dell'insegnante, la concezione dell'apprendimento, gli obiettivi e i contenuti della scuola.

Il presente capitolo illustra i criteri di qualità più importanti in materia di insegnamento e di educazione nella cultura scolastica e pedagogica dei paesi dell'Europa settentrionale, occidentale e centrale. Essi sono strutturati secondo le tre grandi aree o prospettive seguenti:

- Focalizzazione sul discente
- Focalizzazione sull'insegnante
- Concezione dell'apprendimento e dell'insegnamento

2. Focalizzazione sul discente

Insegnamento centrato sul discente

L'insegnamento nelle scuole dei paesi di immigrazione summenzionati è generalmente centrato sul discente. Ciò significa che esso viene adeguato, in termini di struttura, scelta dei contenuti e organizzazione, ai bisogni dell'allievo. L'allievo viene quindi considerato come un individuo con una personalità propria e indipendente (Helmke, 2012).

Nell'insegnamento centrato sul discente l'alunno viene considerato e valorizzato nella sua individualità, indipendentemente dalle sue prestazioni e dal suo successo scolastico.

Pertanto vengono presi in considerazione, riconosciuti e rispettati gli interessi, la biografia e il contesto, le condizioni di vita e le esigenze specifiche del discente. Tutto questo si riflette in modo positivo sull'autostima e sulla motivazione all'apprendimento dell'alunno. Quest'approccio ha un effetto positivo anche sulla relazione tra insegnante e discente in quanto quest'ultimo si sente preso in considerazione come persona. L'alunno può rivolgersi all'insegnante non solo per questioni che riguardano la materia da apprendere ma anche per problemi di altro tipo. Ne consegue che nella figura di insegnante, oltre alla funzione di istruzione, risulta rafforzata anche la funzione educativa.

Oltre a questa dimensione emozionale-affettiva l'insegnamento centrato sul discente tiene conto, in termini di pianificazione e di applicazione, della situazione di partenza, del livello di sviluppo del discente, delle sue conoscenze pregresse, delle esperienze e, non da ultimo, dell' mondo di vita.

I discenti vengono considerati come soggetti agenti e attivi e non come dei semplici oggetti dell'insegnante o del programma di insegnamento.

Ne risulta un postulato centrale secondo il quale, nell'ambito di un insegnamento centrato sul discente, gli allievi devono essere stimolati a impegnarsi nelle loro attività nel modo più completo possibile per diventare attivi in modo autonomo. Secondo questo concetto l'insegnante non è più al centro della lezione ma la pianifica ed elabora partendo dal punto di

vista dei discenti, con loro e per loro (Wiater, 2012). In altre parole, secondo quanto afferma Helmke (2012): «L'insegnamento centrato sul discente si caratterizza per una partecipazione elevata del discente e la sua implicazione attiva nello svolgimento della lezione». La differenza tra l'insegnamento tradizionale centrato sull'insegnante, come alcuni insegnanti di lingua e cultura d'origine lo conoscono dal periodo della loro formazione, e quello attuale con una ridefinizione dei ruoli è evidente, si confronti il paragrafo che segue dal titolo "Nuova concezione del ruolo dell'insegnante: moderatore e coach di apprendimento".

Insegnamento orientato alla promozione del discente

Un insegnamento centrato sul discente influisce anche sul modo di percepire le performance dello stesso e sulla relativa valutazione. Gli insegnanti che intendono contribuire allo sviluppo delle competenze individuali dei loro allievi devono quindi aver acquisito il sapere e le abilità diagnostiche necessarie a svolgere questo compito. Inoltre, durante la lezione, essi devono essere in grado di adeguare il livello di esigenza delle attività e dei problemi, come anche quello delle questioni e dei compiti da risolvere, agli alunni e alle loro pre-conoscenze e bisogni. Ciò significa che, in particolare nelle classi eterogenee in termini di prestazione ed età, i compiti e le domande relative al controllo devono essere sempre formulati per i vari livelli di prestazione (v. più avanti il paragrafo "Differenziazione e individualizzazione" nonché il cap. 6).

Per fornire un sostegno ottimale all'allievo l'insegnamento basato sullo sviluppo del discente deve osservare e valutare le prestazioni e i progressi dell'allievo secondo una prospettiva individuale focalizzata su un obiettivo specifico.

La valutazione nell'ambito dell'insegnamento orientato allo sviluppo del discente non è solamente sommativa ma è sempre anche formativa.

Vale a dire che le prestazioni vengono osservate, commentate e discusse con gli stessi discenti per un periodo di tempo più lungo e che gli obiettivi di apprendimento devono essere chiaramente definiti e risultare trasparenti anche per questi ultimi. Inoltre quest'approccio necessita, nei limiti del possibile, del coinvolgimento di tutti gli interessati: discenti, genitori, insegnanti della scuola regolare e altri specialisti del settore.

Il capitolo 7 tratta in maniera dettagliata il tema della valutazione delle prestazioni orientata alla promozione del discente. Per i consigli pratici riguardanti la valutazione, utili anche per l'insegnamento LCO, con dei modelli, delle liste di controllo ecc. si rimanda all'opuscolo di Nüesch et al. (cfr. le indicazioni bibliografiche).

Insegnamento orientato alle competenze

Da circa un decennio il principio dell'insegnamento orientato alle competenze ha aperto nuove prospettive in numerosi paesi dell'Europa settentrionale, occidentale e centrale con le ripercussioni illustrate qui di seguito:

- Gli obiettivi che gli alunni devono raggiungere sono presentati sotto forma di aree e livelli di competenze. I punti di riferimento per l'apprendimento scolastico non sono più un insieme di temi e obiettivi basati sul contenuto da portare a termine e assimilare ma una serie di competenze che gli alunni devono acquisire in modo sequenziale.
- Il livello di apprendimento e i progressi degli alunni vengono valutati in funzione di un certo grado di competenza raggiunto (o di "performance", in questo caso si preferisce parlare più di "performance" che di "risultati").

Nella scienza dell'educazione esistono varie definizioni relative al termine "competenze". Quella più in uso nei paesi germanofoni è la seguente, di Franz E. Weinert: «Le competenze sono le capacità e le abilità cognitive – di cui gli individui dispongono o che possono acquisire – per risolvere determinati problemi, come anche le disposizioni motivazionali e volitive (determinate dalla volontà), le competenze sociali e le abilità – ad esse collegate – ad applicare con successo e in modo responsabile le soluzioni ai problemi in svariate situazioni» (Weinert, 2014). Quindi non si tratta soltanto di conoscenze relative ai fatti ma, in primo luogo, della capacità di risolvere i problemi comprese anche l'attitudine e la motivazione necessarie. In tale contesto, nella didattica, si fa una distinzione tra le competenze disciplinari e quelle interdisciplinari. Le prime sono strettamente legate alla disciplina scolastica, eccone un esempio relativo al corso LCO: «Alla fine del terzo anno scolastico gli alunni conoscono il sistema di scrittura della loro prima lingua e hanno acquisito la capacità di scrivere dei messaggi semplici nella suddetta lingua». Sono invece considerate competenze interdisciplinari le capacità e le abilità necessarie per la vita che non sono collegate esclusivamente o direttamente a una disciplina scolastica. Si tratta ad esempio di competenze personali (autonomia, capacità di riflessione ecc.), sociali (capacità di cooperazione, di gestire i conflitti ecc.), ma anche metodologiche (capacità di comunicazione, di risoluzione dei problemi ecc.). È chiaro che lo sviluppo di tali competenze può e deve aver luogo anche nel corso dell'insegnamento LCO.

La scelta di un orientamento alle competenze si adice perfettamente a un insegnamento centrato sul discente e sulla promozione della sua personalità. Riassumendo si può affermare che tale tipo di insegnamento si definisce per le caratteristiche enumerate qui di seguito (cfr. anche Lersch, 2010 e Meyer, 2013):

- Attivazione cognitiva degli allievi attraverso compiti esigenti ma ben coordinati tra di loro
- Interconnessione tra conoscenze da poco acquisite e conoscenze e competenze preesistenti
- Esercitarsi e mettere in pratica in modo intelligente
- Ricerca di situazioni di applicazione adeguate
- Supporto individuale al processo di apprendimento
- Riflessione sui progressi di apprendimento da parte degli stessi allievi (metacognizione).

3. Focalizzazione sull'insegnante

Importanza della gestione della classe (*classroom management*)

La gestione efficace di una classe costituisce il presupposto per un insegnamento di qualità. Essa stabilisce le condizioni quadro temporali e le basi per un ambiente di lavoro motivante, evitando così elementi di disturbo o eventuali interruzioni. La ricerca internazionale ha dimostrato che esiste una correlazione diretta tra la gestione della classe e i progressi degli alunni. In questo senso la meta-analisi approfondita di Hattie (2013) rivela che la gestione di classe ben organizzata, in cui l'insegnante si impegna considerevolmente, ha un impatto positivo visibile (da medio a elevato) sulla performance degli alunni. L'attitudine individuale dell'insegnante (motivazione e impegno) e la sua capacità di riconoscere e reagire tempestivamente ai problemi di comportamento degli allievi sono, pertanto, dei fattori determinanti.

Nell'ambito della gestione della classe (*classroom management*), anche per quanto riguarda il corso LCO, sono rilevanti i seguenti punti (cfr. Woolfolk, 2008):

- Un'adeguata preparazione dell'aula (materiale, disposizione di banchi e sedie, elementi organizzativi ecc.)
- Stimolo e attivazione possibilmente costante ed elevata degli alunni mediante compiti interessanti e orientati all'azione; riconoscere e canalizzare le attività problematiche
- Concordare, preferibilmente di concerto con gli alunni, regole e modelli di comportamento chiari e plausibili e renderli accessibili a tutti (ad es. appendere un cartellone con le regole di classe e le norme per gestire la conversazione)
- Definire le conseguenze per un comportamento inappropriato; affrontare i problemi di disciplina con misura e senza interrompere la lezione
- In qualità di insegnante non mostrare incertezze o indecisione
- Far sì che la lezione si svolga in modo scorrevole e costante, senza interruzioni brusche, poco coerenti e non necessarie.

Nella parte 5 C (Spunti per la riflessione, la discussione e l'approfondimento) si trovano alcuni input per riflettere sul proprio comportamento in merito alla gestione della classe (punti 6 e 7). Per approfondire questo tema si rimanda alla pubblicazione di Meier et al. *Schülerinnen und Schüler kompetent führen* (Guidare gli allievi in modo competente), 2011, Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Nuova concezione del ruolo dell'insegnante: moderatore e "coach di apprendimento"

Un insegnamento orientato alle competenze e al discente implica la massima attività di quest'ultimo. L'insegnante, dal canto suo, per far sì che ciò si verifichi, deve proporre e pianificare delle attività di apprendimento adeguate (eventualmente su differenti livelli), essere di supporto agli allievi durante la loro attività e agire quando è necessario. L'insegnante assume così sempre più il ruolo di "coach di apprendimento", ossia di iniziatore, sostenitore e valutatore dei processi di apprendimento e perde invece, gradualmente, le caratteristiche del professore tradizionale.

Per far fronte a questo suo nuovo ruolo l'insegnante deve, in primis, essere in grado di valutare i bisogni di apprendimento e le conoscenze pregresse di ciascun allievo (cfr. sopra "Insegnamento orientato alla promozione del discente"). Inoltre egli deve saper pianificare delle situazioni di apprendimento stimolanti in termini di contenuto e di approccio didattico,

sviluppare dei percorsi di apprendimento, selezionare i compiti relativi, osservare e supportare il processo di apprendimento e, infine, intervenire in caso di problemi. Alla fine di una sequenza didattica deve saper trarre un bilancio dell'apprendimento: chi ha appreso che cosa? Quali obiettivi e competenze devono essere ancora sviluppati/approfonditi? Quali valutazioni o voti devono essere eventualmente assegnati?

L'insegnante deve riflettere, mediante colloqui con gli allievi, sul loro apprendimento e documentarne i risultati. Attualmente esistono varie possibilità su come tenere un diario di apprendimento o un portfolio che permette di raccogliere i lavori rappresentativi. È possibile utilizzare entrambi anche nell'ambito dell'insegnamento LCO.

Mentre si accompagna il loro processo di apprendimento è essenziale incoraggiare gli allievi a riflettere su di esso e attirare la loro attenzione sui loro punti di forza ma anche sul loro potenziale da sviluppare e infine adattare, di conseguenza, l'offerta di apprendimento. In questo ambito si colloca anche l'insegnamento esplicito di strategie che dovrebbero aiutare gli allievi a ottimizzare il loro apprendimento. Queste possono concentrarsi specificatamente sull'obiettivo e sulle competenze da acquisire (ad es. strategie di revisione del testo, di ricerca nel dizionario o su Internet) o, indirettamente, promuovere l'apprendimento di per sé (strategie per la pianificazione del lavoro, per la formazione dei tandem di studio ecc.). Il quaderno 5 di questa serie *Materiali per l'insegnamento della lingua e della cultura d'origine* tratta in modo specifico le strategie di apprendimento nell'ambito dell'insegnamento LCO.

In questa prospettiva i contatti e la cooperazione tra insegnante e allievi risultano più intensi e in forma di partenariato rispetto all'approccio tradizionale in cui l'insegnante dava l'essenziale della sua lezione dall'alto del suo piedistallo, in quanto rappresentante di una funzione pubblica. Per gli insegnanti LCO, che in patria hanno ricevuto una formazione classica, adeguarsi a questo nuovo ruolo dell'insegnante può rappresentare una sfida. Cionondimeno, essi devono essere consapevoli che i loro allievi sono generalmente abituati a questa nuova immagine dell'insegnante, grazie alla scuola regolare, e che non sono più inclini a seguire una lezione troppo centrata sull'insegnante e gestita in una maniera tradizionalmente autoritaria.

4. Concezione dell'apprendimento e dell'insegnamento

Approccio costruttivista

La maggioranza delle scuole dell'Europa settentrionale, occidentale e centrale concepisce l'apprendimento secondo l'approccio costruttivista che si basa sulle due ipotesi fondamentali descritte qui di seguito (cfr. Woolfolk, 2008):

1. I discenti sono soggetti attivi nel processo di apprendimento e si "costruiscono" il proprio sapere. Sulla base delle loro conoscenze quotidiane essi costruiscono le proprie idee e i propri modelli, ad esempio si rendono conto dell'alternanza giorno-notte, di che cos'è la guerra, del divario tra ricco-povero e così via.
2. Le interazioni sociali sono importanti per questo processo di acquisizione del sapere.

La concezione costruttivista dell'apprendimento parte dal principio che l'ambiente serve solo da stimolo e da matrice allo sviluppo del discente e che gli impulsi essenziali per il suo apprendimento partono da se stesso. Pertanto i discenti fanno una sorta di ricerca attiva su ciò che per loro costituisce un problema nel loro ambiente circostante («Perché la sera si fa buio?» «Perché la gente del mio paese vive nel paese di immigrazione?») e l'acquisizione delle conoscenze avviene tramite la risoluzione dei problemi. L'apprendimento è inteso quindi come la riorganizzazione costante degli elementi della conoscenza. Le strutture elaborate dal discente vengono sviluppate, raggruppate o completamente ricostruite ogni volta dopo un nuovo processo di apprendimento.

La didattica costruttivista privilegia la costruzione, lo sviluppo e l'applicazione delle conoscenze e competenze rispetto alla memorizzazione, al reperimento e alla riproduzione di fatti, concetti e competenze (Woolfolk, 2008). Per quanto riguarda gli obiettivi di apprendimento essa pone l'accento sulla capacità di risolvere i problemi, sul pensiero critico, sull'attitudine a porsi domande, sull'autodeterminazione e sulla disponibilità a prendere in considerazione diversi percorsi per giungere alla soluzione. Per quanto riguarda l'insegnamento essa propone le seguenti raccomandazioni:

- L'apprendimento deve avvenire in un contesto costituito da questioni complesse, realistiche e pertinenti che stimola il discente nella propria "costruzione delle conoscenze" e a un apprendimento basato sulla scoperta.

- I discenti devono essere incoraggiati a prendere in considerazione e a discutere diverse prospettive e vari punti di vista. A tal fine bisogna proporre loro, nel limite del possibile, diversi approcci contenutistici allo stesso tema nonché pianificare occasioni di dibattito e di scambio reciproco.
- I discenti devono ricevere il necessario supporto per comprendere che essi stessi sono responsabili del proprio apprendimento e della sua qualità (ciò porta a un potenziamento dell'autocoscienza e, nello stesso tempo, alla consapevolezza che l'apprendimento viene costruito).

La mera trasmissione delle conoscenze e dei fatti che caratterizza l'insegnamento tradizionale è relegata così in secondo piano. In base a questo principio anche gli insegnanti LCO devono rivedere la pianificazione dei compiti di apprendimento. Il compito verrà assegnato sotto una diversa veste, invece di proporre "Imparate a memoria i seguenti nomi di piante e animali" il compito sarà il seguente: "Discutete e annotate, in gruppi di tre persone, i nomi di piante e animali che giocano un ruolo particolarmente importante nel bosco e in quale 'strato'; realizzate un cartellone su questo tema".

Apprendimento autonomo e responsabile

L'approccio costruttivista nelle scuole dell'Europa settentrionale, occidentale e centrale punta su un apprendimento autonomo e responsabile. Fondamentale è il concetto di autoregolazione: i discenti controllano, quindi "regolano" e sorvegliano, in maniera autonoma il loro processo di apprendimento e i loro progressi (compresi i compiti a casa e i progetti di lungo termine, come ad es. la preparazione di una relazione). Apprendimento autonomo significa anche che i discenti, durante la lezione, possono prendere decisioni e sono responsabili di diversi aspetti del loro apprendimento. Le decisioni riguardano soprattutto i seguenti ambiti:

Obiettivi di apprendimento:	che cosa devo/voglio saper fare?
Contenuti di apprendimento:	che cosa devo/voglio sapere/imparare?
Metodi di apprendimento:	in che modo imparo io, quali metodi e strategie adotto?
Supporti di apprendimento:	quali supporti/risorse utilizzo?

Tempi:	quanto tempo impiego oppure ho a disposizione?
Ritmo di lavoro:	qual è la mia velocità di lavoro?
Partner di apprendimento:	lavoro da solo, con un partner o in un gruppo?

Nella realtà scolastica gli obiettivi e i contenuti di apprendimento sono generalmente predefiniti, ma gli alunni possono determinare i tempi necessari per la realizzazione di un compito, il loro ritmo di lavoro, scegliere il loro partner e, in alcuni casi, anche il metodo. Queste possibilità esistono anche per quanto riguarda il corso LCO, se il tipo di insegnamento è orientato verso il discente (cfr. anche cap. 6). Nell'ambito di un apprendimento autonomo e responsabile sono determinanti le strategie di studio già menzionate in precedenza. Anzi esse costituiscono il presupposto affinché il discente possa pianificare, organizzare e controllare il proprio apprendimento. Inoltre al fine di un apprendimento autonomo e autoregolato e per lo sviluppo della competenza di autovalutazione è auspicabile che l'insegnante proponga obiettivi e contenuti di apprendimento di vario livello tra i quali il discente può scegliere quelli a lui più adeguati (ad es.: testi sulla Turchia del XIX secolo con tre livelli di difficoltà; controllo delle conoscenze dell'agricoltura in Italia con tre livelli di esigenze).

Tenere conto dell' mondo di vita

Nella scelta dei suoi contenuti l'insegnamento che si orienta al discente deve essere il più vicino possibile alla realtà circostante presente e futura degli alunni. Pertanto bisogna scegliere dei contenuti che siano attuali e significativi per questi ultimi. Più di 50 anni fa Wolfgang Klafki aveva già formulato, a ragione, la seguente questione: «Quale significato ha tale contenuto e l'esperienza, le abilità e le competenze sviluppate in relazione ad esso per la vita intellettuale dei bambini nella mia classe? Quale senso dovrebbe avere per il loro sviluppo cognitivo dal punto di vista pedagogico?» (Klafki, 1958). In genere per la scelta dei contenuti non è rilevante considerarne soltanto l'attualità ma bisogna anche tenere conto dell'importanza dei diversi temi per il futuro dei discenti.

È compito e responsabilità dell'insegnante scegliere dei contenuti vicini alla realtà che siano pertinenti sia al presente sia al futuro dei suoi allievi.

Il postulato secondo il quale i contenuti dell'insegnamento devono essere collegati alla realtà di vita del discente costituisce una grande sfida per l'insegnante sia in materia di competenza professionale sia a livello di informazioni relative all'ambiente, alle condizioni di vita, alle preconoscenze e alle problematiche del discente. Per l'insegnante LCO significa, in primo luogo, considerare il fatto che i suoi alunni crescono in un contesto migratorio e tra due culture, quindi in un ambiente differente e con un bagaglio di esperienze molto diverso da quello degli alunni nel paese d'origine. I temi come "Vivere in campagna", "Favole e saghe", "Io tra 20 anni", "Le minoranze" ecc. devono essere trattati in maniera diversa rispetto al modo in cui vengono trattati nella lezione regolare in patria. In secondo luogo bisogna assolutamente tener conto dell'esperienza e delle competenze dei bambini che crescono in un ambiente biculturale, ma anche delle loro conoscenze della cultura e della lingua madre che spesso sono più deboli. Infine è chiaro che alcuni temi tradizionali del paese d'origine (come ad es. temi storici e patriottici) sono meno pertinenti in un contesto migratorio, mentre temi come "Vivere tra due culture", "Le minoranze" sono molto più rilevanti ed estremamente attuali.

Tenere conto dell'età

Come già menzionato nel paragrafo "Insegnamento centrato sul discente" la concezione e l'organizzazione dell'insegnamento devono essere adeguate al livello dello sviluppo cognitivo, alla composizione del gruppo di apprendimento e alla personalità individuale degli alunni. In particolare nelle classi in cui sono presenti più livelli, come è tipico dei corsi LCO, anche la dimensione della pertinenza all'età assume un certo rilievo. Gli alunni che si ritrovano in classi eterogenee e in gruppi di diversa età devono essere supportati in modo individuale in funzione del loro sviluppo psicologico e delle loro esperienze di apprendimento pregresse.

Un bambino di prima classe ha bisogno e preferisce lavorare, molto probabilmente, su temi diversi rispetto a un bambino di terza.

Non si può fare, in questo caso, una mera differenziazione quantitativa dei compiti da svolgere ma si tratta piuttosto di fare una scelta qualitativa di contenuti e metodi adeguati all'età.

Una sfida particolare per il corso LCO consiste nel fatto che l'età e le competenze linguistiche spesso variano considerevolmente, quindi può accadere che un bambino di sesta classe che frequenta il corso solo da due anni, disponga di competenze di lettura e di scrittura nella prima lingua inferiori rispetto a un bambino di terza classe che magari proviene da una famiglia di estrazione culturale più elevata. Ciononostante non si può far leggere al bambino di sesta testi per bambini più piccoli perché si sentirebbe umiliato e quindi demotivato. Al contrario, egli ha bisogno di testi

adeguati all'età dal punto di vista del contenuto ma semplificati dal punto di vista linguistico, nonché di un supporto individuale consistente.

Differenziazione e individualizzazione

L'insegnamento orientato al discente, alle sue conoscenze pregresse, ai suoi interessi, ai suoi bisogni e alla sua età ha come conseguenza logica un postulato che esiste ormai da trent'anni e che prevede la differenziazione e l'individualizzazione dell'insegnamento. Vale a dire in senso figurato:

Invece di servire a tutti gli alunni un menu standard da consumare e digerire nella stessa quantità e nello stesso tempo (cosa che costituisce una mera illusione), bisogna offrire a ciascun alunno il menu che meglio gli si addice, che il suo organismo assimilerà più facilmente e che gli sarà di maggior beneficio.

Certo si tratta di un approccio molto esigente specialmente per quegli insegnanti che non hanno familiarità con questo tipo di insegnamento e che non sono stati formati per questa situazione. Nel contempo, però, l'individualizzazione e la differenziazione si sono talmente affermate sia nella prassi sia nei manuali che non esiste quasi più nessun insegnante che faccia una classica lezione frontale. Ovviamente nella prassi sono state elaborate vie e soluzioni più realistiche e praticabili sia nella lezione regolare sia nel corso LCO. In effetti in una classe di 20 alunni sarebbe inutile e impossibile elaborare un programma di apprendimento individuale per ogni alunno ma è sufficiente fornire dei testi da leggere o dei temi da scrivere per tre o quattro livelli di difficoltà e dare a ogni alunno la possibilità di trovare ciò che più gli si addice. In questo caso, invece di individualizzazione totale si parla piuttosto di differenziazione "interna" dell'insegnamento (per gruppi di livello e di età). Inoltre – ma ciò non riguarda il corso LCO bensì la scuola regolare – esiste una differenziazione "esterna" relativa ai differenti tipi di scuola, in particolare a livello secondario I (liceo, scuola secondaria con esigenze elevate o elementari, scuole speciali ecc.).

Gli insegnanti esercitano un'influenza diretta sulla differenziazione interna in quanto essi possono e devono proporre delle offerte di apprendimento con diversi gradi di difficoltà e di complessità e dei compiti ed esercizi di lunghezza variabile in funzione del livello di apprendimento. Il concetto di classe come unità non esiste più perché ogni alunno può cimentarsi con l'offerta di apprendimento a lui più consona e trarne il meglio per se stesso.

Si parla in questo caso anche di "insegnamento adattivo" che si orienta alle caratteristiche e alle preconoscenze degli alunni e in cui la lezione, i compiti, gli ausili di apprendimento, i materiali e i media vengono adeguati di conseguenza.

Prospettiva

Le dimensioni dell'insegnamento presentate nel capitolo 5 corrispondono ai punti fondamentali della pedagogia e della didattica attuali nei paesi di immigrazione dell'Europa settentrionale, occidentale e centrale. Naturalmente tale lista non è completa, inoltre la pedagogia e la didattica attuale sono in continuo sviluppo. Un ultimo elemento essenziale da menzionare, molto ricorrente ma che non è stato ancora oggetto di discussione è la motivazione del discente.

L'obiettivo di ogni insegnamento è dare un impulso positivo all'apprendimento e incoraggiare così i discenti ad agire ed essere attivi.

I punti enumerati precedentemente vanno tutti in questa direzione e considerano l'organizzazione dell'insegnamento sotto questa prospettiva. In effetti solo un alunno motivato riesce ad assumersi la responsabilità di questo processo, a fissare i propri obiettivi, a pianificare e riflettere sul proprio apprendimento e a diventare attivo in questo senso. Questo obiettivo può essere raggiunto, però, solo se l'insegnante struttura il suo insegnamento in tale prospettiva e si impegna per promuovere le conoscenze, le competenze e le attitudini dei suoi allievi – in breve: se contribuisce allo sviluppo della loro personalità.

Riferimenti bibliografici

- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutsche Ausgabe von «Visible Learning». Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. (4. Aufl.) Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule, Heft 10, S. 450–471.
- Lersch, Rainer (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. Wiesbaden: Hessisches Kulturminderministerium. Institut für Qualitätsentwicklung. Link: http://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf
- Mandl, Heinz; Helmut F. Friedrich (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Meier, Albert et al. (2011): Schülerinnen und Schüler kompetent führen. Aufbau von grundlegenden Führungskompetenzen für Lehrpersonen. Ein Arbeitsheft. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Meyer, Hilbert (2013): Was ist guter Unterricht? (9. Aufl.) Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonalen Lehrmittelverlag. Link: edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf
- Weinert, Franz E. (2014): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wiater, Werner (2012): Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen–Basiswissen Schulpädagogik. (5. Aufl.) Donauwörth: Auer.
- Woolfolk, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. München: Pearson Studium.

1. Božena Alebić: come applico il principio dell'individualizzazione

Božena Alebić proviene dalla Croazia (Split). Dal 2004–2008 e dal 2010–2014 ha lavorato come insegnante LCO di croato a Zurigo.

Nel corso di croato all'estero è indispensabile mettere in pratica il principio dell'individualizzazione dato che i bambini vi sono abituati dalla lezione regolare. Per questo motivo cerco sempre di conoscere tutti gli alunni nel più breve tempo possibile per valutare le loro competenze linguistiche, prenoscenze, capacità e difficoltà.

Per me l'individualizzazione comincia già nel momento della scelta e della pianificazione dei temi. Cerco, in genere, di proporre un tema che possa essere trattato su diversi livelli di età e difficoltà. Molto spesso comincio con una fase comune nel corso della quale vengono attivate le prenoscenze e vengono chiariti i termini croati di base riguardanti il tema. Alcuni termini sono già conosciuti e assimilati, altri sono nuovi e devono essere spiegati. Infine assegno un compito scritto individualizzato da svolgere da soli o in coppia. Per questa fase creo e utilizzo più varianti della stessa scheda di lavoro differenziandole a seconda del livello. Ogni scheda comincia con degli esercizi o domande più facili, la difficoltà cresce con il numero di esercizi, i più complessi si trovano alla fine. In questo modo anche gli alunni più deboli possono fare un'attività concentrandosi, ad esempio, sui primi esercizi e conseguire così un successo utile per la motivazione. Utilizzo lo stesso metodo di progressione e differenziazione dei compiti anche per i test. Quindi se ho, ad esempio, 15 domande gli alunni più deboli devono rispondere almeno alle prime 5, gli altri fino alla decima domanda e infine gli alunni più esperti rispondono a tutte. L'obiettivo è creare del materiale di lavoro differenziato e adeguato alle diverse esigenze degli allievi.

Rispetto il principio dell'individualizzazione anche per quanto concerne gli esercizi linguistici e i compiti orali. Per cominciare mi assicuro che tutti gli alunni abbiano capito il contenuto presentato. Spesso spiego lo stesso compito o tema in maniere diverse e faccio una spiegazione individuale per chi non ha ancora capito. Cerco contenuti e temi che siano il più possibile vicini alla loro realtà, alle loro esperienze e conoscenze e che catturino il loro interesse. Poiché le classi sono eterogenee sotto differenti aspetti (età, sesso, competenze, interesse ecc.) faccio discutere determinati temi in piccoli gruppi piuttosto che in plenum. Infine ogni gruppo presenta brevemente i risultati.

A differenza dell'insegnamento nella scuola regolare in Croazia l'eterogeneità nelle classi dei corsi LCO costituisce una grande sfida. Nello stesso gruppo si trovano spesso alunni della scuola d'infanzia fino all'ottava classe. In un gruppo simile è difficile trovare una comune motivazione al lavoro anche se si tratta di un semplice gioco di concentrazione.

Nel mio insegnamento, oltre all'individualizzazione, entrano in gioco anche altri principi pedagogici. I più importanti sono il principio dell'autonomia del discente, il carattere ludico dell'apprendimento e la creatività. Cerco di applicare questi ultimi due principi ove possibile perché già solo il termine "gioco" ha un effetto motivante sugli allievi. A questo proposito utilizzo quindi diversi giochi linguistici, di memoria e memorizzazione, di concentrazione ecc., tutti giochi che hanno, ovviamente, anche un impatto importante sull'apprendimento. Concepire una lezione in questo modo richiede molta creatività e impegno ma la gioia e la partecipazione degli alunni mostra che ne vale veramente la pena.

2. Saliha Salih Alcon: individualizzazione e promozione dell'autonomia – motivi e un esempio di lezione

Saliha Salih Alcon viene dalla Spagna. Vive da 9 anni a Vienna e da due anni insegna arabo e spagnolo come lingua madre.

Nel mio corso di arabo ho alunni le cui competenze linguistiche e prenoscenze sono molto differenti.

Molti bambini provengono da famiglie miste, molto spesso è il papà che parla l'arabo. Questi bambini parlano e capiscono la lingua a malapena. Il corso LCO è l'unica possibilità per loro di imparare la lingua araba in modo "corretto".

Poi ci sono bambini che provengono da famiglie i cui genitori parlano entrambi l'arabo. Ma poiché sono originari di due diversi paesi arabi e parlano dialetti differenti tra di loro hanno spesso difficoltà a capire e a esprimersi nella lingua classica o standard araba.

Alcuni dei miei alunni sanno scrivere ma hanno difficoltà a capire quello che leggono, altri devono assolutamente migliorare la loro pronuncia. Altri ancora parlano e capiscono abbastanza ma non sanno né leggere né scrivere. In generale quasi tutti gli alunni dispongono di competenze orali e scritte, di prenoscenze, di condizioni e di esigenze di apprendimento differenti. Il mio primo compito consiste nel valutare la situazione di ciascun alunno e in quale area dovrà essere supportato.

In questo specifico contesto i principi pedagogici di individualizzazione e di autonomia assumono una grande rilevanza. È assolutamente impossibile trattare la classe come un gruppo omogeneo e presentare lo stesso contenuto a tutti, non funzionerebbe affatto. Incoraggio gli alunni ad acquisire autonomia di modo che imparino a far fronte ai propri compiti da soli o in gruppo ma anche a sviluppare la loro capacità di riflessione sul proprio livello di conoscenza e sui propri bisogni di apprendimento.

L'insegnamento basato sulle competenze è un altro principio importante per me, ciò significa che prima di una lezione o sequenza tematica devo riflettere precisamente sulle competenze funzionali, linguistiche, personali e sociali che gli alunni devono acquisire o approfondire e in quale modo dovrò in seguito valutare se i risultati sono stati conseguiti.

Ecco un esempio di lezione: pianificazione di un'unità di insegnamento differenziata per il livello elementare dal tema "La convivenza di religioni differenti".

-
1. Introduzione:
comincio con una piccola indagine chiedendo ai bambini se sono già stati in una chiesa o in una moschea e li incoraggio a raccontare brevemente le loro esperienze. Quindi spiego che andremo ad affrontare questo tema nella lezione del giorno e presento loro lo svolgimento della lezione.

 2. Svolgimento:
guardiamo una breve video-sequenza su chiese e moschee in lingua araba. Dopo aver chiarito alcune questioni di comprensione divido i bambini in due gruppi. Coloro che sanno leggere bene ricevono un testo a completamento con le parole mancanti da ritagliare e incollare. Quando hanno finito vengono da me e discutiamo su come hanno svolto l'esercizio, su quello che ormai sanno fare e su ciò che possono migliorare. Infine ricevono una chiesa o una moschea da colorare. Gli altri bambini si esercitano a copiare e a scrivere le prime lettere dei termini "chiesa" e "moschea" scritte alla lavagna in arabo. Quando hanno finito ricevono il mio riscontro. Anche loro riceveranno un'immagine da colorare.

 3. Fase di consolidamento:
sulla base dei disegni colorati della chiesa e della moschea mi assicuro che gli alunni abbiano capito i termini menzionati nel video (torre/minareto, prete ecc.)

 4. Conclusione:
discussione in plenum sul fatto che essere arabi non vuol dire automaticamente essere musulmani, poiché molti arabi sono cristiani e riconoscere che per vivere insieme in armonia è importante rispettarsi a vicenda.
-

3. Gaca Radetinać: un piccolo esempio di lezione cen- trata sul discente e il mio ruolo come “coach di apprendimento”

Gaca Radetinać proviene dalla Bosnia. Vive a Karlskrona (Svezia) dove lavora da molti anni come insegnante di lingua madre di bosniaco, croato e serbo.

Durante la mia lezione cerco di mettermi da parte il più possibile per far diventare più attivi i miei alunni. Applico questo principio anche quando svolgo lezioni relativamente più “convenzionali”. Veramente non ho appreso questo metodo durante la mia formazione ma è l’unico modo possibile perché gli alunni svedesi sono abituati a questo tipo di lezione. È stato proprio qui, in Svezia, che ho conosciuto questo metodo e questo nuovo ruolo dell’insegnante, in parte anche durante i colloqui con i colleghi svedesi e le mie visite nelle loro classi.

Esempio di una lezione (due ore)

Tema: “I diritti dell’infanzia”

Livello della classe

2^a–6^a classe (gli alunni più grandi elaborano un altro progetto); 14 alunni.

Contesto e obiettivi

In qualsiasi paese, non importa se sia uno stato povero oppure uno stato di benessere come la Svezia, può accadere che i diritti dei bambini vengano violati. Nella maggioranza dei casi i bambini conoscono troppo poco la Convenzione sui diritti dell’infanzia dell’U-NICEF. Ogni scuola ha la responsabilità di informare i bambini sui loro diritti, in Svezia è un obbligo previsto perfino dalla legge scolastica.

In qualità di insegnante LCO ho il dovere di trasmettere queste informazioni agli alunni nella loro lingua madre e farne oggetto di discussione.

Materiale

- Circa 20–30 immagini (tratte da giornali o da Internet) di bambini con diverse espressioni del viso: allegro, triste, apatico ecc.;
- 5 fogli contenenti gli spunti per la discussione (ad es. descrivete l’espressione dei bambini sulle vostre immagini usando almeno tre aggettivi; riflettete sul motivo per cui i bambini hanno questa espressione; per ciascuna delle immagini inventate una storia che spieghi il sentimento espresso).

- Copie degli articoli più importanti della Convenzione sui diritti dell’infanzia, possibilmente in una versione semplificata (v. su Internet).

Svolgimento della lezione

1. Informo brevemente la classe sul tema e sugli obiettivi della lezione.
2. Distribuisco sul pavimento 20–30 immagini con l’aiuto di uno o due bambini.
3. I bambini formano delle coppie. Ogni coppia sceglie 2–3 immagini e riceve anche il foglio con gli spunti per la discussione. Il compito assegnato è quello di presentare, dopo 10 minuti, il loro tema (quando si formano le coppie cerco di fare in modo che un alunno più debole dal punto di vista linguistico lavori con un altro dalle conoscenze più solide).
4. I bambini discutono e prendono appunti in coppia per ca. 10 min.
5. Formo due cerchi, uno di tre coppie, l’altro di quattro (= 14 alunni). Nei due cerchi i bambini si scambiano le informazioni sul tema scelto (non è necessario che tutti sentano tutto, ecco perché ho formato due cerchi). Io mi metto da parte e ascolto.
6. Faccio un breve commento sulla Convenzione: che cos’è, da quando esiste ecc.
7. Ogni bambino riceve un foglio con i diritti dell’infanzia (<http://unicef.se/barnkonventionen>). I bambini formano gruppi di tre persone, scelgono tre diritti che vogliono discutere insieme e poi presentare agli altri (di quale diritto si parla, quali esempi concreti ci vengono in mente ecc.). Mi assicuro che tutti i diritti vengano trattati almeno una volta.
8. Presentazioni in plenum.
9. Do indicazioni sulla nuova applicazione Alla Barns Rätt (Tutti i diritti dell’infanzia) e raccomando ai miei alunni di rileggerli a casa. Come proseguimento del lavoro la settimana seguente discutiamo di altri diritti.

1. Dopo aver letto il capitolo 5 riguardatelo e riflettete/discutete: quali principi pedagogici, ivi contenuti, conoscete già dalla vostra formazione di insegnanti e quali, piuttosto, sono nuovi per voi?

2. Tra i principi illustrati quali vi sembrano facili da mettere in atto nei vostri corsi, quali utilizzate già e in che modo?

3. A proposito di questi principi cosa vi sembra complicato e difficile da mettere in pratica nelle vostre lezioni e perché? Quali soluzioni sarebbero possibili?

4. Vi siete già confrontati con alunni abituati, durante la lezione regolare, a principi pedagogici e didattici che voi non avete appreso durante la vostra formazione (nuova concezione dei ruoli insegnante-alunno; importanza dell'apprendimento autonomo ecc.). Come avete reagito di fronte a queste situazioni?

5. Cercate e prendete nota, infine discutete, basandovi sulla vostra esperienza personale, almeno su tre esempi concreti in cui hanno avuto successo uno o alcuni dei principi seguenti: insegnamento centrato sul discente, orientamento alla promozione del discente, orientamento alle competenze, nuova concezione dei ruoli docente/discente, rafforzamento dell'autonomia, individualizzazione, riferimento all'mondo di vita, adeguamento all'età.

6. Quale stile educativo e di leadership rappresentate voi stessi? Uno piuttosto autoritario con una direzione severa o uno più integrativo, democratico? In quale modo applicate concretamente questo stile di educazione e gestione nella vostra classe (*classroom management*)?

7. Quali sono i punti forti della vostra leadership e le caratteristiche del vostro ruolo di insegnante che vorreste mantenere? Quali competenze e strategie in questo campo vorreste invece sviluppare ex novo?

8. Commentate le tre testimonianze della parte pratica (5 B): c'è qualche relazione tra le dichiarazioni e le applicazioni pedagogiche di questa parte e la vostra esperienza personale?

6

Punti fondamentali della didattica e della metodologia attuali nei paesi di immigrazione I: scelta di forme di insegnamento e di apprendimento adeguate

6A

Testo di riferimento

Dora Luginbühl, Xavier Monn

1. Introduzione

Nelle attività metodologiche e pedagogiche in aula si manifestano i valori ideologici e culturali, la concezione di qualità dell'insegnamento e gli aspetti dello sviluppo scolastico moderno. Orientamento alla promozione, autonomia e responsabilità individuale nonché riferimento all' mondo di vita o adeguatezza all'età (cfr. cap. 5) richiedono una nozione dell'insegnamento e dell'apprendimento più estesa.

Allo stesso tempo la composizione eterogena delle classi (dovuta a differenze culturali, sociali e cognitive) richiede che insegnanti e scuole sviluppino concetti didattici differenziati. Esse sono orientate più che mai ai differenti requisiti e alle prospettive di sviluppo degli allievi.

Le misure della differenziazione interna alla classe e dell'insegnamento adattivo che sono state scelte mirano a offrire indistintamente a tutti gli allievi prospettive e offerte formative ottimali specificamente pensate. A questo proposito le caratteristiche di un insegnamento efficace non consistono né nell'ignorare le differenze né nell'optare per un'individualizzazione estrema che prevede un programma specifico per ciascun allievo.

Un insegnamento efficace si contraddistingue piuttosto, soprattutto anche nel corso LCO, attraverso un intervento consapevole, mirato e bilanciato di forme di insegnamento e di apprendimento. Esso adegua obiettivi e contenuti didattici, tempi di apprendimento ed eventualmente luoghi di insegnamento ai diversi requisiti di apprendimento degli allievi, integrando vari supporti visivi e di lavoro. Per mezzo di compiti adeguati gli insegnanti promuovono i processi di apprendimento e di assimilazione degli allievi. Essi li affiancano e li consigliano nell'ambito di classi, gruppi oppure individualmente in vista della successiva fase di apprendimento. Sono possibili differenziazioni sia nell'ambito delle sequenze didattiche guidate sia di quelle aperte.

Ai fini di una scelta adeguata delle forme di insegnamento e di apprendimento, si rivelano fondamentali i seguenti aspetti:

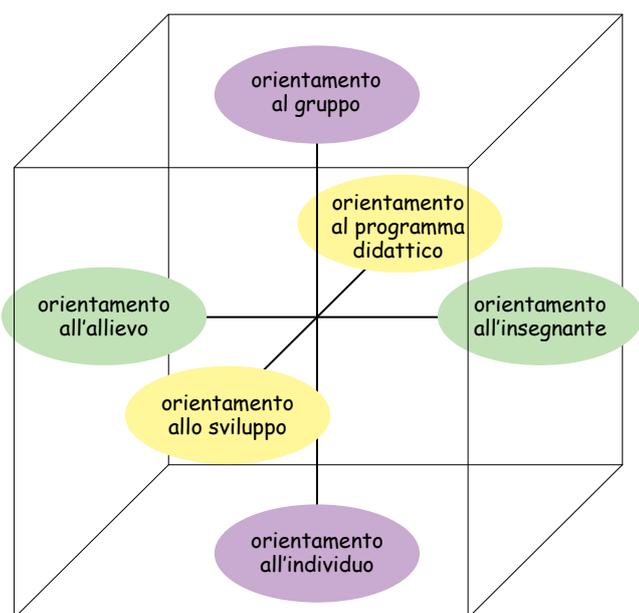
- Efficacia di apprendimento da parte degli allievi
- Scelta di metodi adattivi e adeguati
- Competenza pratica metodologica dell'insegnante

Esse verranno illustrate nei sottocapitoli che seguono relativi ai temi di insegnamento e apprendimento in seno a classi eterogenee, e applicate all'insegnamento LCO. Le condizioni contestuali, in parte molto diverse, dell'insegnamento LCO vanno assolutamente riprese nelle riflessioni metodologiche. L'insegnamento di discipline separate, che vengono marginalizzate sia dal punto di vista dell'aula sia dell'orario scolastico, non può svilupparsi pienamente sulle stesse basi metodologiche dell'insegnamento regolare nella scuola pubblica.

Il presente orientamento è basato sostanzialmente sull'opuscolo *Concetto dell'apprendimento e dell'insegnamento* (Amt für Volksschule Thurgau, 2013) che il co-autore Xavier Monn ha realizzato per l'Ufficio della scuola dell'obbligo del Cantone di Turgovia. Alcuni estratti sono stati ripresi integralmente per il presente testo.

2. Insegnamento e apprendimento in seno a classi eterogenee

Un insegnamento orientato ai requisiti di apprendimento eterogenei degli allievi è costretto a svilupparsi in condizioni e con obiettivi parzialmente contraddittori, attraverso i quali si presentano varie aree conflittuali, come evidenzia il "Würfelmodell" o "Modello a dado" (si veda grafico sotto) (tratto da Friedli Deuter, 2013, p. 27; basato su un testo inedito di Eckhart e Berger). La scelta dei temi dei contenuti didattici deve conciliare un orientamento disciplinare (ad es. gli obiettivi didattici secondo il programma didattico) con un orientamento agli stati di sviluppo di bambini e ragazzi. Oltre a ciò la dimensione della differenziazione richiede un costante equilibrio tra l'orientamento all'individuo e l'esigenza di un'esperienza di apprendimento comune (orientamento al gruppo). Un'ulteriore area conflittuale si presenta nell'ambito della trasmissione e gestione dell'insegnamento. In che ambito un insegnamento incentrato sull'allievo promuove l'apprendimento autonomo, e dove invece piuttosto un insegnamento direttivo in cui l'insegnante gestisce il processo di apprendimento?



Aree conflittuali nell'ambito dell'insegnamento
secondo Friedli Deuter (2013, p. 27)

La didattica in relazione ai gruppi di apprendimento eterogenei non si basa sul principio di "o l'una o l'altra" ma piuttosto sul principio di "entrambe le cose". Ciò richiede un equilibrio costante, situazionale e mirato delle contraddizioni lungo le cosiddette linee guida.

Per gli insegnanti ciò rappresenta una sfida: «Muoversi all'interno di tali aree conflittuali può in effetti disorientare. Esso apre comunque dei margini per l'insegnamento, può esortare a conoscere e sperimentare vari approcci che si integrano a vicenda. Tuttavia ciò non deve trasformarsi in qualcosa di arbitrario, ma richiede una prassi riflessiva in cui la lezione viene sviluppata in modo tale da rispondere in maniera più adeguata ai vari requisiti di apprendimento e di prestazione in seno alla classe» (Eckhart, 2008, p. 107).

Meyer (2011) parla a questo proposito anche di "funzione di equilibrio" svolta dagli insegnanti, e dà i seguenti suggerimenti in relazione al criterio di qualità della "varietà metodologica":

- Analizzare il repertorio metodologico personale e ampliarlo progressivamente.
- Trovare un equilibrio tra attività di formazione, attività di progetto e lavoro libero.
- Trovare un equilibrio tra lezione plenaria, lezione di gruppo e lavoro individuale.
- Sviluppare sistematicamente il repertorio metodologico degli allievi (nessuna esercitazione metodologica isolata, bensì integrata nell'ambito di attività relative al contenuto).
- Integrare forme di apprendimento cooperativo in aula.
- Programmare verifiche dello stato di apprendimento e ricercare o sviluppare i relativi strumenti adeguati.

Oltre ai suggerimenti validi in senso generale, ci si aspetta che gli insegnanti LCO svolgano una "funzione di equilibrio" specifica alla loro situazione:

- Trovare un punto di equilibrio tra concetto di insegnamento e di apprendimento del paese di immigrazione e quello della propria cultura d'origine.
- Trasmettere la prima lingua, spesso lingua minoritaria e considerata inferiore dalla società del paese di immigrazione.
- Lezioni brevi che non rientrano nell'orario di lezione obbligatorio.

Oltre a tale "funzione di equilibrio", l'insegnamento LCO può contare sul fatto che la frequenza al corso è facoltativa e contare quindi sul sostegno delle famiglie (cfr. anche cap. 2).

A supporto dell'orientamento e della riflessione in relazione a un confronto concreto con le dimensioni del "modello a dado", le seguenti domande forniscono uno spunto utile per la riflessione e la discussione nell'ambito della propria lezione:

**Orientamento all'individuo –
Orientamento al gruppo
(dimensione "Differenziazione")**

- Sono disponibili forme di lavoro differenziate (lavoro di pianificazione, offerte di laboratorio o lavoro a postazioni, ecc.)?
- Quanto è rilevante il contenuto didattico per i singoli allievi (riferimento all' mondo di vita, cfr. cap. 5 e 6 B, esempio 1)?
- I gruppi vengono organizzati in maniera consapevole (in base a sesso, rendimento, età e interesse)?
- In quali situazioni viene avviata, esercitata e sperimentata una forma di apprendimento cooperativo?
- In che maniera vengono risolti i conflitti? Training per la gestione dei conflitti in chiave interculturale, come parte integrante dell'insegnamento LCO.
- Sono disponibili forme per la promozione del gruppo (rituali, progetti, consiglio di classe ...)?
- ...

**Orientamento allo sviluppo –
Orientamento al programma didattico
(dimensione "Contenuti di apprendimento")**

- Si riesce a differenziare tra temi di base e temi complementari?
- Contenuti didattici e obiettivi di apprendimento vengono differenziati in modo tale che è possibile lavorare su vari livelli di apprendimento e sulla base di vari livelli di difficoltà? (cfr. 6 B, esempio 2)
- Sono disponibili vari strumenti di apprendimento ed esempi come supporto?

- Esistono strumenti per la valutazione dello stato di apprendimento e di sviluppo dei singoli allievi nella loro prima lingua o lingua di famiglia?
- Vengono organizzati gruppi di apprendimento di vari livelli?
- ...

**Orientamento all'allievo –
Orientamento all'insegnante
(dimensione "Strategie di insegnamento")**

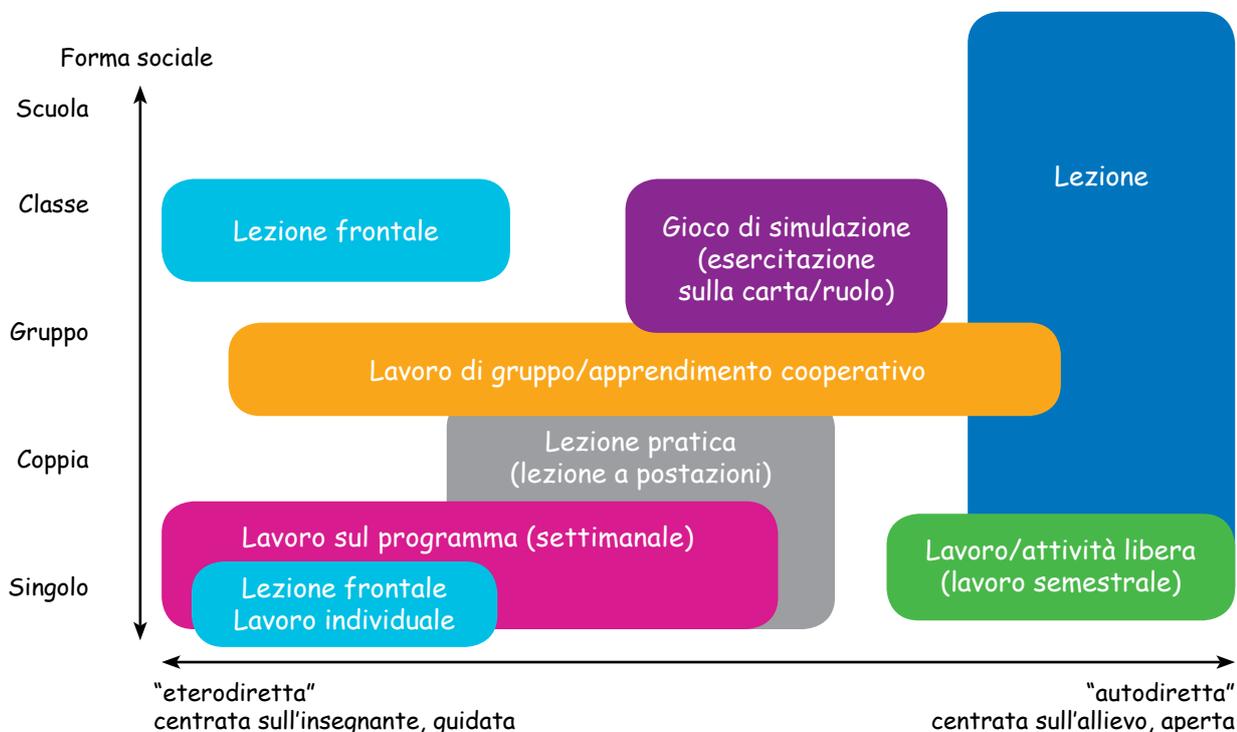
- Le forme di insegnamento e di apprendimento vengono diversificate?
- In che maniera gli allievi vengono guidati verso un apprendimento autodiretto?
- In che modo è strutturato l'ambiente di apprendimento?
- Che tipo di supporti sono disponibili?
- In quale maniera vengono affiancati e documentati i processi di apprendimento (ad es. tramite i portfolio)?
- Come sono organizzate le sequenze didattiche?
- In che modo gli allievi più deboli vengono guidati e affiancati?
- Esiste un sistema tutoriale (partenariati di apprendimento, tandem)?
- Che tipo di regole, accordi e limiti garantiscono un buon clima di lavoro?
- ...

A seconda di dove l'insegnante si muove all'interno delle dimensioni su descritte, si modifica anche il suo ruolo all'interno del processo didattico e di apprendimento. L'insegnante sceglie quindi le forme didattiche che gli sembrano più adeguate sulla base della percezione del proprio ruolo.

3. Forme ampliate di insegnamento e di apprendimento

Come detto, benché la didattica intesa come mostrare, assegnare compiti e sollevare questioni svolga sempre un ruolo importante, tuttavia va imponendosi sempre di più l'apprendimento autodiretto. La grafica riportata qui di seguito visualizza alcune forme di lezione spesso utilizzate nella pratica, classificate secondo forma sociale e guida della lezione. I diversi approcci metodologici diffusi oggi nella scuola dell'obbligo sono posizionati su un lato dell'asse "forma sociale" (dal lavoro individuale al lavoro insieme all'intera scuola) e sull'altro tra i poli "eterodiretto" e "autodiretto" (forme di lezione aperte centrate sull'allievo).

Alcune forme di insegnamento e di apprendimento diffuse
(tratto da: Amt für Volksschule Thurgau, 2013, p. 9; basato su Keller, 2009)



Per quanto riguarda l'asse "eterodiretta – autodiretta" si raccomanda cautela. Definizioni come quella di "centrata sull'insegnante/guidata" e "centrata sull'allievo/aperta" sono parafrasi molto generiche riferite alla lezione incentrata sul ruolo dell'insegnante come guida. Esse portano facilmente alla polarizzazione. Le situazioni di apprendimento aperte non sono sequenze didattiche né di livello superiore né inferiore rispetto alle sequenze guidate. Il grado di apertura o di guida non incide sulla qualità della lezione. Sequenze didattiche dirette possono tranquillamente contenere compiti aperti e cognitivi stimolanti. Nel caso di situazioni di apprendimento aperte di cui gli allievi stabiliscono la sequenza, la durata e la forma sociale, le offerte possono a loro volta risultare molto ridotte, in quanto i percorsi di lavoro sono prestabiliti e il compito prevede un'unica soluzione.

Ciò è importante per l'insegnante LCO. Insegnanti che, influenzati dalla propria formazione, sono orientati piuttosto a una lezione frontale guidata possono gradualmente ampliare il proprio repertorio metodologico. L'obiettivo primario della riflessione nella preparazione della lezione dovrebbe rimanere sempre l'efficacia dell'apprendimento. A tal proposito va sempre tenuto presente che più è aperta la lezione più è fondamentale una strutturazione chiara. La sistematica di apprendimento nelle forme di lezione aperte non avviene a piccoli passi né segue un procedimento lineare. L'apprendimento avviene piuttosto in uno spazio di esperienze dov'è possibile intraprendere vari percorsi. Coordinate precise contribuiscono all'orientamento e aiutano a raggiungere l'obiettivo di apprendimento desiderato.

4. Analisi di varie forme di insegnamento e di apprendimento

Nessuna forma di insegnamento o di apprendimento è in grado di soddisfare tutte le esigenze. Ciascuna di esse presenta vantaggi e svantaggi e si presta per obiettivi e contenuti di apprendimento definiti. La seguente raccolta, benché incompleta, desidera fornire una panoramica che metta a fuoco le cosiddette forme ampliate di insegnamento e di apprendimento. Il libro *Methodenprofi* (Assmann, 2013) presenta in maniera chiara e schematica un'ampia gamma di varianti metodologiche di base (Assmann, 2013).

Lezione frontale	
È generalmente orientata ai temi e impartita verbalmente. L'insegnante guida e controlla l'insieme della classe al lavoro. In essa rientrano anche fasi di lavoro individuale.	
Aspetti fondamentali	<ul style="list-style-type: none"> • memorizzare i contenuti trattati • trasmettere gli obiettivi in maniera trasparente • alternare lavoro individuale, di coppia e di gruppo per permettere una diversificazione • garantire che gli allievi abbiano una conoscenza di base comune.
Esempi di intervento sulla lezione	<ul style="list-style-type: none"> • fornire una panoramica • trasmettere informazioni specifiche basilari, indispensabili per ulteriori passi specifici di apprendimento.
Osservazioni per l'insegnante LCO	Sarebbe bene integrare di tanto in tanto brevi sequenze (5–15') di lavoro individuale o di lavoro di coppia che comprendono compiti che possono essere risolti in maniera diversa a seconda del livello di rendimento.

Laboratorio didattico (stazioni didattiche)

Questa forma di apprendimento prevede che in aula o anche al di fuori dell'aula vengano organizzate postazioni o stazioni di lavoro dove gli allievi lavorano a compiti ed esercizi scelti più o meno liberamente, da svolgere in maniera autonoma nell'ordine preferito ed elaborati in base agli interessi dei singoli. Schede e materiali vengono preparati in anticipo dall'insegnante.

Aspetti fondamentali	<ul style="list-style-type: none"> • obiettivi chiari e trasparenti • compiti brevi, chiari e comprensibili che possono essere svolti autonomamente • vari materiali didattici adatti per diversi canali di apprendimento • assistenza individuale da parte dell'insegnante • prevedere la formazione dei gruppi; nel caso di sequenze di lavoro più lunghe organizzare in aula stazioni cuscinetto o di riposo o preparare compiti da svolgere in gruppo.
Esempi di intervento sulla lezione	<ul style="list-style-type: none"> • promuovere l'autonomia e il senso di responsabilità • favorire la differenziazione interna al gruppo • laboratorio di esperienze: sperimentare e scoprire i contenuti in maniera autonoma. • laboratorio di attività (ad es. per ampliare il vocabolario).
Osservazioni per l'insegnante LCO	<ul style="list-style-type: none"> • stazioni didattiche di durata limitata (2–6 lezioni) possono essere intercalate dopo una breve introduzione sui concetti di base di un tema • laboratorio di esperienze: in relazione a un tema vengono proposte diverse offerte didattiche che possono essere elaborate in base allo stato di apprendimento e all'interesse dei singoli.

Lavoro pianificato (pianificazione settimanale o giornaliera)	
<p>Nella lezione pianificata ai discenti sono richiesti, sotto forma di piano di lavoro, compiti scritti su varie discipline da eseguire nel corso di un periodo di tempo prestabilito (ad es. mezza giornata, un giorno o settimane) nelle lezioni predisposte a tal proposito. Nel caso di una sola disciplina si potrebbe ipotizzare anche un lavoro pianificato di poche lezioni.</p>	
Aspetti fondamentali	<ul style="list-style-type: none"> • prendere in considerazione vari canali di apprendimento • stabilire compiti obbligatori e compiti facoltativi • fissare obiettivi chiari • piano/quaderno per la pianificazione e la registrazione dei lavori svolti • colloqui di riflessione/di apprendimento sull'approccio all'apprendimento e al lavoro.
Esempi di intervento sulla lezione	<ul style="list-style-type: none"> • promuovere l'autonomia e il senso di responsabilità • favorire la diversificazione • permettere di lavorare sulle difficoltà individuali (ad es. esercizi di ortografia) • includere attività di esercitazione e di creatività • prendere in considerazione anche il campo musicale.
Osservazioni per l'insegnante LCO	<p>Nell'ambito dell'insegnamento LCO il lavoro pianificato è possibile solamente per un lasso di tempo limitato. Esso può tuttavia essere utile in relazione all'approfondimento individuale di un tema. Dopo l'introduzione di un'unità didattica potrebbero essere elaborati brevi piani, adeguati ai bisogni specifici di apprendimento, che includono vari esercizi in modo tale che i bambini abbiano la possibilità di scegliere e possano risolverli autonomamente. Ciò consente all'insegnante di poter lavorare o dialogare insieme ai bambini individualmente durante la lezione.</p>

Lavoro di gruppo / apprendimento cooperativo	
<p>Esso definisce un approccio all'apprendimento che, come il lavoro di coppia e il lavoro di gruppo, mira a sviluppare una soluzione comune a un problema o una comprensione condivisa in relazione a una determinata situazione.</p>	
Aspetti fondamentali	<ul style="list-style-type: none"> • compiti di gruppo strutturati con ruoli e scambio di ruolo • forme del cooperative learning (secondo il principio Think, pair, share, significa lavoro articolato nelle tre seguenti fasi: <ol style="list-style-type: none"> 1. riflessione individuale, 2. formazione di gruppi da due, discussione, 3. presentazione e discussione delle conclusioni insieme alla classe • imparare attraverso l'insegnamento.
Esempi di intervento sulla lezione	<ul style="list-style-type: none"> • lavoro di coppia, lavoro di gruppo • apprendimento in tandem o con un compagno • puzzle di gruppo (cfr. cap. 6B, esempio 1) • <i>expert system</i>; conferenze di scrittura ecc. Tener conto anche della musica come disciplina!
Osservazioni per l'insegnante LCO	<p>Nell'ambito dell'insegnamento LCO si possono facilmente impiegare tutte le forme di lavoro di coppia e di gruppo fino a quella del puzzle di gruppo (cfr. cap. 6 B, esempio 1) o ulteriori forme di apprendimento cooperativo.</p>

Nella lezione progetto	
un gruppo elabora un obiettivo comune (compito, prodotto finale). Poi pianifica il procedimento da seguire e lavora in modo concreto per il raggiungimento dell'obiettivo. Sono possibili anche attività di progetto individuali.	
Aspetti fondamentali	<ul style="list-style-type: none"> • ricerca del tema, definizione degli obiettivi da parte degli interessati • supporto adeguato all'apprendimento da parte dell'insegnante • riflessione sul lavoro e sul processo.
Esempi di intervento sulla lezione	<ul style="list-style-type: none"> • pianificare insieme una gita scolastica, un'escursione • organizzare insieme una mostra/ un'esposizione.
Osservazioni per l'insegnante LCO	Progetti di lunga durata che si estendono nella scuola dell'obbligo per un'intera settimana sono probabilmente difficili da realizzare nell'ambito dell'insegnamento LCO; l'esempio 2 al cap. 6 B è comunque concepito fondamentalmente anche come tipo di lezione progetto; progetti di durata ridotta sono senz'altro realizzabili.

Lavoro libero/attività libera	
Gli allievi si dedicano per un periodo di tempo stabilito (da mezz'ora la settimana fino a una tesina semestrale a lungo termine) a interessi e questioni personali, facendo nuove esperienze e approfondendo le proprie conoscenze.	
Aspetti fondamentali	<ul style="list-style-type: none"> • durante l'introduzione proporre un elenco di idee con varie possibilità (suggerimento, base decisionale) • ambiente che stimola l'apprendimento con vari materiali a disposizione • supporto adeguato all'apprendimento da parte dell'insegnante • scambio di opinioni in relazione ai risultati (prodotti finali).
Esempi di intervento sulla lezione	<ul style="list-style-type: none"> • approfondire un quesito autoproposto • lavori creativi (realizzare o cercare immagini, cartelloni, foto, modelli ecc. in relazione a una sequenza tematica) • ad es. tesina semestrale/lavoro di progetto nella scuola secondaria.
Osservazioni per l'insegnante LCO	Questa forma didattica verrà presa in considerazione nel corso LCO, a motivo del suo tempo limitato, soltanto sporadicamente. Essa comunque si lascia facilmente combinare con le forme didattiche di laboratorio e di lavoro di progetto e, considerata la sua attrattività, dovrebbe essere svolta da una a due volte l'anno. Essa può aver luogo sotto forma di attività scelta liberamente (ad es. sul tema "Dalla vita dei nostri nonni") o sotto forma di un "buffet di apprendimento" nell'ambito del quale l'insegnante mette a disposizione un'offerta di opportunità didattiche quali giochi didattici, libri, computer, materiale stampato come offerta self-service aperta.

Nei giochi di ruolo i discenti recitano situazioni date o autodeterminate.	
Aspetti fondamentali	<ul style="list-style-type: none"> • istruzioni chiare relative ai ruoli • possibilità di preparazione del ruolo • spiegazione del gioco.
Esempi di intervento sulla lezione	<ul style="list-style-type: none"> • rappresentazione scenica di situazioni problematiche e conflittuali (includere possibili soluzioni) • assumere un altro ruolo (ad es. di un personaggio storico) • rappresentazione scenica di testi letti, approfondimento della comprensione alla lettura.
Osservazioni per l'insegnante LCO	Particolarmente indicato in tutte le classi di insegnamento LCO. Eventualmente sarebbe consigliabile effettuare una differenziazione dei livelli e fornire il supporto necessario attraverso le istruzioni relative ai ruoli. I ruoli possono essere definiti anche dagli allievi stessi.

Nei giochi di simulazione la realtà viene interpretata sulla base di determinate situazioni e di determinati ruoli.	
Aspetti fondamentali	<ul style="list-style-type: none"> • definire la situazione in modo chiaro • chiara definizione dei ruoli • riflessioni sullo svolgimento del gioco (contenuto e opinione personale).
Esempi di intervento sulla lezione	<ul style="list-style-type: none"> • simulazione di situazioni reali (ad es. istituzione di un parlamento per migranti presso il comune).
Osservazioni per l'insegnante LCO	<ul style="list-style-type: none"> • è consigliato a partire dall'8ª classe • richiede molta preparazione per la definizione dei ruoli da ricercare nel proprio entourage o da creare autonomamente.

Gli allievi possono essere stimolati grazie alla varietà

di approcci validi e adeguati. Oltre alle nuove forme di apprendimento, contribuiscono alla motivazione anche i nuovi supporti mediatici che permettono di accedere all'acquisizione del sapere e a reperire compiti adatti per livello, percorrendo nuove vie (cfr. cap. 6 B, esempio 2, ricerca in rete).

Può tuttavia facilmente accadere che, pur lavorando in modo diversificato dal punto di vista metodologico, non si riesca a realizzare un apprendimento approfondito e duraturo. Un apprendimento efficace richiede soprattutto compiti stimolanti che motivano gli allievi.

5. Esercizi di apprendimento di alta qualità

In fin dei conti l'attività determinante non è quella visibile al primo sguardo ma piuttosto quella qualità meno ovvia del compito, dello stimolo individuale e dell'attivazione degli allievi. Tale conclusione si basa su un nuovo studio di John Hattie (2009) dove, in una complessa elaborazione di studi internazionali sull'efficacia, l'autore ha dimostrato che oltre ai fattori relativi all'allievo, che spiegano la metà delle differenze delle prestazioni, l'importanza maggiore ai fini del successo nell'apprendimento (30%) dipende dagli insegnanti o dalla qualità della loro lezione. Strutture chiare così come approcci metodologici sono molto meno importanti di quanto comunemente si pensi. Decisivo è il valore stimolante dell'esercizio che l'insegnante integrerà esattamente all'interno della struttura metodologica (cfr. in merito anche il cap. 3).

A questo proposito, Reusser (2009) nella lezione distingue una "struttura superficiale" da una "struttura profonda". Con l'espressione "struttura superficiale" l'autore intende quelle caratteristiche visibili di una lezione, dunque ad es. l'azione metodologica osservabile o le forme di insegnamento e apprendimento metodologiche scelte. La "struttura profonda", al contrario, mira alla comprensione e all'apprendimento costante, che riguardano appunto l'azione metodologica ma che non sono sempre immediatamente osservabili. Quale sia il rapporto tra "struttura superficiale" e "struttura profonda" non è stato ancora del tutto chiarito. Possiamo tuttavia supporre che un'estensione delle forme di apprendimento è sicuramente di supporto ai processi di apprendimento autonomi e costanti. È dunque importante prestare particolare attenzione alla formulazione e alla creazione di esercizi di qualità in ogni forma di lezione.

Pertanto va attribuita un'importanza centrale a esercizi di apprendimento di qualità. In condizioni ideali questi soddisfano i seguenti criteri (Reusser, 2013):

- Tematizzano i punti fondamentali di un'area disciplinare e permettono lo sviluppo di conoscenze tecniche.
- Sono associati a contesti significativi, fanno diretto riferimento alla vita quotidiana e stimolano la curiosità (cfr. cap. 5).
- Permettono e promuovono lo sviluppo e l'applicazione della conoscenza in forma autonoma.
- Incoraggiano a confrontarsi con un nuovo contenuto didattico e invogliano ad approfondirlo.
- Permettono di esercitare strategie per la risoluzione di problemi e strategie di apprendimento.
- Possono essere risolti su vari livelli di difficoltà, prestandosi così sia per allievi più deboli sia per allievi forti.
- Permettono vari approcci, percorsi di pensiero e di apprendimento.
- Sviluppano i presupposti per sperimentare il successo dell'apprendimento attraverso l'elaborazione positiva.

6. Conclusione

Molti bambini e ragazzi portano con sé nel corso LCO dalla lezione regolare esperienze di forme di apprendimento ampliate.

Per questo motivo gli insegnanti LCO dovrebbero ampliare il proprio repertorio di interventi metodologici. Ciò aiuterebbe a ridurre le distanze tra il corso LCO e la lezione regolare, costruendo un ponte attraverso le due scuole.

A questo riguardo è necessario non dimenticare che il metodo o la forma di apprendimento in quanto tali non promuovono alcun apprendimento efficace. Gli esercizi possono essere formulati in varie forme di apprendimento in modo tale da stimolare processi di apprendimento individualizzati e approfonditi. Oltre alla varietà dei metodi è necessario innanzitutto prestare attenzione all'adeguatezza del procedimento metodologico in relazione agli obiettivi e ai contenuti specifici nonché alla qualità degli esercizi di apprendimento. Entrambi gli esempi di lezione presentati al

cap. 6 B esemplificano quanto qui esposto e permettono di analizzare un possibile approccio nel corso LCO con forme di insegnamento e di apprendimento ampliate.

Riferimenti bibliografici

- Amt für Volksschule Thurgau (Hrsg.) (2013): Lern- und Unterrichtsverständnis. Entwicklungen im Überblick. Frauenfeld. (Download unter: www.av.tg.ch →Themen/Dokumente → Lern- und Unterrichtsverständnis).
- Assmann, Konstanze (2013): Methodenprofi. Kooperatives Lernen. Oberursel: Finken.
- Eckhart, Michael (2008): Zwischen Programmatik und Bewährung – Überlegungen zur Wirksamkeit des offenen Unterrichts. In: Kurt Aregger; Eva Maria Waibel (Hrsg.): Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Augsburg: Brigg, S.77–110.
- Friedli Deuter, Beatrice (2013): Lernräume. Kinder lernen und lehren in heterogenen Gruppen. Bern: Haupt.
- Hattie, John A.C. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. Oxon: Routledge.
- Keller, Martin (2009): Heutige Lehr- und Lernformen – oder: Vom Lehren zum Lernen. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. Unveröffentlicht.
- Meyer, Hilbert (2011): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Reusser, Kurt (2009): Unterricht. In: Sabine Andresen, (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 881–896.
- Reusser, Kurt (2013): Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. Profil 3/2013. Bern: Schulverlag, S 4–6.

(Sul tema “Scegliere forme di insegnamento e apprendimento adeguate” si vedano anche le pianificazioni didattiche ai capitoli 4 B, 5 B, 7 B, 8 B, 9 B, 10 B, 11 B, 12 B!)

1. Kemajl Çallaku: ricorso a varie forme didattiche e sociali in una doppia lezione sul tema “Amicizia, pregiudizi, convivenza”, classi 5^a–10^a.

Kemajl Çallaku è originario del Kosovo. Vive in Germania da 22 anni (ad Arnsberg, Renania Settentrionale-Vestfalia) dove lavora come insegnante LCO di albanese da 17 anni.

Osservazioni preliminari

Il contesto della doppia lezione è il lavoro sul tema “Convivenza scolastica”.

Il gruppo di apprendimento è composto da 15 ragazze e 11 ragazzi dalla 5^a alla 10^a classe. Gli allievi frequentano il corso LCO volontariamente e sono motivati, anche se questo si svolge nella 7^a e 8^a ora di lezione. Il gruppo di allievi è estremamente eterogeneo per competenze.

Il tema della lezione fa diretto riferimento al mondo di esperienze e al mondo di vita degli allievi. Esso si presta molto bene all'utilizzo di forme di apprendimento comunicative. Desidero in particolar modo sperimentare la cosiddetta forma di insegnamento “gruppo di esperti” in cui gruppi di allievi iniziano a discutere in merito a un tema, per scambiarsi poi in un secondo momento i propri risultati all'interno di nuovi gruppi misti.

Obiettivi relativi a

- **Contenuto:** gli allievi dovrebbero raccogliere sia esperienze di convivenza e di amicizia sia di pregiudizi, problemi e relative soluzioni, discuterne e metterli in relazione all'ambiente che li circonda.
- **Aspetto sociale:** attraverso il tema gli allievi dovrebbero imparare, anche e soprattutto mediante il lavoro in gruppi eterogenei dal punto di vista delle prestazioni, a interagire tra di loro e a sostenersi reciprocamente.
- **Aspetto linguistico:** essi dovrebbero essere in grado di formulare le proprie riflessioni su temi piuttosto impegnativi e, in parte, anche per iscritto.
- **Capacità e tecniche di apprendimento:** gli allievi dovrebbero acquisire dimestichezza con varie tecniche e forme di apprendimento.

Materiale

Testo di lettura “Ani pianistja” (Ani, la pianista), testo e scheda di lavoro con domande e spunti al riguardo (tratto da: Gjuha shqipe, vol. 4, cfr. http://issuu.com/e-ucebnici/docs/gjuha_4_maq_ok/27)

Svolgimento della doppia lezione

Tempo	Contenuto	Forme di insegnamento/ apprendimento
5'	L'I saluta la classe, introduzione Informazioni in merito al tema della doppia lezione: "Amicizia, pregiudizi, convivenza sociale".	<ul style="list-style-type: none"> • Input/introduzione informativa
15'	Preparazione di un dialogo di classe: gli A vengono organizzati in tre gruppi, ognuno dei quali discute su uno dei seguenti input e prepara un "cartellone con parole chiave" (A3) per una breve presentazione (5'): a) Che cosa significa per me la parola "amicizia"? (approfondimento/domanda supplementare: Come sarebbe la vita senza amicizia?) b) Dove e quando ho dovuto confrontarmi con pregiudizi? (approfondimento/domanda supplementare: Ci sono gruppi nei confronti dei quali io stesso nutro dei pregiudizi, e perché?) c) In che ambito possiamo notare vantaggi e svantaggi che derivano dalla convivenza sociale di persone di differenti culture?	<ul style="list-style-type: none"> • Lavoro di gruppo *) (discussione, riscuotere consenso, realizzare il "cartellone") *) In classi grandi possono essere benissimo organizzati anche due gruppi per ciascun input!
30'	I tre gruppi presentano a turno le proprie riflessioni e i "cartelloni" (5' ciascuno); dopo ogni presentazione riservare 4' di tempo per eventuali domande e osservazioni. Fare eventualmente un piccolo riassunto finale.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione di gruppo • Discussione di classe
Pausa		
25'	Organizzare tre "gruppi di esperti" con 2–3 allievi ciascuno provenienti dai gruppi a), b) e c) di cui sopra. Compito: 1. Lavoro individuale (5'): Riflettete individualmente sulla domanda: In che modo i temi "amicizia", "pregiudizi" e "convivenza sociale" sono connessi tra di loro? Prendete appunti. 2. Discutete in gruppo sulle vostre riflessioni. Cercate di riassumerle in poche frasi; elaborate insieme un breve testo al riguardo e scrivetelo poi a caratteri grandi su un foglio A3. Trovate un titolo adatto.	<ul style="list-style-type: none"> • Lavoro individuale • Discussione in seno a tre "gruppi di esperti" *) • Redazione congiunta del testo *) In classi numerose possono essere organizzati anche sei gruppi di esperti!
15'	Ogni gruppo presenta brevemente il proprio testo, gli altri allievi possono formulare domande o fare osservazioni.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione di gruppo • Discussione di classe
10'	I tre testi vengono affissi l'uno accanto all'altro. L'insegnante fornisce i seguenti input per una discussione conclusiva: quello che avete scritto vale principalmente per la vostra situazione nel nuovo paese, o potrebbe valere anche per il paese d'origine? - Riflettere innanzitutto 2', individualmente o in coppia, poi - Discussione in plenum (può eventualmente essere proseguita in occasione della lezione successiva). Compito per casa: mettete per iscritto le vostre riflessioni in merito a questi input; portate un testo di ½–1 pagina.	<ul style="list-style-type: none"> • Riflessione individuale • Discussione di classe

2. Sakine Koç: lavoro con varie forme di insegnamento e di apprendimento in un'unità didattica sul tema "Feste e festività"

Sakine Koç è originaria della Turchia. Vive da cinque anni a Zurigo, dove lavora come insegnante LCO da altrettanto tempo.

Osservazioni preliminari

Le festività in Turchia hanno un'antica tradizione. La maggior parte delle festività turche (Türk Bayramları) commemorano importanti eventi a livello nazionale. Il 23 aprile, ad esempio, celebriamo il giorno della Sovranità nazionale e la Festa dei Bambini. Anche in Svizzera, nella lezione LCO, ogni anno in primavera festeggiamo questa festa. Feste e festività religiose non sono tematizzate in questa unità; esse verranno trattate separatamente.

Per quanto riguarda il tema "Feste e festività" sono rilevanti sia le esperienze degli allievi nell'ambito della cultura turca e svizzera sia le informazioni di base relative alle festività in entrambi le culture. Pertanto il tema si presta molto bene all'applicazione di vari metodi didattici e forme di apprendimento, oltre che a un approccio interculturale.

Elementi organizzativi, durata: l'unità didattica comprende 5 ½ lezioni, suddivise nell'arco di tre settimane. Nella prima settimana gli allievi ricevono il "compito di ricerca" nell'ultima mezz'ora di lezione e si organizzano al riguardo; nella seconda settimana entrambe le lezioni vengono impiegate per il lavoro alla presentazione sul tema "Feste e festività"; nella terza settimana vengono svolte e valutate le presentazioni.

Obiettivi relativi a

- **Contenuto:** gli allievi approfondiscono le conoscenze generali in merito a feste e festività relative alla cultura turca e svizzera. Essi confrontano le occasioni festive di entrambe le culture e si scambiano le proprie riflessioni in merito ad affinità e differenze, approfondendo così le proprie competenze interculturali.
- **Aspetto linguistico:** gli allievi approfondiscono le proprie competenze orali e scritte (lettura e scrittura, competenza di esposizione orale). Essi vengono sensibilizzati su domande relative ad affinità linguistiche e traduzione (nomi di feste e festività). Essi ampliano le proprie competenze mediatiche (ricerca su internet).

- **Aspetti sociali e relativi al proprio apprendimento:** grazie all'impiego di varie metodologie didattiche e forme di apprendimento, gli allievi migliorano la propria autonomia e ampliano lo spettro delle forme comunicative e delle strategie di acquisizione del sapere. Ciò mantiene alta la loro motivazione.

Materiale

L'insegnante dovrebbe informarsi in anticipo sul tema "Feste e festività" in Turchia e in Svizzera (incl. feste locali e cantonali) e sapere dove gli allievi possono reperire le relative informazioni (in part. link su internet).

L'insegnante deve assicurarsi che tutti gli allievi abbiano a disposizione un computer fornito di connessione internet in modo da poter effettuare la propria ricerca.

Per le ricerche tra la prima e la seconda settimana, devono essere preparate delle schede di lavoro fornite di chiare istruzioni. Tali schede devono essere preparate per tre diversi livelli di difficoltà.

Svolgimento

Tempo	Contenuto	Forme di insegnamento/ apprendimento
1ª settimana, ultima mezz'ora		
30'	L'insegnante fornisce informazioni in merito al progetto di ricerca "Feste e festività in Turchia e in Svizzera" e sottolinea il vantaggio delle risorse provenienti da due culture e lingue. Spiega i compiti di ricerca che devono essere svolti per la settimana successiva e indica esattamente che cosa gli allievi devono portare con sé (informazioni, immagini ecc. per ciascuna festa e festività turca e svizzera). I compiti vengono formulati per iscritto per tre diversi livelli di difficoltà. Chiarimenti su domande e aspetti organizzativi (organizzazione di gruppi di due, accesso al computer, strategie di ricerca su internet ecc.).	<ul style="list-style-type: none"> • Input dell'insegnante • Discussione per il chiarimento di domande e l'organizzazione del lavoro

Periodo di tempo tra la 1ª e la 2ª settimana		
	In base ai compiti assegnati, gli allievi fanno ricerche, individualmente o in coppia, sulle feste e festività turche e svizzere.	<ul style="list-style-type: none"> • Lavoro/ricerca autonomo/a, utilizzo di internet o di altre risorse

2ª settimana, doppia lezione		
15'	Gli allievi presentano la propria ricerca: che cos'è riuscito bene, in che ambito sono stati riscontrati problemi, che cosa c'è ancora da fare? Primo scambio di feedback e consigli/suggerimenti per l'apprendimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Brevi relazioni, discussione, feedback
15'	Compiti: a) Preparare le informazioni raccolte relative a feste e festività turche e svizzere per una breve presentazione (presentazione di ca. 5', su cartellone A3 o A2 con immagini e testo). b) Preparare un foglio di lavoro o un questionario con 3-4 domande o compiti al riguardo.	<ul style="list-style-type: none"> • Input • Chiarimento di domande relative al contenuto • Discussione relativa ai criteri per la presentazione.
50'	Elaborazione dei compiti/preparazione della presentazione e della scheda di lavoro. L'insegnante sostiene e consiglia gli allievi e mette loro a disposizione ulteriori informazioni in caso di necessità.	<ul style="list-style-type: none"> • Lavoro individuale e di gruppo in autonomia
15'	Discussione/chiarimenti su domande relative alla presentazione per la settimana successiva; ulteriore spiegazione dei compiti assegnati e dei criteri in base ai quali la presentazione viene valutata.	<ul style="list-style-type: none"> • Input, discussione

Tempo tra la 2ª e 3ª settimana		
	Ultimare la presentazione (incluso cartellone e scheda di lavoro).	<ul style="list-style-type: none"> • Lavoro autonomo

3ª settimana, doppia lezione		
10'	Breve introduzione: ricapitolazione dei criteri per la presentazione; chiarimenti su eventuali ulteriori domande.	<ul style="list-style-type: none"> • Input
60'	Presentazione, di 5' ciascuna più 5' per domande e scheda di lavoro/quiz. Dopo ogni presentazione breve discussione/valutazione con riferimento ai criteri precedentemente stabiliti. Se il tempo a disposizione è limitato, alcune presentazioni verranno svolte la settimana successiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Lavoro individuale e di gruppo in autonomia • Lavoro congiunto (scheda di lavoro o questionario)
20'	Discussione conclusiva: affinità e differenze tra le feste e festività (nonché della maniera in cui esse vengono festeggiate) in Turchia e in Svizzera. Retrospectiva sul "progetto di ricerca". Valutazione dell'indice di gradimento degli allievi.	<ul style="list-style-type: none"> • Discussione in plenum • Valutazione

6C

Spunti per la riflessione, la discussione e l'approfondimento

1. Quali metodi di insegnamento conoscete particolarmente bene (sia grazie alla vostra formazione sia grazie alla vostra attuale esperienza professionale)? Prendete appunti e discutete, insieme a un'altra persona o ad altre due persone, sul contesto nel quale tali metodi funzionano bene o meno.
 2. In che direzione desiderate estendere il vostro repertorio metodologico; quali metodologie e forme di insegnamento, utilizzate nell'ambiente in cui lavorate, vorreste conoscere e sperimentare più da vicino? Consultate per un migliore orientamento i vari metodi di insegnamento al cap. 6 A.4.
 3. Quali possibilità concrete intravedete per ampliare il vostro repertorio metodologico (visite durante le lezioni di colleghi del corso LCO o delle lezioni regolari; formazione continua/corsi di aggiornamento; letture; discussioni/dibattiti)? Discutete insieme a colleghi ed elaborate almeno una pianificazione concreta.
 4. Pianificate (meglio se in gruppo di due o tre persone) una o più sequenze didattiche nelle quali desiderate sperimentare qualcosa di nuovo dal punto di vista metodologico nelle prossime 3–4 settimane. Potete prendere spunto a questo proposito anche dal cap. 6 A.4 e dagli esempi al cap. 6 B. Mettete in atto questa pianificazione e condividete le vostre esperienze insieme ad altri colleghi.
 5. Osservate il "Würfelmodell" ("modello a dado") al capitolo 6 A.1 e rileggete il relativo testo. Quali dei tre campi di applicazione conoscete in modo particolare, ma vi crea allo stesso tempo dei problemi per la lezione?
 6. Alla fine del capitolo 6 A.2 potete trovare tre elenchi di domande utili in merito ai tre campi di applicazione del "modello a dado". Scegliete tre o più domande che vi interessano in modo particolare; prendete degli appunti e discutete le vostre riflessioni insieme ai colleghi.
 7. Nel cap. 6 A.5 viene ribadita l'importanza della qualità degli esercizi ai fini dell'apprendimento e del successo scolastico. (Potete trovare i criteri relativi agli esercizi qualitativamente accurati nell'elenco elaborato da Reusser alla fine del capitolo 6 A.5). Riflettete e discutete su a) esempi di esercizi tratti dalla vostra esperienza di insegnamento che hanno veramente avuto successo (erano stimolanti, produttivi), e b) possibili esercizi qualitativamente accurati che potreste presentare durante le prossime settimane in relazione ai temi attualmente trattati in classe!
-

7

Punti fondamentali della didattica e della metodologia attuali nei paesi di immigrazione II: valutazione delle prestazioni orientata alla promozione

7A

Testo di riferimento

Christoph Schmid

1. Introduzione

Giudicare, valutare, esaminare, misurare, testare, assegnare un voto e certificare sono attività scolastiche quotidiane che hanno un'influenza notevole sui discenti. Con esse si riconoscono le prestazioni e si stimola il senso di competizione; procurano gioia e fanno paura, motivano e demotivano, sostengono l'autostima e distruggono la fiducia in sé stessi. Le valutazioni a scuola si riferiscono alle lezioni, ai compiti, alle prestazioni, ai progressi scolastici e spesso agli studenti stessi. In classe gli insegnanti giudicano gli allievi – e viceversa, tuttavia con mezzi e conseguenze diversi. L'onnipresenza e la molteplicità delle attività di valutazione a scuola sono collegate a diversità di valori, pretese irrealizzabili, contraddizioni, ideologie, disaccordi, mancanza di chiarezza e molto lavoro.

Per illustrare meglio i principi fondamentali, il seguente testo si propone innanzitutto di fornire informazioni sui postulati e costrutti più riconosciuti. A questi seguono una selezione di elementi di una prospettiva di valutazione pedagogica in ambito scolastico.

2. Valutare come cultura e arte

Valutare conoscenze e competenze è, come l'insegnamento, un'arte molto più complessa di quello che si suppone comunemente.

Di esempi pratici pregnanti, che ingannano e rendono ciechi ai molteplici problemi della valutazione, ne abbiamo a dozzine. A iniziare dal discorso problematico secondo cui i processi di apprendimento sarebbero da accompagnare e giudicare. L'apprendimento è un costrutto estremamente complesso che comprende aspetti estremamente eterogenei. Ciò che è mentale sfugge alla percezione, alla misurazione, al giudizio diretto così come all'accompagnamento. Ai sensi si rivelano parzialmente attività di studio, attività didattiche e le emozioni a esse associate. Utilizza-

mo indicatori che fanno riferimento a ciò che si deve apprendere e a quello che è stato appreso. Questo richiede che la varietà di potenziali indicatori sia sensibilmente semplificata e ridotta.

Durante la valutazione, la percezione dev'essere affinata e ridotta allo stesso tempo – un grande dilemma. A cosa va rivolta l'attenzione sempre più limitata? E in che modo si può valutare ciò che si sottrae alla percezione?

La parzialità alla quale ci si limita nella pratica ha, per quanto riguarda la correttezza e l'accuratezza dei giudizi, conseguenze di portata maggiore degli spesso tematizzati errori di percezione o delle tendenze alla distorsione percettiva come ad esempio quella dell'"Halo effect", secondo cui la valutazione di una caratteristica viene trasmessa inconsapevolmente ad altre caratteristiche, o dell'effetto della sequenza che fa sì che valutazioni precedenti influenzino automaticamente la valutazione di prove successive.

L'atto di valutare, nella vita scolastica di ogni giorno, fa parte del modo di interagire con i bambini e i ragazzi. Esso appartiene dunque alla cultura scolastica ed esprime norme che, in una società democratica, andrebbero stabilite dai cittadini (si veda ad es. la Direzione dell'educazione del Canton Zurigo, 2013). Una linea d'azione può essere analizzata in modo scientifico, ma la prescrizione di azioni non può essere accollata alla scienza. Affermazioni prescrittive non possono essere scambiate con enunciati scientifici. Ciò che è utile va concordato nell'ambito di una discussione pubblica.

3. Il conflitto tra promozione e selezione

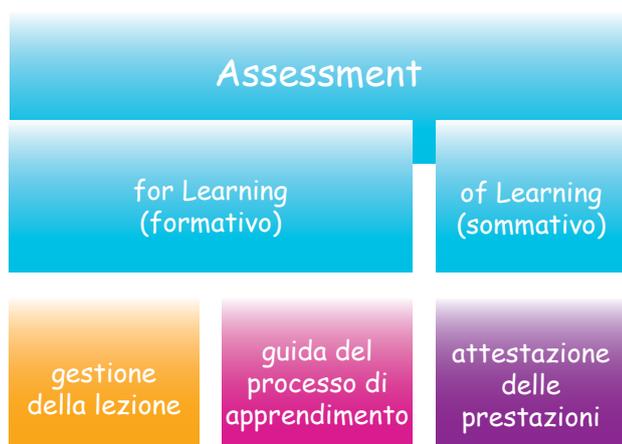
Gli insegnanti hanno un doppio obbligo: verso i bambini o i ragazzi e verso la società.

Spesso in questo contesto si parla di contraddizione tra promozione e selezione. Per conto della società gli insegnanti certificano le prestazioni di apprendimento nella pagella con un voto e contribuiscono così alla selezione. Giudizi di classificazione e raccomandazioni circa i percorsi formativi influenzano le opportunità professionali. Poiché queste valutazioni possono essere utilizzate come informazioni per previsioni sui percorsi professionali, che dovrebbero di fatto servire soltanto a ottimizzare le attività e le condizioni di apprendimento, la diagnostica della promozione, che primariamente è dovuta al singolo allievo, indirettamente si collega tuttavia con la funzione selettiva.

Nell'ampio periodo che precede importanti passaggi, la selezione viene non di rado percepita come "spada di Damocle".

4. Funzioni delle valutazioni

Le valutazioni (assessment) dovrebbero motivare, disciplinare e altro ancora. È possibile distinguere almeno una dozzina di funzioni o scopi diversi (Schmid, 2011, p. 239). A seconda della funzione bisogna assumere un altro atteggiamento, e variano i procedimenti o le forme concrete. Per avere una panoramica è utile focalizzare l'attenzione su due o tre funzioni principali (si veda grafico sotto).



Le funzioni principali della valutazione

È essenziale sapere se la valutazione deve servire a migliorare l'apprendimento (*Assessment for Learning*) oppure se con essa debbano essere verificate le conoscenze e le capacità di un individuo (*Assessment of Learning*). Quando vengono effettuate delle valutazioni, i diretti interessati dovrebbero essere informati

se mediante esse si intende ottimizzare la didattica e le attività di studio o piuttosto verificare prestazioni individuali (competenze). Fondamentalmente è consigliato privilegiare valutazioni orientate alla promozione, formative, cioè l'*"Assessment for Learning"* piuttosto che l'*"Assessment of Learning"*. Al centro deve rimanere il raggiungimento delle competenze desiderate. L'*"Assessment of Learning"* formativo può indubbiamente motivare e stimolare il senso di competizione, ma può avere anche effetti negativi sull'apprendimento e sul comportamento sociale nonché sullo sviluppo della personalità.

Attraverso una distinzione leggermente diversa è possibile descrivere le seguenti tre funzioni:

• Valutazione formativa

Il suo obiettivo è quello di adeguare le attività didattiche e di apprendimento alle conoscenze pregresse, alle strategie di apprendimento, alle esigenze e agli interessi degli studenti.

• Valutazione sommativa

Essa rileva e documenta informazioni relative al livello di conoscenze degli allievi alla fine di un'unità didattica o di un periodo di apprendimento.

• Valutazione prognostica

Essa fornisce informazioni utili ai fini dell'inserimento degli allievi in determinati tipi di scuola e formula previsioni relative alla carriera scolastica.

(secondo Allal, 2010, p. 348)

Un esempio tipico di valutazione sommativa è il voto complessivo che gli insegnanti LCO alla fine del semestre riportano in un modulo di attestazione ufficiale o nella pagella. Questa forma di valutazione determina in alcune zone un clima scolastico indirizzato sensibilmente verso la concorrenza e la competizione. Particolarmente gravi sono prognosi negative che vengono formulate troppo presto, motivo per cui gli insegnanti dovrebbero imparare a esercitare nella scuola pubblica un po' di cautela. Le valutazioni prognostiche sono possibili a scuola solamente in forma limitata e necessariamente imperfetta.

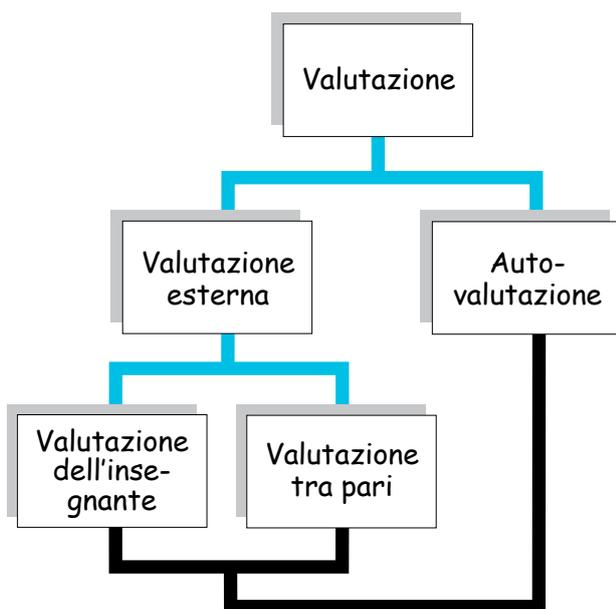
Quando si riesce a dare agli allievi l'impressione che l'attività di valutazione promuove il loro apprendimento, lo scopo principale è stato raggiunto. Questo è ciò che si prefigge la valutazione formativa (dal lat. "formare": formare, creare).

Essa è strettamente legata ai concetti di autoregolazione e di attività metacognitiva, il cui scopo è quello di monitorare, controllare, valutare, regolare e guidare il proprio apprendimento. Le valutazioni formative

contribuiscono alla regolazione dell'apprendimento in senso lato: feedback, autoregolazione, regolazione attraverso gli altri o mediante il loro aiuto (co-regolazione), regolazione attraverso la scelta di esercizi adeguati, di contesti di apprendimento e di tecnologie digitali a sostegno dell'apprendimento. La formazione regolativa va a braccetto con la regolazione delle cognizioni, delle emozioni, della motivazione e dell'atteggiamento e migliora, oltre alle attività di apprendimento, anche le capacità autoregolative e metacognitive nonché le strategie di apprendimento.

5. Forme di valutazione

Dell'esperienza scolastica quotidiana fa parte anche l'esperienza di essere valutati non soltanto da altri ma anche da sé stessi. Probabilmente la scuola è il luogo in cui si è sottoposti a più valutazioni dalle forme più diverse. L'interazione delle varie forme (si veda grafico sotto) è fondamentale se si desidera promuovere la maturità, apprezzare l'individualità e sistematizzare e intensificare l'apprendimento.



In futuro le due forme "valutazione attraverso i compagni di classe" (Peer-Assessment, Peerfeedback) e "autovalutazione" svolgeranno a scuola un ruolo sempre maggiore.

Ciò dipende da un approccio meno autoritario e da metodi di insegnamento più aperti, in cui i bambini e i ragazzi apprendono in modo sempre più autonomo o collaborando anche in gruppi, qualche volta anche di età diversa. Nell'apprendimento autogestito sorge la necessità di percepire le valutazioni in maniera più esplicita e autonoma, e questo in tutte le fasi del processo di apprendimento (Schmid, 2014, p. 313): 1. orientamento, obiettivi (valutazione delle aspettative, stima dell'importanza e dell'impegno nella crescita

formativa); 2. pianificazione e preparazione dell'apprendimento (valutazione di esperienze didattiche precedenti, stima di possibili percorsi didattici); 3. realizzazione delle fasi di apprendimento e delle attività didattiche pianificate (valutazione delle strategie di apprendimento, stima della motivazione); 4. valutazione della crescita formativa, retrospettiva e prospettive (autovalutazione, valutazione delle prestazioni di apprendimento).

6. Parametri e norme di riferimento per la valutazione

Chi valuta mette in gioco dei parametri:

- le conoscenze e le competenze di cui disponeva precedentemente,
- la conoscenza globale di un argomento, l'esecuzione esemplare e ideale di un'abilità o
- le prestazioni di altri.

L'attenzione si indirizza su aspetti diversi:

- **Norma di riferimento soggettiva**

Confronto con prestazioni proprie precedenti. La norma è intra-individuale e si basa sulla crescita del proprio apprendimento.

- **Norma di riferimento oggettiva**

Riferimento a competenze e a livelli di competenze. La norma è orientata al criterio, all'obiettivo di apprendimento e alle competenze, è curricolare, riferito al piano di studi e come tale assoluto. Il livello di apprendimento viene confrontato con una competenza definita e viene classificato. Un esempio è rappresentato dai sei livelli di conoscenza delle lingue (da A1 a C1) del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER).

- **Norma di riferimento sociale**

Confronto con le prestazioni di altri. Per questo tipo di valutazione fortemente competitiva il quadro di riferimento è intersoggettivo, di solito una classe o un gruppo di apprendimento più grande. Ai fini della valutazione è determinante la posizione nella classifica.

Una valutazione basata sul confronto con altri è una questione molto delicata, discutibile dal punto di vista etico, con un notevole potenziale di demotivazione.

7. Utilizzare e promuovere l'autovalutazione

L'autovalutazione appare come elemento fondamentale dell'apprendimento autogestito e autodidattico. Essa rappresenta un importante ambito delle capacità metacognitive.

Le autovalutazioni funzionano spesso in modo automatico e le abilità di autovalutazione vengono generalmente acquisite inconsapevolmente, senza alcuna attenzione particolare, e in maniera implicita. L'autovalutazione deriva da concezioni di educazione individualistica e suona, così come molte altre parole composte con "auto", come ad esempio autoanalisi e autoriflessione, estremamente attuale. Essa discende da una consolidata abitudine alla negoziazione maturata nell'ambito dell'educazione e della scuola e in sintonia con i sempre attuali diari di apprendimento, i portfolio, la lezione con pianificazione settimanale e il lavoro libero. Nonostante tutte le connotazioni positive, l'autovalutazione si presenta piena di insidie. In essa si insinuano facilmente ambiguità, contraddizioni, sovraccarico, inefficacia, inefficienza, dominanza e addirittura repressione. Ad esempio, un'autovalutazione può, in caso di prestazioni scolastiche al di sotto della media, assumere forme di auto-declassamento, autocondanna e autoumiliazione.

L'autovalutazione è importante ai fini dell'assunzione di responsabilità, dell'autocontrollo, dell'indipendenza da altri nonché per lo sviluppo dell'autonomia.

Le capacità di autovalutazione sono sviluppate in maniera molto diversa. Persino studenti universitari ammettono di avere delle difficoltà a valutare con sicurezza se, ad esempio, hanno capito qualcosa correttamente oppure se dispongono di determinate competenze. Nonostante l'autovalutazione debba essere promossa in maniera mirata, mancano modelli a cui far riferimento. Finora a scuola disponiamo di una base empirica relativamente ridotta di tecniche efficaci di autovalutazione.

8. L'orientamento ai criteri come principio fondamentale

Ai fini dell'autovalutazione sono essenziali determinati criteri: «Nell'ambito dell'autovalutazione orientata ai criteri gli allievi acquisiscono informazioni relative alle proprie prestazioni e ai propri progressi. Essi mettono tali informazioni in relazione a criteri, obiettivi e standard ben definiti e orientano così il proprio apprendimento ai giudizi acquisiti» (Andrade & Valtcheva, 2009, p. 12). Possono rivelarsi molto utili liste di controllo con criteri per vari livelli (cosiddetti "Scoring Rubrics"). Tuttavia non tutte le liste di controllo di questo genere meritano questo nome. Criteri dettagliati

e livelli di prestazione ben individuabili devono essere chiaramente specificati. Nel caso in cui manchino i livelli, si può parlare di semplici liste di valutazione ("Rating Scales"). Sostenere motivazione e apprendimento mirato così come alleggerire l'autovalutazione e i feedback di insegnanti o compagni di classe è possibile solamente tramite liste di controllo che contengono criteri ben definiti e descrizioni elaborate dei livelli.

È sicuramente utile che i criteri di valutazione vengano elaborati insieme agli allievi e adeguati individualmente. Parametri superficiali, estremamente generalizzati, poco chiari e addirittura fuorvianti si rivelano invece controproducenti.

Indipendentemente dal fatto che si usino determinati criteri o meno, la pratica dell'autovalutazione è molto impegnativa. Le competenze che si desiderano raggiungere devono essere per prima cosa indicate in modo esplicito, e se possibile insieme a queste devono essere definite aspettative chiare. I successivi passi pratici vanno programmati accuratamente. Già le autocorrezioni possono rappresentare per gli allievi una sfida difficile. Soprattutto allievi meno avanzati dovrebbero essere introdotti con cautela all'autovalutazione e andrebbero aiutati a utilizzare con successo l'autovalutazione ai fini dell'apprendimento. Per questo motivo ciò non dovrebbe aver luogo solamente alla fine di una sequenza di apprendimento bensì anche durante un processo di apprendimento e all'inizio di una nuova sequenza didattica. È sconsigliabile utilizzare autovalutazioni per assegnare il voto, la certificazione nella pagella spetta esclusivamente all'insegnante.

9. Portfolio per un maggiore stimolo all'apprendimento

Negli ultimi anni i portfolio hanno acquistato una popolarità sempre maggiore. Essi offrono molteplici possibilità sia di esercitarsi nelle autovalutazioni sia di riflettere su percorsi, esperienze, successi, difficoltà e strategie in maniera sistematica. In breve, i portfolio sono "un tipo di percorso sistematico per raccogliere e documentare esempi di prestazioni personali, di processi di apprendimento e del proprio stile di apprendimento" (Paris & Ayres 1994, p. 167). Fondamentalmente i portfolio possono essere utilizzati sia per la valutazione del progresso di apprendimento (Assessment of Learning) sia per il miglioramento dell'apprendimento (Assessment for Learning), tuttavia non con vantaggi per entrambi allo stesso tempo. I portfolio di presentazione evidenziano limiti maggiori (portfolio da mostrare). Benché essi offrano un ambito di esercitazione per valutazioni sommative differenziate, non convincono tuttavia come sostituzione di un procedimento più oggettivo e semplice da valutare (prove e verifiche di apprendimento). Se al centro dell'attenzione non vi sono i migliori lavori ma piuttosto lo sviluppo formativo e l'apprendimento nel

tempo (portfolio di sviluppo, di processo e di lavoro) allora per la valutazione formativa si apre un campo di applicazione molto vasto e alla fantasia didattica non si pone alcun limite. Mediante l'impiego sistematico nella lezione e in un clima di reciproca fiducia i portfolio possono diventare utili strumenti di comunicazione e di promozione. Tuttavia, nella pratica le aspettative a essi connessi sono ancora ben lungi dall'essere completamente realizzate (Allemann-Ghionda, 2002, Lissmann, 2010). Mancano studi rappresentativi relativi all'utilità ai fini della valutazione dei progressi di apprendimento e dello sviluppo di strategie di apprendimento. Si è comunque affermato il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL; Giudici & Bühlmann, 2014).

10. Valutare e certificare le competenze (valutazione della performance)

Le "competenze di guida di un autoveicolo" non possono essere verificate tramite la rilevazione di conoscenze teoriche relative alla guida automobilistica in città, ma necessitano della guida attraverso la città. Creare prodotti, organizzare rappresentazioni, esposizioni, determinare la qualità dell'acqua...: quando l'obiettivo è il saper fare, sono necessari compiti orientati all'applicazione che rispecchiano la vita di tutti i giorni e la pratica.

Capacità, abilità o competenze devono essere valutate, nel limite del possibile, così come esse vengono richieste al di fuori della scuola. Una valutazione "autentica" richiede anche contesti adeguati per lo svolgimento delle prove.

Un possibile esempio per il corso LCO: gli allievi avevano il compito di documentare su un cartellone tre esempi di convivenza civile tra varie lingue e culture nel proprio contesto (4^a–6^a classe) o tre esempi di situazioni conflittuali e di possibili soluzioni da inscenare (6^a–9^a classe). Alla fine i risultati di tale compito vengono discussi e valutati sulla base di criteri precedentemente definiti.

11. Ridurre gli effetti collaterali indesiderati

Gli obiettivi educativi e le competenze richieste dai piani di studi non vanno adeguati alle verifiche di apprendimento e alle prove, ma bensì il procedimento di monitoraggio ai piani di studi. Capacità e abilità, così come vengono richieste nella vita, comprensione, transfer e i punti centrali della lezione, devono essere riflessi nelle verifiche di apprendimento. Esse si possono a loro volta riflettere positivamente sulla lezione e sull'apprendimento, se fanno riferimento alla sostanza di quanto insegnato e appreso. Ciascun processo di valutazione (Assessment) deve sostanzialmente coincidere e armonizzare con gli obiettivi della lezione (Curriculum) e con le attività di apprendimento (Instruktion)(Alignment).

Spesso nel valutare si perde la consapevolezza che le prestazioni degli allievi dipendono fortemente da condizioni economico-culturali, dal contesto sociale, dalla scuola, dall'insegnante, dai genitori, dai compagni di classe e da altri soggetti. Le prestazioni di un individuo non si lasciano isolare dai determinanti del proprio ambiente. Ciò riguarda in particolar modo un numero considerevole di allievi LCO che, a motivo della propria storia migratoria, del livello di istruzione dei genitori e del fatto che parlino "una lingua straniera", dispongono spesso soltanto di opportunità limitate. A questo proposito va preservata una certa elasticità. In molte sedi la valutazione del successo di apprendimento (*Assessment of Learning*) minaccia di soffocare la valutazione orientata alla promozione dell'apprendimento (*Assessment for Learning*). Hanno proprio tutti gli allievi il tempo sufficiente per un apprendimento produttivo? È offerta loro la possibilità di mostrare ciò che veramente hanno appreso, o vengono continuamente umiliati da prove che sono consapevoli di non essere ancora in grado di affrontare? Ideali sarebbero verifiche di apprendimento atte a stimolare l'interesse degli allievi e a incoraggiare un nuovo apprendimento.

Ciò che va certificato e a cui va assegnato il voto è fondamentalmente quello di cui i singoli bambini e ragazzi sono realmente capaci, ossia le competenze di cui essi dispongono per un lungo periodo. Integrazioni valide di "diagnosi di stato" simili sono le indicazioni relative a tappe di sviluppo imminenti e successivi obiettivi di apprendimento.

Alla base vi è lo sviluppo delle competenze a lungo termine. Nel caso dell'insegnamento LCO si tratta innanzitutto di competenze negli ambiti relativi a) alla conoscenza della prima lingua, b) all'acquisizione di conoscenze sulla cultura d'origine e c) all'acquisizione di competenze per quanto concerne l'orientamento nella situazione plurilingue e multiculturale del paese di accoglienza (cfr. al riguardo anche il cap. 1 e 2).

Una giungla confusa di minicompetenze casuali è assolutamente da evitare. L'attenzione, sia verso i progressi di apprendimento sia verso la valutazione di apprendimento, con compiti che fanno diretto riferimento alla vita quotidiana, che favoriscono feedback utili ai fini dell'apprendimento continuo, appartengono a una cultura della valutazione adatta a una cultura moderna dell'apprendimento e che sostiene gli sforzi educativi. Ciò include infine anche la partecipazione degli allievi allo sviluppo di verifiche di apprendimento, la valutazione critica e il tener conto delle condizioni di apprendimento nella valutazione delle prestazioni così come l'evitare ogni tipo di stereotipi riferiti agli allievi. È richiesta una gestione intelligente del problema per far sì che i procedimenti di valutazione non riducano il programma a qualcosa di facilmente testabile, e per evitare che influenzino negativamente l'autostima dei singoli allievi, poiché non si è in grado di percepire, riconoscere e apprezzare sufficientemente le qualità dell'individuo.

Riferimenti bibliografici

- Allal, Linda (2010): Assessment and the Regulation of Learning. In: Penelope Peterson; Eva Baker; Barry McGraw (Eds.): International Encyclopedia of Education. Vol. 3. Oxford: Elsevier, S. 348–352.
- Allemann-Ghionda, Christina (2002): Von der Rute zum Portfolio – ein internationaler Vergleich. In: Heinz Rhy (Hrsg.): Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule. Bern: Haupt, S. 121–141.
- Andrade, Heidi ; Anna Valtcheva (2009): Promoting Learning and Achievement through Self-assessment. *Theory Into Practice*, 48,12–19.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013): Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (downloadbare Broschüre).
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Lissmann, Urban (2010): Leistungsbeurteilung gestern, heute, morgen. In: Günter L. Huber (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, S. 2–41.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag. Link: edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf
- Paris, Scott G.; Linda R. Ayres (1994): *Becoming Reflective Students and Teachers With Portfolios and Authentic Assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schmid, Christoph (2011): Beurteilen. In: Hans Berner; Barbara Zumsteg (Hrsg.): *Didaktisch handeln und denken 2*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 235–266.
- Schmid, Christoph (2014): Abschied von der Schwachbegabtenpädagogik. Handlungsmöglichkeiten im Bereich Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen. In: Reto Luder; André Kunz; Cornelia Müller Bösch (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich: Publikationsstelle der Pädagogischen Hochschule Zürich, S. 303–331.

1. Dragana Dimitrijević: esempio di griglia di valutazione trasparente e orientata ai criteri

Dragana Dimitrijević è originaria di Belgrado/ Serbia. Lavora dal 1999 nel Canton Zurigo come insegnante LCO di lingua serba.

Per vari ambiti di lavoro (ad es. tenere presentazioni, leggere qualcosa davanti alla classe, scrivere un testo di avventura ecc.) ho sviluppato insieme agli allievi delle griglie di valutazione. Ho preso spunto dalle griglie di valutazione del sussidio didattico *Sprachland* che viene utilizzato in molti cantoni svizzeri per le

classi 4^a–6^a. Ho ritenuto importante creare le griglie insieme agli allievi in modo che essi potessero comprendere e rispettare i criteri di valutazione.

Utilizzo le griglie insieme alla classe al fine di sviluppare la capacità di osservazione e la capacità critica degli allievi, ma le utilizzo anch'io per le mie valutazioni.

Le griglie si lasciano facilmente elaborare per diversi livelli di competenze e di età: i criteri di base che possono essere soddisfatti anche dagli allievi più giovani sono indicati con "I", seguono poi punti per i livelli intermedio e avanzato (indicati rispettivamente con "II" e "III").

Esempio di griglia di valutazione per presentazioni (può e dovrebbe essere migliorata/ampliata!)

Nome e classe dell'allievo/a; Data:					
Tema della presentazione:					
Criterio	Insufficiente	Sufficiente	Buono	Ottimo	Osservazioni
Informazioni chiare, si sa di che cosa si tratta (I–III)					
Introduzione interessante, si è interessati a sapere cosa verrà esposto in seguito (II–III)					
Il contenuto è comprensibile (I–III)					
Sviluppo chiaro e trasparente (III)					
Per illustrare il contenuto si fa ricorso anche all'ausilio di immagini, musica, oggetti ecc. (II–III)					
Riassunto finale dei punti salienti (III)					
Sono stati preparati un foglio di lavoro, un quiz o una discussione sulla presentazione (II, III)					
La presentazione è tenuta ad alta voce ed è comprensibile (I–III)					
La presentazione è varia, non è monotona (II, III)					
Buon contatto visivo con il pubblico (II, III)					

Una buona alternativa, molto più formativa rispetto alle quattro colonne (da "insufficiente" fino a "buono"), consisterebbe nell'inserire solamente due colonne, vale a dire: "Questo mi è piaciuto molto della tua presentazione" (apporre la crocetta su massimo 4 criteri) e "Fa' attenzione la prossima volta a questi punti" (apporre la crocetta su massimo 2 criteri).

2. Aida Haziri: commenti differenziati come base per lo sviluppo del lavoro in modo mirato

Aida Haziri è originaria di Elbasan in Albania. Vive da circa 16 anni a Londra, dove lavora dal 2004 come insegnante LCO di albanese. L'allieva Amanda frequenta la 4ª classe del corso LCO di albanese.

Commento sull'esercizio di traduzione sotto illustrato (il commento si riferisce anche alle altre parti della prova di cui faceva parte questa traduzione):

Hai fatto un buon lavoro.

Fa' attenzione in futuro ai seguenti punti:

- Uso delle virgolette caporali («»).
- Uso della maiuscola (nomi di paesi ecc.).
- La frase inizia sempre con la lettera maiuscola!
- Uso dei due punti: in particolare quando facciamo una lista o un elenco.

- Non dimenticare i puntini sulla ò, altrimenti viene letta come una e.

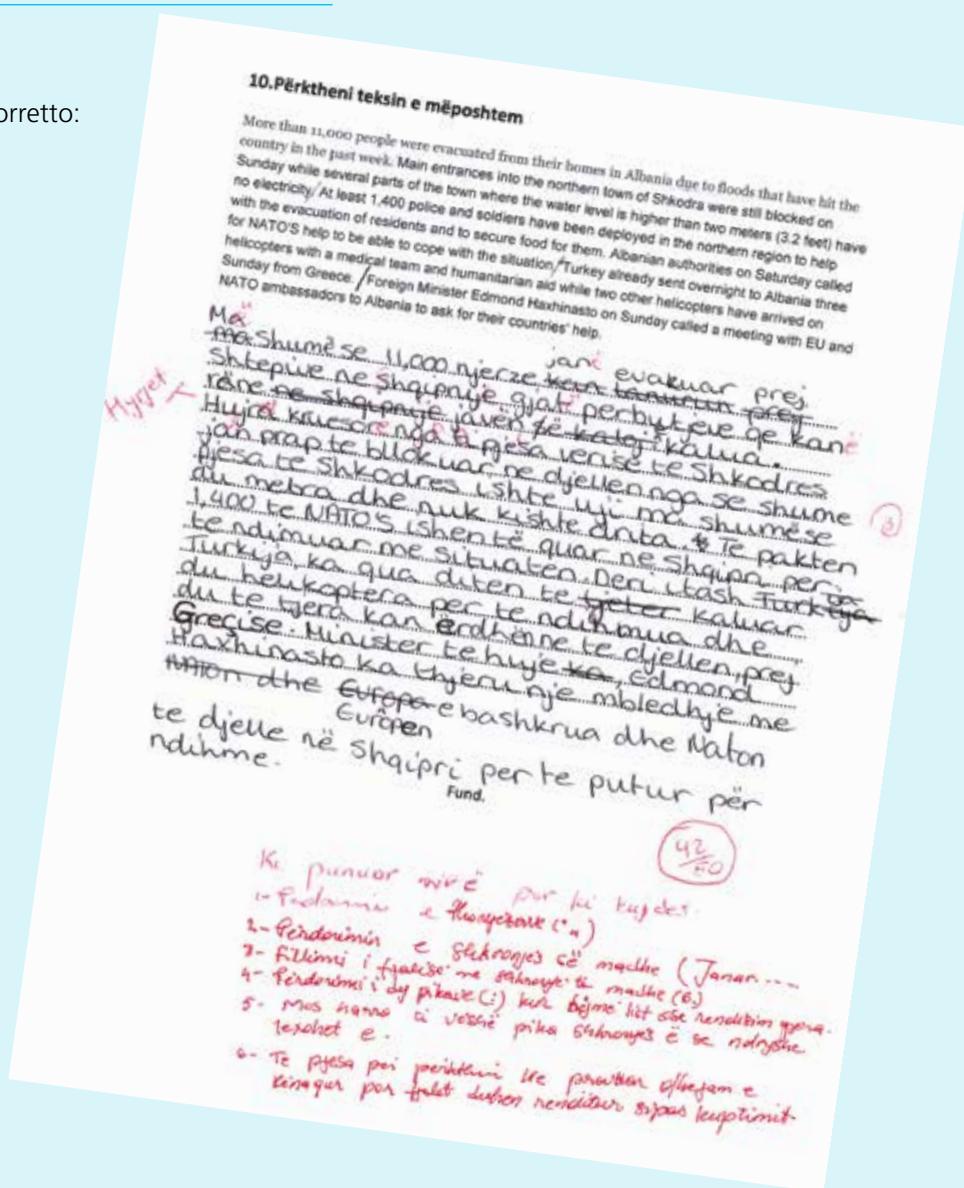
- Sono molto contenta della tua traduzione, assicurati che le parole figurino nell'ordine corretto [anche in albanese].

Considero a voce insieme all'allieva i prossimi passi per il proseguimento del lavoro:

- Su quali punti (v.s.) del mio commento desideri lavorare?

- Ti suggerisco i seguenti esercizi: ... (ad es. scrivere un breve testo nel quale le virgolette vengono usate correttamente almeno 5 volte; scrivere una breve relazione nella quale ogni frase inizia con la lettera maiuscola (evidenziarla in rosso); tradurre un breve testo dall'inglese all'albanese, prestando particolare attenzione alla struttura della frase, ecc.).

Esercizio di traduzione corretto:



3. Birsen Yılmaz Sengül: valutazione, orientata al rinforzo, di un esercizio grammaticale sulla co- njugazione del presente

Birsen Yılmaz Sengül è originaria della Turchia. Vive da 3 anni a Norinberga, dove lavora come insegnante LCO di lingua turca. L'allieva Açelya K. è nata in Germania e frequenta la 5ª classe del Ginnasio.

Commento costruttivo scritto relativo alla scheda di lavoro riprodotta qui di seguito:

Osservazioni sull'esercizio:

- Nella lingua turca due vocali non possono stare una accanto all'altra come nella lingua tedesca.
- Fa' attenzione alla differenza tra "i" e "ı" e tra "s" e "z"!

Açelya, tu pensi in tedesco, anche quando sei a lezione di turco! Ma sei un'allieva che s'impegna molto. Sforzandoti un po' di più riuscirai a evitare questi errori e a non farli più la prossima volta!

Breve programma di rinforzo nel quale l'allieva apprende il modo in cui può e deve superare le difficoltà principali.

- Fare attenzione alle vocali che seguono la "y": Gidiyorum, e non gidiorum. Scrivi un breve testo in cui questa "difficoltà" si presenta almeno tre volte.
- Nella lingua turca le lettere "i" e "ı" sono differenti! Istanbul e İstanbul non sono la stessa cosa. Trova 10 esempi analoghi al fine di esercitarti!
- Nella 1ª forma del plurale la desinenza è sempre "z", e non "s".
Okuyoruz: Biz gazete okuyoruz, non okuyorus.
Scrivi 5 brevi frasi nelle quali si presenta questa forma del plurale.
- Attenzione: in tedesco la "s" viene spesso pronunciata come "z" (sonora, esempio "Sonne"). Nella lingua turca è sempre sorda (come nel caso di "es"). Per questo motivo fai spesso errori.

Scheda di lavoro corretta:

Açelya Kaya
5a

gimdiki zamanda fiil çekimi (fiil) verb

(Özne)		gidiyorum	gitmek	(mek -mak atıyoruz yerine-l yor-
Ben (ich)	okula	gidiyorum	gitmek	
Sen (du)	okula	gidiyorsun	gitmek	
O (er-sie-es)	okula	gidiyor	gitmek	
Biz (wir)	okula	gidiyoruz	gidiyoruz	
Siz (ihr)	okula	gidiyorsunuz	gidiyorsunuz	
Onlar (Sie)	okula	gidiyorlar		

Özne		çalışıyorum	çalışmak
Ben	ders	çalışıyorum	çalışmak
Sen	ders	çalışıyorsun	çalışmak
O	ders	çalışıyor	çalışmak
Biz	ders	çalışıyoruz	çalışmak
Siz	ders	çalışıyorsunuz	çalışmak
Onlar	ders	çalışıyorlar	çalışmak

Özne		görüyorsunuz	(görmek)	sen	uyuyor	(oynamak)
Ben		görüyorsunuz	(görmek)	sen	uyuyor	(oynamak)
O		söylüyor	(söylemek)	biz	dinliyoruz	(dinlemek)
Siz		okuyoruz	(okumak)	onlar	uyuyorlar	(uyumak)

— aşağıda ki fiilleri gimdiki zamanda çekimle: —

Ben	taçıyorum	taçamak	Ben	koruyorum	korumak
Ben	katılıyorum	katılmak	Ben	yürüyorum	yürümek
Ben	okuyorum	okumak	Ben	geliyorum	gelmek

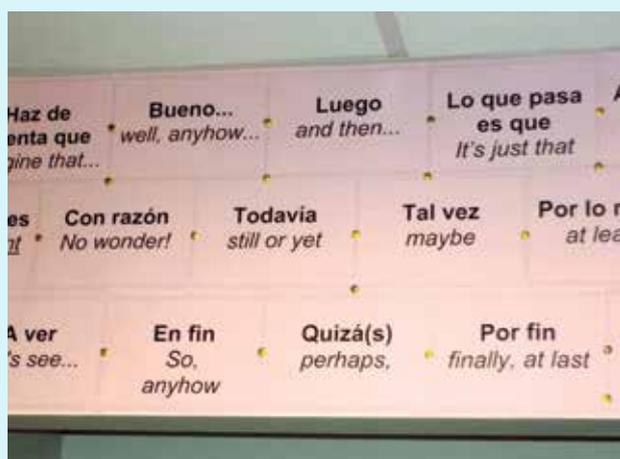
— BEN-SEN-O-BİZ-SİZ-ONLAR?? —

A	sen	geliyorsun	B	ben	geliyorum	C	onlar	geliyorlar
D	biz	geliyoruz	E	o	geliyor	F	siz	geliyorsunuz

Not: 1) iki sesli harf yan yana gelmez. (ay, ayı, ayı, ayı)
2) "i-ı" harflerine dikkat et.
3) "s-z" harflerine dikkat et. ;)

4. Insegnanti del corso LCO di spagnolo a Londra: sostegno nell'elaborazione di testi più vari

Nella scuola St. Augustine sulla Oxford Road di Londra, all'editore del presente manuale sono saltati all'occhio i cartelloni e le "decorazioni murali" riprodotti qui di seguito. Gli insegnanti LCO del corso di spagnolo del luogo mettono pertanto a disposizione degli allievi strumenti linguistici che permettono loro di elaborare i testi in maniera più varia. Cartelloni o schede di questo genere forniscono un valido contributo al lavoro sulla scrittura orientato alla promozione così come alla valutazione secondo determinati criteri.



(Un sincero ringraziamento va agli insegnanti LCO di spagnolo per aver acconsentito alla riproduzione dei lavori.)

1. Esaminate nuovamente il testo al capitolo 7, dopo averlo letto. Quali punti, fra i tre indicati, sono particolarmente rilevanti o nuovi per voi? Prendete appunti e discutatene in seguito insieme a una o due persone.
2. In relazione al paragrafo 7 A.4, funzioni di valutazione: trovate 1 o 2 esempi, tratti dalla vostra esperienza di insegnanti LCO, di valutazione formativa orientata ai progressi e di valutazione sommativa alla fine di un'unità di apprendimento. Esaminate gli esempi che avete trovato insieme a colleghi.
3. Considerate attentamente gli esempi 2 e 3 al capitolo 7 B. Sono esempi di valutazione formativa orientata ai progressi. Pensate e discutete su quale tipo di valutazione formativa desiderate effettuare nei prossimi 2–3 mesi. Cercate 2–3 esempi per ciascun gruppo della stessa età e metteteli in pratica a lezione.
4. Al cap. 7 A.5 viene descritta la valutazione delle prestazioni eseguita da compagni di classe. (Peer-Assessment, Peerfeedback). Avete fatto già esperienze in prima persona con questo metodo di valutazione? Che cosa potreste sperimentare in questa direzione nei prossimi 2–3 mesi? Pianificate delle occasioni concrete.
5. Al cap. 7 A.6 vengono illustrati i criteri individuali, oggettivi e sociali. Trovate e discutete, in relazione a ciascun criterio, un'occasione di valutazione desunta dalla propria lezione (cioè uno o più esempi nei quali il criterio individuale/sociale/soggettivo era al centro dell'attenzione).
6. La promozione della capacità di autovalutazione ricopre un ruolo di particolare importanza. Trovate e discutete di a) occasioni durante le quali avete già proposto attività in merito, e b) di occasioni concrete durante le quali potreste proporle nelle settimane o nei mesi che seguono.
7. Una valutazione dovrebbe sempre essere orientata a criteri, solamente in questa maniera essa risulta trasparente e corretta anche per gli allievi. Guardate l'esempio 1 al cap. 7 B e riflettete/discutete di situazioni in occasione delle quali potreste agire in maniera simile. Programmate per i vari livelli di età almeno un esempio concreto e mettetelo in atto.
8. Che cosa sapete riguardo alla valutazione e all'assegnazione dei voti nella scuola regolare del paese nel quale attualmente vivete e lavorate? Esistono in proposito pubblicazioni o ausili (come ad esempio l'opuscolo da scaricare "*Valutazione e decisioni relative al curriculum studiorum della Direzione dell'educazione del Canton Zurigo*")? Discutete su queste domande insieme a colleghi del corso LCO o della lezione regolare. Nell'interesse dei vostri allievi è importante che il vostro metodo di valutazione non si discosti molto da quello degli insegnanti regolari.

8

Punti fondamentali della didattica e della metodologia attuali nei paesi di immigrazione III: promozione globale della lingua

8A

Testo di riferimento

Claudia Neugebauer, Claudio Nodari

1. Introduzione

Il tema della “promozione globale della lingua” distingue nell’ambito del presente manuale tre dimensioni:

- L’apprezzamento scolastico del plurilinguismo e la promozione della crescita bilingue o plurilingue degli allievi. Cfr. in relazione al presente postulato pedagogico il capitolo 4.
- La promozione delle conoscenze della lingua di scolarizzazione e del paese di immigrazione. Le relative competenze sono decisive ai fini della selezione scolastica, delle prospettive professionali e dell’integrazione nel paese di immigrazione; esse devono essere promosse possibilmente in tutte le materie in modo mirato e consapevole.
- Nei bambini e ragazzi con una storia migratoria: la promozione globale delle competenze nella prima lingua, con l’obiettivo di sviluppare un bilinguismo bilanciato nell’ambito orale e scritto (biletteratismo). Senza una promozione mirata, soprattutto nella versione scritta e standard della prima lingua, molti bambini e ragazzi rimarrebbero analfabeti nella loro prima lingua, perdendo così il contatto con la propria cultura scritta (cfr. in merito le relazioni autobiografiche di allievi LCO al cap. 8.B.1 e l’amara esperienza di Agnesa al cap. 8 B 2). È evidente che l’insegnamento LCO gioca un ruolo fondamentale per i bambini e i ragazzi provenienti da famiglie meno istruite, visto che i genitori interessati sarebbero oberati dai relativi compiti.

Le seguenti considerazioni fanno riferimento a contesti e modelli relativi alla competenza linguistica e testuale che valgono in maniera globale/generale per la prima e la seconda lingua. Laddove possibile, verrà fatto diretto riferimento all’insegnamento LCO e ai suoi allievi.

Un ruolo determinante nella discussione di una promozione linguistica globale in un contesto plurilingue è svolto dalla differenziazione tra

lingua di scolarizzazione e lingua di tutti i giorni. Lingua di scolarizzazione e lingua di tutti i giorni si discostano in maniera significativa, sia che si tratti dell’insegnamento LCO o dell’insegnamento regolare.

Da un lato, a scuola viene utilizzato un vocabolario specifico (per contenuti didattici, attività di apprendimento, oggetti scolastici ecc.) e apposite forme grammaticali (costruzioni passive, proposizioni subordinate ecc.) che non si ritrovano nella lingua di tutti i giorni. Dall’altro, l’apprendimento scolastico richiede una spiccata competenza in relazione a una lingua non legata a una determinata situazione e testualmente modellata, ossia consapevolmente concepita e pianificata.

In seguito verranno illustrate in primo luogo le dimensioni rilevanti per l’apprendimento scolastico delle competenze linguistiche. In questo contesto verranno discusse le differenze tra lingua di tutti i giorni e lingua di scolarizzazione e verrà poi introdotto il concetto della competenza testuale. Il capitolo si conclude con esempi pratici che mostrano quali effetti derivano da una promozione linguistica globale nell’ambito dell’insegnamento LCO.

2. Dimensioni della competenza linguistica

Con il termine “competenza linguistica” si riassumono capacità e abilità su diversi livelli di elaborazione e uso di una lingua. Portmann-Tselikas (1998) effettua la seguente distinzione:

- a) competenza linguistica nel senso più stretto
- b) competenza pragmatica
- c) competenza logico-linguistica
- d) competenza strategica.

Si può trovare una buona raccolta di obiettivi o idee di fondo al cap. 3 del "Programma didattico di riferimento – Lezioni di lingua e cultura del paese d'origine (LCO)" di Zurigo, consultabile su internet in 20 lingue (cfr. riferimenti bibliografici).

a) Competenza linguistica in senso più stretto

La competenza linguistica in senso più stretto comprende le conoscenze del sistema linguistico: è necessario un determinato vocabolario, conoscenze grammaticali e conoscenze del sistema fonetico nonché degli elementi prosodici (accentuazione, ritmo ecc.) di una lingua affinché sia possibile capire ed esprimersi.

Nel caso della competenza linguistica in senso più stretto si tratta di acquisire le competenze di base che permettono a una persona di gestire le proprie esigenze linguistiche in una determinata lingua.

Dato che vocabolario, grammatica, sistema fonetico e prosodia si differenziano in ogni lingua, la competenza linguistica in senso più stretto deve essere acquisita ex novo o almeno parzialmente per ogni lingua.

Nei corsi LCO gli allievi dispongono generalmente di una competenza linguistica in senso stretto, tale da essere in grado di fare almeno delle semplici conversazioni nella vita di tutti i giorni. Spesso il livello linguistico è tuttavia più basso rispetto a quello dei coetanei che crescono nel paese d'origine. Un problema particolare in alcune lingue è rappresentato dal fatto che soprattutto bambini provenienti da famiglie con un basso livello di istruzione, famiglie analfabete, conoscono solamente la varietà dialettale della prima lingua. Ciò può compromettere la comunicazione in classe fino a che non sarà stato raggiunto un determinato livello nella varietà linguistica utilizzata da tutti (generalmente la varietà standard o scritta).

Le riflessioni su diverse varietà della prima lingua (standard, dialetti, linguaggio di anziani e giovani, slang, commutazione di codice/mescolanza delle lingue) e il confronto con la seconda lingua sono importanti e utili per l'orientamento e la consapevolezza linguistica dei bambini. Già a cominciare dal livello primario, gli insegnanti LCO possono e devono continuamente creare delle occasioni adeguate di apprendimento e stimolare gli allievi a effettuare semplici confronti tra lingua e dialetto a livello lessicale e grammaticale.

b) Competenza pragmatica

La competenza pragmatica si occupa della conoscenza di comportamenti riconducibili alla cultura di una determinata regione linguistica e culturale. Una persona dotata di competenza pragmatica si sa comportare in maniera adeguata in varie situazioni sociali in seno a una comunità linguistica. Essa sa, ad esempio,

come rivolgersi a una persona di tutto rispetto, quali domande fare o non fare a un'altra persona o come e quando salutare chi in maniera adeguata.

Le norme pragmatiche si differenziano da lingua a lingua e spesso addirittura all'interno di uno stesso territorio linguistico.

Le persone che vivono e crescono in un'altra comunità culturale e linguistica devono dunque imparare a conoscere e rispettare le norme specifiche della nuova comunità, se non vogliono urtare la sensibilità di qualcuno o sembrare scortesie.

Il confronto con norme pragmatiche culturalmente e linguisticamente specifiche rappresenta ormai una parte riconosciuta della lezione di lingua e determina anche nei corsi LCO importanti occasioni di apprendimento e di riflessione. Questi risultano ancora più attraenti e autentici se possono riallacciarsi alle esperienze di allievi che crescono in e tra due lingue e culture.

Un confronto metalinguistico con le norme pragmatiche può, ad esempio, essere stimolato tramite domande come quelle indicate qui di seguito:

- Che cosa sai in relazione a dare del tu e a dare del Lei nella nostra cultura d'origine e qui, dove viviamo attualmente? Chi può dare del tu, a chi? Chi deve dare del Lei, a chi, ecc.?
- Chi saluta chi e in che modo? Quali regole di saluto conosci? Quali forme di saluto e in che occasione vengono usate qui e nella nostra cultura d'origine?
- Che cosa vi viene in mente in merito alle parole chiave "tono di voce, contatto fisico, distanza tra gli interlocutori", se mettete a confronto entrambe le culture?

c) Competenza logico-linguistica

La competenza logico-linguistica concerne la capacità di presentare in modo coerente e comprensibile dei fatti più complessi o di capire i testi corrispondenti. Essa permette a un bambino di seguire un racconto, di capire un procedimento in vari passi dal punto di vista linguistico o di formularlo. La competenza logico-linguistica è richiesta in molte situazioni anche nel corso LCO, ad esempio, quando la comunicazione per gli allievi più grandi ha luogo esclusivamente mediante testi e compiti scritti perché l'insegnante sta lavorando in questo momento con i più piccoli.

La competenza logico-linguistica non è legata a una determinata lingua e non deve dunque essere acquisita ex novo in ogni lingua.

Si tratta piuttosto di una competenza che viene acquisita solamente una volta e poi applicata a tutte le lingue apprese.

Normalmente gli allievi portano con sé le relative conoscenze pregresse dalla lezione regolare; il corso LCO può riallacciarsi a esse e svilupparle. Con allievi più piccoli la competenza logico-linguistica può benissimo essere stimolata tramite esercizi ludici (mettere le immagini nella sequenza corretta, raccontare la storia con l'aiuto di immagini, ricomporre correttamente frammenti di storie, leggere tabelle, abbinare gli elementi corrispondenti). Allievi più grandi lavorano alla loro competenza logico-linguistica preparando, ad esempio, piccole presentazioni sulla base di chiare istruzioni o scrivendo relazioni.

d) Competenza strategica

La competenza strategica comprende la capacità di risolvere i problemi relativi alla comprensione linguistica e all'apprendimento delle lingue.

Gli allievi con una spiccata competenza strategica sanno, ad esempio, come richiedere spiegazioni in caso di difficoltà comunicative, in che modo e dove reperire informazioni su libri o internet, come chiedere aiuto e come procedere quando si tratta di capire o esprimere qualcosa di linguisticamente complesso. Così come la competenza logico-linguistica anche la competenza strategica non è legata a una determinata lingua e può essere utilizzata in varie lingue.

Nel corso LCO la competenza strategica può essere promossa attraverso compiti ben strutturati da ripetere più volte. Le attività linguistiche che vengono eseguite durante la lezione sempre allo stesso modo, come, ad esempio, sottolineare, ripetere, imparare a memoria, trovare delle parole in un testo, pianificare un testo, cercare un termine/fare ricerche su un argomento ecc., col tempo si automatizzano. Riflettere su queste procedure (consapevolezza delle strategie) è possibile già con allievi più piccoli e si rivela un'esperienza positiva ai fini della promozione della competenza strategica.

Particolarmente favorevole all'apprendimento: procedere in modo coordinato

La competenza logico-linguistica e la competenza strategica sono determinanti ai fini del successo scolastico. Tali competenze non sono legate a una determinata lingua e possono essere promosse sia nel corso LCO sia nella lezione della seconda lingua o lingua del paese. Un procedere coordinato dell'insegnamento LCO con l'insegnamento regolare sarebbe auspicabile. Se gli allievi hanno, ad esempio, la possibilità di esercitarsi contemporaneamente nel corso LCO e nella lezione regolare a ricercare e sottolineare i punti rilevanti all'interno di un testo, ciò raddoppia l'effetto di apprendimento: essi hanno a disposizione

più tempo per esercitarsi e acquisiscono la consapevolezza che tale procedimento è utile in ogni lingua.

Sarà utile che l'insegnante LCO prenda contatto con l'insegnante di classe e si informi in merito a strategie e procedimenti esercitati al momento, al fine di poterli riprendere anche nel corso LCO.

3. Lingua quotidiana – lingua di scolarizzazione, BICS-CALP

Jim Cummins, ricercatore canadese in Scienze della formazione, introdusse già nel 1980 la distinzione tra due generi o dimensioni della competenza linguistica: BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills, competenze legate alla lingua della comunicazione quotidiana di base) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency, competenze linguistiche cognitive legate alla lingua dello studio delle varie discipline). Le competenze quotidiane (BICS) vengono apprese da tutte le persone sostanzialmente attraverso i contatti sociali. Prendere parte a una conversazione quotidiana, leggere o scrivere brevi informazioni come un sms, chiedere indicazioni stradali ecc. sono atti linguistici per i quali non è necessario alcun sostegno scolastico. Quando invece devono essere fornite prestazioni linguistiche più complesse, sono richieste competenze scolastico-cognitive (CALP). Esse corrispondono in gran parte alle competenze logico-linguistiche e strategiche descritte nel capitolo precedente e sono trasversali a tutte le discipline, ossia chi le ha acquisite in una lingua ne usufruisce anche in un'altra lingua. Esse sono determinanti ai fini del successo scolastico e delle prospettive professionali e di integrazione nella società. Questo è il motivo principale per cui, nell'interesse degli allievi, è assolutamente auspicabile la coordinazione tra il corso LCO e la lezione regolare.

L'ipotesi dell'interdipendenza

Tra le singole lingue che una persona conosce esiste una certa dipendenza o interdipendenza. Con la cosiddetta ipotesi dell'interdipendenza, Jim Cummins riuscì a spiegare perché i bambini provenienti da famiglie istruite e con buone basi scolastiche acquisiscono una seconda lingua in modo più efficace e veloce rispetto ai bambini provenienti da famiglie linguisticamente più deboli e poco istruite. Grazie alle spiccate competenze CALP, che i genitori più istruiti trasmettono ai propri figli attraverso il loro atteggiamento linguistico differenziato, il racconto di storie e la spiegazione di fatti ecc., questi ultimi potranno concentrarsi in un nuovo contesto linguistico sulla sfida puramente linguistica (vocabolario, grammatica, pronuncia, pragmatica ecc.). Al contrario, i bambini provenienti da famiglie poco istruite che non crescono nell'ambito della lingua di insegnamento o della lingua del paese

devono sviluppare nella lezione regolare contemporaneamente sia la seconda lingua sia le competenze scolastico-cognitive (CALP). Ciò li pone a doversi misurare con una doppia sfida; questa è una delle cause che determina una carriera scolastica debole.

Gli insegnanti LCO possono fornire un contributo prezioso per migliorare le opportunità degli allievi se, dal canto loro, agiscono attivamente nell'ambito del corso LCO e coordinano il lavoro per lo sviluppo delle competenze CALP e delle competenze logico-linguistica e strategica insieme agli insegnanti della lezione regolare.

4. Competenza testuale

Nella didattica delle lingue si distinguono tradizionalmente le seguenti competenze: ascoltare, leggere, parlare e scrivere. Tuttavia all'interno di ciascun ambito vengono richieste prestazioni la cui difficoltà varia enormemente dal punto di vista cognitivo. Ad esempio, è molto più facile scrivere un sms piuttosto che un rapporto dettagliato. In maniera simile, le esigenze cognitive sono sensibilmente più basse se gli allievi parlano tutti insieme delle vacanze rispetto a una relazione tenuta davanti a un pubblico su un'epoca storica del paese d'origine.

Quelle che nel precedente capitolo sono state descritte come competenza logico-linguistica e com-

petenza strategica, ossia come competenze scolastico-cognitive (CALP), vengono definite da Portmann-Tselikas & Schmölder-Eibinger (2008) come competenza testuale. Con questo concetto essi si differenziano dal modello BICS-CALP di Cummins e distinguono quattro aree nell'ambito delle prestazioni linguistiche.

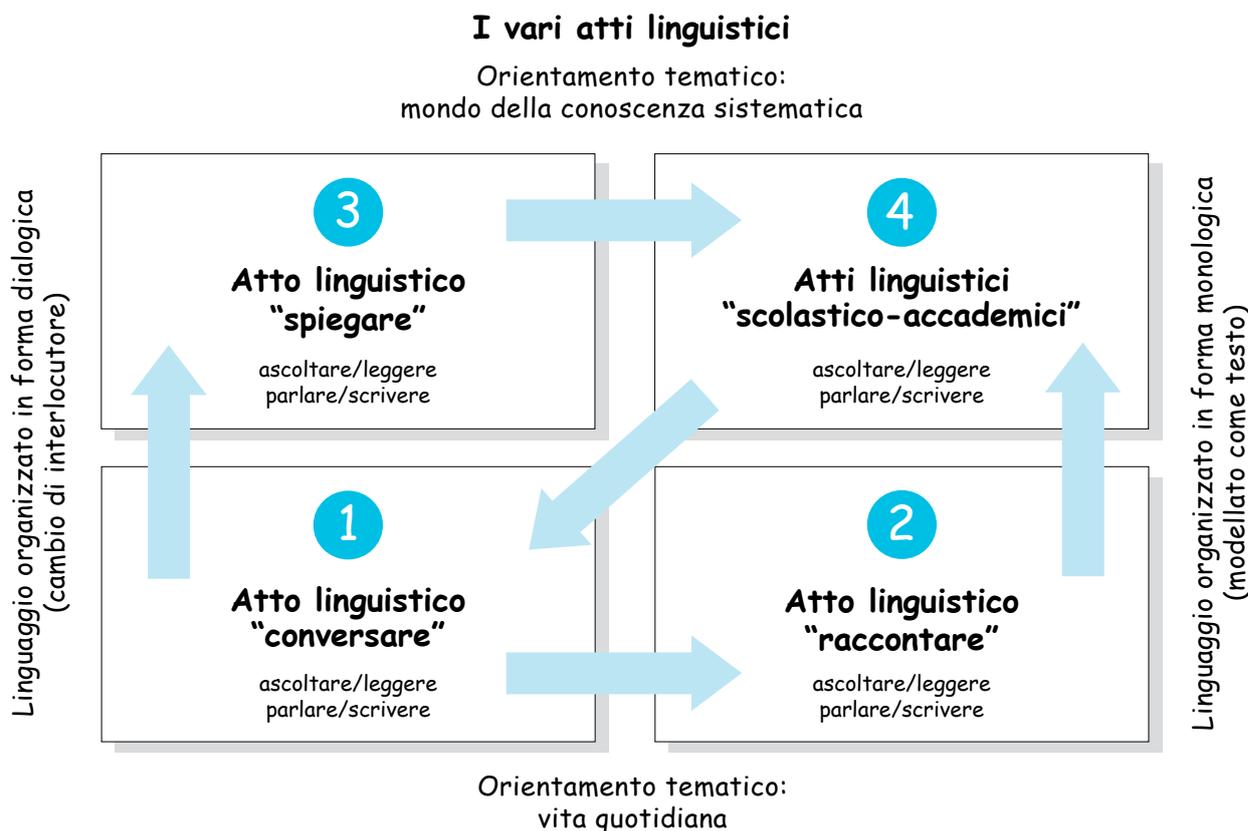
A questo proposito i parametri di riferimento sono, da un lato:

- l'orientamento tematico nell'ambito della vita di tutti i giorni
- l'orientamento tematico nell'ambito della conoscenza sistematica

Dall'altra, il modello della competenza testuale distingue tra:

- prodotti linguistici organizzati in forma dialogica
- prodotti linguistici organizzati in forma monologica, ossia modellati, "plasmati" dal punto di vista testuale

Considerato il fatto che il modello di competenza testuale è di grande attualità non solo nell'ambito del dibattito linguistico-didattico moderno ma è di interesse anche per il corso LCO e per il relativo sviluppo linguistico, esso verrà approfondito qui di seguito.



Schema relativo alla competenza testuale secondo Portmann-Tselikas & Schmölder-Eibinger (2008)

1 Atto linguistico "conversare"

Il quadrante 1 comprende gli atti linguistici in forma dialogica con contenuti orientati alla vita di tutti i giorni. Esso include numerose attività linguistico-cognitive che si esplicano prevalentemente nel tempo libero. Sebbene nelle relative situazioni abbia luogo uno scambio di informazioni tra persone, non viene sviluppata quasi mai nuova conoscenza (nel senso di nuovi concetti, contesti, temi ecc.).

Gli atti linguistici in questione sono poco o per niente pianificati, di solito spontanei e generalmente ripetitivi e ridondanti.

Essi possono essere riassunti con il termine "conversare", nonostante a questo quadrante appartengano anche forme scritte poco esigenti (brevi testi come leggere e scrivere sms, scrivere e leggere cartoline, liste della spesa ecc.)

Le competenze cognitive, necessarie in questo quadrante, si sviluppano nell'individuo già molto presto attraverso i contatti sociali e in primo luogo, ovviamente, nella prima lingua. Quando i bambini fanno ingresso a scuola sanno già implicitamente come funziona il dialogo. Quello che essi devono apprendere a scuola e nel corso LCO sono soprattutto altri vocaboli e modi di dire attinenti alla quotidianità così come le norme pragmatiche specifiche del parlare in un gruppo.

2 Atto linguistico "raccontare"

Il quadrante 2 comprende atti linguistici nei quali i prodotti linguistici sono di gran lunga più modellati, "plasmati" dal punto di vista testuale. Esso include tutte le forme di racconti, relazioni ecc. Una fiaba raccontata da un adulto, ad esempio, è fortemente plasmata dal punto di vista testuale, ossia essa viene di solito raccontata a intere frasi, con un arco narrativo completo e utilizzando un vocabolario sofisticato. Lo stesso vale ovviamente per racconti, relazioni, temi scritti ecc., il cui livello di difficoltà è nettamente superiore a quello del "conversare". Le competenze cognitive per riuscire a seguire un racconto, parlare di racconti e redigere testi di racconti vengono sviluppate dai bambini sulla base delle competenze del quadrante 1. Ciò inizia molto presto, ad esempio, con i racconti della buona notte.

Bambini provenienti da famiglie istruite, dove i racconti giocano un ruolo importante già a partire dal secondo anno di vita, sono in grado di seguire molto presto una narrazione attraverso stimoli puramente linguistici.

I bambini che crescono con i racconti imparano pertanto molto presto a produrre le proprie immagini interiori attraverso stimoli linguistici, a creare un film interiore su un racconto e a parlare perfino di tale film (in questo contesto si parla anche di rappresentazioni mentali). Al contrario, a bambini provenienti da famiglie linguisticamente povere, dove non vengono rac-

contate storie, al momento dell'entrata all'asilo spesso mancano proprio tali competenze. La scuola e il corso LCO possono e devono avere in questo ambito un effetto di compensazione, almeno in una certa misura, curando e guidando in maniera consapevole il racconto di storie, il parlare di storie e la creazione di immagini interiori.

3 Atto linguistico "spiegare"

Anche per le competenze cognitive del quadrante 3 le basi vengono sviluppate già in tenera età, e precisamente nella cosiddetta età dei "perché". Non appena i bambini iniziano a chiedere "perché", sono costretti a confrontarsi con risposte complesse. I genitori che fanno discussioni approfondite rispondendo ai "perché" non solo trasmettono loro importanti conoscenze basilari, ma contribuiscono significativamente allo sviluppo delle strutture cognitive, come ad esempio, causa – effetto (se – allora), condizione/concessione (in caso ...) o vari scenari di "se" (ciò sarebbe così solamente se ...). Gli atti linguistici del quadrante 3 sono organizzati in forma dialogica, ossia gli interlocutori si danno il turno, tuttavia non così spesso come nel quadrante 1. In queste conversazioni si verificano anche lunghe sequenze monologiche, ad esempio, quando un adulto spiega qualcosa in maniera dettagliata oppure nel caso in cui un bambino vuole capire qualcosa chiaramente. Per quanto riguarda i testi scritti, in questo quadrante rientrerebbe ad es. un'intervista con un esperto in cui a una domanda segue una risposta più o meno lunga.

A molti bambini provenienti da famiglie con un basso livello di istruzione mancano esperienze con conversazioni esplicative, cosa che ha permesso loro di sviluppare a malapena le relative competenze cognitive.

Il corso LCO svolge, in relazione alla competenza "raccontare", due funzioni importanti: per prima cosa, esso deve offrire compiti adeguati, ad esempio: «Spiega perché qualcosa (un procedimento, un fatto culturale o storico ecc.) è così o così!». In secondo luogo, esso deve sostenere gli allievi a gestire tale compito, partendo dalla struttura e dal vocabolario della prima lingua. Ciò richiede spesso una preparazione specifica, visto che molti allievi LCO riscontrano delle difficoltà non indifferenti con gli aspetti più impegnativi della loro prima lingua.

4 Atti linguistici scolastico-accademici

Il quadrante 4 interessa gli atti linguistici orali e scritti che sono "plasmati" dal punto di vista testuale (realizzati in maniera rigorosa) e che trasmettono nuove conoscenze in riferimento al contenuto. I bambini hanno a che fare con testi del genere solitamente in ambito scolastico. Sin dalla scuola materna essi devono seguire brevi spiegazioni (comprensione all'ascolto). In seguito, in età scolastica essi vengono invitati a fare una

breve presentazione su un animale (parlare), a leggere un testo (comprensione alla lettura) o a descrivere lo svolgimento di un esperimento (scrivere). Atti linguistici di questo tipo richiedono competenze cognitive che devono essere sviluppate a scuola e che si basano sui quadranti 2 e 3 precedentemente trattati.

Ai fini del successo scolastico le competenze cognitive in questo ambito sono fondamentali, cfr. sopra anche le considerazioni relative a CALP.

Il corso LCO può ovviamente, in relazione a questi quadranti, fare affidamento sulle competenze e tecniche di cui gli allievi dispongono già dalla lezione regolare. Esso può e deve creare delle occasioni in cui tali competenze possono essere applicate anche in relazione a temi LCO e nella lingua d'origine, offrendo allo stesso tempo un sostegno adeguato.

Verso atti linguistici complessi mediante la promozione scolastica

Lo sviluppo linguistico parte dal quadrante 1. Solo dopo che un bambino piccolo ha sviluppato le capacità comunicative di base possono essere sviluppate le competenze dei quadranti 2 e 3.

Quando i bambini non riescono a sviluppare in famiglia le competenze dei quadranti 2 e 3, è compito della scuola materna, della scuola e del corso LCO quello di sostenerli in questi ambiti in modo mirato, ad esempio, attraverso il racconto ripetuto di semplici storie o attraverso la spiegazione e descrizione di processi e di fatti nella maniera più semplice e adeguata all'età.

Le competenze del quadrante 4 possono essere sviluppate soltanto dopo che i bambini hanno già acquisito le competenze basilari dei quadranti 2 e 3. Non esiste un percorso diretto dal quadrante 1 al quadrante 4. Sicuramente ci sono degli effetti retroattivi delle competenze cognitive del quadrante 4 sul quadrante 1: le persone che hanno imparato a scrivere un testo relativo a un fatto successo in maniera chiara e coerente ecc. parlano spesso anche nella vita quotidiana in maniera diversa rispetto a persone che non possiedono affatto o possiedono solamente scarse competenze nel quadrante 4.

Il compito specifico del corso LCO nell'ambito di questi processi è quello di sostenere i bambini così da permettere loro di fare i passi e i progressi corrispondenti anche nella lingua d'origine.

Molti allievi sono decisamente più forti nella lingua di insegnamento del paese di immigrazione che nella lingua d'origine, non c'è da stupirsi, visto che vengono sostenuti nella lingua di insegnamento per 30 ore di lezioni settimanali mentre nella lingua d'origine solamente per due ore la settimana nel corso LCO. Ragio-

ne in più per cui le due ore di lezione devono essere impiegate per promuovere la lingua nel modo più efficace possibile.

Una doppia sfida: apprendere il sistema linguistico e sviluppare allo stesso tempo la competenza testuale.

Per la promozione della lingua in ambito plurilingue in generale, come anche per l'insegnamento LCO, è necessario focalizzare la lezione di lingua contemporaneamente su due differenti dimensioni linguistiche. Da un lato, deve essere supportato l'apprendimento del sistema linguistico, nel corso LCO ciò vuol dire principalmente il sistema della varietà standard o scritta della lingua d'origine.

Dall'altro, devono essere al contempo sviluppati e ampliati i vari aspetti della competenza testuale (CALP, competenza logico-linguistica e strategica, si veda sopra), essendo essi determinanti ai fini del successo scolastico. In questo contesto l'insegnamento LCO può e deve riallacciarsi a ciò che gli allievi hanno acquisito nell'insegnamento regolare.

Quanto più stretta sarà la cooperazione tra insegnanti del corso LCO e insegnanti della classe regolare, utilizzando ad esempio le stesse strategie di lettura e di scrittura nella prima e nella seconda lingua, tanto più sarà duraturo l'apprendimento.

Focalizzare l'apprendimento unicamente sul sistema linguistico contribuisce poco alla riuscita scolastica del bambino.



5. Effetti di una promozione linguistica globale

L'esperienza mostra che in buona parte della lezione gli atti linguistici dialogici hanno la priorità. Nella grafica del quadrante relativo alla competenza testuale (si veda sopra) tali atti comunicativi sono associati ai quadranti 1 e 3. L'insegnante parla, ad esempio, insieme agli alunni delle vacanze (quadrante 1) o parla con loro dell'agricoltura del paese d'origine (quadrante 3).

Una promozione linguistica globale parte dal presupposto che in tutte le materie in cui la lingua svolge un ruolo importante debbano essere promossi in modo mirato anche gli atti linguistici dei quadranti 2 e 4. I seguenti esempi didattici evidenziano in che modo ciò può e deve avvenire anche nel corso LCO e in funzione della lingua d'origine.

a) Favorire atti linguistici complessi mediante compiti di sostegno

I compiti di sostegno atti a promuovere le competenze orali e la scrittura sono compiti e istruzioni che forniscono agli allievi materiale linguistico e ausili per la strutturazione e l'elaborazione di un testo. Un esempio è rappresentato dagli *incipit* e dai blocchi di frase, riprodotti al cap. 7 B. 4. Essi aiutano gli allievi del corso LCO di spagnolo della St. Augustine School di Londra a elaborare i testi in modo vario.

Grazie a esercizi di sostegno, gli allievi possono essere supportati in modo tale da ricorrere, mentre parlano e scrivono, a vocaboli, espressioni e costrutti che, in assenza di aiuto, non riuscirebbero ancora a utilizzare in maniera produttiva.

Nella didattica delle lingue si parla di *scaffolding* (ingl. *scaffold*=impalcatura). I compiti costituiscono "un'impalcatura" che con il tempo, con lo sviluppo di automatismi, non è più necessaria. Quando gli allievi forniscono buone prestazioni grazie all'aiuto di compiti di sostegno, si verifica spesso un aumento della motivazione che influisce, a sua volta, positivamente sulle prestazioni. Allo stesso tempo l'attività regolare con compiti di sostegno contribuisce allo sviluppo progressivo di un repertorio di risorse e strategie linguistiche nonché allo sviluppo di abitudini che possono essere utilizzate in maniera sempre più autonoma.

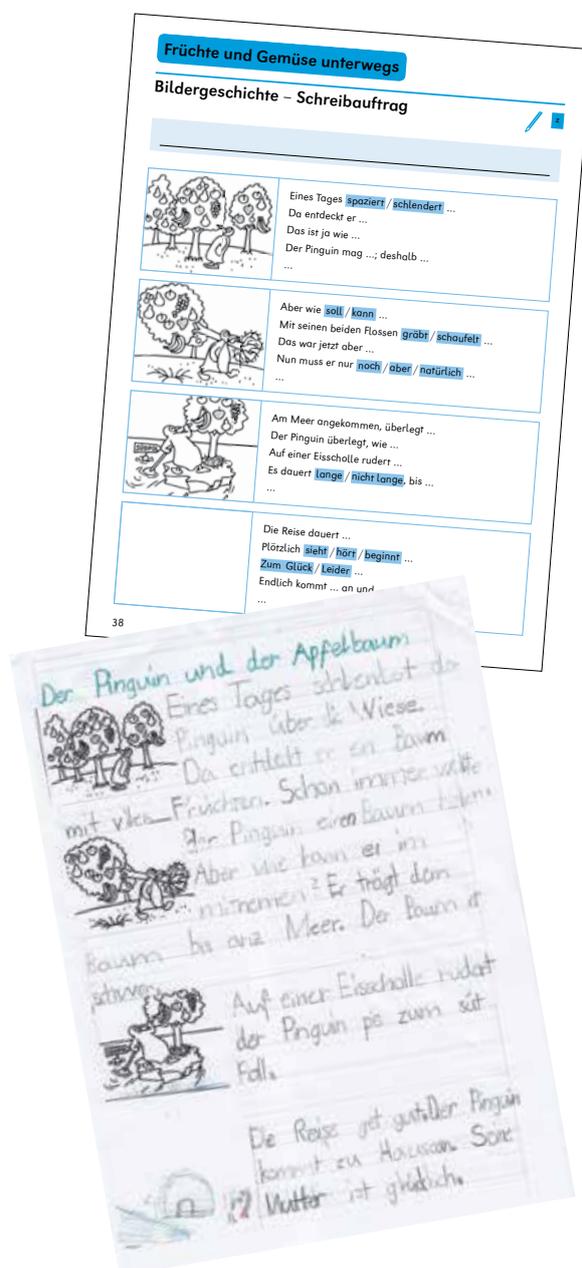
Il seguente esempio mostra in che modo un bambino di otto anni con competenze linguistiche limitate scrive una storia illustrata. Il bambino riceve uno schema (si veda a destra) dal quale egli può riprendere la struttura e alcuni blocchi di frasi dati. Nella terza frase del suo testo egli utilizza addirittura un elemento testuale che ha appreso in una storia illustrata, scritta precedentemente («Schon immer wollte er...» – «Già da sempre avrebbe voluto...»; si veda pagina seguen-

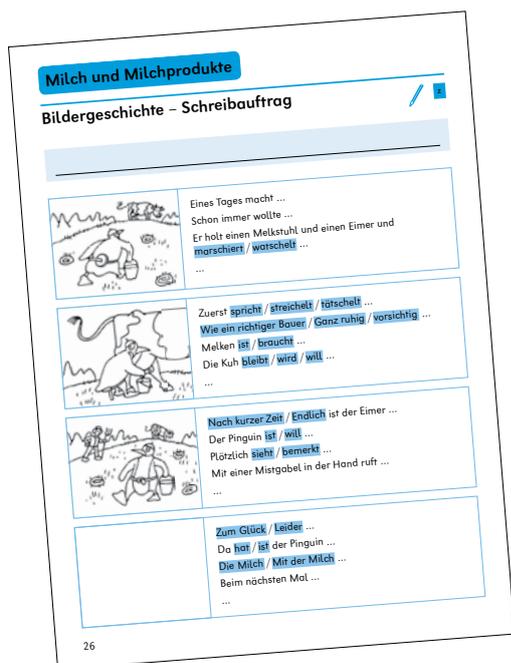
te). Ciò dimostra che i blocchi di testo possono essere memorizzati e restare a disposizione per scrivere eventuali testi futuri.

Con il tempo l'"impalcatura" viene interiorizzata per una determinata tipologia testuale (ad es. storie illustrate). L'insegnante può quindi introdurre una nuova tipologia testuale (ad es. brevi, semplici presentazioni) e anche qui mettere a disposizione all'inizio utili "impalcature" o espressioni.

È evidente che modelli simili possono essere realizzati senza alcun problema anche nella lingua d'origine nel corso LCO. Ambiti di applicazione: "impalcature" per storie illustrate/temi di avventure/testi a tema/brevi presentazioni (struttura, formule per l'inizio e la conclusione ecc.), raccolta di incipit di frasi e ulteriori strumenti linguistici come al cap. 7 B 4.

Troverete una serie di idee di questo tipo nella parte III del quaderno *Promuovere le competenze di scrittura nella prima lingua della serie Materiali per il corso LCO*.





b) Sviluppare un vocabolario che favorisca atti linguistici complessi

Gli adulti e i bambini imparano costantemente nuove parole, anche in assenza di stimoli scolastici. Al fine di un apprendimento scolastico di successo tale acquisizione spontanea dev'essere integrata da un lavoro mirato allo sviluppo del vocabolario. Ciò vale ancor di più per la prima lingua o lingua d'origine in cui molti allievi LCO (e in particolare proprio quelli senza LCO!) sono più deboli rispetto alla lingua di insegnamento del paese di immigrazione. Un pericolo specifico è rappresentato a questo proposito dal cosiddetto "decadimento" del vocabolario. Ci si riferisce in questo ambito al fatto che i bambini conoscono soprattutto le parole di oggetti relativi alla casa e alla famiglia nella lingua d'origine (di solito esclusivamente in dialetto); per tutto ciò che riguarda la scuola invece (righello, sacco da ginnastica, cortile, misurare, valutare ecc.), essi conoscono unicamente le definizioni nella lingua di insegnamento.

Uno dei compiti fondamentali del corso LCO è quello di evitare tale decadimento del lessico, lavorando in maniera mirata e consapevole allo sviluppo del vocabolario scolastico nella lingua d'origine.

Ciò può e deve avvenire continuando a coinvolgere la lingua del paese di immigrazione secondo quanto illustra l'esempio di pianificazione di una lezione di Etleva Mançe al cap. 8 B.3. (Cfr. anche la dichiarazione dell'insegnante al cap. 8 B. 4: «L'esperienza mi ha insegnato che i bambini apprendono meglio la propria madrelingua attraverso la lezione parallela in tedesco e in romanés»).

Affinché gli allievi diventino esperti in atti linguistici complessi, essi devono essere sistematicamente sostenuti nello sviluppo di un vocabolario che vada oltre il linguaggio quotidiano. L'esperienza mostra che per raggiungere tale obiettivo si consiglia agli insegnanti di scrivere, per la preparazione di un tema, un breve testo formulato in maniera simile a quello che ci si aspetta dagli allievi alla fine dell'unità di apprendimento. Per i bambini più piccoli, l'insegnante può immaginare un testo da presentare oralmente, per gli allievi più grandi, un testo in forma scritta.

Un testo fittizio del genere evidenzia quali parole ed espressioni sono indispensabili per lo svolgimento del tema. Nel relativo testo fittizio dell'allievo vengono evidenziati i termini corrispondenti. Ciò fornisce le basi per la redazione di una lista di parole, adeguata all'età, che dovranno entrare a far parte del vocabolario produttivo (si veda sotto). Ovviamente, sulla base del testo fittizio possono essere elaborate due o tre liste di termini per diversi livelli.

Il seguente esempio, tratto da un corso di aggiornamento, mostra il compito che alcuni insegnanti hanno ricevuto e il suggerimento di un insegnante di allievi tra gli undici e i dodici anni di età.

Compito

Scrivete un testo fittizio di un allievo relativo a un tema attuale della lezione. Scrivete il testo sulla base delle seguenti domande guida:

che cosa dovrebbero poter dire o scrivere gli allievi alla fine dell'unità didattica; quali parole essenziali dovrebbero imparare a conoscere e a utilizzare?

(Suggerimento di un insegnante)

Tema "L'età della pietra – il fuoco"

Le persone hanno imparato a **controllare** il fuoco. Essi **sapevano** accendere e usare il fuoco da soli.

Il fuoco **offrì** loro protezione dagli animali notturni e dagli **insetti** e diede loro la luce.

Il fuoco **permise** loro di sopravvivere in **territori** freddi. Col fuoco **potevano arrostire** la carne. In **questo modo** la carne fu più **facile da digerire**.

Inoltre, tramite il fuoco, dalla **corteccia di betulla** si **poté ricavare** la **pece di betulla**, un potente collante.

c) Vocabolario produttivo/attivo e ricettivo/passivo

In tutte le attività relative al vocabolario è importante distinguere tra vocabolario produttivo e vocabolario ricettivo. Il vocabolario produttivo riguarda parole ed espressioni frequentemente utilizzate che gli allievi dovrebbero essere in grado di utilizzare attivamente autonomamente (nel nostro esempio: “controllare”, “permise”, “da digerire” e, inoltre, i costrutti con il verbo modale “poté” ecc.). A tal proposito occorre dare loro l’opportunità di utilizzare tali termini, ad esempio, chiedendo loro di impiegare queste parole in maniera mirata da 2 a 3 volte all’interno di un testo parlato o scritto.

Il vocabolario ricettivo riguarda parole ed espressioni meno frequenti che gli allievi devono sì poter capire passivamente, ma non imparare ancora obbligatoriamente per un utilizzo personale (nel nostro esempio: “corteccia di betulla”, “pece di betulla” ecc.).

A proposito di parole che devono essere “semplicemente” capite, ci viene in aiuto la seguente differenziazione:

1. Parole, espressioni, costrutti senza un alto valore di utilizzo: a questo riguardo è sufficiente in genere una breve spiegazione a voce.
2. Parole o espressioni che durante il proseguimento del tema vengono usate più volte, ad esempio, in testi letti o nella spiegazione dell’insegnante: in questo caso non è opportuno semplicemente spiegare ma anche impararne il significato.

Soprattutto nel lavoro di testi tecnici, spesso vengono tematizzate parole ed espressioni oralmente. Gli allievi ai quali la maggior parte delle spiegazioni risultano nuove non hanno quasi nessuna possibilità di ritenere tutto a mente. Le spiegazioni possono essere annotate su un cartellone, in una rubrica, per mezzo di note marginali o mediante dei Post-it in modo da averle a disposizione durante il proseguimento del lavoro.

d) Elementi importanti per atti linguistici più complessi: i connettori

Affinché sia possibile formulare enunciati più complessi nonché riferimenti oltre la frase, gli allievi hanno bisogno di un gruppo specifico di parole. Sono parole del tipo “perché”, “però”, “presto” o anche “improvvisamente”. Nel corso della lezione di rado queste parole vengono esaminate esplicitamente o si trovano raramente in liste di vocaboli che gli insegnanti hanno preparato per la classe (cfr. i cartelloni al cap. 7 B.4!)

Tali parole svolgono la funzione di collegare pensieri in frasi o testi, sono perciò chiamate “parole funzionali” o “connettori”.

Affinché gli allievi capiscano il significato e la funzione di tali connettori essi devono incontrarli all’interno di un contesto che abbia un senso logico. Se durante la lezione viene letto il testo di un allievo, l’insegnante può soffermarsi su una frase con uno di questi connettori e chiederne la funzione. Già gli allievi più piccoli si interessano a tali domande metalinguistiche, pertanto con loro si può discutere, ad esempio, sul motivo per cui in un determinato passaggio del testo deve figurare “oppure” invece di “e”. Con gli allievi più grandi si potrebbe invece considerare il diverso significato di frasi del tipo “Non usciamo perché piove” e “Non usciamo quando piove”. Le discussioni sull’effetto di parole ed espressioni come “improvvisamente”, “dopo qualche tempo”, “aspettavo ansiosa ...” possono fornire degli spunti per l’elaborazione di testi da parte degli allievi.

È chiaro che adeguate riflessioni (così come il confronto con la lingua di scolarizzazione del paese di immigrazione) forniscono un sostanziale contributo per accrescere nell’allievo la sensibilità nei confronti della lingua del paese d’origine e le competenze in relazione a essa.

Riferimenti bibliografici

(Cfr. anche i quaderni della serie *Materiali per l’insegnamento della lingua d’origine; Suggestioni didattici*)

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprachen und Kultur (HSK).

Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>

Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clivedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (2001): *Bilingual Children’s Mother Tongue: Why Is It Important for Education?*

Link: http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf

(Deutsch: Die Bedeutung der Muttersprache mehrsprachiger Kinder für die Schule; Link: http://www.laga-nrw.on.spirito.de/data/cummins_bedeutung__der_muttersprache.pdf).

Kropf, Edina (2014): *Spracherwerb und Erstsprachförderung bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund*. In: *vpod Bildungspolitik, Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts»*, S. 20 f.

Neugebauer, Claudia; Claudio Nodari (2013): *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Bern: Schulverlag plus.

Portmann-Tselikas, Paul R. (1998). *Sprachförderung im Unterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag.

Portmann-Tselikas, Paul R.; Sabine Schmolzer-Eibinger (2008): *Textkompetenz*. In: *Fremdsprache Deutsch, Heft 39*, S. 5–16.

1. Crescere in, con e tra più lingue: alcuni allievi LCO raccontano.

Nuhat vive in Germania

Il mio nome è Nuhat. Ho 12 anni e sono nato in Germania. Vivo con la mia famiglia a Monaco, nel quartiere di Hilstrup. Nel tempo libero mi piace giocare a calcio, faccio parte di una squadra di calcio. Quando mi vedo con i miei amici mi piace ascoltare musica curda e giocare alla Playstation. I miei amici sono per gran parte curdi e tedeschi. Inoltre ho anche amici russi e polacchi. Ho tre fratelli e sorelle, io sono il figlio "di mezzo". I miei genitori vivono qui dal 1985. Viviamo in una casa con più generazioni visto che anche i miei nonni vivono con noi. I miei nonni non parlano tedesco. Io a mia volta parlo male il curdo. Per questo motivo le lezioni della lingua d'origine sono molto importanti per me. A casa infatti parliamo il curdo. Anche i miei fratelli maggiori lo parlano molto bene, io purtroppo non così tanto. Personalmente sono cresciuto sia con il curdo sia con il tedesco. Tuttavia con gli amici che non sono curdi parliamo in tedesco. A parte questo, nel mio ambiente ho a che fare con la lingua russa, polacca, inglese, araba e italiana.

Marlene vive in Svizzera

Il mio nome è Marlene Pinto. Ho 13 anni e frequento la 7ª classe a Frauenfeld. Sono nata in Svizzera, dove anche vivo. A casa non parlo soltanto il portoghese ma anche lo svizzero-tedesco. Quest'ultimo lo parlo soprattutto con mia sorella e nel mio tempo libero con gli amici. Frequento il corso di portoghese, ogni settimana, sin da quando avevo 7 anni. Anche se si svolge nel mio unico pomeriggio libero, ogni volta non vedo l'ora di andare, dato che mi piace imparare un'altra lingua. Questa lingua mi permette di parlare con i miei parenti e di destreggiarmi in paesi come il Portogallo o il Brasile. A scuola, oltre al tedesco, imparo e parlo anche l'inglese e il francese. Un vantaggio del mio bilinguismo è che in queste lingue straniere riesco a memorizzare facilmente molte parole grazie al portoghese, visto che spesso sono simili. Le lingue svolgono un ruolo importante nella mia vita, ecco perché anche l'inglese è una delle mie materie preferite.

Vanessa vive in Svezia

Mi chiamo Vanessa, ho 14 anni e frequento la settima classe. Sono nata e cresciuta in Svezia da genitori albanesi. A scuola imparo oltre allo svedese e all'inglese anche lo spagnolo. La mia lingua preferita è l'albanese che non parlo solamente a casa ma anche a lezione di albanese a scuola. Nella nostra scuola godiamo di ottime condizioni: tutti gli allievi hanno un computer portatile con accesso internet. Il computer è a lezione

anche il nostro "strumento" principale. Lo utilizziamo anche per la lezione di albanese, ad esempio, per cercare su siti albanesi del materiale utile per la lezione. In questo modo abbiamo potuto imparare molto ed è stato possibile essere più vicini al mio paese d'origine e ai miei parenti in Kosovo.

Arbër e Nora vivono a Vienna

Arbër e Nora hanno ricevuto a lezione LCO di albanese la scheda con la sagoma di un bambino e il seguente compito: «Immagina di essere il bambino della scheda. Ora rifletti su quali lingue parli o ascolti nell'ambiente in cui vivi. Quale lingua si può inserire nella sagoma e dove? Colora la sagoma con differenti colori e scrivi a fianco quale colore corrisponde a quale lingua».

Abir vive in Inghilterra (relazione dell'insegnante Ola Koubayssi)

Abir è nata a Londra da madre francese e padre sudanese. Parla correntemente il francese e l'inglese. Si è iscritta al corso LCO per imparare la lingua del padre, l'arabo.



Uno degli hobby di Abir è leggere e scrivere racconti in francese. Io le ho proposto di portarle brevi testi francesi che potrei poi tradurle in arabo. L'idea l'ha entusiasmata molto. Abbiamo lavorato intensamente e nel frattempo sa leggere e scrivere in arabo molto meglio della maggior parte degli allievi della classe. In estate andrà in vacanza in Sudan e sarà in grado di parlare in arabo con i suoi nonni!

2. Un'amara esperienza: perdita del legame con la prima lingua

Aghesa ha radici albanesi e vive in Svizzera.

Il mio nome è Aghesa, ho 16 anni e sono nata in Svizzera. La mia madrelingua è l'albanese. Attualmente frequento la scuola di orientamento professionale. Il mio desiderio più grande è quello di andare in vacanza nel mio paese d'origine e di parlare l'albanese. Sfortunatamente non è così. Ho sempre molti problemi a comunicare con le persone di lì, sia al centro commerciale sia per la strada. Trovo difficile comunicare con i miei conoscenti anche scrivendo via sms o Facebook. Di solito devo pensare a come tradurre una parola dal tedesco o a come formulare una frase. Spesso mi vergogno di non conoscere bene la mia madrelingua.

Vivo da molto tempo qui a Buchs; purtroppo qui non c'è mai stato un corso LCO di albanese. Questo è anche il motivo principale per cui oggi mi trovo in questa situazione. Se ci fosse stato il corso LCO di albanese lo avrei frequentato con orgoglio e con piacere. Secondo me ogni bambino ha il diritto di imparare la propria madrelingua perché è qualcosa di importante e la società ne ha bisogno. Ho già fatto l'esperienza che la propria madrelingua può servire anche a livello professionale, perché quale giovane non vorrebbe lavorare in un negozio che appartiene a gente del proprio paese e con i quali si può parlare la propria lingua? Tuttavia se non si conosce abbastanza bene tale lingua allora questa possibilità non si presenta affatto...

3. Esempi concreti di pianificazione con l'obiettivo di una "promozione linguistica globale"

Samia Hamdan-El Ghaban: struttura per l'attività linguistica in una doppia lezione LCO di arabo, livello primario/principianti

Samia Hamdan-El Ghaban è originaria del Libano e lavora a Ginevra come insegnante LCO per la lingua araba.

-
1. 15 min. Dialogo/discussione di classe; il tema può essere scelto dall'insegnante o dagli allievi. Obiettivo: promuovere l'espressione orale libera in un'atmosfera rilassata. Allo stesso tempo gli allievi hanno la possibilità di ascoltare varie forme dialettali dell'arabo parlato.

 2. 15 min. Ripetizione dei grafemi e delle parole apprese fino ad ora. Una volta al mese dettato. Obiettivo: acquisizione della scrittura araba e di un vocabolario arabo standard.

 3. 35 min. Nuovo compito di apprendimento. Introduzione di un nuovo grafema con differenti approcci metodici. Lettura del nuovo segno con diverse vocalizzazioni e lettura di parole dove ricorre il nuovo grafema. Obiettivi come per il punto 2.

 4. 15 min. Pausa

 5. 25 min. Dialogo relativo a un testo di un libro scolastico. Obiettivo: attività sulle competenze orali nell'arabo standard.

 6. 10 min. Attività individuale (compilare, colorare qualcosa ecc.). Tutoring individuale da parte dell'insegnante. Al termine ogni bambino mostra alla classe ciò che ha fatto.

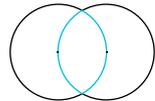
 7. 10 min. Conclusione: canzone (con indicazioni sulla corretta intonazione) o racconto da leggere alla classe.
-

Etleva Mançe: attività relativa al vocabolario e alla lingua nell'ambito di una doppia lezione sul tema "Mangiare e bere/sana alimentazione"; 1^a–10^a classe (3 gruppi di diverso livello)

Etleva Mançe è originaria dell'Albania. Vive da 22 anni a Colonia e lavora da 5 anni come insegnante LCO di albanese.

Tema della lezione: "Mangiare e bere"; ambito di esperienza: "sana alimentazione"; obiettivi linguistici: esercitazione e consolidamento del vocabolario tematico (nomi di frutta e verdura); ambito di applicazione: connessione tra prima e seconda lingua. Contenuto: rafforzare la consapevolezza relativa alla sana alimentazione e ai prodotti del paese d'origine. Ambito sociale: rafforzare la competenza sociale e la capacità di cooperazione nell'ambito dei lavori di gruppo.

Schema di pianificazione:

Fase/Tempo	Attività didattiche	Strumenti, materiali	Commento metodologico-didattico
10 min. Introduzione	L'I saluta. Tutti gli A si siedono davanti in cerchio. Introduzione al tema con l'aiuto di cestini di frutta e verdura. Denominare tutto in tedesco e in albanese.	Cestini con frutta e verdura Tessere	Stabilire il contatto / stuzzicare la curiosità
Transizione	L'insegnante distribuisce in ordine sparso alcune tessere con immagini e nomi di frutta e verdura (in tedesco e in albanese) sul tavolo. Gli A abbinano la tessera con l'immagine alla tessera con il nome.		Attivare le preconcoscienze Attivare il vocabolario Collegare prima e seconda lingua
15 min. Elaborazione 1	Ogni A prende una verdura o un frutto e cerca la tessera corrispondente (in albanese e in tedesco). Dopodiché le tessere con i nomi vengono messe nei cerchi: a sinistra in albanese, a destra in tedesco. Nella zona di intersezione rientrano parole come "banana", che sono più o meno identici in entrambe le lingue. Vengono discusse anche le varianti dialettali di singoli oggetti (ad es. patate).	Tessere Cestini con frutta e verdura 2 cerchi che si intersecano parzialmente sul pavimento	Rendere gli A consapevoli attraverso il tatto e l'osservazione  Comprendere e memorizzare le definizioni Riconoscere differenze e affinità in entrambe le lingue
5 min. Consolidamento 1	Infine i risultati vengono esaminati e discussi in plenum.		
20 min. Elaborazione 2	Vengono formati tre gruppi di diversa età. • Cl. 1 ^a –4 ^a : gli A ricevono una scheda di lavoro con immagini, frasi e soluzioni (da <i>Libri i gjuhës</i> , pp. 34–37) Differenziazione: scheda di lavoro alternativa. • Cl. 5 ^a –7 ^a : gli A ricevono un testo da leggere relativo alla coltura di frutti e verdure qui e nel paese d'origine. Differenziazione/alternativa: leggere e scrivere la poesia <i>Blega, dega dhe shega</i> (ad es. sostituire la parola "shega" [melograno] con altri tipi di frutta). Cl. 8 ^a –10 ^a : gli A ricevono una scheda di lavoro riferita a due estratti di testo (testi tematici impegnativi), diventando gli esperti del loro passaggio. Differenziazione: i più deboli ricevono una scheda di lavoro semplificata (<i>Nëna në qytet sot ka blerë shëndet</i>). Compito: Riformulare il contenuto a parole proprie e commentarlo.	Cl. 1 ^a –4 ^a scheda di lavoro Cl. 5 ^a –7 ^a scheda di lavoro Cl. 8 ^a –10 ^a scheda di lavoro	Lavoro di coppia, esercitare un controllo reciproco. Verifica delle competenze di lettura e scrittura. Feedback da parte del compagno. Lavoro di gruppo, sviluppare le competenze sociali. Promuovere la capacità di lavorare in gruppo
5 min.	Pausa		
10 min. Ripetizione e consolidamento 2	Gli A confrontano le proprie soluzioni in seno al gruppo dello stesso livello. Essi presentano i risultati in plenum e li discutono/commentano.	Scheda di lavoro	Scambio di opinioni Controllo
20 min. Elaborazione 3	• Cl. 1 ^a –4 ^a : AB, Domino, Puzzle, gli A lavorano individualmente, in coppia o in gruppo. • Cl. 5 ^a –7 ^a : gli A ricevono un cruciverba in due lingue e disegnano la piramide della salute. • Cl. 8 ^a –10 ^a : avvalendosi di una Mind-Map gli A discutono in merito a diversi punti. Differenziazione interna: A veloci ricevono una scheda di lavoro supplementare.	Giochi Scheda di lavoro Mind-map Piccoli cartelloni (A3)	Promuovere la capacità a lavorare in gruppo e le competenze sociali Addestrare alla capacità di argomentare Consolidamento di quanto appreso in maniera giocosa
5 min. Consolidamento 3	Presentazione e discussione dei risultati della fase precedente in plenum mediante piccoli cartelloni.	Scheda di lavoro Piccoli cartelloni (A3)	Consolidamento; rafforzare la propria consapevolezza; motivazione
5 min. Feedback	Gli A cercano di trovare un punto d'incontro/consenso. Gli A effettuano l'autovalutazione relativa ai propri progressi. Mediante la scheda di lavoro <i>Çfarë të pëlqen?</i> (Che cosa ti piace?) fatevi questa domanda reciprocamente e, come compito per casa, ponete la domanda anche ai componenti della famiglia.	Scheda di lavoro Tessere con <i>smiley</i> (3 <i>smiley</i> : allegro, così così, triste)	Gli A riflettono sulle nuove competenze acquisite

4. Rabie Perić Jašar: ottime esperienze con la lezione bilingue

Rabie Perić Jašar è originaria della Macedonia. Vive da 24 anni a Vienna dove, tra l'altro, lavora come insegnante LCO di romanés e in un centro di pedagogia speciale.

Oltre a insegnare LCO romanés si occupa anche di bambini rom arrivati di recente. Questi spesso sono deboli anche nella loro prima lingua romanés perché hanno utilizzato prevalentemente la lingua del paese d'origine (ad es. il macedone). La mia idea è che questi bambini dovrebbero imparare la lingua tedesca parallelamente alla propria madrelingua (ad es. introduzione allo stesso tempo di numeri o di colori, canzoni e piccoli pezzi teatrali in tedesco e in romanés). Secondo la mia esperienza personale i bambini imparano molto più efficacemente la loro madrelingua attraverso la lezione parallela di tedesco.

1. Riveda l'intero capitolo (complesso!) relativo alla promozione linguistica globale e si segni tre o quattro punti o elementi principali che l'hanno colpita! Discuta possibilmente su questi punti insieme a colleghi.

2. Al cap. 8 B.1 osservi le "sagome delle lingue" che hanno colorato due bambini dell'Austria. Faccia colorare anche nella sua classe le sagome delle lingue e ne discuta insieme agli alunni.

3. Riguardi il sottocapitolo 8 A.2 "Dimensioni della competenza linguistica". Trovi un esempio per ciascuna delle quattro competenze (ad es. una situazione a lezione in cui viene promossa la relativa competenza).

4. Riassuma nuovamente ciò che ha letto riguardo a BICS e CALP. Trova e discuta rispettivamente di 2–3 situazioni specifiche per BICS o CALP.

5. Esamini la grafica con i quadranti relativi alle competenze testuali. Trovi per ciascuno dei quattro quadranti 1–2 situazioni o occasioni di apprendimento adeguate tratte dalle sue lezioni!

6. Il procedimento illustrato al cap. 8 A.5a con esercizi di supporto (*scaffolding*) è di grande attualità e importante. Rifletta e discuta su 2–3 eventi tratti dalle sue lezioni nelle quali Lei può agire in maniera obiettiva seguendo questo procedimento! L'ideale sarebbe se Lei potesse fare una breve pianificazione e la potesse mettere in atto durante le seguenti settimane. Condividi le sue esperienze insieme a quelle di colleghi.

7. Al cap. 8 A.5b (in merito all'attività relativa al vocabolario) trovi un compito tratto da un corso di aggiornamento che ha frequentato in Svizzera. Elabori due o tre liste di vocaboli per differenti livelli. Evidenzi le parole che classifica come vocabolario attivo, in rosso, come vocabolario passivo, in blu.

8. Osservi gli esempi di pianificazione al cap. 8 B.3 e rifletta/discuta su che ciò che ritiene particolarmente utile e valido e che cosa invece non le piace molto, e perché.

Punti fondamentali specifici dell'insegnamento LCO



1. Punti di riferimento nella scelta di temi e contenuti

(Basil Schader)

Per la pianificazione generale della lezione (annuale, semestrale o trimestrale) gli insegnanti LCO tengono conto solitamente dei seguenti fattori determinanti:

Disposizioni normative

1. Disposizioni dal programma didattico di riferimento LCO del paese d'origine, nel caso in cui esso sia disponibile (cfr. cap. 1 A).
2. Disposizioni dal programma didattico LCO o regolamenti simili del paese di immigrazione, nel caso in cui tali documenti siano disponibili (cfr. cap. 1 A). I programmi didattici LCO del paese d'origine sono orientati prevalentemente alla cultura, storia, geografia, lingua e civiltà del proprio paese. Per contro, i programmi didattici LCO del paese di immigrazione (si vedano gli esempi nei riferimenti bibliografici relativi al cap. 1 A) si concentrano molto anche su temi relativi all'orientamento, all'integrazione e alla convivenza in contesti migratori.

Queste due differenti prospettive non devono condurre gli insegnanti LCO a un dilemma. Essi si trovano piuttosto dinanzi all'entusiasmante sfida di dover prenderle in considerazione entrambe, cosa che corrisponde alla realtà e alle esperienze dei loro allievi. Cfr. a questo proposito anche il cap. 2 A.

Strumenti didattici e ulteriori materiali per la lezione

3. Materiale didattico LCO o sussidi simili del paese d'origine, nel caso essi siano disponibili (cfr. cap. 1 A e 10). Secondo quanto riportato da molti insegnanti LCO, vari sussidi didattici messi a disposizione dai paesi d'origine devono essere in gran parte riadattati, visto che spesso presentano delle difficoltà notevoli dal punto di vista linguistico e/o, per quanto concerne i contenuti, fanno scarso riferimento a una situazione specifica come la crescita in contesti migratori.
4. Altri materiali che l'insegnante LCO ha raccolto e adattato dal punto di vista didattico (da libri, riviste, siti web, strumenti didattici del paese di immigrazione ecc.; cfr. il cap. 10).

Circostanze e opportunità istituzionali locali

5. Circostanze e opportunità che nascono dalla cooperazione con l'insegnamento regolare nel paese di immigrazione (cfr. cap. 12 e 13). L'esistenza e l'entità di possibili collaborazioni (scelta di contenuti e temi comuni, progetti di cooperazione, settimane progetto ecc.) dipende sensibilmente dall'integrazione dell'insegnamento LCO nel sistema scolastico regolare, specifica per ciascun paese. Laddove l'insegnamento LCO e l'insegnamento regolare sono strettamente connessi dal punto di vista istituzionale, come ad esempio in Svezia, si aprono svariate opportunità che si possono rivelare molto produttive; dove il corso LCO è sostanzialmente isolato, invece, anche piccoli progetti di cooperazione, benché sporadici, rappresentano una grande conquista.

Riflessioni pedagogiche e psicologiche sull'apprendimento

6. Necessità, interessi e prerequisiti degli allievi dal punto di vista della lingua e dei contenuti (cfr. cap. 3–5).
 7. Orientamento agli attuali principi e standard della pedagogia e della psicologia dell'apprendimento (cfr. in merito cap. 3–8).
-

I punti 6 e 7 costituiscono l'alfa e l'omega della pratica dell'insegnamento e della pianificazione didattica. Il cap. 11 affronta questo tema in modo più dettagliato.

A completamento dei capitoli precedentemente indicati, qui di seguito verranno analizzati in modo più specifico alcuni punti. Prestare attenzione a tali punti, nella scelta e definizione di temi e contenuti, è di fondamentale importanza al fine di realizzare una lezione in accordo con la realtà linguistica e culturale degli allievi LCO, con le loro esperienze, necessità di apprendimento e con le loro competenze biculturali e bilingui.

2. Insegnamento ponderato – osservazioni preliminari relative a temi e contenuti

Già dalla fine degli anni '60 è opinione diffusa che la promozione scolastica della lingua di insegnamento predominante ricopra un ruolo fondamentale ai fini di una piena integrazione, nel sistema educativo locale, di allievi con una storia migratoria (Alemann-Gionda et al. 2010). L'importanza della prima lingua o della lingua d'origine degli allievi, in termini di successo scolastico, rimane al contrario controversa e il dibattito in merito non dispone dell'avvallo di dati sufficienti: fondamentalmente si tratta di comprendere se la socializzazione bilingue e biculturale rappresenti per bambini e giovani una risorsa o piuttosto un problema (Ibid; cfr. anche cap. 15 del presente manuale). Anche se innumerevoli studi parlano in favore degli effetti positivi e l'apprendimento di una o varie lingue viene visto come un potenziale, gli allievi coinvolti si muovono in questo contesto ambivalente e ne sono influenzati. Ciò vale anche per i programmi e i contenuti dell'insegnamento LCO.

Probabilmente ciò dipende dal fatto che l'efficacia di tali programmi e contenuti viene raramente valutata in modo sistematico. Nell'ambito di un sempre maggiore orientamento alle competenze, è necessario colmare lacune scientifiche e conoscitive e sviluppare nuove prospettive in vista del successo formativo degli allievi interessati. Anche l'accettazione sociale e il rico-

noscimento scolastico delle lingue migratorie vanno verificati regolarmente con estrema attenzione. Nonostante costituiscano indubbiamente una risorsa economica e sociale significativa (Kavacik & Skenderovic, 2011, p. 33), tale riconoscimento e accettazione sono soggetti a tendenze politiche che influenzano anche la scuola. In che modo l'insegnamento LCO, e la scelta dei relativi temi e contenuti in seno a esso, possono dunque fornire un supporto in tal senso?

Con riferimento all'insegnamento, alcuni studi evidenziano che bambini e giovani con storie migratorie intraprendono uno sviluppo scolastico tendenzialmente positivo se la lezione favorisce sistematicamente processi di transfer, sia che essi si verifichino nella lezione LCO sia che abbiano luogo nella lezione regolare del paese di immigrazione. Ciò è stato osservato in particolar modo in relazione agli effetti del confronto tra le lingue e al sostegno ai processi di transfer linguistici (Göbel, et al., 2010). In relazione a un approccio con la diversità, soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento e le competenze interculturali, lo sviluppo e il sostegno delle competenze critico-riflessive sono da considerarsi sicuramente vantaggiose. (Blanck, 2012, p. 143).

L'importanza riconosciuta al confronto linguistico e all'apprendimento interculturale significa, per gli insegnanti LCO, porre i processi di transfer e le competenze critico-riflessive al centro di un insegnamento comparativo, o in altri termini: di un insegnamento ponderato (Blanck Ibid.).

Temi e contenuti dovrebbero essere esaminati per appurare quanto essi siano veramente efficaci per conseguire tale obiettivo. La dimensione professionale dell'insegnamento comprende un'ampia gamma di approcci metodologici alla diversità e consente l'elaborazione di specifici contenuti nell'ambito dell'offerta formativa (cfr. in merito cap. 5). In una lezione ponderata che miri a promuovere il transfer, insegnanti e allievi dovrebbero porsi sempre la seguente domanda: "Potrebbe anche essere altrimenti?". In tal modo, temi e contenuti vengono sottoposti a un continuo confronto e a una riflessione sistematica. "Il Proprio" e "l'Altro", forse anche "l'Estraneo", si pongono così al centro di un insegnamento critico, ma non ideologico.



3. “Potrebbe anche essere altrimenti?” – Promuovere il confronto e il transfer linguistico insieme alle competenze critico-riflessive

La varietà linguistica e culturale deve essere innanzitutto percepita come tale: nell'ambito di un insegnamento ponderato, ciò significa rilevare differenze e affinità, senza attribuire caratteristiche e abilità predefinite. Questo vale sia per l'insegnamento LCO sia per l'insegnamento regolare. La definizione di temi e contenuti della lezione deve pertanto tener conto degli obiettivi, delle specificità, dell'ambito di applicazione e del concetto di cultura sotteso alla competenza interculturale e a quella relativa al transfer linguistico. Un esempio riuscito in questo senso è costituito dai temi del “Programma didattico di riferimento – Lezioni di lingua e cultura del paese d'origine (LCO)” (2011) per le aree disciplinari “Lingua” e “Uomo e ambiente”.

Che dire del requisito della metacognizione, così come è stato definito inizialmente (mediante le parole chiave “confronto” e “transfer”)? Su quali criteri si basa un insegnamento comparativo, che da un lato dovrebbe condurre all'acquisizione e /o al perfezionamento della lingua d'origine e d'altro allo sviluppo delle competenze interculturali (cfr. Direzione dell'educazione del Canton Zurigo, 2011, p. 7)? Quali decisioni devono essere prese in relazione a temi e contenuti?

A questo riguardo, per garantire i processi sistematici di transfer e promuovere competenze riflessive nei bambini e nei giovani, sono assolutamente indispensabili le fasi che seguono, relative alla programmazione didattica: dalle aree disciplinari del piano di studi (programma didattico di riferimento (LCO) del paese d'origine, programma didattico di riferimento del paese di immigrazione) viene acquisito e stabilito, sulla base dei prerequisiti degli allievi (cfr. al riguardo cap. 5), un contenuto adeguato che consenta il confronto e il transfer.

Attraverso la combinazione di punti di vista prescelti – di carattere storico, geografico, culturale, strutturale o personale ecc.- vengono definiti temi didattici che hanno la potenzialità di poter essere sviluppati attraverso diverse alternative. A tal proposito, la parte pratica relativa al presente capitolo (9 B) mostra differenti prospettive: temi in relazione alla cultura d'origine; il problema dello stare “in mezzo”; temi che includono direttamente il transfer, come anche temi culturalmente e linguisticamente non specifici. Con lo sguardo rivolto agli effetti desiderati menzionati, ad esempio, nel Programma didattico di riferimento di Zurigo, vengono scelti gli approcci metodologici adeguati. A questo proposito è necessario riportare brevemente l'attenzione sul nuovo concetto di apprendimento e sull'orientamento alle competenze a esso connesso così come sul concetto di competenza interculturale.

a) L'orientamento alle competenze e il concetto di apprendimento

L'orientamento alle competenze comprende un'estensione del concetto di apprendimento, giacché in esso vengono integrate nuove conoscenze, abilità, competenze, attitudini e motivazioni (cfr. cap. 5 A). Un insegnamento ponderato, il pensare in maniera alternativa e la capacità di contribuire al transfer sono ad esso connessi. La pianificazione e l'elaborazione della lezione sono di conseguenza orientate in funzione dell'apprendimento e delle prestazioni degli allievi, questo sia a breve sia a lungo termine (dall'apprendimento in singole sequenze didattiche fino all'apprendimento lungo l'intero arco della vita). L'apprendimento inteso come orientamento alle competenze è perciò da considerarsi come un processo che pone a insegnanti e allievi nuove esigenze: le richieste in materia di metacognizione (nel senso della trasparenza dei vari passaggi nel percorso di apprendimento), di pianificazione dei processi e dei tempi di apprendimento, di strutturazione della lezione ecc., sono diventate più complesse. Ciò vale ovviamente anche per l'insegnamento LCO.

L'insegnamento orientato alle competenze non reinventa l'insegnamento e l'apprendimento, nè lo ribalta. Esso richiede tuttavia un orientamento sistematico agli allievi o all'apprendimento. La rigorosa attenzione alla personalizzazione dell'apprendimento comporta che la diagnosi, i compiti adeguati e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento, la metacognizione così come la valutazione delle prestazioni o dell'incremento dell'apprendimento necessitino di una notevole capacità di organizzazione e pianificazione da parte dell'insegnante.

b) Competenze interculturali

Nella descrizione delle competenze interculturali vengono presi in esame due modelli: il “modello a elenco” e il “modello strutturale”. Mentre il primo si limita a elencare competenze parziali rilevanti, il “modello strutturale” associa le competenze parziali alle varie dimensioni di un processo sistematico. Approfondire quest'ultimo aspetto è particolarmente importante, dato che spesso anche negli strumenti quadro (ad es. nel Programma didattico di riferimento di Zurigo) mancano indicazioni precise al riguardo. Chiedersi se le competenze interculturali siano utili e in quali situazioni siano rilevanti porta anzitutto a domandarsi da quali competenze parziali esse siano costituite, in quali contesti queste risultino visibili e come possano essere acquisite o trasmesse (Rathje, 2006, pag. 3).

Ai fini di uno sviluppo autonomo dei bambini e dei giovani è fondamentale partire da un modello che ponga al centro dell'attenzione le seguenti convinzioni: la cultura esiste all'interno di comunità umane (Hansen, 2000) e non riguarda di per sé una società

o una nazione; le culture si contraddistinguono attraverso differenze e contraddizioni. Ciò significa che in tutte le comunità complesse sono presenti “non soltanto varietà, ma anche diversità, eterogeneità, divergenze e contraddizioni” (ibid., p. 182). Per cultura si intende una riserva tangibile di punti di vista e prospettive che si differenziano da una comunità all’altra. Individui, bambini e giovani appartengono a comunità diverse che si contraddistinguono attraverso culture differenti. Gli allievi con una storia migratoria devono pertanto far fronte a un grado di complessità particolarmente elevato.

La sicurezza e la stabilità non vengono tuttavia raggiunte attraverso la semplificazione o la creazione di stereotipi nazionali o locali, ma piuttosto introducendo il concetto di “normalità delle differenze”.

Una cultura, “questo è il suo criterio fondamentale e la sua prestazione più efficace e profonda, definisce la normalità, e tale normalità agisce a suo modo in maniera altrettanto vincolante che le strutture sociali e politiche” (ibid. p. 233). La coesione di una cultura nasce dalla conoscenza e dalla “normalità” delle sue differenze, non dalla sua coerenza.

Applicata alla domanda relativa alle competenze interculturali e al loro sviluppo durante la lezione (cfr. in merito anche il cap. 4 A), ciò implica la capacità di creare, nell’ambito di interazioni interculturali, la normalità mancante e di rendere possibile la coesione, rendendo visibili differenze prima sconosciute. In altre parole: la competenza interculturale “è la capacità creativa di istituire una nuova organizzazione tra persone di diverse culture e di renderla fruttuosa” (Wierlacher, 2003, p. 2016). Il risultato che ne deriva è la culturalità (Rathje, 2004, p. 301) e non la nazionalità.

Riferimenti bibliografici

- Allemann-Ghionda, Cristina et al. (Hrsg.) (2010): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, 55. Beiheft.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK). Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>
- Blanck, Bettina (2012): Reflexiv-kritischer Umgang mit Vielfalt. In: Julia Košinär; Sabine Leinweber; Heike Hegemann-Fonger; Ursula Carle (Hrsg.): Vielfalt und Anerkennung. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Göbel, Kerstin; Svenja Vieluf; Hermann-Günter Hesse (2010): Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. In: Cristina Allemann-Ghionda et al. (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, 55. Beiheft, S. 101–122.
- Hansen, Klaus Peter (2000): Kultur und Kulturwissenschaft. Paderborn: UTB.
- Kavacik, Zuhail; Damir Skenderovic (2011): Renaissance der Homogenitätsideologie. Integrationspolitik und Sprache in Deutschland und der Schweiz. WBZ Mitteilungen, Heft 131, S. 30–33.
- Rathje, Stephanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11 (3), S. 1–15.
- Wierlacher, Alois (2003): Das tragfähige Zwischen. Erwägen, Wissen, Ethik, 14 (1), S. 215–217.

1. Pianificazione di temi relativi alla cultura d'origine

(cfr. anche cap. 11 B. 4 e 11 B.5)

Silviya Ivanova Popova: pianificazione semestrale per il livello intermedio (4^a–6^a classe); tema “Lingua, storia e festività bulgare”

Silviya Ivanova Popova è originaria della Bulgaria. Vive da 13 anni a Zurigo, dove lavora come insegnante LCO di lingua bulgara da 9 anni.

Grammatica	Uomo e ambiente	Festività
Verbi: vari tempi verbali del passato	Storia: traci, slavi e proto-bulgari	Primo marzo <i>Baba Marta</i> che ci porta le <i>martenize</i> . Realizziamo le <i>martenize</i> da soli (intrecciare insieme fili rossi e bianchi, realizzare in varie forme e legarle al polso. Esse sono simbolo di salute, amore e nuovo inizio). Conoscere la legenda della <i>marteniza</i> . Festa della mamma e della donna, 8 marzo
Verbi: tempi verbali del futuro	Chan Asparuch – il fondatore della Bulgaria (681)	La domenica delle Palme – l'onomastico di tutte le persone che portano il nome di un fiore
Avverbi	L'espansione e il consolidamento del nuovo stato bulgaro (Chan Omurtag, Terwel, Presian, Krum)	Pasqua – Risurrezione – saluto speciale
Proposizione principale e subordinata Regole sull'uso della virgola	Il cristianesimo come religione propria: riconoscimento – Knjas Boris I. – 866	
Discorso diretto e indiretto Interpunzione	La Bulgaria come grande potenza. Zar Simeon I. (893–927) – la Bulgaria confina con tre mari – perle di conoscenza e di cultura.	
Discorso indiretto	Il giorno della valorosità e dell'armata Bulgara	6 maggio – Festa dei pastori e delle greggi e di San Giorgio
Scrivere un tema: regole e struttura	L'alfabeto bulgaro dell'855 – Cirillo, Metodio e i loro discepoli (Clemente, Gorazd ecc.)	24 maggio – Giornata dell'alfabeto e della cultura slava; festa popolare danzante
Scrivere un tema su un inizio predefinito Esercizi su come mantenere il filo conduttore	Gli anni delle rivolte Lotta per l'indipendenza Sotto il dominio bizantino	Il 14 giugno: 10° anniversario dell'associazione “Rodna retsch”
Appellativi Desinenze specifiche Scrivere una lettera	Liberazione dal dominio bizantino 1185 Zar Ivan-Asen I. & Petar II.	Viaggio in Bulgaria: visitiamo 4 città che hanno avuto un ruolo importante nella nostra storia, e un monumento speciale sulle montagne, simbolo della libertà.
Scrivere un tema su un titolo dato Fare attenzione a stile, grammatica, ortografia e struttura	Zar Kalojan (1190–1207), Zar Ivan-Asen II. (1218–1241) Il ripristino dell'impero bulgaro attraverso la diplomazia e una forte famiglia reale	

2. Pianificazione di temi relativi alla vita nella nuova patria: fokus “Vivere in, con e tra due lingue e culture”

Troviamo eccellenti esempi relativi a questa categoria in vari capitoli del presente manuale. Presentiamo qui di seguito la seguente selezione:

Capitolo 6 B.1

(LCO di albanese ad Arnsberg/Germania): due ore di lezioni sul tema “Amicizia, pregiudizi, convivenza”, classi 5^a–10^a.

L'autore mostra in che modo il tema “Amicizia, pregiudizi, convivenza”, di grande attualità in contesti migratori, può essere trattato ricorrendo a forme didattiche, sociali e di cooperazione estremamente stimolanti. In primo piano vi sono le esperienze autentiche degli allievi nella loro nuova patria. Infine, nella discussione finale verrà fatto riferimento alla cultura d'origine, tema che verrà sicuramente approfondito in maniera produttiva nella lezione successiva.

Capitolo 5 B.3

Gaca Radetinać (LCO di bosniaco/serbo/croato a Karlskrona/Svezia): doppia lezione sul tema “I diritti dell'infanzia”.

L'autrice tratta il tema “I diritti dell'infanzia” mediante un approccio orientato alla pratica e alla consapevolezza.

In maniera simile alla pianificazione di Nexhmije Mehmetaj relativa alle questioni di genere (cap. 4 B.2), anche in questa occasione viene offerta, nel contesto della lezione o di una lezione successiva, l'opportunità di trattare differenze e analogie, vantaggi e svantaggi nell'ambito dei diritti dell'infanzia nella cultura d'origine e in quella della nuova patria, così come problemi e conflitti connessi alla situazione migratoria (status dei bambini nella famiglia, libertà, diritti e doveri; ev. ricordi desunti dall'infanzia dei genitori o dei nonni).

Capitolo 4 B.2

Nexhmije Mehmetaj (LCO di albanese nella Svizzera francese): doppia lezione sul tema “Eguaglianza dei sessi” per tre diversi gruppi di età e livello.

L'autrice mostra nella sua programmazione in che modo il tema “Eguaglianza dei sessi” può essere trattato in una classe con tre diversi gruppi di età e livello, in modo tale che ciascun gruppo trovi un approccio adeguato specifico per l'età (livello inferiore: “Anche le femminucce giocano a calcio”; livello intermedio: “Diritti e doveri di ragazzi e ragazze nella nostra classe”; livello superiore: “I diritti dell'infanzia”). A questo riguardo si può e si deve ovviamente discutere e riflettere (nell'ambito della lezione o come tema per una lezione successiva) sul modo in cui diversi ruoli, comportamenti e cliché associati ai generi, nella cultura d'origine o nella cultura del nuovo paese, possono far sorgere problemi o addirittura conflitti.

3. Pianificazione di temi connessi sia alla cultura del paese d'origine sia a quella della nuova patria

Dragana Dimitrijević:
estratto dalla pianificazione di una doppia lezione sul tema “La famiglia”, Livello superiore (7^a–9^a classe; rappresentazione semplificata senza le rubriche “Forme sociali e supporti mediatici”)

Dragana Dimitrijević è originaria di Belgrado/Serbia. Lavora nel Canton Zurigo dal 1999 come insegnante LCO di serbo.

Importante: come compito per casa per questa lezione, gli allievi hanno dovuto informarsi sulla dimensione della propria famiglia nell'ultima o penultima generazione, quale ruolo svolgono/hanno svolto alcuni parenti in particolare ecc. (formazione, relazioni sociali, vestiti, diritti delle donne, primo giorno di scuola, lingue, giochi, giocattoli, motivo di migrazione ...).

Si veda tabella alla pagina seguente.

Durata	Con quale obiettivo? Obiettivi specifici Fasi di apprendimento e obiettivi parziali	Che cosa e come? Compito dell'insegnante:	Che cosa e come? Compito degli allievi:
7'	<p>1.</p> <p>Famiglia Gli A confrontano in modo documentato i mondi di vita del paese d'origine e della Svizzera e favoriscono in tal modo la propria apertura mentale. Attraverso il confronto consapevole con le esperienze vissute in famiglia, nel paese d'origine e in Svizzera, acquistano una migliore comprensione della varietà dei contesti sociali e delle interazioni.</p> <p>Obiettivo: conoscere funzioni e forme della famiglia in relazione a storia e cultura.</p>	<p>1.</p> <p>Distribuisce agli A estratti di un testo preparati (in tedesco) sul tema della "Famiglia in Svizzera".</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spiega le parole sconosciute e assegna il compito di lettura (lettura selettiva): leggete il testo, raccogliete le informazioni rilevanti (persone, grandezza della famiglia, relazioni, luogo relativo, tempo relativo). 	<p>1.</p> <p>Elaborano il compito (si veda sopra)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leggono gli estratti tratti dal libro "La vita oltre gli 80". • Comprendono il testo con l'aiuto di domande date. • Raccogliono le informazioni salienti relative al testo
10'	<p>2.</p> <p>Gli A comprendono e menzionano le informazioni salienti di un testo relativo a una persona (la propria famiglia, le proprie conoscenze linguistiche, la propria formazione, rapporti familiari, ruolo dei singoli membri della famiglia, motivo di migrazione).</p>	<p>2.</p> <p>Spiega le domande relative al testo e le distribuisce agli A. Ad es. Da dove viene tuo padre/tuo nonno? Perché? Quanti figli ha avuto? Che lingua parla?</p>	<p>2.</p> <p>Si scambiano le informazioni più importanti sulla base delle informazioni desunte dal testo.</p>
20'	<p>3.</p> <p>Rapporti in famiglia (Serbia-Svizzera); menzionare affinità e differenze</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoscere e capire la famiglia in Svizzera (grandezza, ruolo, legami, rituali ...) • Conoscere e capire la famiglia in Serbia (grandezza, ruolo, legami, rituali ...) • Riconoscere affinità e differenze ed esprimere le proprie riflessioni al riguardo <p>Gli A descrivono le funzioni e la tipologia della famiglia in Svizzera e in Serbia.</p>	<p>3.</p> <p>Elabora i compiti per casa (si veda sopra)..</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fa la suddivisione in gruppi • Coordina la discussione • Compito per il lavoro di gruppo: confrontate le informazioni raccolte relative alla famiglia svizzera e serba. 	<p>3.</p> <p>Parlano: parlano, discutono e spiegano che cosa è stato scoperto aiutandosi con le domande riportate sopra.</p>
8'	<p>4.</p> <p>Descrivere il proprio ruolo e la propria famiglia: il ruolo degli A in famiglia (in Svizzera e in Serbia).</p>	<p>4.</p> <p>Effettua la suddivisione in gruppi Compito: descrivere il proprio ruolo in famiglia (in Svizzera e in Serbia).</p>	<p>4.</p> <p>Motivano il proprio ruolo in famiglia, in Svizzera e in Serbia, raccontano la propria storia sulla base delle informazioni raccolte.</p>

Confronta riguardo a questa categoria anche le pianificazioni didattiche 4 B.3 (Arifa Malik, Londra: "il principio dell'interculturalità con l'esempio dei colori" e 6 B.2 (Sakine Koç, Zurigo: unità didattica sul tema "Feste e festività")

1. Nel capitolo 9 A.1 vengono elencati sette punti di riferimento o fattori determinati che svolgono un ruolo fondamentale nella scelta di temi e contenuti. Riflettete e discutete: quali di questi punti ritenete particolarmente rilevanti e in che modo ne tenete conto per la scelta del tema?
2. Ci sono punti di riferimento che ritenete importanti, ma che mancano tra quelli elencati nel cap. 9 A.1? E inoltre: quali aspetti potreste o desiderereste includere così da poter migliorare la vostra pianificazione alla luce di tali punti?
3. Al capitolo 9 A.3 si legge che i compiti orientati al transfer (in particolare confronti linguistici e culturali) possono avere un effetto positivo sullo sviluppo scolastico di bambini e giovani con storie migratorie. Riflettete e discutete sulle possibili motivazioni di questo fenomeno e su quali esperienze e potenzialità i vostri allievi portano con sé a questo riguardo.
4. Quali elementi dell'orientamento al transfer (ad es. occasioni di apprendimento per confronti linguistici e culturali) sono presenti nella vostra lezione LCO? Che cosa potreste fare eventualmente per integrare maggiormente e al meglio tali prospettive (che sia strettamente connesso alle esperienze personali e al potenziale biculturale e bilingue dei vostri allievi)? Confrontatevi in merito a concrete situazioni di apprendimento!
5. Il paragrafo "Competenza interculturale" al cap. 9 A.3 sostiene che nelle società complesse o in tutte le culture oltre a varietà esistono anche diversità, eterogeneità, divergenze e contraddizioni. Quali aspetti della vostra cultura vi vengono in mente a questo riguardo? Quali di tali aspetti potreste tematizzare insieme ai vostri allievi e come sarebbe organizzata la relativa sequenza didattica? Fate, se possibile, delle concrete riflessioni in merito a una possibile pianificazione didattica.
6. Nell'ambito dell'insegnamento LCO c'è in parte il rischio che la propria cultura venga rappresentata dai sussidi didattici in maniera idealizzata, semplificata ed estranea alla realtà. Anche il corso LCO della vostra cultura d'origine corre questo rischio? Che cosa potreste fare per trasmettere agli allievi una sua percezione differente rispetto a stereotipi e semplificazioni?
7. Riguardate nuovamente gli esempi di pianificazione didattica al cap. 9 B. Riflettete e discutete: quali esempi sono più adatti a voi, e perché? Ci sono anche esempi che vi riguardano di meno, perché?

10A Testo di riferimento

Basil Schader, Saskia Waibel

1. Introduzione: reperire materiali – ieri e oggi

Un tempo fare lezione significava semplicemente lavorare con un manuale e con gli esercizi in esso contenuti; raramente venivano utilizzati altri materiali. Oggi invece i requisiti di una lezione qualitativamente accurata sono sensibilmente più elevati. Postulati come quelli dell'orientamento agli allievi, del riferimento al mondo della vita, dell'individualizzazione (cfr. cap. 4 e 5) vanno applicati anche alla scelta del materiale didattico (testi, schede di lavoro, media ecc.). L'insegnamento centrato sul discente, il riferimento al mondo della vita e l'orientamento alle competenze interculturali stanno a significare che nell'insegnamento LCO si deve andare incontro alla situazione specifica degli allievi che crescono in e tra due culture, cosa che non permette di ricorrere semplicemente ai libri scolastici utilizzati nel paese d'origine. Questo sarebbe tra l'altro difficilmente realizzabile, considerata l'eterogeneità e la presenza di livelli differenti all'interno della maggior parte delle classi; inoltre, ciò non sarebbe affatto adeguato all'ampio spettro di forme didattiche e di apprendimento ai quali gli allievi sono abituati nelle lezioni regolari (cfr. cap. 6). Persino laddove siano disponibili sussidi didattici LCO del paese d'origine, l'insegnante dovrebbe reperire materiali supplementari che facciano riferimento alla situazione specifica del rispettivo paese di immigrazione o all'attualità politica. Fortunatamente, tutto ciò non implica necessariamente un sovraccarico di lavoro per gli insegnanti LCO.

Contrariamente a quanto accadeva in passato, oggi non è solamente consentito ma, basandosi sui postulati pedagogici dell'orientamento allo studente, dello sviluppo dell'autonomia, del riferimento al mondo della vita e delle competenze mediatiche, è anche assolutamente opportuno coinvolgere attivamente gli allievi nell'elaborazione del materiale didattico relativo a temi specifici.

Ciò vuol dire, ad esempio, che nella 1^a e 2^a classe gli allievi possono portare immagini, libri illustrati e oggetti inerenti a temi come "Il tempo libero" o "I ricordi delle vacanze"; a partire dalla 3^a e 4^a classe gli allie-

vi, in grado di lavorare più autonomamente, possono effettuare delle ricerche in biblioteca e su internet, avvalendosi anche delle loro competenze nell'ambito di due lingue.

2. Che cosa significa materiali "adeguati"? Sei criteri.

Che cosa si intende con l'espressione "materiali adeguati"? A questo proposito si potrebbero scrivere interi libri, ci limitiamo qui di seguito a fornire una breve lista di domande. I punti ai quali si può rispondere in modo affermativo dovrebbero valere come criterio per stabilire l'adeguatezza dei materiali di insegnamento.

- Il materiale (testo, materiale illustrato, sito web ecc.) è adeguato all'età degli allievi per i quali desidero utilizzarlo? (Criterio dell'adeguatezza all'età.)
- Il materiale è privo di qualsiasi tipo di riferimento di carattere ideologico, religioso o polemico; i fatti critici vengono rappresentati in maniera imparziale e chiara? (Criterio della neutralità ideologica e religiosa, promosso dalla maggior parte dei paesi di immigrazione.)
- Il materiale favorisce il pensiero riflessivo degli allievi? (Criterio dell'insegnamento centrato sul discente e sullo sviluppo dell'autonomia.)
- Il materiale fa riferimento, dove sia ritenuto possibile e appropriato, alla realtà, alle esperienze e alle competenze bilingui-biculturali degli allievi che crescono in e tra due culture e lingue? (Criterio dell'insegnamento centrato sul discente con riferimento specifico al corso LCO.)
- Nel materiale si evita di rafforzare stereotipi di genere, entrambi i sessi vengono presi in considerazione in maniera equa? (Criterio dell'eguaglianza tra i sessi.)

-
- Il materiale permette, laddove possibile e opportuno, di essere preparato in modo tale da risultare accessibile e interessante agli allievi dei livelli base, intermedio e avanzato? (Criterio dell'adeguatezza ai fini di una lezione individualizzata, e centrata in maniera ottimale sul discente.)
-

3. Archiviazione dei materiali didattici

Prima di esaminare qui di seguito possibili fonti per acquisire il materiale didattico, è opportuno sottolineare brevemente l'importanza della sua archiviazione e conservazione. Proprio in un contesto complesso come quello dei corsi LCO, caratterizzato spesso dall'insegnamento in pluriclassi, è importante procedere, a questo proposito, in modo chiaro e razionale sin dal principio. In questo modo il materiale rimarrà a disposizione anche per l'anno successivo, in caso contrario ci si ritroverà davanti a cataste di documenti in disordine e si sprecherà molto tempo nella ricerca.

Un archivio efficiente contempla oggi due diverse dimensioni: da un lato una "sezione" elettronica nel computer, costituita da cartelle e sotto cartelle chiaramente etichettate per i vari temi e le varie classi (importante: creare periodicamente copie di sicurezza!). La seconda sezione è costituita dall'archivio "reale" che comprende modelli da fotocopiare, immagini, schede di lavoro, giochi ecc.

Una semplice variante consiste nel creare una grossa busta o una scatola archivio per ciascun tema. All'interno della scatola o della busta possono essere conservati, ad esempio in quattro cartelline trasparenti, i materiali per i cicli inferiore, medio e superiore e quelli che si prestano per tutti i cicli.

La creazione e la "manutenzione" di un archivio simile necessitano di tempo e autodisciplina, alleggeriscono tuttavia sensibilmente il lavoro.

4. Possibili fonti di materiali didattici

a) Sussidi didattici del paese d'origine

È necessario distinguere tra i sussidi didattici che vengono impiegati nella lezione regolare del paese d'origine e quelli che sono stati elaborati nel paese d'origine appositamente per il corso LCO della relativa lingua.

Disporre dei sussidi didattici che vengono utilizzati nella lezione regolare del paese d'origine (ad es. libri di lettura e di lingua) come potenziale fonte di mate-

riale è sicuramente utile. Tuttavia la loro adeguatezza è limitata per almeno due motivi: in primo luogo, essi sono spesso troppo difficili dal punto di vista linguistico e contenutistico. In genere, gli allievi LCO non conoscono bene la propria madrelingua (soprattutto nella varietà scritta e standard!) come i coetanei del paese d'origine. In secondo luogo, i testi scolastici dell'insegnamento regolare ovviamente non fanno riferimento alla realtà, alle esperienze e alle competenze degli allievi LCO che crescono in un ambiente culturalmente diverso.

Nonostante tutto, questi libri possono puntualmente servire come fonte di testi, immagini ecc. se si è consapevoli di questi due limiti e si presta attenzione a evitare rappresentazioni ideologiche e politiche unilaterali (come ad es. in testi storici).

I corsi LCO di portoghese e di albanese dispongono di materiale didattico che è stato appositamente elaborato per l'insegnamento della lingua d'origine (cfr. le illustrazioni nella sezione B). I sussidi didattici in lingua albanese sono stati realizzati/elaborati grazie a un team misto di insegnanti LCO provenienti da quattro paesi insieme a esperti del Kosovo; ciò ha garantito sin dal principio un riferimento concreto alla situazione migratoria. Per ciascun livello (ciclo superiore, intermedio e inferiore) sono stati realizzati 6 quaderni tematici a cui si aggiunge un quaderno per la scuola materna. I 6 quaderni tematici per ciascun livello comprendono per metà temi specificamente albanesi (conoscenze generali sul paese d'origine, grammatica, letteratura) o temi che si riferiscono alla vita nella nuova patria ("Lavoro e tempo libero"; "Io e gli altri"; "Un mondo per tutti"). I sussidi didattici specifici per l'insegnamento LCO non sono tuttavia automaticamente validi e funzionali, come hanno dimostrato i testi albanesi del passato, che erano stati redatti esclusivamente da esperti del paese d'origine ed erano linguisticamente troppo complessi per gli allievi dei corsi LCO.

Sussidi didattici validi e specificamente concepiti per l'insegnamento LCO (alla cui redazione dovrebbero contribuire anche insegnanti LCO!) rappresentano senz'ombra di dubbio un grande ausilio e un enorme supporto per gli insegnanti, e dovrebbero essere utilizzati da tutti i gruppi linguistici.

b) Materiali di insegnamento reperiti in internet

Internet svolge un ruolo sempre maggiore nella ricerca di materiali didattici adeguati e attuali. Gli insegnanti e gli allievi LCO hanno il grande vantaggio di poter utilizzare tali offerte in due lingue: la lingua del paese d'origine e quella del paese di immigrazione.

Tra le ricerche e offerte di materiali didattici distinguiamo principalmente le seguenti due forme:

in primo luogo, le ricerche su siti web specifici per insegnanti, dove si possono trovare materiali didattici

(schede di lavoro, pianificazione delle lezioni ecc.) su tutti i possibili temi. Esistono moltissimi siti del genere in varie lingue d'origine e naturalmente anche nelle lingue dei paesi di immigrazione. Si possono trovare esempi per entrambe le categorie nella parte pratica (cap. 10 B.1 e 2). Vale assolutamente la pena visitare tali siti web, anche se orientarsi all'interno di essi può inizialmente risultare un po' complesso.

Il secondo tipo di ricerche e offerte fa riferimento a temi e argomenti estremamente specifici su cui si desidera reperire dei materiali: un libro specifico sui cani in lingua croata, un tema relativo alla geografia dello Sri Lanka, una poesia sulla primavera in lingua russa ecc.

A partire dalla 3ª e 4ª classe anche gli allievi possono effettuare autonomamente ricerche su internet. Tenendo conto dell'importanza assegnata all'educazione e alle competenze mediatrice nella maggior parte dei paesi, gli allievi dovrebbero possedere già delle conoscenze acquisite grazie all'insegnamento regolare.

Laddove queste mancassero, nei corsi LCO gli allievi più grandi possono aiutare quelli più piccoli. Nella ricerca sui siti web nella madrelingua possono però sorgere dei problemi: ad esempio, qualora i termini di ricerca vengano inseriti con errori ortografici. In questo caso può venire in aiuto l'insegnante o deve essere consultato prima un dizionario (elettronico).

c) Materiali tratti da libri, riviste, giornali e progetti ecc.

Oltre alla ricerca su internet, anche le tradizionali pubblicazioni stampate come libri, riviste, giornali, volumi illustrati, libri illustrati ecc. sono sempre fonti molto utili per il reperimento di materiali didattici. Conformemente alla situazione bilingue in cui gli allievi LCO crescono, devono e possono essere assolutamente utilizzati, oltre ai media nella lingua d'origine, anche quelli nella lingua del paese in cui vivono.

Libri nella lingua del paese di immigrazione possono essere reperiti tra l'altro nelle biblioteche. Le biblioteche interculturali, presenti ormai in varie città, dispongono di libri in varie lingue d'origine (per le sedi in Svizzera si veda www.interbiblio.ch). È altrettanto importante incoraggiare gli allievi a portare libri, riviste ecc. su temi attuali; la ricerca di materiali non deve assolutamente essere compito esclusivo dell'insegnante.

Oltre ai libri (saggi, opere letterarie, volumi illustrati, enciclopedie, libri illustrati ecc.) anche le riviste (incl. riviste per bambini e giovani) si rivelano molto utili. Esse sono facilmente reperibili e possono essere portate (allo stesso modo dei libri) dopo le vacanze dal paese d'origine.

Lo stesso vale per gli opuscoli e altra pubblicità che, in una moderna concezione dell'insegnamento LCO, possono essere assolutamente utilizzati per occasioni di apprendimento stimolanti, per l'ampliamento del

vocabolario e confronti linguistici, e possono essere ritagliati e usati, ad esempio, per realizzare dei collage. I quotidiani sono facilmente reperibili quasi in tutte le lingue e forniscono, a partire dalla 4ª classe, occasioni di lettura e di discussione valide e attuali. Occorre però fare attenzione che il materiale non sia orientato in senso politico, religioso e ideologico. Molti periodici o settimanali dispongono anche di una rubrica con fumetti, indovinelli e altro, utilizzabili anche per le classi inferiori.

d) Sussidi didattici e materiale illustrativo del paese di immigrazione

È consigliabile prendere contatto con gli insegnanti della lezione regolare soprattutto in relazione a temi non incentrati sul paese d'origine, bensì sulla situazione migratoria o sul confronto con il paese di immigrazione. È molto probabile che essi siano interessati a una collaborazione sullo stesso tema (ciò sarebbe ideale) o che dispongano di materiali adeguati. Esempi: confronto tra paese migratorio e paese d'origine su argomenti del tipo: gli animali della fattoria/professioni/infanzia e tempo libero una volta e oggi ecc.; temi etici come: amicizia/giocare insieme/razzismo e discriminazione/integrazione ecc. Sui progetti di cooperazione si veda anche il cap. 12.

5. Materiali didattici elaborati dagli stessi allievi

Come già indicato nel primo paragrafo, le attuali teorie pedagogiche prevedono che gli allievi possano e debbano essere coinvolti nella preparazione del materiale didattico.

L'esigenza di un insegnamento centrato sul discente, sull'autonomia, sull'utilizzo delle risorse della classe ecc. vengono soddisfatte nella misura in cui anche gli allievi sono coinvolti, ad esempio, nella ricerca di materiali su internet o nelle biblioteche, nella realizzazione di cartelloni, documentazione e schede di lavoro. Nella parte B questo viene illustrato dagli esempi della sezione 10 B.4: un cartellone relativo alle parti del corpo (acquisizione del vocabolario), una pagina su un vocabolario illustrato realizzato congiuntamente, due poster (3ª e 8ª classe) relativi alle presentazioni degli allievi in questione, due esempi di schede di lavoro che gli allievi hanno distribuito alla fine della loro presentazione come verifica per l'apprendimento. La lista dei materiali illustrativi e delle schede di lavoro che gli allievi elaborano gli uni per gli altri si lascia ampliare a piacere: semplici esercizi linguistici che gli allievi più grandi realizzano sulla base di un modello chiaro per quelli più piccoli (ad es. mettere le forme al plurale o scrivere i nomi degli oggetti); schede di lavoro con domande su testi di lettura; osservazioni comuni su

un libro di poesie o un giornalino di classe; un quiz su un tema specifico ecc. È importante comprendere che in questo caso non si tratta affatto di alleggerire il lavoro dell'insegnante, quanto di dare agli allievi la possibilità di imparare e approfondire il tema anche grazie alla selezione e all'elaborazione del materiale didattico più appropriato.

6. Utilizzo di media elettronici da parte degli allievi

Gli allievi oggi sono già abituati, nella lezione regolare e spesso anche a casa, a utilizzare le funzioni basilari di un computer e di un cellulare (sicuramente già a partire dalla 4ª classe). Tali competenze si possono utilizzare anche nel corso LCO per le finalità indicate qui di seguito:

a) Per il reperimento di informazioni

A questo proposito non si deve pensare solamente a internet. Se vi è sufficiente tempo a disposizione (ad es. da una settimana all'altra), le informazioni possono essere benissimo raccolte per iscritto anche via e-mail o per sms. Alle forme orali, si aggiungono l'intervista (che può essere eventualmente registrata mediante il cellulare), le conversazioni telefoniche con appunti e l'utilizzo di *Skype* come alternativa economica al telefono. Dovesse comunque trattarsi di una ricerca su internet, c'è la possibilità di farsi un'idea in merito al tema o al termine ricercato sulla relativa pagina di Wikipedia.

b) Per condividere e connettersi

Le reti sociali permettono facilmente a gruppi e classi di creare una propria piattaforma e di scambiare opinioni sui temi assegnati. La piattaforma fotografica *Flickr* è ideale, ad esempio, per lo scambio e il commento di foto. Sulla pagina di *Facebook* è possibile creare un gruppo chiuso per utilizzare le funzioni di chat, messaggeria personale, creazione di album ecc. Vivamente consigliato per le classi LCO e i loro insegnanti in Svizzera è la piattaforma *educanet2* (<https://educanet2.ch>): qui ogni classe può usufruire di un proprio accesso con bacheca personale, aule virtuali per le classi e i gruppi. Per comunicare sono disponibili poi varie opzioni: e-mail, chat, Forum, wiki, blog, album foto, scambio di materiali scolastici ecc.

c) Per la presentazione di informazioni

A partire dalla 4ª–5ª classe gli allievi dovrebbero avere l'opportunità di svolgere delle presentazioni davanti alla classe avvalendosi di supporti medialti. La rap-

presentazione visuale delle conoscenze acquisite e la preparazione di una presentazione è particolarmente impegnativa, quindi deve essere necessariamente supportata dall'insegnante. Le presentazioni possono essere effettuate mediante l'ausilio di cartelloni, schede di lavoro, con il supporto di power-point o per mezzo di applicazioni su I-Pad. Per le presentazioni sono molto utili le seguenti App: *BookCreator*, *ComicLife* e *iMovie*.

d) Per realizzare occasioni di scrittura

Testi elaborati al computer e illustrati con fotografie proprie o immagini reperite in internet sono più attraenti e molto più professionali rispetto a quelli scritti a mano. Ciò vale per tutte le tipologie di testi: testi singoli (ad es. racconto di un'esperienza) poster, scheda di lavoro, giornalino di classe, realizzazione di un libro di gruppo. La realizzazione di minibooks, illustrata sul sito www.minibooks.ch, risulta attraente non solo per gli allievi più piccoli (sul sito possono essere tra l'altro "pubblicati" i propri minibook). Altrettanto interessante è il programma *Talkty-per* (<https://talktyper.com>) che trasforma il parlato in testi scritti, esso però funziona solamente con un numero limitato di lingue.

È chiaro che nel corso LCO mancano spesso i mezzi tecnici e il tempo necessario; poiché molti allievi hanno a disposizione un computer a casa o durante le lezioni, i compiti assegnati possono tuttavia essere svolti come compiti per casa da una settimana all'altra.

e) Per imparare o approfondire contenuti didattici

A questo riguardo esistono applicazioni, programmi di esercizi, e-books e programmi educativi ecc. È necessario tuttavia chiarire puntualmente se tali offerte sono disponibili anche nelle lingue d'origine, visto che l'offerta di questo tipo di programmi è in continua evoluzione. Citiamo a questo proposito due esempi diversi:

Il sito web www.quizlet.com, a cui si può accedere liberamente, offre la possibilità di apprendere vocaboli in vari modi. Sono già disponibili vari elenchi di questo genere che possono essere trovati tramite la funzione di ricerca. C'è comunque la possibilità di creare anche propri elenchi di vocaboli, a condizione che si effettui l'iscrizione al sito.

L'app e il cd-rom "*Multidingsda*" è un programma educativo per sviluppare e rinforzare il vocabolario di base con l'aiuto di cosiddetti "*Wimmelbilder*" (immagini con moltissimi oggetti). L'applicazione offre la possibilità di apprendere 600 parole sulla base di 40 diverse situazioni quotidiane attraverso l'ascolto, la lettura e la scrittura. Il programma è disponibile in 14 lingue: albanese, arabo, bosniaco, tedesco, inglese, francese, italiano, croato, macedone, portoghese, russo, serbo, spagnolo, tamil e turco.

f) Per la riflessione linguistica

La comunicazione tra allievi, ma anche tra allievi e membri della famiglia e amici nel paese d'origine, avviene spesso tramite strumenti digitali (prevalentemente per sms e chat). Tali testi sono ideali per effettuare confronti interessanti tra la lingua orale e quella scritta: in che ambito si riscontrano differenze o similitudini? Le lingue vengono mescolate? Quali abbreviazioni e simboli vengono utilizzati? Qui non si tratta affatto di effettuare delle valutazioni. Un'analisi del genere deve piuttosto dimostrare che, a seconda delle diverse situazioni e forme comunicative, possono essere utilizzati differenti registri.

Riferimenti bibliografici

- Maloku, Nexhat; Basil Schader (2014): Zeitgemässe Lehrmittel: Ein innovatives Konzept. In: vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», S. 53 f.
- Nodari, Claudio; Sabina Wittwer (2010): Multidingsda. Training Grundwortschatz Deutsch und Erstsprache. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich. (CD-ROM, auch als App verfügbar)
- Schieder-Niewierra, Steffi (2011): Schreibförderung im interkulturellen Sprachunterricht. Der Computer als Werkzeug. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schrackmann, Iwan et al. (2008): Computer und Internet in der Primarstufe. Aarau: Sauerländer. Das ganze Buch als pdf: <http://www.ictip.ch>



10B Parte pratica

1. Esempi di siti web con materiali didattici disponibili in alcune lingue d'origine

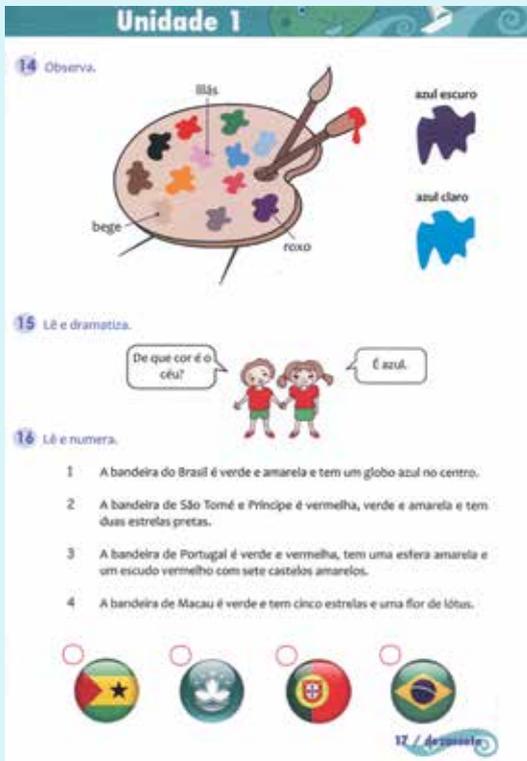
Siti web con materiali didattici in varie lingue
http://modersmal.skolverket.se (hervorragende Website mit Material zu vielen Sprachen; unbedingt ansehen!)
http://bildungserver.hamburg.de/sprachen
http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9 (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch; Türkisch; Albanisch)
http://www.netzwerk-sims.ch/mehrsprachige-Materialien
Siti web con materiali didattici in lingua italiana
http://www.dienneti.it/risorse/italiano/stranieri.htm
www.italianol2.info
www.italianoperlostudio.it
http://www.puntolingua.it/esercizi_intro_ita.asp
http://venus.unive.it/italslab/quattropassi/uno.htm
http://venus.unive.it/italslab/files/Scheda_di_attitudine_alle_LS_L2.doc
Siti web con materiali didattici in lingua turca
http://uzaktakiyakinlarimiz.meb.gov.tr
http://oenelverlag.com
http://bildungserver.hamburg.de/tuerkisch
http://www.ders.at
http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9
http://www.egitimhane.com/downloads.html
Siti web con materiali didattici in lingua albanese
http://www.masht-gov.net (= Website des Bildungsministeriums von Kosova; die Lehrmittel für den HSU finden sich unter: http://www.masht-gov.net/advCms/#id=1354)
http://albas.al (dort z. B. Tests, Unterrichtspläne, Lehrercommentare)
http://www.gjuhaim.com
http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9
http://modersmal.skolverket.se/albanska

2. Esempi di siti web con materiali didattici in lingua tedesca, inglese e svedese

Tedesco
http://bildungserver.hamburg.de
http://www.schule.at
http://materials.lehrerweb.at
http://www.schulportal.de
http://www.iik.ch/cms/home-2/jubiläumsgeschenk (Märchen in verschiedenen Sprachen)
www.supra-lernplattform.de (zu den Bereichen Natur & Technik sowie Zeit & Geschichte)
www.grundschulstoff.de (Arbeitsblattgenerator etc.)
www.sachunterricht-grundschule.de
www.unterrichtsmaterial-grundschule.de
www.unterrichtsmaterial-schule.de
www.4teachers.de
www.lernarchiv.bildung.hessen.de
http://www.manfred-huth.de
http://www.aufgaben.schubert-verlag.de (Aufgaben und Arbeitsblätter für Deutsch als Zweitsprache; gut adaptierbar)
http://online-tools-im-sprachunterricht.wikispaces.com/%C3%9Cbersicht+der+Tools (Datenbank mit Links zu diversen Programmen)
Altro
http://www.eun.org (Euroopan Schoolnet; Englisch)
www.educationworld.com (Englisch)
http://www.abcteach.com (Englisch)
http://modersmal.skolverket.se (Schwedisch)
http://www.elodil.umontreal.ca
http://www.elodil.com

3a) Due pagine tratte dal sussidio didattico "Timi", volume 3, utilizzato nel corso LCO di lingua portoghese

(Isabel Borges et al. (2011): Timi 3 [per livello A2]. Lisboa: Lidel)



p. 17

3b) Due pagine tratte dal sussidio didattico del corso LCO di lingua albanese

(gruppo di autori; Ed. Ministero dell'istruzione del Kosovo, 2011–13; Peja: Dukagjini [19 quaderni, 6 per ciascun livello, più uno per la scuola materna])



p. 30 dal quaderno per la scuola materna (esercizio per la differenziazione acustica)



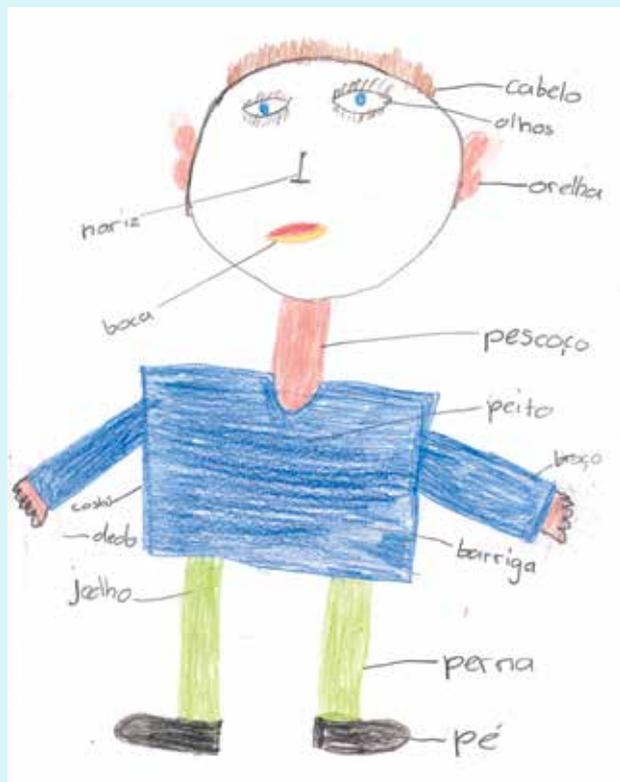
p. 122



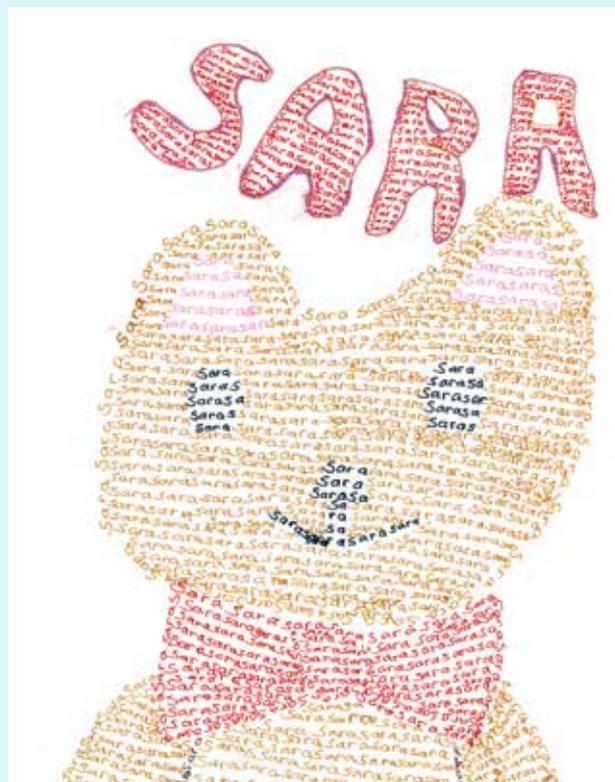
p. 23 tratta dal quaderno per il ciclo inferiore "La cultura albanese"

4. Esempi di materiali didattici che allievi hanno prodotto autonomamente

Due esempi tratti dalla lezione LCO di lingua portoghese di Elisa Aeschmann Ferreira e Raquel Rocha (Svizzera, cantoni di Lucerna e Argovia).



Cartellone sulle parti del corpo, 2^a classe



Contributo per la realizzazione di un dizionario illustrato, 4^a classe

Helaine

Rancho Folclórico Terras de Portugal de Lucerna

A Cidade de Luzern:
Luzern é uma cidade no centro da Suíça. Com muitos emigrantes portugueses! Luzern é visitada por vários turistas de todo o mundo. Tem a ponte de madeira mais longa da Europa chamada "Kappelbrücke". Essa faz o caminho por cima do rio chamado: "Reuss". E nessa Cidade se fundou o nosso Rancho que compêitou 6 anos no passado dia 21 de outubro.

Histórico do nosso Rancho:
O Rancho Folclórico Terras de Portugal de Luzern foi fundado em 21 de Outubro 2007 e conta com cerca de 55 elementos. Somos os únicos a divulgar a nossa cultura e as nossas tradições no cantão de Luzern. O traje e dançar são recolhas feitas de norte a sul de Portugal. A juventude realça e embelece este grupo e demonstra que as nossas tradições e as nossas raízes estão bem vivas e que nos enchem de orgulho em sermos Portugueses.





Una delle tre pagine tratte dalla presentazione relativa a un gruppo folcloristico portoghese (8^a classe)

Luzern

- a) Como se chama a ponte de madeira mais longa da cidade de Lucerna?

b) Como se chama o rio que ela atravessa?

- a) Como se chama o Rancho folclórico de Lucerna, ao qual se refere este trabalho?

b) Em que ano foi fundado?

- De que zona de Portugal provém o dançar e o traje deste grupo?

- Quais são os instrumentos musicais mais usados neste Rancho?

- Completa:

a) Alguns dos trajes são os que eram usados por Dama Rica, _____ e _____

b) Os elementos do Rancho calçam _____ ou _____

c) Os principais acessórios são _____ e _____

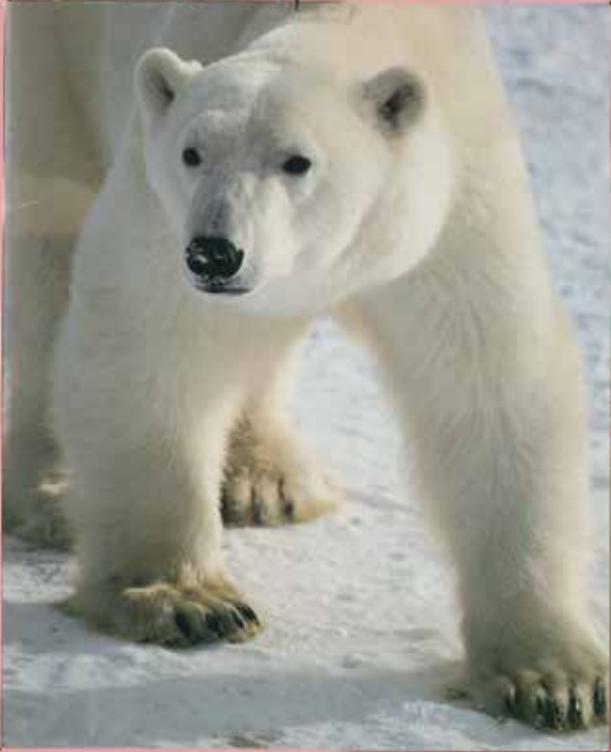
Des trabalho

Questionario elaborato dagli stessi allievi in merito alla presentazione ("verifica di apprendimento")

Urso polar

O urso polar tem os pelos ^{de} numa cor muito boa para se esconder e atacar os animais.

Este urso é da raça dos ursos marítimos.



Matilde
Nota: Muito Bom
Parabéns

O urso polar é um mamífero.

O urso polar é da família dos ursos castanhos e pretos.

Uno dei tre cartelloni su una presentazione relativa agli orsi polari (3ª classe)

Urso Polar

- 1- De que cor é o urso polar?

- 2- O urso polar é

}

ovíparo
 mamífero
- 3- O fato do urso polar serve para ele _____
- 4- Por que razão é que o urso polar tapa o focinho quando quer atacar uma foca?

- 5- Os ursos polares vivem no Polo Norte ou Polo Sul?

- 6- Os ursos polares comem _____ e _____

Bom trabalho

Questionario elaborato dagli stessi allievi in merito alla presentazione ("verifica di apprendimento")

10C Spunti per la riflessione, la discussione e l'approfondimento

1. Riflettete sulla maniera in cui procedete per la ricerca di materiali e quali fonti utilizzate al riguardo! Scambiate le vostre foti e le vostre strategie con i colleghi.
2. Esaminate da soli o in piccoli gruppi i sottocapitoli 4a–4d. Quali esperienze state facendo con le singole fonti? Di quali potreste fare un migliore utilizzo? Formulate 2–3 idee concrete per i prossimi mesi. Almeno un'idea/un progetto dovrebbe fare riferimento al punto 4d.
3. In che modo procedete per l'archiviazione e la conservazione dei materiali didattici? Rileggete il sottocapitolo 2 e discutete insieme ai colleghi in merito alle vostre tecniche di archiviazione e alla possibilità di ottimizzarle.
4. Coinvolgimento di allievi nel reperimento e nella preparazione di materiali didattici I: avete già coinvolto gli allievi nel reperimento e nella preparazione di materiali didattici? Discutete insieme a colleghi a questo riguardo e scambiatevi eventuali esperienze personali.
5. Coinvolgimento di allievi nel reperimento e nella preparazione di materiali didattici II: rileggete i sottocapitoli 1 e 5 ed esaminate gli esempi nella parte pratica 10 B.4. Riflettete e discutete su tre possibilità concrete: in che modo potreste coinvolgere nei prossimi 3–4 mesi allievi di vari livelli nel reperimento o nella produzione di materiali didattici?
6. Esaminate alcuni dei link suggeriti nella parte pratica, cap. 10 B.1. Che cosa vi offrono? Conoscete e utilizzate altri link, che siano del paese d'origine o del paese di immigrazione?
7. Uso dei media elettronici da parte degli allievi I (cfr. sottocap. 6): riflettete e discutete su che cosa avete già realizzato in relazione a ciò e in che ambito intravedete eventuali problemi. Discutete in merito a soluzioni realistiche in grado di risolvere tali problemi.
8. Uso dei media elettronici da parte degli allievi II: leggete i sottocapitoli da 6–f. Esaminate alcuni dei siti web o dei programmi proposti. Indicate 3–4 idee concrete del sottocapitolo 6a–f che potreste applicare nei prossimi 3–4 mesi.

11

Pianificazione didattica concreta con riferimento alla specificità dell'insegnamento della lingua d'origine

11A Testo di riferimento

Basil Schader

1. Introduzione: l'importanza della pianificazione

L'insegnamento è un fenomeno complesso nel quale interagiscono una serie di elementi pianificabili e una serie di fattori difficili da prevedere e di conseguenza poco pianificabili. Gli aspetti pianificabili comprendono: la verifica dei prerequisiti, la definizione degli obiettivi, la scelta dei contenuti, la definizione delle forme di insegnamento, l'elaborazione delle sequenze didattiche, la riflessione sulla maniera in cui l'apprendimento può essere garantito e valutato.

Tra gli aspetti invece difficilmente o affatto pianificabili rientrano, ad esempio, la predisposizione dell'insegnante o dei singoli allievi (che può essere influenzata ad es. da un litigio avvenuto durante l'ultima pausa o da problemi familiari), la predisposizione dell'insegnante, le condizioni meteorologiche (ad es. l'afa che rende difficile la concentrazione allo studio), la distrazione dovuta a un evento prossimo (escursioni, vacanze, esami), dinamiche di gruppo ecc. Considerando che tali fattori entrano in gioco in ogni caso, nessuna pianificazione sia pure ottimale è in grado di garantire il successo della lezione al cento per cento.

L'assenza di una pianificazione renderebbe tuttavia impossibile lo svolgimento della lezione, gli insegnanti LCO ne sono coscienti più degli altri, dato che spesso si ritrovano a fare lezione non solamente a una, ma a diverse classi e ad allievi di diversi livelli. In assenza di riflessioni specifiche su quale gruppo deve fare cosa, quando e perché, in classe regnerebbe presto il caos totale e la motivazione degli allievi svanirebbe completamente.

Ciò risulterebbe fatale, tenuto conto che l'insegnamento LCO è facoltativo nella maggior parte dei luoghi e può sopravvivere solamente a condizione che raggiunga un alto livello qualitativo e catturi l'interesse di un pubblico vasto, cosa che risulta impossibile senza una pianificazione professionale.

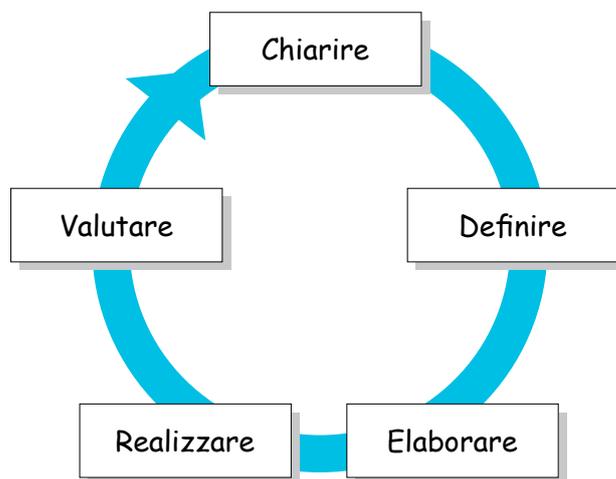
Qui di seguito, esamineremo innanzitutto i vari fattori e gli elementi pianificabili. A questo proposito ci orienteremo a uno strumento di pianificazione attuale che è stato sviluppato da esperti dell'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo, adattandola alla situazione

specificata dell'insegnamento LCO. In seguito, verranno tematizzati i vari piani temporali della pianificazione – partendo dalla pianificazione annuale sino ad arrivare alla pianificazione delle singole sequenze didattiche. Per l'attuazione di entrambi, risultano importanti i contributi e gli esempi della parte B, tratti dall'esperienza pratica di alcuni insegnanti LCO.

2. Panoramica delle fasi e degli elementi relativi alla pianificazione

Le seguenti considerazioni fanno riferimento alla pianificazione generale e alla pianificazione dettagliata di doppie lezioni, dato che il corso LCO viene impartito in questa modalità (una doppia lezione settimanale nella maggior parte delle sedi). Ovviamente tali considerazioni valgono anche per singole lezioni o per blocchi di lezione più estesi. Per la pianificazione annuale, trimestrale e tematica si veda sotto.

A colpo d'occhio, la programmazione didattica è rappresentabile sotto forma di un circolo che va da una doppia lezione a quella successiva, da una settimana all'altra. Le singole tappe (scandite dalle tre seguenti fasi: considerazioni preliminari, realizzazione e valutazione) sono espone in maniera dettagliata qui di seguito.



1. Considerazioni preliminari, pianificazione generale e dettagliata

Chiarire

Chiarimento della “struttura generale”, del tema (delle tematiche), dei requisiti ecc. Si tratta di considerazioni preliminari e della pianificazione generale; per prima cosa si prendono appunti.

Domande alle quali va fornita una risposta in questa fase:

- *Quadro generale*: sto pianificando una doppia lezione su un tema unico per tutti i livelli (ad es. “Amicizia”) con compiti differenziati adeguati per livello, o pianifico una doppia lezione con 2–3 temi specifici per livello (ad es. 1^a/2^a classe: introduzione di nuove lettere dell’alfabeto; 3^a classe: esercizio di lettura; 4^a–6^a classe: lavoro sul tema “Redazione di testi”; 7^a–9^a classe: preparazione di presentazioni) o pianifico una forma mista (ad es. 20 min. insieme a tutta la classe sul tema “Amicizia”, in seguito 40 min. di attività specifiche per ciascun livello su temi linguistici, infine 30 min. dedicati alla visione di un film tutti insieme e per uno scambio di commenti).
- *Scelta del tema/dei temi specifici o assegnazione dei compiti per ciascun gruppo di differente livello* (per esempi di temi, si veda sopra).
- *Rilevanza pedagogica, punti principali relativi al contenuto, riferimento dei temi al mondo della vita* degli allievi.
- *Prerequisiti degli allievi*: di quali presupposti o conoscenze preliminari dispongono gli allievi in relazione ai temi della doppia lezione? Quali conoscenze o competenze biculturali-bilingui presentano, in che modo posso fare riferimento in maniera ottimale al loro mondo della vita e alla loro situazione specifica? A quali elementi della settimana passata posso eventualmente riallacciarmi, quali aspetti posso approfondire?

Definire

Definizione degli obiettivi e dei contenuti per i singoli gruppi, scelta delle forme di insegnamento, delle forme sociali adeguate e della modalità in cui i risultati d’apprendimento dovranno essere verificati. Qui si tratta di concretizzare le considerazioni preliminari. In questa fase si prendono appunti più differenziati che vengono eventualmente riportati sul modulo di pianificazione.

Domande alle quali va fornita una risposta in questa fase:

- *Obiettivi/contenuti*: quali obiettivi mi prefiggo per i singoli gruppi di differente livello; quali contenuti scelgo per loro? (Posso muovermi partendo dagli obiettivi e cercando contenuti al riguardo o, viceversa, partendo dai contenuti e definendo i relativi obiettivi.) Esempi: gli allievi sviluppano le proprie competenze di scrittura nella lingua madre (=obiettivo), formulando semplici frasi per descrivere alcuni oggetti (=contenuto), sulla base di istruzioni date, oppure: gli allievi recitano brevi poesie ad alta voce e le registrano (=contenuto) in modo da poter esercitare le loro competenze nell’espressione orale (=obiettivo).
- *Forme di insegnamento e forme sociali*: quali forme di insegnamento (discussione, presentazione, lavoro da elaborare in classe, attività su schede didattiche ecc.) e quali forme sociali (lavoro individuale, di coppia, di gruppo ecc.) sono adeguati agli obiettivi e ai contenuti che ho scelto per i singoli gruppi? La scelta dei metodi didattici e delle forme sociali è realistica in riferimento alla mia lezione con una classe eterogenea; ho programmato compiti per ogni gruppo di differente livello che possano essere elaborati anche senza il mio aiuto, in modo che io possa essere a disposizione degli altri gruppi?
- *Verifica dei risultati di apprendimento*: in che modo posso verificare se i miei obiettivi sono stati effettivamente raggiunti, se gli allievi hanno veramente appreso e compreso quello che ho voluto loro insegnare? Possibilità: discussione conclusiva (preferibilmente: appunti conclusivi degli allievi) relativa alla domanda: “Che cosa ho imparato oggi concretamente?”; osservazioni/appunti dell’insegnante sull’apprendimento dei singoli allievi; gli allievi spiegano nuovamente ciò che hanno appreso (in coppia); test scritto come verifica di apprendimento (questa dovrebbe essere soltanto una delle tante forme di valutazione!).

Elaborare

Elaborare la lezione/le lezioni mediante uno schema concreto di pianificazione che indica le sequenze temporali, le attività dell'insegnante e dei vari gruppi di allievi, che funge da "copione" durante lo svolgimento della lezione.

In questa fase si tratta di applicare le riflessioni delle due fasi precedenti nell'ambito di una pianificazione dettagliata o di fissarle su un modello di pianificazione in maniera cronologica.

- Nell'ambito dell'insegnamento in classi eterogenee, com'è tipico per il corso LCO, va data particolare importanza alla suddivisione delle attività dell'insegnante e degli allievi. Ogni gruppo di livello differente dovrebbe avere l'insegnante "per sé" almeno una volta, per quanto gli allievi più piccoli abbiano bisogno in genere di molta più assistenza

rispetto a quelli più grandi. Ovviamente è anche possibile (nonché assolutamente opportuno!) che gli allievi più grandi spieghino qualcosa agli allievi più piccoli o che gli allievi lavorino insieme tra di loro in tandem o in piccoli gruppi: ciò può servire anche ad alleggerire il lavoro dell'insegnante.

- Il modello di pianificazione dovrebbe essere chiaro e funzionale. In ogni caso a sinistra dovrebbe figurare una traiettoria temporale o una colonna con le indicazioni relative al tempo. Se si insegna contemporaneamente a tre gruppi di differenti livelli si creeranno accanto alla traiettoria temporale tre colonne (una per ciascun livello) in cui siano indicate le attività del gruppo in questione. Quelle evidenziate a colori (o colorate in grigio) sono le fasi in cui l'insegnante lavora con il relativo gruppo. Grazie a tale marcatura si riuscirà subito a visualizzare dove e quando l'insegnante si trova. Cfr. in merito l'esempio al cap. 11 B.6.

Esempio di modello di pianificazione

(cfr. anche l'esempio 11 B.6)

Indicazioni generali			
Data		Classe, luogo	
Tema della doppia lezione			
Tema Ciclo inferiore/livello I	Tema Ciclo intermedio/livello II	Tema Ciclo superiore/livello III	
Obiettivi della (doppia) lezione			
Obiettivi Ciclo inferiore/livello I	Obiettivi Ciclo intermedio/livello II	Obiettivi Ciclo superiore/livello III	
Supporti didattici da preparare			
Compiti per casa			
Compiti per casa Ciclo inferiore/livello I	Compiti per casa Ciclo intermedio/livello II	Compiti per casa Ciclo superiore/livello III	
Pianificazione concreta della lezione (evidenziare in quali sequenze l'insegnante lavora con il relativo gruppo, cfr. l'esempio al cap. 11 B.6)			
Tempo	Ciclo inferiore/livello I	Ciclo intermedio/livello II	Ciclo superiore/livello III

Se si elabora esclusivamente una pianificazione per un gruppo o una classe di livello specifico, il modello può essere concepito in maniera più differenziata, come mostra il seguente esempio:

Indicazioni generali				
Data	Classe, luogo			
Tema della (doppia) lezione				
Obiettivi della lezione				
Supporti didattici da preparare				
Compiti				
Pianificazione concreta della lezione				
Tempo	Attività degli allievi	Indicazioni sugli obiettivi parziali, sulle forme sociali ecc.	Attività dell'insegnante	Supporti didattici

2. Svolgimento della lezione (delle lezioni)

Realizzare

In questo contesto verrà evidenziato, come già indicato nel paragrafo 1, che non tutto ciò che viene pianificato può essere anche attuato e realizzato senza problemi. Ciò non è grave, ma mette alla prova la flessibilità e la creatività dell'insegnante.

In merito a ciò si rivela altrettanto importante la seguente fase.

3. Valutazione

Valutare

In che misura è stato raggiunto quanto pianificato; come mai alcuni obiettivi non sono stati raggiunti, in che ambito qualcosa va eventualmente ripetuta e approfondita? Qual è il prossimo passo da compiere, ecc.?

Il chiarimento di tali domande permette in primo luogo di progredire nella propria riflessione e professionalizzazione. Esso si rivela inoltre indispensabile come base per lo sviluppo del lavoro nelle lezioni successive o per chiarire le "condizioni preliminari". Si conclude così il circolo di pianificazione rappresentato nella grafica all'inizio del capitolo.

3. Le varie dimensioni della pianificazione: dalla pianificazione annuale alle singole sequenze didattiche

Nella realtà scolastica la pianificazione dettagliata di singole (o doppie) lezioni, che abbiamo trattato in maniera dettagliata, sono l'ultima tappa di un lungo processo. Questo inizia generalmente con una pianificazione annuale o semestrale relativamente approssimativa che viene poi ulteriormente perfezionata e specificata in una pianificazione trimestrale, mensile o in una pianificazione tematica, fino a raggiungere un contesto e un quadro solido nell'ambito dei quali la singola pianificazione didattica ha posto e senso.

La pianificazione annuale e quella semestrale sono particolarmente importanti per una serie di motivi illustrati qui di seguito:

- Esse offrono una panoramica globale su un lungo periodo di tempo e fungono da quadro di riferimento per la pianificazione dettagliata.
- Sono l'occasione per assicurarsi che i contenuti previsti siano compatibili con i piani di studio del paese d'origine e del paese di immigrazione.
- Offrono l'opportunità di selezionare temi che si prestano a una collaborazione con gli insegnanti delle lezioni regolari. Eventuali accordi con gli insegnanti regolari dovrebbero essere presi il prima possibile.

Troviamo rispettivamente un esempio per una pianificazione semestrale e una programmazione tematica nella parte B (11 B.4 e B.5), allo stesso tempo tali esempi mostrano varie tipologie e possibilità di sistematizzazione. La pianificazione semestrale al cap. 11 B.4 presenta 5 colonne che vengono compilate con indicazioni circa il mese, il tema trasversale (se disponibile) e con indicazioni più precise relative ai tre livelli. (Si veda sotto: esempio di pianificazione semestrale).

La pianificazione tematica al cap. 11 B.5 parte da una pianificazione annuale o semestrale nell'ambito della quale si susseguono grandi blocchi tematici (in maniera simile ai temi del mese di cui sopra, ma forse più flessibile). La sistematizzazione segue qui i quattro grandi ambiti delle competenze linguistiche che sono: competenza orale, comprensione scritta, comprensione orale e scrittura per ciascuno dei quali è prevista una colonna. Questa si può ovviamente ampliare con ulteriori colonne, ad esempio, con le "conoscenze relative al paese", i "contenuti interculturali" e le "conoscenze letterarie" (si veda sotto: esempio di pianificazione tematica).

Lo schema del cap. 11 B.4 può essere utilizzato per le pianificazioni tematiche; viceversa, lo schema del cap. 11 B.5 può fungere da base per la pianificazione annuale.

Per concludere, c'è da dire che la prima e, in parte, anche la seconda classe costituiscono un caso speciale, visto che è in corso il processo di alfabetizzazione nella prima lingua, che a seconda della lingua e del sistema di scrittura assorbe più o meno tempo. Per tali classi è necessario dunque preparare una pianificazione specifica.

Esempio di pianificazione semestrale

Mese	Tema	Ciclo inferiore / livello I	Ciclo intermedio / livello II	Ciclo superiore / livello III

Esempio di pianificazione tematica

Tema, tempo di durata in settimane				
Livello	Oralità	Comprensione scritta	Comprensione orale	Scrittura
Ciclo inferiore / livello I				
Ciclo intermedio / livello II				
Ciclo superiore / livello III				

Riferimenti bibliografici

- Grunder, H.-U. et al. (2012): Unterricht verstehen – planen – gestalten – auswerten. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schneider, Jost; Schlechter, Dirk (2013): Unterricht einfach planen und vorbereiten: Das Praxisbuch. Donauwörth: Auer.
- Zumsteg, Barbara et al. (2014): Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln. 5. Aufl. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Vgl. auch den von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich herausgegebenen und in 20 Sprachen übersetzten Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) von 2011. Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>
-

Ringraziamento

Un sincero ringraziamento va a Barbara Zumsteg, dell'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo (PHZH), per la revisione critica e le integrazioni al testo.

1. Testimonianze di due insegnanti LCO sulla loro pianificazione didattica

Dragana Dimitrijević

Dragana Dimitrijević è originaria di Belgrado/Serbia. Lavora dal 1999 nel Canton Zurigo come insegnante LCO di lingua serba.

Per la *pianificazione semestrale* prendo nota in maniera tabellare dei seguenti punti:

- gli obiettivi approssimativi per ciascun livello
- i temi e le lezioni pianificate per mese e settimana (per ciascun livello)
- i metodi di insegnamento, le forme sociali e i supporti didattici che dovrebbero essere utilizzati.

Mi assicuro inoltre che la pianificazione includa feste e festività e altri elementi importanti della nostra cultura.

Per la *pianificazione mensile e tematica* concretizzo le riflessioni già sopra esposte in relazione a un determinato tema (possibilmente comune ai tre livelli o almeno a due, adeguando gli obiettivi, i contenuti e le esigenze a ciascun livello). Per gli obiettivi e i contenuti faccio riferimento al piano di studi LCO serbo e al Programma didattico di riferimento (HSK) di Zurigo (utilizzato in tutta la Svizzera tedesca). In primo luogo cerco di fare riferimento ai prerequisiti, ai presupposti e agli interessi degli allievi. La mia lezione segue il principio ciclico a spirale: i contenuti e gli obiettivi del ciclo inferiore vengono ripresi nuovamente nel ciclo intermedio e superiore, ma in maniera più ampliata ed esigente.

Verifico se gli obiettivi sono stati raggiunti attraverso l'assistenza all'apprendimento (osservazioni, dialoghi, sostegno) e in parte anche mediante verifiche orali e scritte che devono assomigliare il meno possibile a dei test, in modo da non causare stress negli allievi.

I *materiali didattici* della Serbia devono essere riadattati per i miei allievi, sostituendo, ad esempio, sin dall'inizio l'alfabeto cirillico con quello latino, formulando i compiti in maniera più semplice e adeguando i testi al vocabolario dei bambini. Solamente dopo tali modifiche e il relativo alleggerimento, gli allievi possono lavorarci in maniera efficiente.

Nadia El Tigani Mahmoud

Nadia El Tigani Mahmoud è originaria del Sudan. Vive a Londra dal 1992, dove lavora come insegnante LCO di lingua araba in classi regolari e di accoglienza.

La pianificazione didattica mi aiuta a stabilire ciò che gli allievi devono apprendere, il modo in cui desidero sviluppare e accompagnare il processo di apprendimento e garantire il suo successo.

Generalmente pianifico le mie lezioni con 2–3 settimane di anticipo. In relazione a ciò faccio riferimento al programma didattico. La mia pianificazione tiene conto dei seguenti ambiti: obiettivi, competenze linguistiche, aspetti linguistici (vocabolario ecc.), ulteriori attività. Presto particolare attenzione che le mie pianificazioni prendano in considerazione varie tipologie di apprendimento (uditivo, visuale, cinestetico) in modo da poter sostenere il processo di apprendimento di ogni singolo allievo.

La mia pianificazione include inoltre riflessioni in merito alle forme di verifica di apprendimento. Così facendo sono in grado di verificare se l'apprendimento ha avuto successo, oltre a rendermi conto di quali elementi devo ancora approfondire (con un allievo o con tutta la classe).

2. I consigli di tre insegnanti LCO in Svizzera a colleghi più giovani

(cfr. anche i consigli di Valeria Bovina al cap. 1 B.5)

Sakine Koç (corso LCO di turco a Zurigo)

Affinché gli allievi non si ritrovino nel bel mezzo di un conflitto tra culture e lingue, è consigliabile prendere contatto con il personale docente del sistema scolastico svizzero. L'attenzione va focalizzata prevalentemente sull'insegnamento della lingua. È molto importante che i bambini di prima classe trattino gli stessi temi in entrambe le lingue contemporaneamente (ad es. le stesse lettere dell'alfabeto o gli stessi racconti ecc.).

Dragana Dimitrijević (corso LCO di serbo a Zurigo)

Raccomando ai colleghi più giovani di associare sin dall'inizio gli obiettivi e i contenuti delle pianificazioni didattiche nazionali a quelle del paese di immigrazione (in Svizzera, al Programma didattico di riferimento HSK). La promozione della lingua, le connessioni con la lingua del paese ospitante (che gli allievi spesso conoscono meglio della lingua d'origine) così come i riferimenti alla cultura e le particolarità relative al paese di immigrazione si rivelano altrettanto importanti! In questo modo gli allievi comprendono meglio i contenuti della lezione che integra così in maniera ottimale le loro competenze biculturali e bilingui.

Nexhmije Mehmetaj (corso LCO di albanese nel Canton Giura/Svizzera)

Per la pianificazione e realizzazione della lezione è sempre importante tener conto del livello linguistico effettivo degli allievi e delle loro competenze nella loro prima lingua.

Gli obiettivi della lezione devono essere chiari e facilmente verificabili. Questo è l'unico modo per me per riuscire a valutare se gli allievi hanno veramente appreso qualcosa.

Grazie a una struttura chiara e a una pianificazione trasparente (partendo dal più facile al più difficile) possono essere evitati un gran numero di problemi e difficoltà.

Tutti gli allievi, compresi i più deboli, devono essere assolutamente integrati e coinvolti nella lezione nell'ambito della quale ciascuno di loro dovrebbe ricevere anche un feedback costruttivo e concreto.

3. Schema generale della pianificazione annuale

Nexhmije Mehmetaj è originaria del Kosovo. Vive dal 1993 nel Canton Giura in Svizzera, dove ha organizzato e gestisce il corso LCO di albanese.

In relazione alla pianificazione generale dell'anno scolastico distinguo innanzitutto due tipi di lezioni:

- a) lezioni che mirano all'acquisizione di nuove conoscenze (75%), e
- b) lezioni che servono principalmente all'approfondimento, alla ripetizione e all'applicazione di quanto già appreso (25%).

Dal punto di vista tecnico, distinguo i seguenti ambiti nei quali suddivido il tempo a disposizione:

- a) formazione culturale e comunicazione (incl. aspetti interculturali): 60% ossia 48 lezioni,
- b) formazione linguistica (strutture grammaticali, vocabolario ecc.): 40% ossia 32 lezioni. Le attività per la promozione delle competenze linguistiche – comprensione orale, comprensione alla lettura, parlare, scrivere – sono integrate in entrambi i due grandi ambiti.

Schema generale della pianificazione annuale:

Tempo a disposizione: 80 lezioni (40 settimane di due lezioni)	Livello I (1 ^a –3 ^a cl.)	Livello II (4 ^a –6 ^a cl.)	Livello III (7 ^a –9 ^a cl.)
Acquisizione di nuove conoscenze	64 lezioni (32 x 2)	64 lezioni (32 x 2)	64 lezioni (32 x 2)
Approfondimento, ripetizione, applicazione	16 lezioni (8 x 2)	16 lezioni (8 x 2)	16 lezioni (8 x 2)

4. Esempio di pianificazione semestrale

Danijela Stepanović è originaria di Požarevac, Serbia. Vive da 12 anni a Stoccarda, dove lavora come insegnante LCO di lingua serba.

(cfr. anche l'esempio al cap. 9 B.1)

Mese	Tema	Ciclo inferiore (1 ^a –3 ^a cl.)	Ciclo intermedio (4 ^a –6 ^a cl.)	Ciclo superiore (7 ^a –9 ^a cl.)
Settembre	Immagini dalla patria	<ul style="list-style-type: none"> • Verifica delle competenze orali • Esercizi orali • Appartamento, casa, tempo a scuola • Traffico • Canzoni popolari • Esercitazione relativa a osservare e descrivere • Introduzione dell'alfabeto latino e cirillico • Redazione di lettere • Dušan Kostić: Semptembar (canzoni, poesia, poeta) • Lj. Ršumović: Au, što je škola zgodna • Dragan Lukić: Šta je otac? 	<ul style="list-style-type: none"> • Relazioni (orali e scritte): "In vacanza siamo stati ..." • Storia della famiglia, migrazione • La patria prima e adesso • Ortografia e grammatica: lettere maiuscole, desinenze. Dove? Verso dove? Con che cosa? Gli errori più frequenti, orali e scritti. Introduzione dell'alfabeto latino e cirillico • D.Erić: Domovina • B. Nušić: autobiografia • Individuare sulla cartina geografica città, fiumi, montagne, terme 	<ul style="list-style-type: none"> • I racconti delle vacanze • P. Ugrinov: Stara porodična kuća • Storia, aspetti sociali e istituzionali • Ortografia: termini geografici • Confronto tra la vita in Svizzera e in Serbia • Individuare sulla cartina geografica città, fiumi, montagne, terme • Ivo Andrić • Chi sono i nostri bisnonni e dove vivevano? • Albero genealogico, la persona della famiglia a me più cara
Ottobre	I parenti più prossimi	<ul style="list-style-type: none"> • Fonema, lettera, parola, frase • Famiglia, visite • Amici e amicizia • Ragazze e ragazzi • Famiglia e famiglia allargata • I nomi dei componenti della famiglia • Letture dal sillabario • L'inventore dell'alfabeto, Vuk Stefanović Karadžić • Proverbi, rime, scioglilingua 	<ul style="list-style-type: none"> • I simboli della patria • Rapporti familiari e di parentela • I nomi dei membri della famiglia per linea materna e paterna • Attività sul testo "Patir iz tršića" • "Nomi parlanti" in geografia e botanica, ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Davanti alla cartina della Serbia • L'albero genealogico • Riconoscimento della diversità • Attività sul testo "Patir iz tršića" • Frasi complesse • Letteratura popolare • Scioglilingua ecc. • Proverbi, modi di dire • Il poema epico; classificazione dei canti popolari epici
Novembre	L'alfabeto serbo e i suoi fondatori	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppo del vocabolario • Famiglia, professioni, stagioni, momenti della giornata • Elaborazione dell'alfabeto cirillico/latino • Diminutivo • Lavoro su testi con il sillabario • Riflessione linguistica: affinità e differenze con la lingua tedesca • Serbia – capitale, simboli, luogo d'origine dei miei antenati 	<ul style="list-style-type: none"> • Vuk Stefanović Karadžić: vita e opere • Sostantivi: definizione e significato, tipologie • Racconto e riassunto • Favole • Serbia – Svizzera: confronto topografico • Un viaggio dalla Serbia alla Svizzera – programmi per le vacanze • I Balcani nella preistoria e nei tempi antichi 	<ul style="list-style-type: none"> • Vuk St.Karadžić – vita e tradizioni del popolo serbo • Com'è nato l'alfabeto? L'alfabetizzazione in Serbia • L'istituzione del cristianesimo, Cirillo e Metodio • I casi: confronto con il tedesco • La migrazione dei Serbi e la resistenza contro il governo turco • La dinastia Obrenović • La guerra per la liberazione e l'indipendenza • Parchi nazionali, ambiente
Dicembre	Tradizioni, un ponte che unisce i popoli	<ul style="list-style-type: none"> • Tipologie di frasi (affermative, interrogative, imperative) • I giorni della settimana • I mesi • Natale, Vigilia di Natale, Babbo Natale • Canzoni di Natale 	<ul style="list-style-type: none"> • V. Ilić: "Zimsko jutro" • Descrizione orale e scritta • Aggettivi: definizione e significato, numero, genere; confronto con il tedesco • Sv. Stefan • La dinastia dei Nemanidi • L'istituzione del primo Stato serbo • San Karadžić • Tradizioni natalizie, canzoni di Natale 	<ul style="list-style-type: none"> • La prima rivoluzione serba • Milan Đ. Miličević • Karadžić (ritratto) • Santo protettore, credenze, costumi, cerimonie religiose • Vita e usanze in Serbia e in Svizzera • Festività cristiane: Vigilia di Natale
Gennaio	"Lui viaggia senza strada. La strada nasce dietro di lui" (Vasko Popa, Il santo Sava)	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppo delle competenze orali ad es. sulla base di immagini • Caratteristiche e lavoro di Santo Sava • L'inno a Santo Sava 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrizione orale e scritta delle vacanze di Natale • "Nigde nebo nije tako lepo kao u mom kraju", D. Maksimović • La dinastia dei Nemanjić, 12^o–14^o sec. • I conventi: centri della cultura • Caratteristiche e lavoro di Santo Sava • Canzone popolare "Sveti Sava" 	<ul style="list-style-type: none"> • Nomi: nozione e sistema (genere, numero, flessione dei casi) • Rastko Nemanjić • Santo Sava nella letteratura • Conventi e santuari religiosi serbi

5. Esempio di pianificazione tematica sulla Turchia (ca. 4 settimane)

Sakine Koç è originaria della Turchia. Vive a Zurigo da cinque anni, dove lavora da altrettanto tempo come insegnante LCO.

(Cfr. anche l'esempio al cap. 9 B.4!)

Livello	Espressione orale	Comprensione scritta	Comprensione orale	Espressione scritta
Ciclo inferiore	Spunti linguistici: parlate della città da cui venite! Raccontate e mostrate sulla cartina che cos'altro avete visto della Turchia! Descrivere foto/souvenir della Turchia. Incoraggiare i bambini a parlare. Correggere gli errori solamente alla fine. Stabilire una connessione con il paese d'origine.	Leggere dei testi semplici sulla Turchia. La comprensione del contenuto deve avere la priorità; prestare attenzione alla chiarezza e all'accuratezza della lettura.	Spiegare la storia dell'indipendenza della Turchia. Raccogliere e riassumere informazioni sull'inno nazionale e sulla bandiera.	Relazioni scritte sulle città visitate ecc. in Turchia. Punti chiave: struttura e ortografia.
Ciclo intermedio	Caratteristiche di determinate regioni (piatti tipici, sistemi montuosi, edifici ecc.). Avete vissuto esperienze diverse in riferimento alla zona in cui avete vissuto? Mostrare delle affinità con la Svizzera, creare riferimenti con la Svizzera.	Leggere dei testi sulla Turchia, e rispondere a domande in merito. Leggere testi sulla vita quotidiana in Turchia, confronto con la Svizzera. Attenzione alla corretta pronuncia!	Assistere al teatro turco delle ombre (Karagöztheater); presentare i personaggi principali e parlare della tradizione.	Redigere una storia partendo da un inizio predefinito. Coniugare correttamente i verbi.
Ciclo superiore	Sistemi montuosi, valli, fiumi, pianure, mari della Turchia; turismo in Turchia; confronto con la Svizzera. Spiegazione e uso dei pronomi interrogativi.	Leggere un testo sulla Turchia. Linguaggio sostenuto, relativamente dettagliato. Le informazioni lette vengono riformulate (eventi, persone, tempo). Riconoscere le frasi principali e la "morale".	Fare ascoltare delle poesie (ad es. "Ascolto Istanbul"). Riconoscere tema principale, avvenimento e tempo. Informazioni sul poeta e sulla sua importanza.	Preparare e fare una presentazione. Utilizzare modi di dire e proverbi, formulare frasi subordinate.

6. Esempio di pianificazione di una lezione per la 1^a–6^a classe

Nexhat Maloku è originario di Gjilan (Kosovo).
Vive dal 1991 a Zurigo dove lavora come insegnante LCO di albanese dal 1992.

(Cfr. anche gli esempi al cap. 4 B.2 [1a – 9a classe], 8 B.3 ecc.!)

Tempo	Ciclo inferiore, 1 ^a classe	Ciclo inferiore, 2 ^a /3 ^a classe	Ciclo intermedio, 4 ^a –6 ^a classe
5'	Inizio con tutti i tre gruppi, saluto di benvenuto; spiegare le attività ai gruppi di 2 ^a /3 ^a e 4 ^a –6 ^a classe		
8'	1 ^a classe: introduzione della lettera dell'alfabeto "J". Identificazione orale, e scritta "J, j" su scheda di lavoro.	2 ^a /3 ^a : tema "Io e gli altri". Intervista al compagno: due allievi raccontano l'un l'altro della propria famiglia.	Tema: i verbi, il passato. Scheda di lavoro con 20 frasi. Attività: sottolineare i verbi, evidenziare quali forme del passato sono state utilizzate.
8'	Lavoro individuale su 4 esercizi sulla lettera "J, j" su scheda di lavoro.		
10'	Verifica della scheda di lavoro. Ripetere delle parole in J. Divisione in sillabe di parole in J come java, jata. Il verbo ausiliario "jam". Spiegare la nuova scheda di lavoro.		
5'		Presentazione della famiglia del bambino intervistato. Lettura individuale di "Në familjen e Albanës"; sottolineare le parole che non sono state comprese.	
8'			Verifica della scheda di lavoro. Confronto dell'uso delle forme del passato albanesi con quelle tedesche.
3'	Verifica della nuova scheda di lavoro. Nuovo compito: colorare 4 immagini sulla lettera J.		Lavoro sul testo tratto da "Gjuha shqipe 3" (sottolineare i verbi).
7'		Chiarimento di difficoltà relative al testo: "Familja e Albanës". Leggere alcuni paragrafi della storia; domande relative alla comprensione del testo. Attività: disegnare la propria famiglia.	
15'	Pausa		
10'	Gli A leggono un testo semplice. Io aiuto nei passaggi difficili.	Proseguimento del lavoro (si veda sopra)	Lettura individuale del testo "Princi i lumtur"; ogni allievo prepara un paragrafo da leggere ad alta voce.
20'	Attività: imparare il testo (si veda sopra) per un dettato, con l'aiuto di modalità di lavoro conosciute (lavoro di coppia e individuale).	Lavoro su esercizi tratti dal sussidio didattico e su scheda di lavoro a parte.	Gli A formano un cerchio e raccontano del paragrafo su cui si sono preparati. L'insegnante ascolta e interviene con spiegazioni, se necessario.
3'	Verifica del compito sopra. Compiti per casa: imparare le parole del testo per il dettato.		Lettura del testo "Princi i lumtur". Domande al compagno per verificare la comprensione del testo.
5'		Discussione sul testo. Fokus: confronto della vita di famiglia in Kosovo e in Svizzera.	
3'			Chiarimento di domande. Compiti per casa: rispondere a domande tratte dal sussidio didattico.
5'	Chiarimento delle ultime domande, saluto conclusivo		

Grigio= attività alle quali partecipa l'insegnante.

11C Spunti per la riflessione, la discussione e l'approfondimento

1. Durante la vostra formazione per diventare insegnanti avete sicuramente appreso molto in merito al tema della "Pianificazione didattica". Che cosa potete utilizzare nel vostro lavoro come insegnanti LCO, che cosa vi manca? Quali sono le principali difficoltà nella pianificazione del corso LCO?
2. Esaminate individualmente o in coppia il capitolo 11 A.2, "Panoramica delle fasi e degli elementi relativi alla pianificazione". Prendete nota e/o discutete tra di voi: Quali fasi trovate particolarmente difficili? E perché?
3. Discutete in coppia o in gruppi di tre sulle vostre esperienze di pianificazione didattica (dalla pianificazione annuale o semestrale fino alla pianificazione della lezione). Quale procedimento si è dimostrato valido in termini di efficacia e attuabilità? Dove intravedete ancora delle possibilità di miglioramento?
4. In che modo procedete concretamente per fissare e definire gli obiettivi di apprendimento e i contenuti? Discutetene in due e riflettete se e in che modo tali aspetti importanti potrebbero essere migliorati.
5. Come procedete concretamente per la valutazione dei risultati d'apprendimento, di quali metodi vi avvalgete, quali potreste ancora sfruttare? (Rileggete il paragrafo corrispondente.) Discutete in due e riflettete sul modo in cui si potrebbe ottimizzare questo aspetto, utilizzando anche altre forme di apprendimento più creative oltre alle verifiche classiche.
6. Esaminate i vari modelli di pianificazione che vengono presentati nelle parti A e B del presente capitolo. Che cosa ne pensate? Quale modello potreste provare a utilizzare personalmente; per quale livello avete già elaborato una variante migliore?
7. Leggete (individualmente o in piccoli gruppi) nella parte B il paragrafo B.2 "I consigli di tre insegnanti LCO in Svizzera a colleghi più giovani". Che cosa consigliereste a colleghi più giovani; quali sono secondo voi i punti fondamentali della pianificazione didattica?

12A Testo di riferimento

Regina Bühlmann, Anja Giudici

1. Introduzione

L'Europa è un continente plurilingue, e l'obiettivo dichiarato dai suoi Stati è quello di mantenere e promuovere la diversità linguistica e culturale come bene prezioso (si veda cap. 13). Nella pratica tale obiettivo rappresenta tuttavia una sfida. I singoli paesi hanno scelto percorsi differenti per promuovere in maniera effettiva il plurilinguismo. Ciò che accomuna tutti gli Stati è il fatto che la scuola pubblica debba fornire un contributo fondamentale a tale riguardo: l'obiettivo principale prevede tra l'altro l'insegnamento della lingua di scolarizzazione al fine di garantire il diritto di partecipare alle lezioni a tutti gli allievi indistintamente – quindi anche agli allievi bilingui – e l'insegnamento di un determinato numero di lingue straniere, che per alcuni paesi significa anche includere le lingue di migrazione.

L'integrazione dell'insegnamento LCO nel sistema scolastico pubblico o il sostegno statale all'insegnamento LCO è regolato in maniera differente da paese a paese, e in parte all'interno degli stessi paesi a livello regionale e locale. Per questo motivo gli insegnanti LCO non beneficiano ovunque delle stesse condizioni di insegnamento né dello stesso tipo di cooperazione con la scuola pubblica.

Procurarsi le informazioni necessarie per orientarsi

Al fine di potersi orientare, un nuovo insegnante LCO appena assunto ha bisogno innanzitutto di informazioni basilari. La piattaforma online di EURYPEDIA offre un'introduzione valida ai sistemi educativi europei: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page (stato al 20.10.2014).

Alcuni paesi pubblicano sulle loro piattaforme educative o sul sito web di autorità scolastiche locali informazioni specifiche per insegnanti LCO. Spesso presso le autorità scolastiche ci si può rivolgere a persone preposte per ottenere informazioni e consulenza.

Dal punto di vista di una didattica globale del plurilinguismo, la collaborazione tra tutti gli insegnanti costituisce un requisito indispensabile per poter garantire agli allievi uno sviluppo linguistico coerente (si veda la discussione sulla didattica del plurilinguismo o sulla didattica linguistica integrativa/integrata in Hutterli, 2012, p. 64): gli insegnanti LCO sono dunque dei collaboratori fondamentali della scuola pubblica. Molti insegnanti delle scuole pubbliche sono disposti a cooperare insieme agli insegnanti LCO, ad esempio per uno scambio di informazioni sul livello linguistico degli allievi o anche per una pianificazione condivisa su determinati temi o determinate sequenze didattiche. Ma vi è la possibilità di iniziare una cooperazione anche in scuole dove la collaborazione con gli insegnanti LCO non è, o è ancora poco, affermata.

I seguenti esempi forniscono alcuni spunti in merito.

2. Ambiti di cooperazione

1. Tutto comincia con un incontro

2. Contributo attivo a scuola e a lezione

3. Pianificazione dell'insegnamento e del sostegno

4. Collaborazione con i genitori

1. Tutto comincia con un incontro

Ogni tipo di cooperazione implica che ci si conosca e si vada d'accordo. Ciò richiede da ambo le parti una certa apertura e disponibilità a imparare dall'altro e insieme all'altro. Cooperare significa inoltre prendere degli accordi, ciò implica la necessità di riuscire a trovare una lingua comune, sia in senso letterale sia in senso figurato.

È indispensabile che gli insegnanti LCO dispongano anche di buone competenze nella lingua locale (almeno livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue) per poter stabilire una cooperazione pedagogico-didattica con gli insegnanti delle scuole pubbliche. Alcune autorità educative richiedono pertanto che gli insegnanti LCO dispongano di determinate (pre-) conoscenze linguistiche. Tale investimento in termini di tempo per l'apprendimento della lingua locale si rivelerà sicuramente utile!

Stabilire contatti professionali

Il primo passo verso una cooperazione è quello di avvicinarsi l'uno all'altro: insegnare è un compito impegnativo, per cui è sicuramente utile discutere di questioni professionali insieme ad altri insegnanti. A tal proposito, gli enti responsabili per l'insegnamento LCO offrono alcuni strumenti formali, come gli incontri regolari, le riunioni e i corsi di formazione continua per insegnanti. Tuttavia, se non vi è alcuna adesione a un ente o non esistono occasioni di scambio formali, possono essere prese in considerazione anche possibilità di scambi professionali informali.

- Ci sono insegnanti nel mio ambiente che sarebbero interessati a uno scambio professionale o a un coaching reciproco?
- L'autorità scolastica locale organizza eventi di scambio, come ad esempio conferenze regolari alle quali posso partecipare?
- Ci sono associazioni di insegnanti o sindacati in cui posso curare lo scambio professionale desiderato?
- Gli istituti di formazione degli insegnanti (alte scuole pedagogiche ecc.) offrono dei corsi di formazione continua per favorire l'interconnessione e gli scambi professionali tra gli insegnanti?

Conoscere la scuola locale

Gli insegnanti LCO che insegnano da poco in una scuola dovrebbero per prima cosa informarsi su chi è la persona di riferimento per eventuali esigenze, chi permette l'accesso all'infrastruttura scolastica e mette a disposizione le informazioni importanti, ad es. la direzione o la segreteria (cfr. anche i consigli al cap. 1 B.5).

- La scuola mette a disposizione materiali informativi per me rilevanti (elenchi con indirizzi di insegnanti, elenchi di allievi, calendario delle scadenze ecc.)?
- Sono disponibili materiali/libri (multilingui) che posso utilizzare per il corso LCO?
- Che tipo di infrastrutture sono disponibili nell'edificio scolastico (fotocopiatrice, internet, cassetto per la posta nella sala insegnanti ecc.)?
- La scuola o l'amministrazione scolastica locale offre un certo tipo di sostegno, informando ad esempio i genitori in merito all'offerta di insegnamento LCO o alla procedura di iscrizione?
- Esistono già esperienze nell'ambito della cooperazione tra insegnanti della scuola pubblica e insegnanti LCO?

Gli insegnanti LCO lavorano spesso in vari edifici scolastici dove sono in vigore norme e "leggi" proprie (non scritte) e dove le aule vengono inoltre utilizzate da più persone e gruppi. Tale convivenza risulta ovviamente più semplice se tutti rispettano determinate regole che devono comunque essere comunicate.

- Esiste un regolamento interno dove sono specificati i miei diritti e i miei doveri? Quali regole devo rispettare per l'utilizzo di locali (ad es. aule) e infrastrutture?
- Ho libero accesso alla sala insegnanti, alla biblioteca scolastica, all'aula computer ecc.? Devo o posso partecipare a riunioni di team?

Spesso gli uffici scolastici competenti forniscono delle linee direttive che descrivono i diritti e i doveri degli insegnanti LCO e/o mettono a disposizione materiali informativi e moduli per l'iscrizione al corso LCO, in parte tradotti in varie lingue migratorie.

Prendere contatto con gli insegnanti di classe

La cooperazione concreta ha luogo principalmente tra gli insegnanti LCO e gli insegnanti competenti delle scuole pubbliche (in particolare tra insegnanti di classe e insegnanti di lingua). L'accento è posto sul sostegno comune agli allievi. Le possibilità di cooperazione sono molteplici. Nel caso in cui non sia la scuola a compiere il primo passo, è nell'interesse dell'insegnante LCO prendere l'iniziativa per cercare il primo contatto con i colleghi.

- Presentatevi, se possibile, di persona agli insegnanti di classe dei vostri allievi.

- Scrivete una breve scheda di presentazione personale su voi stessi e consegnatela agli insegnanti dei vostri allievi. La scheda di presentazione personale dovrebbe contenere almeno il vostro nome, i vostri dati di contatto (telefono, e-mail) e le informazioni su quando e dove siete raggiungibili a scuola in qualità di insegnanti LCO. Eventuali informazioni supplementari: la vostra formazione professionale e i corsi di aggiornamento a cui avete eventualmente partecipato, le vostre conoscenze linguistiche, precedenti e/o ulteriori settori lavorativi e interessi specifici. Completate il tutto con una foto, in modo che i vostri futuri colleghi di lavoro si facciano una prima idea su di voi.

Scheda di identità di Gordana Todorova

Insegnante LCO di lingua macedone



Cari insegnanti

Ho iniziato di recente a lavorare presso la vostra scuola come insegnante LCO di lingua macedone. Sono felice del mio nuovo compito e sono pronta a lavorare con i bambini della vostra classe nonché a partecipare ad attività organizzate nella vostra scuola.

Qui di seguito trovate le informazioni salienti relative alla mia persona oltre ai miei contatti.

Sono felice di poter collaborare con voi!

G. Todorova

Formazione di base e specializzazioni

Sono nata e cresciuta in Macedonia, dopo la maturità ho studiato presso l'Università di Skopje lingua macedone e lingua tedesca, completando la mia formazione come insegnante. Dal 2002 al 2008 ho insegnato presso una scuola media a Skopje. Nel 2009 sono emigrata in Germania insieme a mio marito, che aveva trovato un impiego come concertista, e insieme ai miei due figli, Elisabeta e Zoran. Dal 2011 insegno macedone come insegnante LCO, tra le varie sedi anche presso la vostra scuola. Frequento corsi di specializzazione e mi piacerebbe intraprendere gli studi di master in Psicologia. Nel mio tempo libero mi piace fare musica e leggere.

Lingue parlate

- macedone (madrelingua)
- tedesco (C2 QCER), inglese (C1 QCER)
- albanese (B2 QCER)
- turco (parlato A2 QCER)

Il mio lavoro

Attualmente lavoro come insegnante LCO presso le seguenti scuole:

- lunedì 16.30-18.00: scuola primaria Anne Frank
- martedì 16.30-18.00: scuola primaria Grossendorf
- mercoledì 14.00-16.00: scuola primaria Eva-Ries

I miei contatti

Telefono: 0049 123 456 789
e-mail : gordana@dmil.mk
Indirizzo: Alban-Berg-Strasse 77

2. Contributo attivo a scuola e a lezione

In alcuni paesi, come ad esempio in Svezia o nella regione della Renania Settentrionale-Vestfalia, la partecipazione attiva alla vita scolastica e all'insegnamento è una prassi già abbastanza consolidata e ovvia. In altri paesi e regioni, al contrario, iniziative del genere sono relativamente nuove o bisogna ancora compiere dei passi in tal senso. Gli insegnanti LCO possono venire a conoscenza della situazione sul loro posto di lavoro tramite i colleghi di lavoro o le autorità scolastiche competenti: è utile a questo proposito basarsi su esperienze precedentemente acquisite!

Collegio docenti e riunioni di team

In seno alla scuola hanno luogo discussioni e vengono prese decisioni che influiscono sia sulla vita scolastica di tutti i giorni sia sull'insegnamento – come ad esempio, l'organizzazione di eventi e di progetti scolastici o la tematizzazione di questioni didattico-pedagogiche per il sostegno degli allievi. Gli ambiti sui quali la scuola stessa può influire e coloro che dispongono di un effettivo potere decisionale variano da un paese all'altro o da una regione all'altra. Anche in questo caso è consigliabile informarsi presso i colleghi di lavoro!

I collegi docenti e le riunioni di team rimangono tuttavia importanti occasioni di incontro, ai quali gli insegnanti LCO spesso possono (o addirittura devono) partecipare in maniera più o meno istituzionalizzata.

- La mia partecipazione ai collegi docenti e/o riunioni di team (= parte del mio contratto di lavoro come insegnante LCO) è obbligatoria?
- È consueto nelle scuole dove io insegno che gli insegnanti LCO partecipino ai collegi docenti e/o alle riunioni di team? In caso contrario, potrei prendere l'iniziativa per avviare la partecipazione?

In qualità di insegnanti LCO siete spesso attivi in varie scuole e le vostre risorse sono limitate. Per questo motivo ponetevi le seguenti domande in caso di impegno volontario:

- Quale forma di impegno ritengo particolarmente importante in qualità di insegnante LCO? Quali sono le mie priorità?
- C'è eventualmente la possibilità di ricevere un compenso economico per l'attività che svolgo (ad es. attraverso un fondo scolastico interno o un fondo straordinario da parte dell'autorità scolastica competente)?

Feste scolastiche e settimane progetto

Generalmente, eventi scolastici organizzati dalla scuola offrono ottime occasioni per conoscersi reciprocamente e per presentare il lavoro svolto nel corso LCO.

Spesso nelle scuole esistono già eventi istituzionalizzati che possono essere organizzati in collaborazione con gli insegnanti LCO o ai quali essi possono partecipare attivamente, ad esempio la festa di fine anno scolastico, serate di lettura (multilingui) nelle biblioteche scolastiche o di quartiere, le settimane progetto, in occasione dei quali vengono trattati temi specifici in tutte le classi, o le manifestazioni nell'ambito di giornate dedicate a feste nazionali o internazionali (ad esempio il 26 settembre, la Giornata europea delle lingue).

- Esistono già manifestazioni del genere nella scuola/nelle scuole dove insegno e chi è responsabile della loro organizzazione? Tra l'altro, qualche volta tali manifestazioni vengono organizzate da operatori extrascolastici, come ad es. biblioteche comunali e associazioni genitori.
- La manifestazione offre una piattaforma che permette di presentare l'insegnamento LCO? La mia classe può fornire un contributo, salutandolo ad esempio il pubblico in diverse lingue, recitando una poesia o raccontando una breve favola nella nostra lingua o mediante una rappresentazione teatrale? Si potrebbero eventualmente invitare anche i genitori degli allievi LCO a partecipare?
- C'è la possibilità, ad esempio, di proporre un tema specifico per una settimana progetto e di partecipare attivamente alla sua realizzazione?

Visite di classe tra colleghi

A seconda del contesto, l'insegnamento LCO e quello nella scuola pubblica possono apparire come due mondi "a sé"; in breve, non ci si conosce affatto o troppo poco, e questo per vari motivi che possono avere un effetto cumulativo: un'integrazione istituzionale troppo debole dell'insegnamento LCO nel sistema scolastico pubblico in generale, degli insegnanti della scuola pubblica poco o per niente informati sull'insegnamento LCO, un insegnante LCO poco presente a scuola o solamente in orari marginali, dei presupposti linguistici non ottimali per uno scambio con i colleghi ecc. Tali premesse possono ostacolare l'effettiva cooperazione.

Tuttavia, conoscersi reciprocamente sviluppa fiducia! Se necessario, fate perciò il primo passo, invitando ad esempio i vostri colleghi della scuola pubblica ad assistere al vostro corso LCO. Chiedete se anche voi potete visitare la classe, non importa in quale lingua: un modo per comunicare si trova (quasi) sempre.

Ecco alcuni possibili temi legati all'insegnamento LCO che potreste presentare ai vostri colleghi della scuola pubblica e approfondire insieme a loro:

- Lavorare in classi eterogenee: l'insegnamento LCO significa spesso insegnare in classi con allievi di differenti età, con livelli di conoscenze linguistiche estremamente diversi, e comporta un adattamento dei vari obiettivi di apprendimento del paese di emigrazione e immigrazione ecc.

- Lavorare con allievi che si trovano in una situazione interculturale: Dove si sentono veramente a casa? Che cosa apprezzano particolarmente della cultura d'origine e della cultura del nuovo paese? Quali sono le aspettative familiari e sociali nei loro confronti?

- Lavoro con i genitori: Quali ostacoli possono incontrare i genitori con una storia migratoria nel prendere contatti con la scuola pubblica?

Insegnare insieme

Esistono vari modelli sulla base dei quali gli insegnanti LCO e gli insegnanti della scuola regolare possono elaborare sequenze didattiche comuni. Per alcuni di questi modelli didattici sono anche disponibili dei materiali.

Seguono tre esempi interessanti di metodi di questo genere:

- EOLE/ELBE (utilizzato prevalentemente in Svizzera): il metodo *Eveil aux langues/Language awareness/Begegnung mit Sprachen* ha origine dalla "didattica delle lingue" britannica e mira a rafforzare la sensibilità linguistica in generale. Per questo motivo si presta molto bene al lavoro con allievi di lingue diverse. In Svizzera ciò ha luogo in vari contesti (cfr. Giudici & Bühlmann, 2014, Saudan et al., 2005 Schader, 2010 [DVD] e 2012).

- Koala (diffuso prevalentemente in Germania): questo metodo, nato nell'ambito di un progetto per il sostegno di bambini di lingua turca per "un'alfabetizzazione coordinata tedesco-turco nelle fase iniziale della scolarizzazione", fa riferimento all'importanza del sostegno coordinato relativo ai metodi e ai contenuti. Gli autori offrono non soltanto materiali didattici, essi illustrano anche in che modo semplificare la coordinazione tra i vari ambiti di insegnamento (www.koala-projekte.de; stato all' 11.11.2014).

- "Cross curricular" links and primary languages (nato in Gran Bretagna): nell'ambito di una campagna nazionale per la promozione delle competenze linguistiche, in Gran Bretagna sono stati sviluppati dei modelli per garantire la coordinazione tra i programmi scolastici della scuola pubblica e quelli dell'insegnamento LCO. I risultati di tali lavori sono oggi accessibili al pubblico e offrono indicazioni, consigli e materiali interessanti per sostenere la promozione delle lingue d'origine nelle varie materie della scuola pubblica (<http://www.bbc.co.uk/schools/primarylanguages>; stato al 12.11.2015).

Visitare insieme una biblioteca

Racconti e storie giocano a scuola un ruolo importante. Pertanto essi sono molto utili alle attività comuni tra l'insegnamento LCO e l'insegnamento regolare. Le grandi scuole dispongono generalmente di una biblioteca propria, gli insegnanti possono tuttavia usufruire anche dei servizi della biblioteca di quartiere. Le cosiddette biblioteche "interculturali" sono specializzate in raccolte di libri multilingui e risultano dunque particolarmente interessanti per l'insegnamento LCO (in Svizzera, ad esempio, esiste la rete di biblioteche interculturali *Interbiblio*, www.interbiblio.ch): date un'occhiata nella zona in cui vivete!

- C'è una biblioteca scolastica o una biblioteca comunale nei pressi della scuola dove si possono prendere in prestito libri in varie lingue d'origine? Oppure, esiste un servizio di prestito scolastico per le letture bilingui in classe?

- È possibile organizzare una visita in biblioteca insieme all'insegnante di classe o realizzare un progetto di lettura bilingue insieme a lui?

- La biblioteca scolastica potrebbe essere attrezzata con libri plurilingui? Se non fosse possibile finanziariamente, si potrebbe contare eventualmente sul sostegno dei genitori degli allievi LCO, chiedendo di condividere i libri della loro collezione privata che sono stati già letti.

3. Pianificazione dell'insegnamento e del sostegno

Gli allievi LCO si muovono in due differenti contesti scolastici, quello della classe della scuola pubblica e quello della classe LCO. Gli insegnanti LCO hanno una prospettiva dei loro allievi che integra quella dell'insegnante della scuola pubblica. Ciò fornisce un'opportunità per una pianificazione didattica e di sostegno a 360 gradi per bambini che crescono tra più lingue.

Pianificazione didattica comune a sostegno di allievi plurilingui

Condividendo le loro esperienze, gli insegnanti LCO e quelli della scuola pubblica possono completare le valutazioni relative agli allievi e pianificare misure di sostegno adeguate.

- Prendete contatto con gli insegnanti di classe dei vostri allievi e chiedete che genere di scambio tra esperti ci si aspetta o si desidera.
- Presentate le vostre osservazioni sugli allievi e proponete una pianificazione comune di sostegno.

Punti comuni nella pianificazione di temi e di contenuti della lezione

Può essere utile che i due insegnanti affrontino insieme la pianificazione di determinati contenuti, soprattutto quando gli insegnanti LCO fanno lezione a un gruppo di bambini provenienti dalla stessa classe della scuola pubblica. Questo può includere temi propri della lezione di lingua (ad es. acquisizione del vocabolario su un tema comune, esercizi di sintassi), ma anche temi specifici di alcune materie come "Uomo e ambiente", ecc.

- Informate l'insegnante di classe in merito ai temi che state trattando nel corso LCO. Chiedetegli se intravede possibili punti d'incontro. Per suggerimenti validi si veda l'opuscolo *Mehrsprachig und interkulturell*, del Dipartimento dell'Educazione del Canton Zurigo (Öndul & Sträuli, 2011, p. 25-28), in Schader (2010, 2013) e i quaderni *Suggerimenti didattici* della presente serie.

Contribuire alla valutazione delle prestazioni degli allievi

L'ambito della valutazione formalizzata delle prestazioni è regolamentato in maniera molto precisa in tutti i paesi. È dunque estremamente importante conoscere la prassi del paese di immigrazione:

- Devo valutare i miei allievi con un voto per le loro prestazioni nell'ambito del corso LCO? Di quali direttive devo tener conto? Esistono dei modelli per la valutazione e l'assegnazione dei voti? A chi devo fare avere i voti, entro quale termine?
- Lo Stato di immigrazione accetta un attestato di frequenza o una valutazione per il corso LCO che figura nella pagella scolastica ufficiale?
- Chiarite inoltre se viene tenuto conto delle prestazioni fornite dagli allievi nel corso LCO, sul piano formale o informale, nell'ambito di decisioni riguardanti il passaggio scolastico al livello superiore.

4. Collaborazione con i genitori

La collaborazione scuola-genitori gioca un ruolo importante nei sistemi educativi europei. Gli insegnanti si aspettano che i genitori mostrino interesse per ciò che accade a scuola e che sostengano i propri figli nel pianificare la loro carriera scolastica. Ciò può essere insolito per alcuni genitori immigrati recentemente, oltre a rivelarsi difficile, soprattutto se capiscono poco o non capiscono affatto la lingua locale di insegnamento e non conoscono le strutture e le abitudini scolastiche. In questo caso possono intervenire gli insegnanti LCO offrendo il loro sostegno e svolgendo il ruolo di mediatori.

Importante: essere sicuri del proprio ruolo

In qualità di insegnanti LCO disponete generalmente di una formazione didattico-pedagogica che vi qualifica per l'insegnamento in una classe. A questa si aggiungono eventualmente ulteriori qualifiche ottenute grazie a corsi di aggiornamento ed esperienza pratica. Siete di conseguenza una figura fondamentale nella comunicazione tra scuola e genitori con una storia migratoria. Altri compiti, come l'interpretariato interculturale o la mediazione, non rientrano generalmente nei vostri compiti. In molti paesi le scuole possono ricorrere a tale scopo ai servizi di interpretariato interculturale o di mediazione che offrono sostegno nell'am-

bito della collaborazione con i genitori (in Svizzera, ad esempio, questi servizi sono organizzati dall'associazione *Interpret*, www.interpret-pret.ch). Si veda anche il cap. 2 A.4.

Partecipazione alle riunioni con i genitori

Le riunioni con i genitori, alle quali i genitori di una classe vengono invitati, sono generalmente istituzionalizzate; esse hanno luogo da una a due volte all'anno e vengono organizzate e tenute dall'insegnante di classe. Esse sono tra l'altro un'ottima occasione per l'insegnante LCO per conoscere i genitori e per potersi presentare e spiegare in che cosa consiste il corso LCO.

- Chiedetevi se la partecipazione a una riunione con i genitori (ad es. nel caso in cui abbiate diversi alunni LCO della stessa classe regolare) potrebbe essere interessante, e discutete della vostra eventuale partecipazione insieme all'insegnante di classe.

Partecipazione ai colloqui con i genitori

I colloqui con i genitori sono colloqui individuali tra l'insegnante/gli insegnanti (di classe) e i genitori e vengono spesso organizzati, ad esempio, per decidere il passaggio al livello successivo. Essi possono tuttavia fornire l'occasione per discutere dei problemi individuali degli allievi o per prendere in considerazione un approccio comune per il sostegno degli allievi. Tenere colloqui e organizzare riunioni con i genitori rientra nei compiti della scuola pubblica. A seconda del tipo di contratto di lavoro, la partecipazione alle riunioni e ai colloqui con i genitori è una prestazione supplementare volontaria fornita dagli insegnanti LCO e dovrebbe essere possibilmente remunerata.

- L'insegnante di classe potrebbe eventualmente chiedervi di partecipare a un determinato colloquio con i genitori: chiarite che cosa ci si aspetta da voi e riflettete sul tipo di contributo che potreste dare o meno.
- È possibile che i genitori vi chiedano (o che voi stessi lo riteniate opportuno) di partecipare a un colloquio. È importante in ogni caso chiarire il vostro ruolo in anticipo, in considerazione del fatto che la decisione relativa a chi parteciperà al colloquio spetta all'insegnante della scuola pubblica che fa l'invito. Ovviamente, siete liberi da parte vostra di tenere dei colloqui con i genitori dei vostri allievi.

3. Conclusione

Gli ambiti di cooperazione e i suggerimenti esposti al capitolo 12 non sono ovviamente esaustivi, a motivo dei contesti estremamente vari con cui siete tenuti a confrontarvi nel vostro posto di lavoro e per le vostre condizioni di lavoro personali (ad es. se lavorate da poco tempo in una scuola nuova o se insegnate già da più tempo). È essenziale che, indipendentemente da tutti i possibili ostacoli, non perdiate l'energia e manteniate la vostra disponibilità a collaborare.

Riferimenti bibliografici

- Council of Europe: Education and Languages, Language Policy. Link: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN.asp?
- European Commission (2014). European Encyclopedia on National Education Systems (Eurydice). Link: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Switzerland:Overview>
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Hutterli, Sandra (Hrsg.; 2012): Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick. Bern: EDK. Link: <http://www.edk.ch/dyn/25876.php>
- Öndül, Selin; Barbara Sträuli (2011): Mehrsprachig und interkulturell. Beispiele guter Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Heimatlichen Sprache und Kultur (HSK) und der Volksschule. Zürich: Volksschulamt. Link: <http://edudoc.ch/record/99952?ln=en>
- Saudan, Victor; Christiane Perregaux u. a. (2005): Lernen durch die Sprachenvielfalt. Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse. Bern: EDK. Link: <http://edudoc.ch/record/463/files/Stub22.pdf>
- Schader, Basil (2010): Mehrsprachigkeitsprojekte: Konkrete Beispiele für die Praxis. Ein Unterrichtsfilm der Pädagogischen Hochschule Zürich. Bern: Schulverlag plus.
- Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (div. Beiträge, v.a. S. 38 f., 41 f., 96 f., 100 f.)

1. Renate Neubauer, Hazir Mehmeti: il progetto "Atelier" della Scuola primaria europea (Europäische Volksschule) Goldschlagstrasse a Vienna

Renate Neubauer è originaria dell'Austria. Vive da 40 anni a Vienna, dove lavora come insegnante da 21 anni.

Hazir Mehmeti è originario del Kosovo. Vive da 17 anni a Vienna, dove lavora come insegnante LCO di albanese in diverse scuole dal 1999.

La nostra scuola è situata nel quindicesimo distretto di Vienna. Chi conosce un po' Vienna sa che una fascia divide i distretti interni (più cari) da quelli più esterni (un po' più a buon mercato). Molti migranti occupano gli appartamenti al di sotto dello standard (non più a norma) di questa fascia, dove essi coabitano numerosi in spazi ristretti, riuscendo così a pagare meglio l'affitto. Il nostro bacino d'utenza è stato pertanto sempre plurilingue. Per rendere la nostra scuola accogliente ed evitare la ghettizzazione avevamo bisogno di un'offerta attraente. È nato così il modello della "Scuola primaria europea": un parlante nativo anglofono insegna l'inglese come lingua di lavoro da 3 a 5 volte la settimana nelle classi. Il modello si è affermato. L'inglese nella scuola elementare ha riscosso l'interesse di genitori di tutte le lingue ed estrazioni sociali e ha permesso una rimescolanza. Dopo il cambio di direzione, nove anni fa sotto la direzione della nuova preside, è stato costituito un team per lo sviluppo della scuola. Il suo compito è quello di attirare l'attenzione non soltanto sull'inglese, ma anche sulle varie madrelingue dei nostri allievi così da poter sfruttare meglio le risorse disponibili.

Nel corso di numerose ore di lavoro, il team ha sviluppato, insieme ai colleghi dell'insegnamento delle madrelingue, un piano di "atelier delle lingue" con l'obiettivo di attribuire la stessa importanza a tutte le lingue.

In seguito, sono state fatte delle riflessioni sulle misure concrete da prendere per fare in modo che le lingue migratorie meno prestigiose potessero godere dello stesso prestigio dell'inglese. Per prima cosa, gli insegnanti di madrelingua si sono dovuti far conoscere dagli allievi: ogni anno essi propongono alle nuove classi dei nuovi atelier (in 2° classe) e presentano il proprio paese, qualcosa della propria cultura, stuzzicando così la voglia di saperne di più. I bambini che non hanno questa madrelingua sono invitati a partecipare a tali atelier.

Si tratta di conoscere le lingue straniere che parlano i compagni di classe, eliminando dalla lingua straniera il carattere di "straniero".

Nelle classi vengono preparate delle cartelle che servono a raccogliere materiale, schede di lavoro, immagini, testi di canzoni ecc. così da creare un ricordo speciale. Nell'atelier di francese, ad esempio, vengono preparati dei croissant e distribuiti poi ai compagni di classe per farglieli assaggiare. Nella cartella troviamo solamente una foto di questa squisitezza condita, ma alla vista della foto, il profumo sarà ancora vivido anche a distanza di anni.

Per il ciclo di un atelier abbiamo calcolato una durata di sei settimane. Durante queste sei unità (da 1–2 lezioni) i bambini imparano a conoscere il suono della lingua, a contare, a salutare, a utilizzare alcune frasi elementari ecc. Apprendono qualcosa sul paese, ascoltano il suono delle canzoni e, imparano forse una filastrocca per bambini. Di certo non è in questa occasione che impareranno la lingua, e questo non è neanche l'obiettivo. Abbiamo valutato la possibilità di proporre un corso pomeridiano per bambini seriamente motivati, ma, a quanto sembra, i bambini sono appunto molto interessati alla cultura e a conoscersi, non riescono però generalmente a decidersi per una lingua che apprenderebbero in maniera sistematica.

L'atelier viene proposto ogni giovedì mattina per le classi dalla seconda alla quarta. Per la quarta classe sono stati sviluppati corsi avanzati in modo che gli allievi possano apprendere qualcosa di nuovo, nel caso in cui essi frequentino un atelier per la seconda volta. L'offerta delle lingue dipende dagli insegnanti di madrelingua disponibili, visto che desideriamo assumere come insegnanti soltanto parlanti nativi. Le lingue che offriamo attualmente nei nostri atelier sono le seguenti: l'albanese, l'arabo, il bosniaco/croato/serbo, lo spagnolo, il portoghese, il ceco/lo sloveno, il turco, l'ungherese.

Dopo ogni ciclo di atelier organizziamo un incontro con gli insegnanti coinvolti, nell'ambito del quale si discutono eventuali domande o nuove idee. Allo stesso tempo, un gruppo di lavoro misto si occupa di sviluppare un piano di studi per gli atelier, che può essere utile soprattutto per i nuovi arrivati.

Link:

<http://www.evsgoldschlagstrasse.at>

2. Scuola Sunnadal, Karlskrona; Rizah Sheqiri: il progetto “Mai senza la mia lingua” della scuola Sunnadal e del Museo della Marina di Karlskrona/ Svezia

La scuola Sunnadal è frequentata da circa 400 allievi che vanno dalla scuola materna fino alla 9ª classe, di cui la maggior parte non è di madrelingua svedese.

Link: <https://www.karlskrona.se/sv/Grundskolor/Sunnadalskolan>

Rizah Sheqiri è originario del Kosovo. Vive in Svezia e lavora come insegnante LCO di albanese a Karlskrona già dal 1995.

“Mai senza la mia lingua” è un progetto di cooperazione di successo tra la scuola Sunnadal (dove il corso di lingua d’origine è perfettamente integrato nel programma scolastico) e il Museo della Marina di Karlskrona. L’obiettivo del progetto è quello di migliorare lo status delle lingue madri attraverso varie forme di apprendimento extrascolastico.

Il nostro primo obiettivo è stato quello di formare delle “mini-guide turistiche” per la visita al museo in varie lingue, con lo scopo di costruire dei ponti linguistici e culturali e di insegnare la storia di Karlskrona ai membri di altre culture (per primo magari ai membri delle famiglie dei nostri allievi) nella loro lingua. Il progetto è stato principalmente sviluppato dai sei insegnanti dei corsi LCO che hanno poi proposto una collaborazione tra il corso LCO e il pedagogo museale. Allo stesso tempo gli insegnanti LCO hanno rappresentato un importante anello di congiunzione tra scuola, museo e genitori. Per affrontare meglio questa sfida hanno svolto una formazione per diventare guide museali e hanno poi redatto un opuscolo in varie lingue come strumento utile per gli allievi che in futuro desiderano fare l’esperienza come “mini-guide” in un museo.

Ciò che rende il progetto interessante è, ed è stato, il fatto che la lingua d’origine viene utilizzata in un contesto extrascolastico autentico, in relazione a un’istituzione culturale importante della città. Il progetto ovviamente non sostituisce il corso LCO (che è integrato nell’orario delle lezioni regolari della scuola), ma rappresenta piuttosto un’integrazione e una rivalutazione dell’insegnamento LCO.

Da allora sono stati formati ben 20 allievi come “mini-guide” di museo, soltanto nella comunità albanese. Quattro di essi sono inoltre impegnati nella redazione di un prospetto per il museo in lingua albanese. I contenuti, le illustrazioni e l’ideazione del progetto sono stati elaborati insieme ad allievi di altri gruppi e insieme a colleghi svedesi.

Il progetto ha ricevuto una valutazione molto positiva dai pedagogisti museali, dagli insegnanti LCO e svedesi. Come ha riferito un insegnante LCO, esso ha contribuito enormemente a migliorare l’interconnessione tra scuola, genitori, città, istituzioni culturali e contenuti, favorendo allo stesso tempo l’integrazione.



3. Urs Loppacher, Nexhat Maloku: Un progetto pionieristico: la raccolta di poesie: “Vivere è come il movimento delle ali di un uccello...”

Urs Loppacher ha insegnato dal 1975 al 1998 nella scuola media di Zurigo (5° distretto) in classi con un alto numero di allievi provenienti da famiglie di migranti.

Nexhat Maloku è originario di Gjilan (Kosovo). Vive dal 1991 a Zurigo, dove lavora come insegnante LCO di albanese dal 1992.

Il progetto qui descritto “Vivere è come il movimento delle ali di un uccello ... poesie di allievi in dieci lingue” è un progetto pionieristico di cooperazione tra l’insegnamento della lingua d’origine e l’insegnamento regolare in Svizzera. Esso risale a un momento felice degli anni novanta, durante il quale i corsi di lingua d’origine della scuola Limmat A, estremamente eterogenei dal punto di vista culturale e linguistico, sono stati saldamente integrati per alcuni anni nell’orario delle lezioni regolari (cfr. la valutazione scientifica su internet sotto “Integrierter Fachbereich – Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur im Oberstufenschulhaus Limmat A – Corsi di lingua e di cultura d’origine nella scuola secondaria Limmat A”).

Tutti gli allievi della scuola media erano tenuti a frequentare il corso LCO nella loro lingua d’origine. Gli allievi svizzeri frequentavano un corso di dialetto svizzero; per piccoli gruppi che non avevano un corso LCO proprio fu creato un corso internazionale.

Durante il corso di ogni anno scolastico fu realizzato, in stretta collaborazione tra insegnanti delle classi regolari e insegnanti LCO, almeno un progetto interculturale comune. Questo fu presentato quindi ai genitori, a tutti gli insegnanti e qualche volta anche a un pubblico interessato.

Nel corso dell’anno scolastico 1996/1997, il tema del progetto era: “Scrivere poesie”. Gli allievi scrissero prima poesie nella loro madrelingua, queste furono poi tradotte in tedesco con l’aiuto degli insegnanti.

Nell’ambito di questo progetto, le competenze linguistiche della prima lingua degli allievi furono utilizzate in svariati modi: leggere poesie, parlare di poesie, scrivere poesie autonomamente. Ma gli allievi hanno in primo luogo vissuto l’esperienza di riuscire a esprimere i loro sentimenti in maniera più differenziata nella loro madrelingua, hanno imparato nuovi vocaboli e potuto constatare che la propria madrelingua rappresenta una risorsa importante e preziosa.

Il progetto si è concluso in maniera particolarmente gratificante: le poesie prodotte sono state raccolte e, grazie al contributo di alcuni sponsor, sono state pubblicate da una vera e propria casa editrice in un volume ben curato. “Vivere è come il movimento delle ali di un uccello ...” comprende poesie in undici lingue: albanese, arabo, bosniaco, tedesco, italiano, portoghese, svizzero-tedesco, serbo, spagnolo, turco, vietnamita – ognuna dotata di una traduzione in tedesco. Alla fine dell’anno scolastico è stata organizzata una serata letteraria alla quale sono intervenuti molti genitori, insegnanti, e altri gruppi di interessati. Nel frattempo è stata pubblicata già la terza edizione del libretto (Verlag Pestalozzianum, Zürich; ISBN 3-03755-044-9).



Il progetto mostra in maniera esemplare ciò che può produrre la cooperazione tra insegnanti LCO e docenti delle classi regolari. Quello che si percepisce dal libretto, anche solo in maniera indiretta, è la grande gioia, l’enorme impegno e il clima positivo che hanno caratterizzato l’intero lavoro a questo straordinario progetto di cooperazione.

12C Spunti per la riflessione, la discussione e l'approfondimento

1. Leggete gli esempi della parte pratica del cap. 12. Quali di questi potreste riprendere in forma simile (o ridotta) nel vostro proprio contesto? Quali altre idee vi ispirano i tre progetti presentati?
 2. Riflettete, discutete e pianificate almeno due eventi, temi o progetti concreti in relazione ai quali potreste collaborare con insegnanti della scuola pubblica nel corso del prossimo semestre!
 3. Create una lista con nomi, dati e brevi schede descrittive relative a persone o istituzioni importanti con le quali siete regolarmente in contatto nel vostro ambiente professionale.
 4. Pensate a persone o istituzioni con le quali desidereste stringere dei contatti più stretti o curare una cooperazione più intensa. Riflettete e discutete sulle eventuali modalità con cui ciò può essere realizzato!
 5. Al cap. 12 A.1 viene suggerito e mostrato, per mezzo di un esempio, in che modo elaborare una scheda di presentazione personale che potreste consegnare agli insegnanti di classe dei vostri allievi. Realizzate una scheda di presentazione simile!
 6. Riflettete sulle condizioni quadro di cui beneficiate attualmente come insegnante LCO e annotate quelle di cui siete soddisfatti o meno. Riflettete sulle possibilità che avete di cambiare qualcosa in relazione ai punti insoddisfacenti. Scegliete due o tre misure concrete che desiderate mettere in pratica prima della fine dell'anno scolastico o all'inizio di un nuovo anno scolastico!
 7. Riflettete sulle caratteristiche del sistema scolastico del vostro attuale contesto di lavoro (tipo di scuole, criteri di selezione, offerte formative per il sostegno linguistico e altri ambiti ecc.). Dove potete eventualmente reperire le informazioni che vi mancano (internet, colleghi ecc.)?
 8. Riflettete ora sulle affinità e differenze che esistono con il sistema scolastico del vostro paese d'origine e discutetene. Abbozzate un confronto tra i due sistemi scolastici indicando le principali affinità e differenze. Da quali differenze possono sorgere dei problemi per i vostri allievi; quali aspetti specifici del paese migratorio sono da considerare un'opportunità per i vostri allievi?
 9. Leggete il piano studi nazionale ad es. in relazione all'ambito di competenze "Lingua di scolarizzazione" o "Uomo e ambiente". Riflettete e discutete se e in che modo potete farvi riferimento nell'insegnamento LCO!
-



**Sezione informativa:
contesti, campi problematici**

13A Testo di riferimento

Anja Giudici

1. Introduzione

A livello europeo lo sviluppo delle competenze linguistiche riveste sul piano politico un'importanza fondamentale. Per lungo tempo, l'obiettivo dichiarato era rappresentato dall'apprendimento della rispettiva lingua di insegnamento e di un'altra lingua straniera europea.

Con l'intensificarsi delle migrazioni internazionali, dell'integrazione europea e dell'attenzione sempre maggiore verso le lingue minoritarie e regionali, a partire dall'anno 1990 anche le lingue d'origine dei bambini che frequentano le scuole europee sono state oggetto d'attenzione da parte della politica.

Nonostante il Consiglio d'Europa avesse fatto riferimento già nel 1977 nelle sue *Recommendation 814 on Modern Languages in Europe* all'importanza dell'insegnamento LCO, queste prime raccomandazioni rimasero però molto vaghe. Spesso, inoltre, le lingue regionali delle minoranze nazionali furono troppo poco o non furono affatto differenziate dalle lingue di migrazione (si veda ad es. il *White Paper on Education and Training* della Commissione europea del 1995 o la dodicesima risoluzione dell'UNESCO del 1999).

Ciò è cambiato. Nelle ultime raccomandazioni del 2006, *Recommendation 1740. The Place of Mother Tongue in School Education*, il Consiglio d'Europa distingue tra modelli educativi bilingui "forti" e "deboli" con riferimento all'insegnamento LCO. Sono definiti "forti" quei sistemi educativi il cui compito mira alla formazione di allievi di madrelingua straniera affinché essi diventino individui bilingui o plurilingui, sia nell'orale che nello scritto. Invece, sono definiti "deboli" quei modelli nei quali il corso LCO è semplicemente un mezzo per promuovere in modo efficace la lingua di scolarizzazione. Il Consiglio d'Europa raccomanda agli Stati membri di promuovere dei modelli bilingui "forti", dato che l'intera società ne trarrebbe dei vantaggi. Inoltre, il Consiglio d'Europa sostiene anche interventi pedagogici in quest'ambito, ad esempio attraverso la piattaforma REPA-CARAP (carap.eclm.at; tutti i siti web sono stati consultati per l'ultima volta il 17 novembre 2014).

Nei vari Stati europei tali raccomandazioni vengono tuttavia interpretate in maniera differente. L'obiettivo del presente capitolo è quello di sistematizzare i diversi modi di attuazione dell'insegnamento LCO, evidenziando vantaggi e svantaggi.

Conoscere il sistema all'interno del quale l'insegnamento LCO è accorpato nel proprio paese permette di orientarsi meglio, di conoscere i propri diritti e di cogliere le opportunità che ne derivano. Inoltre, le esperienze e i servizi di altri Stati possono servire da base informativa per l'ulteriore sviluppo dell'insegnamento LCO nel proprio paese.

Le informazioni qui esposte provengono principalmente da tre fonti: a) da documenti *Eurydice*, elaborati nell'ambito dei lavori della Commissione europea; b) dal rapporto *Language Rich Europe* (Extra & Yağmur, 2012), stilato per conto del Consiglio d'Europa; c) dalla banca dati dei corsi LCO della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) (<http://www.edk.ch/dyn/18777.php>) e dal rapporto *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Beispiele guter Praxis aus der Schweiz* (Giudici & Bühlmann, 2014), o *Corsi di lingua et cultura dei paesi d'origine (LCO). Selezione di buone pratiche in Svizzera*. Questi documenti sono particolarmente utili come base di ricerca, visto che contengono numerose fonti e riferimenti.

2. Storia ed espansione dell'insegnamento LCO

(cfr. anche il cap. 1 A.7)

Oggi il giorno l'insegnamento LCO ha luogo nella maggior parte dei paesi europei in una forma o nell'altra. Due terzi degli Stati membri dell'Unione europea hanno ormai emanato delle raccomandazioni in questo ambito (*Eurydice* 2009, p. 22). Tuttavia l'insegnamento LCO viene sostenuto, sia dal punto di vista finanziario sia organizzativo, quasi esclusivamente dalle comunità di migranti. Il sostegno dello Stato è estremamente limitato in molti paesi.

È nelle aree di immigrazione classiche che l'insegnamento LCO ha la sua più lunga tradizione. In Francia, Germania, Svezia e nei cantoni svizzeri più urbanizzati l'insegnamento LCO è presente come offerta integrativa all'insegnamento regolare, regolamentato da accordi formali con gli Stati d'origine più importanti, sin dalle prime ondate migratorie degli anni '70; in alcuni casi offerte di questo tipo erano presenti già negli anni '30. L'obiettivo dell'insegnamento LCO di allora non era tuttavia quello di sviluppare le competenze linguistiche dei bambini immigrati, ma piuttosto quello di mantenere il legame con il loro paese d'origine in modo da garantirne una reintegrazione nel sistema scolastico dopo il rientro in patria. Questa tradizione gioca ancora un ruolo importante nella misura in cui, in alcuni paesi, le sovvenzioni statali vengono limitate a tali paesi o gruppi tradizionali di immigrazione.

Con l'aumento delle migrazioni internazionali e dell'integrazione europea anche altri Stati iniziarono a riconoscere e, in parte, a finanziare l'insegnamento LCO. In particolare, nei nuovi Stati membri dell'EU, il riconoscimento delle minoranze nazionali condusse all'istituzione di estesi programmi per la promozione delle loro madrelingue dei quali potevano usufruire anche comunità di migranti.

Il grado e il tipo di sostegno concesso dallo Stato all'insegnamento LCO dipendono da vari fattori. Il fatto che l'insegnamento LCO sia particolarmente diffuso soprattutto negli Stati e nelle città di immigrazione tradizionali, dove riceve un maggiore sostegno da parte dello Stato, evidenzia che la presenza dei gruppi più importanti di migranti di lingua straniera può favorire le iniziative statali in questo ambito, benché non sia possibile stabilire un diretto collegamento (Eurydice, 2009, p. 31). Ulteriori fattori, come gli obiettivi politici di una comunità, la struttura e specialmente la centralizzazione del sistema scolastico, giocano in questo contesto un ruolo altrettanto importante.

3. I modelli di insegnamento LCO in Europa

È difficile riuscire a classificare in maniera netta i singoli Stati in funzione del loro tipo di gestione dell'insegnamento LCO.

Negli Stati organizzati in maniera decentralizzata, come l'Inghilterra, la Germania, la Spagna e la Svizzera, i modelli possono variare a seconda delle regioni. Ma anche in alcuni paesi organizzati in maniera centralizzata, come ad esempio la Svezia, sono le singole comunità scolastiche a farsi carico delle competenze in materia. In numerose località, alcune città hanno dato vita, grazie al sostegno dello Stato, a progetti di cooperazione tra l'insegnamento LCO e la scuola regolare, come in Svizzera e in Spagna. Per questo motivo gli esempi menzionati qui di seguito si collocano su vari livelli (stato, cantone/regione/paese, città/

scuola). Una chiara classificazione a questo riguardo è ostacolata anche dal fatto che la differenziazione tra insegnamento di lingua per minoranze nazionali e insegnamento LCO è spesso difficile da effettuare. In alcuni casi anche gli immigrati o i bambini con una storia migratoria possono usufruire di offerte create per minoranze nazionali. Le seguenti considerazioni si riferiscono soprattutto all'insegnamento LCO per i migranti; tuttavia non sono da escludere eventuali sovrapposizioni.

La complessità e la molteplicità dei livelli in questo campo spiegano perché non è possibile stabilire delle categorie nette in base alle quali classificare i singoli paesi europei. Tenendo conto di questo aspetto, suggeriamo invece una sistematizzazione che raggruppa i modelli attuali in base a due criteri distinti: da un lato, il mantenimento dell'insegnamento LCO come materia a sé stante (vs. l'integrazione dei suoi contenuti o della lingua d'origine all'interno dell'orario di insegnamento regolare); dall'altro, il grado del sostegno statale all'insegnamento LCO, distinguendo tra un sostegno statale inesistente, parziale e forte. Per ciascun modello illustrato vengono presentati uno o più esempi di regioni o paesi, laddove, a seconda del rispettivo sistema, potranno essere evidenziate caratteristiche differenti. Confronti sistematici alternativi basati sui criteri precedentemente stabiliti si possono trovare nei rapporti e nella documentazione citati sopra.

3.1 Sostegno dell'insegnamento LCO come offerta formativa a sé stante

Nella maggior parte degli Stati l'insegnamento LCO esiste come materia o offerta formativa a sé stante, per quanto essa possa essere più o meno connessa alla scuola regolare. Presentiamo alcuni modelli, raggruppati in funzione del grado di sostegno offerto da parte dei paesi di immigrazione.

a) Sostegno debole o inesistente

In numerosi paesi europei di immigrazione, l'insegnamento LCO non viene sostenuto attivamente dalle autorità, quindi la sua organizzazione e il suo finanziamento sono affidati interamente all'iniziativa di associazioni locali o ai paesi d'origine.

Simili situazioni si verificano soprattutto nei paesi con bassa o recente immigrazione (ad es. Irlanda). Altrove si è rinunciato a sostenere i corsi LCO in modo consapevole e deliberato, come mostra l'esempio che segue.

L'insegnamento LCO nei Paesi Bassi

Negli anni '70 i Paesi Bassi si allinearono alla politica dei grandi paesi di immigrazione: a partire dal 1974 l'insegnamento LCO fu finanziato e promosso dallo Stato (Benedictus-van den Berg, in Extra & Yağmur 2012, p. 164). A quei tempi l'insegnamento LCO aveva luogo come offerta a sé stante nell'ambito della scuola regolare e gli insegnanti venivano retribuiti dallo Stato. Nell'anno 2003–2004 l'offerta nella scuola primaria fu però soppressa, cosa che comportò il licenziamento di 1400 insegnanti. Il governo giustificò la propria decisione, affermando che l'apprendimento della lingua locale e di scolarizzazione era l'obiettivo primario della politica di integrazione olandese e che il finanziamento statale dell'insegnamento LCO avrebbe impedito il raggiungimento di tale obiettivo (Extra & Yağmur, 2006, p. 55). Le comunità locali (in particolare quelle della popolazione turca) si sono adoperate sin da allora per continuare a garantire tale offerta. Esse organizzano l'insegnamento LCO in maniera indipendente per la scuola primaria, mentre nelle scuole secondarie olandesi si può scegliere tra una lunga lista di lingue straniere, comprese anche le lingue migratorie tra cui l'arabo, lo spagnolo, il turco e, in parte, il russo. Le comunità locali stanno tentando, per vie legali, di riottenere il sostegno dello Stato, ma finora non hanno avuto alcun successo: i tribunali internazionali sostengono che la decisione dei Paesi Bassi non sarebbe in contrasto con le raccomandazioni europee e che il finanziamento o meno dell'insegnamento LCO è una questione che riguarda i singoli Stati (cfr. www.aa.com.tr/en/world/251542--turks-in-netherlands-struggle-for-education-in-mother-tongue).

Tra i paesi nei quali non esiste alcun sostegno formale da parte dello Stato per l'insegnamento LCO contiamo l'Italia, il Portogallo, il Galles e l'Ungheria (cfr. Extra & Yağmur, 2012).

b) Sostegno parziale

Un ulteriore modello consiste nel lasciare la responsabilità dell'insegnamento LCO a istituzioni locali, che ricevono il sostegno dello Stato in determinati ambiti. Il grado del sostegno può variare sensibilmente e spaziare da un sostegno puramente formale, che può tradursi in un aiuto di tipo organizzativo (ad es. mettere a disposizione le aule per i corsi) fino a giungere al finanziamento di singoli progetti scolastici o di offerte LCO locali.

L'insegnamento LCO in Svizzera

Nella Svizzera federale i principali responsabili del sistema educativo e, di conseguenza, del sostegno all'insegnamento LCO sono i cantoni.

Nel 2007 numerosi cantoni si sono impegnati a sostenere l'insegnamento LCO attraverso misure organizzative, conformemente all'articolo 4.4 del Concordato HarmoS. Ma nella pratica tale impegno viene spesso interpretato in maniera estremamente differente.

In alcuni cantoni le scuole sono tenute a mettere a disposizione degli organismi responsabili dell'insegnamento LCO aule e infrastrutture solamente in maniera informale. Nei cantoni più urbanizzati, come quello di Zurigo o Basilea, sono state invece sviluppate procedure formali di sostegno e di coordinazione: gli organismi che si impegnano a soddisfare determinate condizioni, incluse quelle di offrire un insegnamento neutrale dal punto di vista religioso e politico o di attersi ai piani di studi in vigore, vengono formalmente riconosciuti e sostenuti attivamente dalle amministrazioni nell'organizzazione dell'insegnamento LCO. Le autorità cantonali coordinano pertanto le iscrizioni degli allievi, garantiscono l'assegnazione delle aule e del flusso di informazioni tra la scuola e l'insegnamento LCO, organizzano corsi di aggiornamento per gli insegnanti LCO e provvedono che le prestazioni raggiunte nel corso LCO siano riportate nella pagella scolastica ufficiale dei bambini (Giudici & Bühlmann, 2014).

L'insegnamento LCO in Estonia

L'Estonia ha fatto parte dell'Unione Sovietica fino al 1991, si tratta quindi di uno Stato indipendente relativamente giovane con una minoranza di madrelingua russa piuttosto importante. Nel 2003 in Estonia sono state emanate garanzie formali per l'apprendimento delle lingue minoritarie; nel 2004 tali garanzie sono state estese anche a persone con una storia migratoria (cfr. *Newly Arrived Children in the Estonian Education System*, 2004, in particolare punto 2.3).

Se almeno 10 allievi lo richiedono, le scuole sono tenute, conformemente alle linee guida, a offrire loro la possibilità di frequentare le lezioni nella loro lingua madre.

La retribuzione e le spese sostenute per il materiale vanno a carico dello Stato estone e l'insegnamento si svolge durante l'orario scolastico regolare. La responsabilità per l'insegnamento LCO così come la sua organizzazione sono a carico dei rispettivi insegnanti, che sono tenuti a seguire le procedure stabilite soltanto nel caso della valutazione. A partire dal 2006, gli allievi LCO possono scegliere anche la loro prima lingua come terza lingua obbligatoria scolastica. Finora, tuttavia, l'offerta è stata poco sfruttata. (*Eurydice*, 2009, p. 25 f.).

c) Organizzazione dell'insegnamento LCO attraverso il paese di immigrazione

Il numero dei paesi di immigrazione che si occupano interamente del finanziamento, dell'organizzazione e della realizzazione dell'insegnamento LCO è limitato. Tuttavia alcuni paesi hanno accettato questo impegno, offrendo dei corsi LCO in questa forma prevalentemente a livello primario, mentre, a livello secondario, la lingua approfondita nei corsi LCO può essere scelta come lingua straniera (si veda sotto).

L'insegnamento LCO in Austria

Nel 1992, in Austria, l'insegnamento LCO è stato integrato nel programma scolastico regolare. Lo Stato austriaco ha preso in carico la regolamentazione, la garanzia e il controllo dell'offerta così come parte del suo finanziamento (Giudici & Bühlmann, 2014, p. 21 e segg.). Il personale docente dell'insegnamento LCO pubblico viene selezionato, assunto e retribuito dalle autorità scolastiche.

Anche in Austria l'offerta può essere organizzata a condizione che vi siano un minimo di 10 bambini interessati.

Attualmente vengono offerte circa 23 lingue, insegnate nella scuola regolare in modalità parallela o integrata, nella misura di due lezioni settimanali.

Per modalità "parallela" si intende che il corso LCO ha luogo quando vengono insegnate materie che i relativi bambini non frequentano (ad es. l'ora di religione). Nell'ambito dell'insegnamento LCO "integrato", i contenuti della scuola regolare vengono insegnati nella lingua d'origine. Poiché l'insegnamento LCO rientra nel programma scolastico regolare, è stato elaborato un programma obbligatorio per gli insegnanti con l'obiettivo di promuovere la coordinazione tra insegnamento LCO e insegnamento regolare.

L'insegnamento LCO è molto popolare in Austria. Nel corso dell'anno scolastico 2009–2010 vi hanno partecipato quasi il 30% di tutti gli allievi austriaci (Nagel et al. in Extra & Yağmur, 2012, p. 84 e segg.; www.schule-mehrsprachig.at).

L'insegnamento LCO in Svezia

In Svezia l'insegnamento LCO è stato inserito nella scuola regolare come misura per favorire l'integrazione già nel 1975. Nella maggior parte delle scuole questo tipo di insegnamento viene fornito come offerta supplementare e, conformemente alla legislazione scolastica svedese, ne hanno diritto tutti i bambini per i quali la socializzazione è fortemente influenzata da una lingua diversa dallo svedese. Circa la metà dei bambini che soddisfano questo requisito (1/5 degli allievi) partecipa al corso LCO.

Nella scuola primaria e secondaria vengono offerte più di 90 lingue.

La responsabilità per la gestione dell'insegnamento LCO ricade sui comuni. Se ci sono almeno cinque bambini che chiedono di frequentare un corso, le autorità scolastiche locali sono tenute a organizzarlo. In alcune scuole in aree urbane sono stati assunti insegnanti LCO di ruolo per garantire dei modelli didattici più integrativi (Lehmann, 2013, <http://modersmal.skolverket.se>).

L'insegnamento LCO in Germania

In Germania sono le regioni federali (*Länder*) le responsabili della politica educativa e quindi anche dell'insegnamento LCO. A un livello superiore, la promozione delle competenze linguistiche della prima lingua viene sostenuta dalla Conferenza dei Ministri della Cultura. Nella maggior parte dei *Länder* tedeschi l'organizzazione dell'insegnamento LCO spetta alle comunità di migranti. Nondimeno, in Baviera, Assia, Bassa Sassonia, Renania Settentrionale-Vestfalia e Renania Palatinato, i corsi LCO sono stati integrati nelle scuole regolari, dove la responsabilità della loro organizzazione ricade sulle amministrazioni scolastiche locali.

Così, ad esempio, nella Renania Palatinato l'insegnamento LCO per "la lingua più parlata" viene organizzato dallo Stato se il numero degli allievi iscritti raggiunge il minimo sufficiente. Le autorità hanno pubblicato delle disposizioni vincolanti relative al piano di studi ed elaborato una lista dei sussidi didattici ammessi. Al fine di poter essere assunti dallo Stato, gli insegnanti LCO devono soddisfare determinati requisiti linguistici e professionali, oltre a ciò vengono organizzati per loro dei corsi di aggiornamento ai quali sono tenuti a partecipare (Giudici & Bühlmann, 2014, p. 19 e segg.; Gogolin et al. in Extra & Yağmur, 2012, p. 135 e segg.).

3.2 Integrazione delle lingue d'origine nella scuola regolare

Nel caso in cui le lingue d'origine siano integrate nel programma scolastico regolare, l'insegnamento LCO classico, inteso come offerta didattica a sé stante, viene abbandonato e i suoi contenuti vengono trasmessi in una forma differente: da un lato, le lingue d'origine possono servire come lingua di insegnamento nelle materie regolari, dall'altro, possono figurare nell'offerta di lingue straniere, divenendo parte del programma scolastico regolare.

a) Lingue d'origine come lingue straniere

In particolare al livello secondario, c'è la possibilità in molti paesi di scegliere determinate lingue d'origine come lingua straniera.

In questo modo, le lingue d'origine valgono come materie didattiche regolari a tutti gli effetti, dotate di una valutazione, di un piano di studi nonché di obiettivi e sussidi didattici propri. Nella maggior parte dei paesi quest'offerta è valida a partire dalla scuola secondaria, recentemente in Inghilterra anche dalla scuola primaria.

Le lingue straniere in Inghilterra

Nel nuovo programma di studi nazionale (www.gov.uk/government/collections/national-curriculum), in vigore da settembre del 2014, è prevista l'introduzione di una prima lingua straniera a partire dal terzo anno scolastico e di una seconda a partire dal settimo. Tuttavia, ancor prima dell'adozione di tale misura, quasi la metà delle scuole inglesi godevano di questa condizione. Le scuole sono libere di scegliere le lingue straniere che desiderano, ma devono comunque attenersi al programma di studi nazionale nell'elaborazione degli obiettivi didattici. La lingua scelta più frequentemente fino ad oggi è il francese, seguita dallo spagnolo (Board & Tinsley, 2014, p. 8). Le lingue migratorie vengono insegnate di rado, ma alcuni progetti sembrano molto promettenti (cfr. <http://www.bbc.co.uk/schools/primarylanguages>).

Le lingue straniere in Francia

Gli allievi delle scuole secondarie francesi dispongono di un'ampia scelta di lingue come materie obbligatorie o facoltative. Le principali lingue proposte sono quelle degli Stati membri dell'EU così come le lingue dei paesi con i quali la Francia condivide determinati obiettivi di politica estera (ad es. l'arabo, il cinese, il giapponese). Tali lingue possono essere studiate fino alla maturità, nel 2011 sono state testate agli esami ben 57 lingue (Calvet in Extra & Yağmur, 2012, p. 118 e segg.).

In Francia, l'insegnamento LCO è stato offerto da insegnanti stranieri in scuole pubbliche già nel 1925 (Giudici & Bühlmann, 2014, p. 21). Gli sforzi di trasferire l'insegnamento LCO nell'offerta di lingue straniere scolastiche sono invece più recenti e dipendono in particolare dallo sviluppo dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola regolare.

b) Promozione linguistica globale

A conclusione, menzioniamo alcuni progetti regionali o locali nei quali la promozione della lingua d'origine degli allievi viene integrata nell'insegnamento regolare. Ciò significa, generalmente, che gli insegnanti LCO vengono assunti dalla scuola regolare al fine di inserire le lingue d'origine nell'insegnamento in classe e di promuovere il plurilinguismo in tutti i bambini. Modelli di questo genere sono stati messi in pratica soprattutto nelle città dove è presente un'alta percentuale di bambini stranieri. Spesso questi hanno un carattere locale e si basano sull'impegno di singoli individui o istituzioni. Allo stesso tempo, la loro realizzazione dipende spesso anche dal sostegno di autorità regionali o nazionali. Troviamo, tra l'altro, esempi di progetti di questo tipo in Svizzera (Basilea-città, Ginevra e Zurigo), in Svezia e in Austria.

4. Conclusione

Gli esempi qui proposti evidenziano quanto differisca il modo in cui gli Stati gestiscono la questione dell'insegnamento LCO e le esigenze ad esso legate. A parte gli Stati che non offrono alcun sostegno, possiamo distinguere due modelli di coordinazione: mentre alcuni Stati promuovono l'insegnamento LCO in maniera puramente formale e organizzativo (ad es. l'Estonia o alcune parti della Svizzera), altri Stati influenzano attivamente sul lavoro pedagogico nell'ambito dell'insegnamento LCO (ad es. Austria e alcuni Länder tedeschi).

Il vantaggio del primo modello consiste nella grande libertà di cui dispongono le comunità nell'organizzazione dei corsi LCO, mentre la disuguaglianza finanziaria e numerica tra le singole comunità deve essere compensata da aiuti organizzativi e finanziari.

Il vantaggio di una forte influenza pedagogica delle autorità dei paesi di immigrazione sull'insegnamento LCO, ad esempio attraverso l'elaborazione di programmi di studi, di sussidi didattici o della formazione professionale e continua degli insegnanti, risiede senza ombra di dubbio in una migliore opportunità di coordinazione tra l'insegnamento LCO e la scuola regolare. La creazione di connessioni tra i contenuti e i metodi dei corsi LCO con quelli dell'insegnamento regolare, o addirittura l'integrazione di parte del corso LCO nell'insegnamento regolare, apporta agli allievi grandi vantaggi e promuove il loro processo di apprendimento. Allo stesso tempo, anche i bambini che crescono monolingui possono trarre vantaggio da una più forte integrazione dell'insegnamento LCO.

Ad ogni modo, è importante conoscere la politica linguistica del paese in cui si lavora. Soltanto in questo modo si può contribuire al miglioramento dell'insegnamento LCO e delle sue condizioni quadro su vari livelli. La conoscenza di buoni esempi nazionali e stranieri si rivela molto utile a questo proposito.

Riferimenti bibliografici

- Board, Kathryn; Teresa Tinsley (2014): Language Trends 2013/14. The State of Language Learning in Primary and Secondary Schools in England. CfBT Education Trust: London.
- Eurydice (2009): Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa. Maßnahmen zur Förderung: der Kommunikation mit Migrantenfamilien; des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur. Link: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101de.pdf
- Extra, Guus; Kutlay Yağmur (2006): Immigrant Minority Languages at Home and at School. A Case Study of the Netherlands. *European Education* 38 (2), S. 50–63.
- Extra, Guus; Kutlay Yağmur (2012): Language Rich Europe. Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe. Cambridge: Cambridge University Press. Link: http://www.poliglotti4.eu/docs/Language_Rich_Europe/LRE_English_Language_Rich_Europe_-_Trends_in_Policies_and_Practices_for_Multilingualism_in_Europe.pdf
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Newly Arrived Children in the Estonian Education System. Educational Policy Principles and Organisation of Education. Ministry of Education and Research, Tartu 2004. Link: http://sardes.nl/uploads/Sardes/sardes_EU/Estonia_Newly_Arrived_Children_in_the_Estonian_Education_System.pdf
- Salzmann, Therese (2014): Blick über die Schweizer Grenzen. In: *vpod Bildungspolitik* (2014), Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», S. 76–78.

Nuhi Gashi: osservazioni sull'insegnamento LCO di albanese in vari paesi d'Europa

Nuhi Gashi, M.A., è stato insegnante e preside, in seguito insegnante LCO a Berlino; da molti anni è responsabile presso il Ministero dell'Educazione nella Repubblica del Kosovo dell'insegnamento LCO di albanese in Europa e all'estero. Grazie alle sue numerose visite scolastiche e ai contatti con gli insegnanti LCO come anche ai seminari estivi da lui organizzati per gli insegnanti LCO di albanese di tutto il mondo, conosce molto bene la situazione dell'insegnamento LCO in vari paesi. Egli è dunque adeguatamente qualificato per fornire una panoramica e un confronto al riguardo che potrebbe rivelarsi utile anche per altri gruppi linguistici. Il testo che segue è una versione abbreviata del manoscritto originale.

Panoramica

I corsi di lingua d'origine albanese (LCO) vengono offerti in vari paesi nei quali vivono anche cittadini albanesi. Essi sono frequentati principalmente da cittadini di migrazioni più recenti (a partire dagli anni '60) e in misura più contenuta da quelli delle prime ondate migratorie. Fino agli anni '90 l'insegnamento LCO era accorpato in molte zone all'insegnamento LCO jugoslavo, all'interno del quale rimase spesso nell'ombra (restrizioni relative ai contenuti, offerta estremamente limitata). A seguito delle crescenti tensioni politiche, che culminarono nella guerra del Kosovo (1998-99) e nella dichiarazione di indipendenza del Kosovo nell'anno 2008, furono elaborati alcuni programmi e sussidi didattici per l'insegnamento LCO di albanese già tra il 1990-1995. Allo stesso tempo il numero di albanesi emigrati aumentò a causa della guerra in Kosovo così come anche quello dei rifugiati della Repubblica di Albania, al punto che attualmente ben un terzo degli albanesi è emigrato.

Gli obiettivi dell'insegnamento LCO di albanese, in origine quello di garantire la reintegrazione di tutti gli allievi nel sistema scolastico dopo il ritorno in patria, sono cambiati notevolmente e possono essere definiti secondo quanto segue:

- Preservare l'identità culturale e linguistica d'origine anche nel nuovo paese.
- Promuovere l'integrazione nella società del paese di immigrazione attraverso una solida identità biculturale e competenze interculturali.
- Agevolare l'integrazione nella cultura del paese d'origine in caso di rientro in patria.

Piani di studi, status giuridico, numero degli allievi interessati

Dal punto di vista albanese, i documenti rilevanti per l'insegnamento LCO sono i seguenti: il "Programma di studi per l'insegnamento complementare dell'albanese nella migrazione" (pubblicato nel 2007 dal Ministero dell'Educazione del Kosovo), che comprende 19 quaderni accompagnati da materiali didattici (6 ciascuno per il ciclo inferiore, intermedio e superiore o per i livelli I-III e uno per la scuola materna, realizzati in collaborazione con la PH di Zurigo 2010-13) come anche il programma di insegnamento e i tre manuali didattici che la Repubblica di Albania ha pubblicato tra 2010 e il 2012.

Da parte dei paesi di immigrazione sono disponibili vari strumenti di base e strumenti-quadro per l'insegnamento LCO, che generalmente si limitano a principi e ambiti generali ecc. Tra l'altro, anche Svezia, Austria e alcuni *Länder* tedeschi hanno elaborato documenti di questo genere, tra cui il *Programma didattico di riferimento – Lezioni di lingua e cultura del paese d'origine* (2011) è probabilmente il più pregnante. Alcuni Stati, come la Svezia e l'Austria, hanno addirittura prodotto materiali e sussidi didattici in lingua albanese, (cfr. <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=47>).

Per quanto riguarda, invece, lo status giuridico dell'insegnamento LCO nei vari paesi, si rileva un ampio spettro di situazioni differenti. Si va dalla completa mancanza di qualsiasi tipo di considerazione da parte dello Stato nei confronti delle lingue e culture d'origine fino all'integrazione esplicita e di successo dei corsi LCO nel sistema scolastico del paese di immigrazione. In funzione di ciò si distinguono le seguenti tre forme di organizzazione per l'insegnamento LCO:

- Integrazione dell'insegnamento LCO nel sistema scolastico (ad es. Finlandia, Svezia, alcuni *Länder* tedeschi).
- Integrazione parziale (ad es. alcuni cantoni svizzeri).
- Altre forme, ad es. la limitazione della cooperazione a determinati progetti interculturali, fino alla completa auto-organizzazione attraverso le associazioni culturali o educative albanesi (ad es. Italia, Grecia, Gran Bretagna, Belgio).

Se dunque in alcuni Stati l'insegnamento LCO (incl. la retribuzione degli insegnanti) è completamente integrato nel sistema scolastico, essendo anche oggetto di studi pedagogici e linguistici, in molte altre zone la situazione si presenta in modo differente: l'insegnamento LCO è un'offerta considerata facoltativa, la sua organizzazione e la sua retribuzione vengono affidate alle associazioni educative, che spesso non riescono a raggiungere una qualità professionale, attirando così soltanto un numero limitato di allievi. Spesso, per questo tipo di offerta, le possibilità di formazione continua degli insegnanti sono generalmente scarse o inesistenti, i contatti con gli insegnanti della scuola pubblica si riducono al minimo, lo status degli insegnanti LCO è poco riconosciuto e la loro soddisfazione professionale ridotta al minimo.

Bisogna però aggiungere che né il Kosovo né l'Albania sono riusciti a migliorare finora tale situazione tramite accordi bilaterali con i paesi di immigrazione o per mezzo di contributi finanziari propri.

È interessante notare che negli Stati in cui l'insegnamento LCO è integrato nel sistema scolastico regolare, anche il successo scolastico dei bambini e dei ragazzi con una storia migratoria è notevolmente aumentato: ciò è sicuramente da ricondurre a una migliore integrazione e alle competenze interculturali. Per questo motivo, non è quindi un caso se le università di Svezia, Austria o Renania Settentrionale-Vestfalia contano un maggior numero di immigrati albanesi di seconda generazione rispetto a quelle di Parigi, Bruxelles, Roma o Atene, dove l'insegnamento LCO dell'albanese è rimasto nell'ombra. L'insegnamento LCO può senza alcun dubbio rappresentare un aiuto importante nello sviluppo della carriera scolastica.

Secondo i dati statistici del Ministero dell'Educazione del Kosovo, circa 30.000 allievi frequentano il corso LCO di albanese. Questi rappresentano non più del 2% di tutti gli albanesi con obbligo scolastico nella diaspora. È interessante la suddivisione nei vari paesi: la Finlandia registra la percentuale più alta di bambini che frequentano il corso LCO (LCO integrato; intorno all'80%). Seguono la Svezia (70%), l'Austria (50%), la Germania (10%, con sensibili variazioni tra i

Länder), la Svizzera (ben l'8%), ecc. Non bisogna inoltre dimenticare che in alcuni Stati europei, nonostante una significativa migrazione albanese, per vari motivi non viene offerto alcun insegnamento LCO.

Questioni in sospeso

Dal punto di vista scientifico (interculturale, didattico, linguistico e psicologico) l'importanza dell'insegnamento LCO è indiscusso.

Tuttavia, la definizione di una base teorica e di linee direttive didattiche e metodologiche valide per questo tipo di insegnamento è spesso pesantemente ostacolata dall'incertezza del suo status giuridico (offerta facoltativa) e dalle condizioni svantaggiose che caratterizzano la sua attuazione (orari marginali, bassa retribuzione, offerte di formazione continua ridotte ecc.). A questo si aggiungono il carico crescente di nuove materie e compiti che pesano sui programmi di studi regolari e la lotta per accaparrarsi il tempo libero degli allievi da parte di vari operatori.

A causa del basso numero di allievi, il corso deve essere svolto inoltre in un sistema di pluriclassi con gruppi che si presentano estremamente eterogenei dal punto di vista dell'età, delle competenze linguistiche, della situazione familiare ecc. Insegnare in classi del genere è estremamente impegnativo e richiede una preparazione e capacità che vanno al di là della formazione ordinaria.

Affinché l'insegnamento LCO si possa imporre come offerta attraente e importante, è indispensabile che gli insegnanti LCO dei paesi d'origine e dei paesi di immigrazione vengano sostenuti attivamente non soltanto dal punto di vista istituzionale (migliore integrazione nel sistema scolastico regolare, retribuzione adeguata ecc.), ma anche dal punto di vista della formazione continua, ad esempio acquisendo e mettendo in pratica i principi dell'apprendimento individualizzato, ludico e digitale.

13C Spunti per la riflessione, la discussione e l'approfondimento

1. Riesaminate il sottocapitolo 3 della parte A “Modelli di insegnamento LCO in Europa”. Riflettete e discutete sulla seguente domanda: a quale modello corrisponde la situazione dell'insegnamento LCO nel paese o nella città dove vivete e lavorate attualmente?
 2. Che cosa trovate di positivo nella situazione dell'insegnamento LCO nel paese o nella città in cui vivete e lavorate?
 3. Che cosa trovate di negativo, insoddisfacente o che potrebbe essere migliorato nella situazione dell'insegnamento LCO nel paese o nella città dove vivete e lavorate? Elaborate una lista di punti la più dettagliata possibile!
 4. Al fine di poter migliorare i singoli punti della vostra lista: chi o quale istituzione sarebbe responsabile per i punti specifici? In che modo si potrebbe o si dovrebbe procedere per informare le istituzioni interessate e per promuovere un miglioramento?
 5. Molte decisioni e possibilità di ottimizzazione vengono elaborate a livelli politici o istituzionali superiori, sui quali un singolo insegnante può difficilmente esercitare la propria influenza. Riflettete su quali canali e mezzi esistono per mettere comunque qualcosa in moto.
 6. Oltre a situazioni problematiche che possono essere risolte solamente a livelli superiori, esistono spesso anche problemi di minore entità che potreste probabilmente risolvere con l'aiuto dei vostri colleghi. Pensate a due o tre esempi di “situazioni da migliorare” e trovate delle soluzioni concrete al riguardo.
 7. Il confronto con altri paesi si è rivelato interessante, come evidenzia il contributo del capitolo 13 B. Riflettete sui mezzi (elettronici o personali) attraverso i quali potreste informarvi sulla situazione dei vostri colleghi LCO in altri paesi, e in che modo potreste eventualmente avviare uno scambio a questo proposito, e discutetene!
-

14A Testo di riferimento

Basil Schader (14 A.1 e A.3); Nuhi Gashi (A.2); Elisabeth Furch e Elfie Fleck (A.4)

1. Introduzione

Gli insegnanti LCO lavorano in un ambito per il quale non sono stati generalmente preparati durante la formazione iniziale nel proprio paese d'origine. Di conseguenza, la formazione continua rappresenta per loro un'esigenza indispensabile (si veda in merito anche la parte pratica del presente capitolo). I contenuti trattati variano a seconda della durata del lavoro e del soggiorno nel paese di immigrazione. All'inizio del mandato i temi più importanti riguardano la conoscenza delle caratteristiche specifiche dell'insegnamento LCO e del sistema scolastico locale nel quale esso ha luogo. In seguito, possono aggiungersi approfondite discussioni insieme a colleghi sui contenuti specifici, sull'acquisizione delle conoscenze didattico-metodologiche e sulla possibilità di cooperazione con l'insegnamento regolare. Se alla fine della formazione verrà poi rilasciato un attestato che pone gli insegnanti LCO sullo stesso piano degli insegnanti del luogo in termini di impiego, sarà stata raggiunta una prima vittoria.

Le offerte di formazione continua e di corsi di aggiornamento vengono realizzate generalmente da almeno due tipi di istituzioni (cfr. anche il cap. 1 e Calderon et al., 2013, p. 90), indicate qui di seguito:

- a) **Da istituzioni del paese d'origine** (consolati, ministeri dell'educazione, associazioni di genitori e insegnanti ecc.).

Esempi: i Ministeri dell'Educazione del Kosovo e dell'Albania organizzano congiuntamente ogni anno dei seminari estivi destinati agli insegnanti LCO albanesi di tutta Europa (si veda sotto); le associazioni di insegnanti e genitori albanesi in Svizzera organizzano seminari di perfezionamento sui nuovi sussidi didattici LCO.

- b) **Da istituzioni del paese di immigrazione** (istituzioni pubbliche come le Direzioni dell'Educazione, le alte scuole pedagogiche, le università ecc.; istituzioni private come le scuole di lingua, le università popolari per adulti ecc.).

Esempi: i corsi obbligatori di inserimento al sistema scolastico cantonale, come quelli offerti da alcuni cantoni svizzeri; i corsi di formazione continua specifici per l'insegnamento LCO offerti da varie alte scuole pedagogiche e università; le offerte di formazione continua per gli insegnanti locali accessibili anche a insegnanti LCO; il corso austriaco "Insegnamento della madrelingua: insegnare la prima lingua in un contesto migratorio" (si veda sotto); i corsi di lingue e di integrazione offerti da vari enti gestori locali.

Contrariamente ai corsi organizzati nel paese d'origine, per quelli offerti dal paese di immigrazione sono generalmente indispensabili buone conoscenze della lingua locale, cosa che può ostacolare notevolmente la partecipazione di alcuni insegnanti LCO. Oltre alla frequenza ai corsi di lingua, a Zurigo si è dimostrato valido un modello all'interno del quale le conoscenze del tedesco vengono acquisite parallelamente all'insegnamento dei contenuti scolastici più rilevanti.

L'ampiezza dell'offerta di formazione continua, in particolare se rivolta in modo specifico agli insegnanti LCO, varia da paese a paese (o da una regione federale all'altra o da un cantone all'altro); cfr. in merito anche le dichiarazioni al cap. 14 B. Mentre ad Amburgo, ad esempio, gli insegnanti LCO beneficiano di un'ampia offerta di corsi e sono tenuti a frequentare una formazione continua di 30 ore all'anno (cfr. cap. 1 A.4), altrove (ad es. in alcuni cantoni svizzeri) non è disponibile alcuna offerta.

Dall'ampia gamma di offerte scegliamo due proposte che riportiamo qui di seguito: il modulo obbligatorio "Introduzione al sistema scolastico zurigheese", modello di sostegno solido per l'inserimento nella vita professionale (cfr. cap. 14 A.3), e il corso di formazione austriaco "Insegnamento della madrelingua: insegnare la prima lingua in un contesto migratorio", assimilabile a un corso di formazione completo, accompagnato da un attestato riconosciuto (14 A.4). Ma per iniziare presentiamo, come esempio di formazione continua organizzata da un paese d'origine, il programma del 10° seminario estivo degli insegnanti LCO di albanese (14 A.2).

2. Un'offerta di formazione continua da parte del paese d'origine: programma del 10° seminario estivo per gli insegnanti LCO di albanese, Berat /Albania, 29.07.–1.08.2014

Osservazioni preliminari

Da dieci anni i Ministeri dell'Educazione del Kosovo e dell'Albania organizzano dei seminari di formazione continua di tre o quattro giorni a beneficio degli insegnanti LCO di albanese di tutta Europa. I seminari si svolgono in modo alternato in Kosovo, in Albania e nelle regioni albanofone di Macedonia e Montenegro. Ad essi partecipano in media da 130 a 150 insegnanti LCO; la quota di partecipazione, il vitto e l'alloggio vengono rimborsati. Questi seminari hanno la particolarità di offrire delle conferenze, dei workshop ecc. condotti al medesimo tempo sia da docenti universitari dell'area linguistica albanese (ad es. in carica presso le Università di Tirana o Prishtina) sia da insegnanti LCO di albanese in servizio in tutta Europa. Ogni anno vengono invitati, inoltre, esperti nel campo della pedagogia interculturale dei paesi di immigrazione in qualità di relatori e partecipanti.

Oltre alla formazione professionale e allo scambio prezioso al di là delle frontiere nazionali, i seminari svolgono un'importante funzione sociale e di integrazione.

Programma del seminario di quattro giorni a Berat (Albania):

1° giorno		29. luglio 2014 (Università di Berat)	
14–17 h			
Apertura del seminario:	Esibizione di allievi di Berat		
Discorso di benvenuto:	<ul style="list-style-type: none"> • Un insegnante LCO originario della Grecia • Ministro dell'Educazione dell'Albania e del Kosovo, o i rispettivi rappresentanti • Il sindaco di Berat 		
17–21 h			
Panoramica del programma:	Spunto: l'insegnamento LCO albanese e le sue attuali prospettive di sviluppo (N. Gashi, B. Arbana)		
Pausa	Dibattito e discussione aperta		
Conclusione:	Cena sociale e serata culturale (presentazione di libri ecc.)		

2° giorno		30. luglio 2014 (Aula Magna dell'Università di Berat)	
09–13 h			
Conferenza e documenti video:	<ul style="list-style-type: none"> • L'armonizzazione dei programmi di studi di Albania e Kosovo (G. Janaqi) • Lo sviluppo della consapevolezza storica nelle famiglie (L. Qoshi) • Scoprire il patrimonio culturale attraverso i giochi tradizionali (B. Avdia) • Film documentario "Vera, insegnante su due isole" (A. Melonashi, A. Ashiku) • Pausa caffè • Documento video: "La gita pedagogica e i suoi effetti" (K. Çallaku) • L'apprendimento ludico basato sull' esempio dei giochi dei dadi (R. Hamiti) 		
13–17 h		Pranzo e intervallo	
17–22 h			
Offerte sociali e culturali:	<ul style="list-style-type: none"> • Visita della città o di musei • Cena sociale e serata culturale (presentazione di libri ecc.) 		
3° giorno		31. luglio 2014 (Aula Magna e diverse sale dell'Università di Berat)	
09–11 h			
Relazioni e documenti video:	<ul style="list-style-type: none"> • L'insegnamento come "compito specifico" e il nostro contributo in merito (F. Tafilaku) • Tradurre e comunicare in situazioni migratorie (D. Kajtazi) • Presentazione della monografia sul corso LCO di albanese a Salonico (D. Zace) • Pausa caffè 		
11–12.30 h			
Workshop a scelta:	<ul style="list-style-type: none"> • Lavorare in classi eterogenee (N. Mehmetaj) • L'insegnamento di albanese nei licei viennesi e alcuni problemi ad essi connessi (I. Arapi) • Stili di insegnamenti: differenze e qualità (Y. Spahiu) • Lavorare su temi legati alla storia albanese (F. Xhemalaj) 		
12.30–15 h		Pranzo e intervallo	

15–22 h	
Animazione socio-culturale:	<ul style="list-style-type: none"> • Escursione sulla montagna Tomorr o ai Canyon e alle cascate di Osum • Cena
4° giorno	1. agosto 2014 (Aula Magna dell'Università di Berat)
9–11 h	
Conferenze:	<ul style="list-style-type: none"> • Promuovere le competenze di lettura nella prima lingua (E. Koleci) • La materia "lingua albanese" nel programma di studi del Kosovo (R. Gjoshi) • La monografia "Albanesi in Svizzera", fokus sull'insegnamento LCO di albanese (R. Rifati) • Pausa caffè
11–12 h	
Workshop a scelta	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilità di lavoro interdisciplinare nell'insegnamento LCO di albanese (A. Tahiri) • Esempio di una lezione modello di lingua albanese nella prima classe (K. Gjoka) • Due approcci concreti per promuovere la comprensione alla lettura in testi letterari e saggi (R. Sheqiri)
12–15 h	
Fine ufficiale del 10° seminario:	Distribuzione degli attestati di partecipazione
In conclusione:	Pranzo sociale e rientro a casa

3. Il modulo "Introduzione al sistema scolastico zurighese" dell'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo

Osservazioni preliminari

La partecipazione a questo modulo, suddiviso in più parti per un totale di 42 lezioni complessive, è uno dei requisiti obbligatori per essere ammesso come insegnante LCO nel Canton Zurigo (oltre alla prova che attesti la formazione come insegnante o una qualifica equivalente, e conoscenze sufficienti della lingua tedesca). Per chi non disponesse ancora di un livello di conoscenze di tedesco sufficiente (livello B1), è previsto un modulo preparatorio presso la PH di Zurigo.

lunedì		5 gennaio 2015	
08.30–12 h	Introduzione:	<ul style="list-style-type: none"> • Informazioni sull'organizzazione del modulo • Giro di presentazioni dei partecipanti 	
	Introduzione al sistema scolastico del Canton Zurigo:	<ul style="list-style-type: none"> • Aspetti giuridici e strutturali 	
Pausa pranzo			
13.30–17 h	Introduzione nel sistema scolastico del Canton Zurigo: (2a parte)	<ul style="list-style-type: none"> • Organizzazione scolastica 	
	Assegnazione del compito 1:	<ul style="list-style-type: none"> • Presentarsi a scuola e visita scolastica 	
Martedì		6 gennaio 2015	
08.30–12 h	Offerte di sostegno per A con particolari necessità pedagogiche		
	Istituzioni connesse alla scuola		
Pausa pranzo			
13.30–17 h	Introduzione al piano di studi LCO:	<ul style="list-style-type: none"> • Funzione e importanza 	
	Prima lingua, seconda lingua e lingua straniera:	<ul style="list-style-type: none"> • Nozioni di base sulla didattica della seconda lingua • Concetti e modelli del plurilinguismo 	
	Assegnazione del compito 2:	<ul style="list-style-type: none"> • Organizzazione delle visite di classe reciproche 	
mercoledì		4 marzo 2015	
08.30–12 h	Insegnamento HSK in un contesto migratorio: (HSK=LCO)	<ul style="list-style-type: none"> • Riferimento ai mondi della vita • Apprendimento interculturale 	
	Il programma QUIMS:	<ul style="list-style-type: none"> • Film: "Successo scolastico per tutti" 	
Pausa pranzo			
13.30–17 h	Pianificazione di progetti plurilinguistici nella lezione:	<ul style="list-style-type: none"> • Esempi 	
	Assegnazione del compito 3:	<ul style="list-style-type: none"> • Pianificazione di un'unità didattica, realizzazione e riflessione 	
giovedì		5 marzo 2015	
08.30–12 h	Scambio di esperienze e valutazione del compito 1:	<ul style="list-style-type: none"> • Presentarsi a scuola e visita scolastica 	
	Uno sguardo alla vita di tutti i giorni di una preside (Idil Calis)		

Pausa pranzo	
13.30–17 h	Uno sguardo alla pratica di insegnamento di un insegnante LCO (Jun-Hi)
	Materiali didattici nell'insegnamento LCO: <ul style="list-style-type: none"> • Presentazione di libri

giovedì		21 maggio 2015	
08.30–12 h	Scambio di esperienze e valutazione del compito 3:	<ul style="list-style-type: none"> • Pianificazione di un'unità didattica, realizzazione e riflessione • Caratteristiche di una buona pianificazione, tenendo conto del programma didattico di riferimento HSK 	
	Pausa pranzo		
13.30–17 h	Introduzione all'assegnazione dei voti e alla valutazione nel corso LCO:	<ul style="list-style-type: none"> • Colloqui sulla situazione scolastica • Valutazione delle prestazioni linguistiche 	
	venerdì		22 maggio 2015
08.30–12 h	Scambio di esperienze e valutazione del compito 2:	<ul style="list-style-type: none"> • Visite di classe tra colleghi • Caratteristiche di un insegnamento di qualità 	
	Uno sguardo alla pratica di insegnamento di un docente della scuola regolare		
Pausa pranzo			
13.30–17 h	Riassunto dei punti salienti e chiarimenti di domande in sospeso		
	Valutazione Conclusione		

4. La formazione a livello nazionale "Insegnamento della madrelingua: insegnare la prima lingua in un con- testo migratorio" dell'Alta Scuola Pedagogica di Vienna

4.1 L'insegnamento della madrelingua in Austria: alcuni dati di riferimento

L'insegnamento della madrelingua fa parte del sistema scolastico regolare austriaco già dal 1992. Contrariamente a quanto succede in altri paesi europei, tra cui la Svizzera, tale insegnamento in Austria non è basato su accordi bilaterali con i paesi d'origine e non viene neanche affidato ad associazioni di migranti.

Assumendo la responsabilità della promozione della prima lingua dei suoi allievi, l'Austria invia un chiaro segnale: l'impegno a favore del plurilinguismo nei mondi della vita è una questione politico-educativa. Le lingue dei discenti hanno il loro posto a scuola, e lì devono avere la possibilità di svilupparsi.

Gli insegnanti di madrelingua, così come tutti gli altri colleghi, sono assunti e retribuiti dalle autorità scolastiche austriache e sono soggetti a un controllo di qualità attraverso gli organi di supervisione della scuola austriaca. Manuali scolastici e altro materiale didattico sono anch'essi messi a disposizione gratuitamente.

• Destinatari del corso

Tutti gli allievi che in famiglia parlano un'altra lingua oltre al tedesco o i bambini che crescono bilingui possono frequentare il corso di madrelingua, indipendentemente dalla nazionalità, dal paese di nascita, dalle competenze nella lingua tedesca e dalla durata della loro scolarizzazione in Austria. Nel corso degli ultimi anni un numero sempre maggiore di bambini provenienti da famiglie bilingui ha usufruito di questa offerta.

• Programmi di studi per il corso di madrelingua

Esistono attualmente tre programmi di studi neutri sul piano linguistico, in altre parole programmi che si possono applicare a tutte le lingue, con il vantaggio di potervi far riferimento anche nel caso venga introdotta una nuova lingua:

- Livello primario (1^a–4^a classe)
- Livello secondario (5^a–8^a classe) e Istituti politecnici
- Livello superiore delle Scuole di istruzione secondaria superiore (9^a–12^a)

In seno a scuole professionali secondarie e superiori, l'istituzione di corsi di madrelingua è possibile nell'ambito dell'autonomia scolastica, tuttavia nella pratica essa non viene sfruttata. Gli allievi interessati sono comunque liberi di partecipare a un corso AHS, nel limite dei posti disponibili (AHS= Allgemeinbildende Höhere Schulen = Alta Scuola di cultura generale).

- Principi di base del diritto scolastico e quadro organizzativo

I corsi vengono offerti nella scuola primaria come attività non obbligatoria (partecipazione facoltativa senza valutazione) e, a partire dalla scuola secondaria, come materia a scelta (partecipazione facoltativa con valutazione) o anche come attività non obbligatoria.

L'insegnamento della madrelingua può essere offerto come corso supplementare (ad esempio dopo l'ultima lezione o durante il pomeriggio) o come corso integrativo, nell'ambito dell'insegnamento in un team didattico. Ciò significa che l'insegnante di madrelingua lavora insieme all'insegnante di classe o all'insegnante specializzato e che i temi della lezione vengono trattati nella lingua dei relativi allievi.

Per la formazione di un corso è indispensabile un numero minimo di partecipanti, che può comprendere gruppi composti da più classi, livelli scolastici o vari tipi di scuola, cosa che favorisce soprattutto le lingue poco comuni.

- Insegnanti

La maggior parte degli insegnanti impiegati per l'insegnamento della madrelingua hanno completato la loro formazione ordinaria nel paese d'origine, con delle qualifiche estremamente diverse l'una dalle altre. Alcuni hanno completato uno studio universitario per una determinata materia della scuola secondaria, sono però attivi in una scuola primaria, altri possiedono una formazione matematico-scientifica ma non dispongono di alcun diploma universitario in lingue, altri ancora sono laureati come interpreti, traduttori, esperti in lingua o assistenti sociali (in Austria o all'estero).

Considerando il fatto che la maggior parte degli insegnanti non possiede un diploma universitario di un'alta scuola pedagogica austriaca, essi sono assunti

sulla base di contratti speciali, cosa che determina una classificazione meno vantaggiosa dal punto di vista dei diritti lavorativi e salariali.

4.2 La formazione: storia delle origini

Nel quadro del *Language Education Policy Profile*, gli specialisti del Consiglio d'Europa hanno consigliato all'Austria di provvedere a «una formazione linguistica e didattica-specialistica adeguata degli insegnanti di madrelingua» (cfr. bm:ukk & BM.W_F, 2008, p.102).

Sulla base di tale raccomandazione, nel 2011, il Ministero dell'Educazione ha incaricato l'Alta Scuola Pedagogica di Vienna di sviluppare un programma per un corso di formazione continua indirizzato agli insegnanti di madrelingua.

Al fine di garantire l'adeguatezza e la qualità di tale corso, agli insegnanti di madrelingua già in servizio è stato inviato un questionario online per rilevare le qualifiche disponibili o le eventuali lacune professionali, nonché i punti fondamentali relativi al contenuto considerati indispensabili per il corso. La Prof.ssa Brigitta Busch è stata incaricata nel 2011 dall'Università di Vienna di elaborare e valutare il questionario. I risultati del sondaggio, al quale hanno partecipato oltre il 60% delle persone contattate, sono stati impiegati come strumento di orientamento per l'elaborazione definitiva del programma di studi.

Allo stesso tempo, il Ministero dell'Educazione ha avviato delle trattative con la Cancelleria Federale (CF) e con il Ministero delle Finanze (MF) con l'obiettivo di migliorare la situazione degli insegnanti a contratto speciale. Il risultato di tali trattative è stato una nuova normativa sui contratti speciali, resa nota nell'ottobre del 2012, che ha comportato una classificazione più vantaggiosa per molti soggetti interessati, compresi i (futuri) diplomati della formazione.

4.3 In merito al corso di studi

Sulla base di tale programma, l'Alta Scuola Pedagogica di Vienna ha istituito nell'anno di studio 2012–2013 il corso di formazione "Insegnamento della madrelingua: insegnare la prima lingua in un contesto migratorio" a livello nazionale. Al corso di studi vengono assegnati 30 EC (= *European Credits*, secondo il sistema europeo di assegnazione dei crediti *European Credit Transfer System/ECTS*). Tenuto conto che questo corso di studi è stato concepito per insegnanti che lavorano, esso è costituito da 6 moduli suddivisi in blocchi settimanali che prevedono il 50% di presenza obbligatoria e il 50% in autoapprendimento. L'intero

corso di studi può essere completato nell'arco di quattro semestri.

Il testo che segue è un estratto dei documenti presentati alla Commissione agli studi dell'Alta Scuola Pedagogica di Vienna nel 2012 (cfr. Furch & Fleck, 2012)

• Obiettivi formativi

Questo corso di studi mira a migliorare la qualifica degli insegnanti di madrelingua impiegati in tutta l'Austria. È essenziale che i candidati si specializzino innanzitutto nei seguenti ambiti: linguistica, metodologia e didattica dell'insegnamento della prima lingua nel contesto educativo attuale, tenendo conto della varietà delle teorie, metodologie e degli approcci educativi. Allo stesso modo, il corso di studi riserverà uno spazio importante alla responsabilità personale di fronte all'evoluzione della società e terrà conto degli attuali cambiamenti nell'ambito della convivenza sociale in Austria, cosa che garantirà una professionalizzazione dei diplomati all'avanguardia coi tempi.

La formazione è indirizzata in primo luogo agli insegnanti di madrelingua attualmente in servizio in Austria. In seguito, verrà proposta anche agli insegnanti plurilingui all'inizio della loro carriera che, dopo il completamento dei loro studi (presso un'alta scuola pedagogica o università), desidererebbero lavorare come insegnanti di madrelingua per una o più lingue.

• Contributo allo sviluppo della scuola

La partecipazione degli insegnanti specializzati al corso di studi giocherà un ruolo fondamentale nel futuro sviluppo della scuola, nelle sedi con un numero elevato di allievi e genitori plurilingui, grazie alla continua autovalutazione e alla ricerca scientifica legate al contesto professionale.

Dopo aver completato con successo il corso di studi, i partecipanti avranno ricevuto informazioni importanti in merito all'eguaglianza e alle pari opportunità e avranno appreso a fronteggiare le disuguaglianze in maniera professionale e scientifica.

• Panoramica dei contenuti del corso di studi

Il corso di studi abilita i corsisti a:

- riflettere sulla situazione generale di allievi plurilingui la cui prima lingua non è il tedesco;
- esercitare come insegnante di madrelingua in una (o due) lingue scelte per allievi che utilizzano tale/tali lingua/lingue in famiglia o quotidianamente;
- assistere o consigliare gli allievi con una prima lingua diversa dal tedesco in ambito scolastico ed extrascolastico;
- consigliare gli insegnanti su come gestire allievi plurilingui la cui prima lingua non è il tedesco;
- sviluppare l'autoriflessione in relazione al loro ruolo di insegnanti di madrelingua;
- promuovere una corretta autovalutazione degli allievi assistiti, in considerazione del loro specifico contesto linguistico-culturale;
- instaurare un dialogo con i genitori, gli insegnanti, gli allievi coinvolti e le autorità scolastiche interessate in relazione a specifici problemi linguistici e di apprendimento.

• Veduta d'insieme del modulo

- M1:** Introduzione al tema
- M2:** Conoscenze di base riguardanti la ricerca sull'acquisizione delle lingue, la sociolinguistica e la ricerca sulla migrazione
- M3:** Didattica delle lingue – metodi per un insegnamento efficace della prima lingua
- M4:** Comunicazione in setting plurilingui e multiculturali
- M5:** Concetti pedagogici innovativi, con particolare attenzione al plurilinguismo
- M6:** Confronto con la realtà scolastica

Per informazioni e indicazioni più dettagliate sul piano generale del corso di studi è possibile consultare il sito web dell'Alta Scuola Pedagogica di Vienna al link:

<http://www.phwien.ac.at/index.php/hochschullehr-gaenge-fortbildungsangebot/lehrgaenge>

4.4 Risultati e prospettive

Il primo corso di studi è stato portato a termine con successo da 22 insegnanti (perlopiù di bosniaco/croato/serbo e turco, ma anche di albanese e persiano) giunti da diversi *Länder* austriaci.

Allo stesso tempo, uno studio, basato su singole interviste strutturate tenute insieme ai partecipanti e ai responsabili del corso di studi, ha evidenziato un alto indice di gradimento in riferimento al contenuto, allo svolgimento e agli obiettivi raggiunti:

«Il corso ha rafforzato nei partecipanti le competenze discorsive fondate su un linguaggio professionale che si basa su solidi principi scientifici, di coscienza professionale e di percezione dello stato della loro professione, di collegialità e di istituzionalizzazione della consulenza tra colleghi; ha inoltre promosso le competenze relative alla differenziazione e al rapporto con l'eterogeneità, permettendo di affermare la coscienza di sé stessi in qualità di attori in seno al sistema educativo: tali esempi sono considerati nella letteratura scientifica aspetti essenziali della professionalità, cosa che viene confermata dal successo della realizzazione degli obiettivi del corso. L'apprendimento comune istituzionalizzato, la rilevanza dei contenuti didattici selezionati, l'atmosfera di lavoro, i relatori, il personale specializzato e i responsabili del corso di studi sono tutti fattori che hanno inciso positivamente sull'apprendimento» (Moser, 2013).

Riferimenti bibliografici

- bm:ukk und BM.W_F (Hrsg.) (2008): Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. Wien.
- Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Link: http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf
- Fortbildungsangebote des National Resource Centre for Supplementary Education (NRCSE) in London. Link: <http://www.supplementaryeducation.org.uk>
- Furch, Elisabeth; Elfie Fleck (2012): Curriculum Lehrgang «Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration». Link: http://www.phwien.ac.at/files/Mitteilungsblatt_VR/Punkt%204/PH_Wien_LG_Muttersprachlicher_Unterricht_genehmigt.pdf
- Moser, Maria (2013): Endbericht der Begleitforschung zum Lehrgang: «Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration».
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», Beiträge S. 58 und 61 f.

1. Sami Thaçi, Germania

Sami Thaçi è originario del Kosovo. Vive a Wuppertal e lavora dal 1987 come insegnante LCO di albanese a Wuppertal, Remscheid e in altri comuni. Ecco alcuni estratti della sua testimonianza:

In Germania l'insegnamento LCO non è organizzato allo stesso modo in tutti i *Länder*. La Renania Settentrionale-Vestfalia (NRW) si differenzia dalle altre regioni federali, in quanto l'insegnamento LCO viene qui organizzato dal Ministero dell'Educazione e della Formazione; tuttavia la frequenza al corso LCO è anche qui facoltativo.

Il *Landesinstitut für Schule* (l'Istituto Regionale per l'Educazione) mette a disposizione dei nuovi insegnanti varie offerte (seminari, esercitazioni didattiche pratiche ecc.) che permettono loro di acquisire conoscenze metodologiche e didattiche.

Per rimanere aggiornati sul piano della didattica, abbiamo bisogno di eventi relativi agli ultimi sviluppi del sistema educativo, ad esempio per ciò che riguarda gli attuali criteri di orientamento standard dell'insegnamento. Per questa e altre innovazioni metodologiche, le autorità scolastiche offrono dei corsi di aggiornamento di un giorno ai quali partecipo sempre volentieri perché mi insegnano sempre qualcosa di nuovo. Anche lo scambio di esperienze che ha luogo in queste occasioni è altrettanto utile.

Corsi professionalizzanti sono offerti anche dal *Landesinstitut* di Soest e da eccellenti specialisti in servizio presso varie istituzioni della Renania Settentrionale-Vestfalia. A questi si aggiungono alcuni workshop, nell'ambito dei quali vengono presentati e scambiati anche materiali su vari temi.

I seminari di più giorni, che il Ministero dell'Educazione organizza ogni estate in Kosovo, in Albania o in Macedonia, costituiscono un'importante fonte di informazioni. L'attrazione principale di questo evento è rappresentata dallo scambio di esperienze con i colleghi dei corsi LCO di albanese che giungono da tutta Europa.

2. Yinying Kong, Svizzera

Yinying Kong è originaria della Cina. Vive da tre anni a Zurigo, dove lavora da altrettanto tempo come insegnante LCO di cinese. Ecco alcuni estratti della sua testimonianza:

Sono molto contenta che qui esista una formazione continua obbligatoria, ossia il corso "Introduzione al sistema scolastico zurighese".

Durante il corso ho veramente appreso molto sul sistema scolastico del Canton Zurigo. Una formazione di questo genere dovrebbe essere offerta non soltanto a Zurigo, ma in tutta la Svizzera.

Al di là di questo, desidero da tempo che vi siano maggiori opportunità di formazione pedagogica per persone come me, ossia per insegnanti LCO che desiderano acquisire un quadro generale della pedagogia e delle basi nelle varie materie.

Trovo positivo che veniamo presi sul serio in qualità di insegnanti LCO nell'ambito del sistema scolastico svizzero. Mi sono chiesta spesso che cosa il mio paese d'origine abbia fatto in realtà per noi. Non abbastanza! Non sarebbe bello, ad esempio, se venissero offerti dei corsi estivi o dei brevi soggiorni in Cina? In questo modo gli allievi potrebbero far pratica con la propria lingua e imparare a conoscere e a capire meglio il paese e la sua cultura; allo stesso tempo, noi insegnanti potremmo aggiornare le nostre conoscenze professionali.

3. Rizah Sheqiri, Svezia

Rizah Sheqiri è originario del Kosovo. Vive in Svezia ed è attivo come insegnante LCO di albanese dal 1995. Ecco alcuni estratti della sua testimonianza:

Una scuola di qualità ha bisogno di insegnanti competenti e altamente professionali che conoscono "l'arte dell'insegnamento". Fortunatamente le direzioni scolastiche di molti comuni lo hanno già capito da tempo e si adoperano per promuovere attivamente, insieme alle università e alle alte scuole pedagogiche, la professionalizzazione degli insegnanti.

Ovviamente, come insegnante LCO, anch'io usufruisco di tali offerte e ho frequentato insieme a molti colleghi dei corsi pedagogici e didattici post-laurea di livello C e D. Siamo molto soddisfatti dei nostri studi, in quanto solo gli insegnanti più qualificati possono, così come "forti locomotive", far progredire la scuola e sviluppare l'insegnamento per il futuro. Ovviamente,

il nostro aggiornamento professionale non è concluso, ma deve essere piuttosto un processo continuo che dura tutta la vita. È necessario aggiungere, inoltre, che nel processo di sviluppo dell'insegnamento e del perfezionamento anche noi insegnanti possiamo dare e apprendere molto gli uni dagli altri.

Possiamo diventare delle fonti di ispirazione reciproca, osservando e commentando a vicenda il nostro lavoro con un occhio critico. Queste forme di confronto e di discussione tra colleghi sono ancora più preziose, in quanto si lasciano facilmente integrare nella vita scolastica di tutti i giorni.

4. Hazir Mehmeti, Austria

Hazir Mehmeti (M.A) è originario del Kosovo. Vive da 17 anni a Vienna, dove lavora come insegnante LCO di albanese in diverse scuole dal 1999. Ecco alcuni estratti:

(...) nel mio paese d'origine non avevo fatto alcuna esperienza a cui potessi in qualche modo attingere qui per il corso di integrazione e il corso LCO. Ho dovuto quindi trovare una soluzione per potere acquisire le conoscenze adeguate per un insegnamento e un apprendimento di successo. Ho partecipato ad alcuni seminari riguardanti le sfide dell'integrazione, ma ciò che ho imparato non era ancora sufficiente.

Ho dovuto "inventare" da solo nuovi metodi, adattati alle situazioni particolari dell'insegnamento LCO. Sentivo l'esigenza di una formazione specifica sull'integrazione e sull'apprendimento della prima lingua. È importante che tali seminari tengano conto degli sviluppi sociali e tecnologici e delle tendenze in continuo cambiamento. Sarebbe utile, inoltre, creare dei gruppi di formazione plurilingui, multiculturali e pluridimensionali, nell'ambito dei quali potremmo acquisire familiarità con gli ultimi sviluppi e le conoscenze più recenti in merito.

5. Mahamuud Ali Adam, Svezia

Mahamuud Ali Adam è originario della Somalia, dove ha lavorato come insegnante di storia. Da 6 anni vive in Svezia; lavora da un anno come insegnante LCO di somalo a Karshamm. Ecco alcuni estratti della sua testimonianza:

Per ciò che riguarda la formazione continua, desidero qualificarmi al più presto come valido insegnante di madrelingua. La soluzione migliore sarebbe quella di frequentare dei corsi intensivi. Il mio desiderio più grande sarebbe quello di conseguire una qualifica non soltanto come insegnante di lingua, ma anche di storia e di scienze sociali.

Fino a questo momento ho frequentato prevalentemente corsi di formazione di un giorno, organizzati dalle scuole presso le quali lavoro. Anche i contatti con altri insegnanti LCO esperti, dai quali ho potuto apprendere molto, sono stati altrettanto importanti per il mio aggiornamento professionale. Considerato che i sistemi scolastici della Somalia e della Svezia sono molto differenti, i corsi di orientamento ai sistemi scolastici locali ricoprono un'importanza fondamentale. Ciò vale anche per le visite in altre scuole e presso altri insegnanti.

Sarebbe magnifico se il governo del mio paese d'origine potesse offrirmi un sostegno migliore, mettendomi a disposizione materiali didattici o manuali scolastici elaborati specificamente per l'insegnamento LCO. Purtroppo libri di questo genere non esistono.

6. Svetlana Matić, Austria

Svetlana Matić è originaria della Serbia e vive a Vienna. È insegnante LCO di bosniaco/croato/serbo da 20 anni e ha scritto diversi libri.

L'aggiornamento e il perfezionamento professionale rivestono una grande importanza per gli insegnanti LCO, ciò anche in riferimento alla realizzazione innovativa di compiti educativi e pedagogici. Nei seminari e nelle conferenze finora offerti è stato posto l'accento sulle teorie pedagogiche piuttosto che sulla pratica dell'insegnamento. Penso che in futuro bisognerà orientarsi maggiormente sulle esigenze concrete degli insegnanti e degli allievi, attraverso ricerche scientifiche più approfondite in questo ambito. È importante, a questo proposito, che le questioni teoriche e pratiche attuali relative all'educazione e all'insegnamento siano prese in considerazione nell'ambito della pedagogia.

L'Austria è uno dei pochi paesi che dedica grande attenzione all'insegnamento LCO; a questo proposito viene portata avanti una politica educativa molto responsabile. Le autorità scolastiche erano responsabili dell'insegnamento LCO sin dal principio. Dal 1992 l'insegnamento LCO ha fatto parte del sistema scolastico austriaco, pertanto i paesi d'origine non possono più esercitare alcuna influenza sullo svolgimento delle lezioni, ad esempio, in relazione al bosniaco, al croato e al serbo. Si prevede comunque che questi paesi mostreranno un interesse sempre maggiore nei riguardi dell'insegnamento LCO, considerato il fatto che in Austria vivono molti migranti provenienti dal territorio dell'ex Jugoslavia.

La formazione continua del personale insegnante nell'ambito della pedagogia e della didattica è una necessità per la società moderna. In questo senso, io mi sono sempre impegnata ad adempiere le richieste e i compiti che mi sono stati affidati, è per questo motivo che partecipo regolarmente a seminari e a conferen-

ze scientifiche. Inoltre, mi sono prefissa di integrare le nuove conoscenze in maniera concreta nell'insegnamento quotidiano. Grazie alle mie pubblicazioni sono riuscita a raccogliere le mie esperienze per renderle accessibili e utili ad altri; a questo scopo svolgo attualmente anche a un dottorato sull'insegnamento LCO nelle scuole pubbliche vienesi.

7. Gulderen Ozyildirim, Inghilterra

Gulderen Ozyildirim è originaria della Turchia. Vive a Londra, dove lavora da molti anni come insegnante LCO di turco.

Come formazione di base possiedo un diploma di insegnamento che ho conseguito in Turchia. Oltre a ciò, mi sono tenuta aggiornata in relazione all'insegnamento di turco ad allievi che sono cresciuti in Inghilterra o che sono giunti qui molto piccoli. Alla mia formazione continua hanno contribuito anche i materiali didattici che ho elaborato personalmente: strumenti per l'acquisizione dell'alfabeto turco e materiale per la visualizzazione delle lezioni, ad esempio, tessere memory per imparare l'alfabeto.

L'acquisizione di materiali didattici è spesso difficile, benché in alcune librerie sia disponibile una quantità limitata di sussidi didattici in lingua turca; spesso si tratta comunque di materiali molti elementari destinati a principianti. Queste offerte vanno assolutamente ampliate. A questo proposito sarebbe auspicabile anche il sostegno del Ministero turco dell'Educazione.

14C Spunti per la riflessione, la discussione e l'approfondimento

1. Riflettete e discutete sulle vostre esigenze di formazione continua nell'ambito della vostra professione come insegnanti LCO (all'inizio della vostra carriera, dopo qualche tempo, oggi). Quali contenuti e temi hanno catturato il vostro interesse in passato e vi interessano ancora oggi?
 2. Di quali offerte di formazione continua avete usufruito fino ad oggi, e con quale risultato? Ci sono offerte che consigliereste ai vostri colleghi?
 3. Compilate una lista, da soli o in coppia, dei temi di formazione continua che vi interesserebbero in particolare. Distinguate quelli che dovrebbero essere offerti dal vostro paese d'origine da quelli che, invece, dipendono dal paese in cui attualmente vivete e lavorate. Riflettete in merito a come potreste soddisfare questa esigenza formativa.
 4. Quali possibilità intravedete per poter partecipare a una formazione continua insieme ai vostri colleghi dell'insegnamento regolare (ad es. un corso di formazione continua interno alla scuola)? Che tipo di contributo potreste fornire? Che cosa potreste fare per essere coinvolti alla pari nelle offerte di aggiornamento professionale regolare (nel caso ciò non avvenga già)?
 5. Lo studio di Calderon, Fibbi e Truong (cfr. riferimenti bibliografici) evidenzia che molti insegnanti LCO non conoscono esattamente i programmi di formazione continua offerti dai paesi di immigrazione. E voi? Siete al corrente delle formazioni che vengono offerte, o dove e come iscriversi? Conoscete i cataloghi o i siti web dove vengono pubblicate le offerte di formazione continua? Consultatevi insieme a colleghi o insegnanti della scuola regolare al fine di ottenere le informazioni di cui necessitate!
 6. Il capitolo 14 A.3 descrive il corso di introduzione al sistema scolastico zurighese che tutti gli insegnanti LCO devono frequentare. Esiste un'offerta simile nella zona dove lavorate? Che tipo di esperienza avete? Dove avete acquisito autonomamente le conoscenze relative al sistema scolastico locale?
 7. Il capitolo 14 A.4 descrive il vasto e impressionante corso di formazione austriaco "Insegnamento della madrelingua: insegnare la prima lingua in un contesto migratorio". Dove vivete e lavorate esiste una formazione simile? Come bisognerebbe procedere per poter lanciare un progetto del genere?
 8. Al capitolo 14 B gli insegnanti LCO di vari paesi descrivono le loro esperienze ed esigenze nell'ambito della formazione continua. Leggete tutti gli esempi (o solamente alcuni) e metteteli in relazione alle vostre esperienze e discutetene!
-

15A Testo di riferimento

Hans H. Reich

1. Interrogativi

Generalmente non ci si interroga sull'efficacia dell'insegnamento LCO per semplice interesse o curiosità. La domanda in sé evidenzia piuttosto che tale insegnamento è a rischio ed è al centro di un dibattito che vede contrapporsi argomenti pro e contro la sua legittimazione nell'ambito del sistema educativo.

Gli studi sull'insegnamento LCO non riguardano i metodi di insegnamento, il materiale didattico e di apprendimento o le decisioni relative all'organizzazione scolastica, né gli effetti che hanno le caratteristiche strutturali o sociolinguistiche delle varie lingue d'origine sui processi e sul successo di apprendimento; essi riguardano piuttosto una questione più generale: sapere se la partecipazione ai corsi LCO contribuisce al successo scolastico nel paese di immigrazione, o se invece lo ostacola.

A tal proposito, è però opportuno esaminare in che modo tale domanda dovrebbe essere interpretata. Si potrebbe intendere che si tratta di stabilire se le prestazioni fornite nell'ambito dell'insegnamento LCO sono riconosciute all'interno del sistema educativo, e se fanno parte del successo scolastico così come le prestazioni in altre materie, ma la domanda raramente è da intendersi in questi termini.

Si potrebbe anche pensare che la domanda riguarda il ruolo che l'insegnamento LCO gioca ai fini del raggiungimento degli obiettivi principali del sistema educativo che sono validi per tutte le materie, e se esso permette di sensibilizzare la consapevolezza linguistica, di rafforzare le competenze interculturali o di promuovere la capacità di apprendere autonomamente.

Ma queste problematiche non sono ancora state oggetto di studi scientifici e spesso la domanda viene intesa così: l'insegnamento LCO favorisce o compromette l'integrazione degli allievi nel sistema scolastico del paese di immigrazione, o più precisamente, esso promuove o piuttosto ostacola l'acquisizione della lingua di scolarizzazione e di formazione del paese di immigrazione?

La domanda suona in effetti un po' insolita: infatti non ci si chiede di certo se l'insegnamento della fisica contribuisca all'apprendimento della matematica, o se la lezione di francese migliori le prestazioni in inglese.

Nel caso dell'insegnamento della lingua d'origine, tuttavia, la domanda viene posta in questi termini, e questo tipo di questione suscita un interesse piuttosto ampio: non mancano prese di posizioni pedagogiche e politiche al riguardo. Qui di seguito presentiamo solamente quelle pubblicazioni che rispondono ai requisiti di qualità dal punto di vista scientifico.

2. Studi negli Stati Uniti

Hopf adotta una visione molto critica nei confronti dell'insegnamento LCO (2005, 2011), riallacciandosi agli studi americani degli anni '70 che hanno analizzato i rapporti tra il tempo della lezione impiegato per lo svolgimento (inter-)attivo di compiti scolastici (*time on task*) e le prestazioni scolastiche degli allievi. L'autore afferma: «Maggiore è il tempo che gli allievi migranti impiegano per l'apprendimento attivo della L2 [=seconda lingua o lingua di scolarizzazione; N.d.R.], più si svilupperanno le loro competenze in questa lingua. Se, invece, essi investono il loro tempo – sempre limitato! – nell'apprendimento della L1 [=prima lingua; N.d.R.], rimane loro ovviamente meno tempo per le altre materie» (Hopf 2011, p. 26). Questa argomentazione è tuttavia opinabile, poiché trasforma una dichiarazione di didattica generale – sicuramente verificabile – in un'incomprensibile concorrenza tra materie che non è possibile verificare senza fornire una spiegazione sul perché l'insegnamento della lingua d'origine sia da considerare in concorrenza con il tedesco (in fondo anche l'apprendimento dell'inglese, dello sport, delle arti figurative, della matematica e delle altre materie richiede del tempo). La tesi di Hopf va dunque assolutamente verificata.

Tale verifica è stata effettuata anzitutto da Söhn (2005) che, riallacciandosi agli studi americani sull'efficacia dei modelli di educazione bilingue (*effectiveness of bilingual education*), esamina con occhio

critico gli studi recenti. L'autrice fa riferimento in particolare a due meta-analisi, cioè a studi che valutano un gran numero di singoli studi e che riassumono i risultati comparandoli. Söhn conclude così: «Non esistono prove che i programmi scolastici bilingui abbiano un effetto negativo sulle prestazioni scolastiche della seconda lingua (L2). Ciò è stato studiato in particolare in riferimento all'influenza sulle competenze di lettura. L'affermazione di base, relativamente certa, secondo la quale l'insegnamento bilingue o l'insegnamento integrativo della e nella madrelingua non nuoccia, implica anche che l'ipotesi del time-on-task (...) non può essere convalidata in questo contesto. Se una parte delle lezioni scolastiche vengono impartite in un'altra lingua rispetto a quella delle lezioni regolari, ciò non implica automaticamente il peggioramento delle prestazioni nella seconda lingua o nelle altre discipline» (ibidem, p. 64).

Gli studiosi americani sono d'accordo su un altro punto: l'insegnamento della lingua d'origine migliora in maniera significativa il livello della lingua d'origine, ben oltre quanto viene acquisito nella comunicazione quotidiana (cfr. ibidem, p. 60).

Ciò può sembrare apparentemente irrilevante ma, in considerazione della situazione linguistica in contesti migratori e delle condizioni di insegnamento spesso difficili, è sicuramente da considerare come un effetto positivo.

Gli studiosi americani sono in disaccordo in merito ai possibili effetti positivi sull'apprendimento della seconda lingua, in questo caso l'inglese. Ecco come Söhn si esprime ancora al riguardo: «In relazione all'ipotesi che programmi bilingui o l'insegnamento della madrelingua non abbiano effetti neutrali ma piuttosto positivi sulle competenze della L2 e sulle prestazioni scolastiche nella L2, non esistono ancora prove evidenti e attendibili allo stato attuale della ricerca. A seconda del modello di insegnamento e di altre caratteristiche contestuali, l'effetto varia da neutrale a molto positivo» (ibidem, p. 64; cfr. anche Esser, 2006, p. 387–398). Neanche gli studi che sono stati pubblicati negli Stati Uniti nel corso degli anni seguenti sono riusciti a risolvere tale controversia. La panoramica più recente (Grooms, 2011) si conclude con la seguente constatazione: «Benché buona parte della ricerca suggerisca che l'educazione bilingue sia superiore ai programmi scolastici che prevedono solo l'inglese, essa comunque non fornisce in definitiva prove concrete a favore di un determinato modello educativo, lasciando ancora spazio per dibattiti e differenti decisioni nella politica dell'educazione e nella pratica dell'insegnamento» (ibidem, p. 147).

Sono in particolare le carenze metodologiche di numerosi studi e i problemi di comparabilità tra differenti modelli negli Stati Uniti che non permettono un giudizio definitivo. Dal punto di vista dei sistemi educativi germanofoni, si aggiunge il fatto che l'insegnamento bilingue (*bilingual education*) negli Stati Uniti non può essere direttamente comparato con i modelli

di insegnamento di Germania, Austria e Svizzera perché questi corrispondono in ogni caso a una piccola parte dei modelli americani e sono inoltre inseriti in altri contesti politico-educativi.

3. Studi in area germanofona

In area germanofona gli studi scientifici rilevanti sono rari e hanno un raggio d'azione limitato. L'ampiezza dei loro sondaggi non è paragonabile alle dimensioni americane.

Nell'anno 2005–2006 nel Canton Zurigo è stato condotto uno studio insieme a 51 allievi di madrelingua albanese e 29 di madrelingua turca della 4^a–6^a classe che avevano frequentato i corsi di lingua d'origine, e 46 bambini che non avevano frequentato alcun corso LCO. Si trattava di analizzare gli effetti dell'insegnamento LCO sul livello di prestazione e sui progressi d'apprendimento nell'arco di un anno in albanese, turco e tedesco (Caprez-Krompàk, 2010; esposti in maniera più esauriente al cap. 15 B). Per lo studio ci si è basati sui risultati dei test scritti (test C) in entrambe le lingue.

Per quanto riguarda l'albanese, è stato possibile affermare con certezza che gli allievi che frequentano il corso di lingua d'origine raggiungono un livello di prestazioni più alto e fanno progressi più rapidamente rispetto a coloro che non usufruiscono di tali lezioni, e questa differenza è significativa dal punto di vista statistico. I risultati per il turco non contraddicono questa affermazione, tuttavia, a motivo della proporzione del sondaggio, sono troppo incerti perché si possa trarne una conclusione definitiva. Nel caso del tedesco, sembrerebbe che i progressi di apprendimento degli allievi di madrelingua albanese dipendano quasi esclusivamente dalle conoscenze pregresse del tedesco, e che la frequenza al corso LCO non giochi praticamente alcun ruolo (per gli allievi di madrelingua turca la valutazione dello sviluppo in tedesco è stata annullata a motivo dell'insicurezza di cui si fa menzione sopra). Il primo studio su vasta scala nell'area germanofona giunge così a risultati molto simili a quelli dello stato della discussione negli Stati Uniti.

Tra il 2006 e il 2008 è stato condotto uno studio in una scuola materna della città di Zurigo (Moser et al., 2010), dove sono stati confrontati i progressi di apprendimento di 181 bambini, nei quali è stato sistematicamente promosso per oltre due anni l'apprendimento della prima lingua, e di 118 bambini, nei quali è stato esclusivamente promosso l'apprendimento della lingua tedesca. Le lingue materne dei bambini erano albanese, bosniaco/croato/serbo, portoghese, spagnolo e tamil. Nel corso dello studio sono stati analizzati i progressi di apprendimento nell'ambito della consapevolezza fonetica, del vocabolario e della conoscenza delle lettere o della prima lettura nella pri-

ma o nella seconda lingua (il tedesco). Per entrambe le lingue è evidente che i progressi sono sensibilmente determinati dal livello delle conoscenze precedentemente acquisite, mentre la promozione o meno della prima lingua non gioca alcun ruolo determinante.

Nell'ambito della conoscenza delle lettere o della prima lettura è stata tuttavia dimostrata un'influenza moderata delle competenze nella prima lingua sulle competenze in tedesco. Anche questo studio assegna all'insegnamento della madrelingua un'importanza relativamente minima. Tuttavia, gli autori lasciano esplicitamente aperta la questione relativa all'ipotesi che la quantità e la qualità del sostegno rivolto alle competenze linguistiche dei bambini possano essere considerate nell'insieme sufficienti per produrre degli effetti di transfer (Moser et al., 2010, p. 644 e segg.).

4. Una questione più generale: bilinguismo e successo scolastico

Quando si parla dell'efficacia dell'insegnamento della lingua d'origine si fa spesso riferimento a pubblicazioni di ordine generale che, pur senza far diretto riferimento all'insegnamento, mettono in discussione il legame tra bilinguismo e successo scolastico. Poiché le due questioni sono strettamente connesse tra di loro, è sicuramente utile tener conto di tali argomentazioni.

A questo proposito, la posizione di Esser (2006) è stata oggetto della nostra attenzione. Esser fa riferimento a un importante studio americano che ha rilevato gli effetti positivi del bilinguismo sulle prestazioni di lettura in inglese. Egli mette in dubbio, tuttavia, che la componente legata alla madrelingua rappresenti il fattore determinante e dimostra, attraverso un nuovo calcolo, che il suo effetto è in realtà minimo e trascurabile. Egli deduce che soltanto la conoscenza dell'inglese è rilevante per le prestazioni scolastiche e non la conoscenza della madrelingua (ibidem, p. 371–379).

Lo studio di Dollmann & Kristen (2010) può essere considerato una verifica di questa posizione per l'area germanofona. Tra il 2004 e il 2006, a Colonia, gli autori hanno utilizzato i test scritti (test C) per valutare le conoscenze di tedesco e di turco di 739 bambini turco-tedeschi di terza classe e li hanno comparati con i risultati di un test di intelligenza generale, di lettura e di matematica. Lo studio rivela che i bambini con buone conoscenze di tedesco, indipendentemente dal loro livello di conoscenze in turco, hanno conseguito nel test risultati migliori, mentre quelli con conoscenze di tedesco più deboli, sempre indipendentemente dalle loro conoscenze di turco, hanno conseguito risultati sensibilmente peggiori. Gli autori giungono alla conclusione che, benché il bilinguismo di alcuni non comprometta le prestazioni del test, le conoscenze di

tedesco sono determinanti ai fini del successo, mentre le conoscenze della madrelingua non rappresentano una risorsa addizionale.

Uno studio rappresentativo a livello nazionale, che è stato condotto in Germania (*DESI-Konsortium*, 2008) sulle competenze in tedesco e in inglese degli allievi di nona classe, ha attirato l'attenzione su una correlazione alla quale nessuno aveva pensato, ma che appare tuttavia plausibile. Esso dimostra la superiorità delle competenze linguistiche in inglese degli allievi che sono cresciuti parlando un'altra lingua, oltre al tedesco, rispetto a quelli che invece sono cresciuti avendo il tedesco come unica lingua (ibidem, p. 215–219). Nonostante le obiezioni di Esser (2006, p. 379 e segg.), si tratta di un riferimento degno di nota che merita di essere approfondito.

5. Potenzialità e opportunità dell'insegnamento LCO

[La grande incertezza nella quale brancola la ricerca, in relazione ai possibili effetti positivi dell'insegnamento LCO sull'apprendimento della seconda lingua e sul successo scolastico, indica che sono necessari ulteriori studi, solidi dal punto di vista metodologico, con quesiti più precisi e differenziati.](#)

Lo stesso Esser, estremamente critico nei confronti dell'insegnamento LCO, ammette: «Dunque non è affatto escluso [allo stato attuale della ricerca, H.R.] che il risultato anche di un singolo studio veramente pertinente possa fornire la prova di un effetto degno di nota, anche se in condizioni particolari ma comunque degne di essere menzionate» (Esser 2006, p. 398). Nell'ambito della ricerca, sono richiesti un gran numero di requisiti che potrebbero essere presi in considerazione in questo contesto: organizzazione e qualità dell'insegnamento, differente prestigio delle lingue, distanza strutturale tra le lingue, clima culturale a scuola, immagine che i migranti hanno di sé sul piano linguistico, ecc.

Una di tali condizioni, la coordinazione del corso LCO insieme agli altri corsi, è stata oggetto di studio a Colonia durante gli anni 2006–2010 (Reich 2011, 2016). L'evoluzione delle competenze di scrittura di 66 allievi turco-tedeschi della scuola primaria è stata seguita per l'intero arco della scuola primaria; tuttavia, a causa della dimensione del campione, i risultati non possono essere facilmente generalizzati. L'obiettivo dello studio è quello di comparare l'efficacia di tre concetti di promozione linguistica: l'alfabetizzazione coordinata, il sostegno in tedesco con lezioni integrative nella madrelingua e il sostegno in tedesco senza elementi della lingua d'origine. Il concetto di alfabetizzazione coordinata non comprende unicamen-

te l'apprendimento della lettura e della scrittura nelle due lingue, ma piuttosto una migliore coordinazione dei contenuti e dei metodi di insegnamento del turco e del tedesco, incluse lezioni con la presenza di due insegnanti in classe (team-teaching).

Effetti interessanti emergono soprattutto nell'ambito della scrittura di testi: qui il gruppo con promozione coordinata raggiunge, già nel secondo anno, prestazioni migliori in turco rispetto agli altri due gruppi. Nel tedesco, tali effetti si notano già in parte al terzo anno, ma risultano più evidenti nel quarto anno. Gli allievi che ricevono un insegnamento coordinato registrano delle prestazioni migliori, soprattutto in relazione alla lunghezza del testo e all'ampiezza del vocabolario.

6. Conclusione

Lo stato attuale della ricerca non è affatto soddisfacente. Due risultati appaiono comunque certi: (1) l'insegnamento della lingua d'origine promuove l'acquisizione della lingua d'origine; (2) tale apprendimento non ha alcun effetto negativo sull'apprendimento della lingua tedesca. I risultati, tuttavia, sono troppo incerti per poter offrire un chiaro orientamento pedagogico; (3) di conseguenza, un effetto senz'altro positivo dell'insegnamento della lingua d'origine sull'apprendimento del tedesco e su altre prestazioni scolastiche non può essere dimostrato.

In futuro sarà importante definire i possibili effetti in maniera più differenziata ed esaminare le condizioni in cui essi possono verificarsi. A questo proposito, possono essere prese in considerazione numerose competenze linguistiche e culturali così come varie questioni sociali, istituzionali e personali.

I pochi risultati disponibili indicano che le competenze testuali in più lingue e la capacità di apprendere altre lingue potrebbero essere validi oggetti di studio, e la vicinanza o la distanza tra l'insegnamento della lingua d'origine e il "normale funzionamento" della scuola dovrebbe essere presa in considerazione come importante fattore di influenza.

Riferimenti bibliografici

- Caprez-Krompæk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster u. a.: Waxmann.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dollmann, Jörg; Cornelia Kristen (2010): Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschul Kinder. Zeitschrift für Pädagogik, 56, 55. Beiheft, S. 123–146.
- Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/New York: Campus.
- Grooms, Andrea Morris (2011): Bilingual Education in the United States. An Analysis of the Convergence of Policy, Theory and Research, Diss., Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2), S. 236–251.
- Hopf, Diether (2011): Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung. In: Sabine Hornberg; Renate Valtin (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 12–31.
- Moser, Urs; Nicole Bayer; Verena Tunger (2010): Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. Wirkungen auf phonologische Bewusstheit, Wortschatz sowie Buchstabenkenntnis und erstes Lesen in der Erst- und Zweitsprache. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, S. 631–648.
- Reich, Hans H. (2011): Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschulinnen und Grundschüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht. Köln: Bezirksregierung.
- Reich, Hans H. (2016): Deutschförderung, Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht, Koordinierte Alphabetisierung – Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. Eine Untersuchung mit türkisch-deutschen Grundschulern und Grundschulinnen in Köln. In: Peter Rosenberg; Christoph Schroeder (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Ressource. Berlin: de Gruyter (erscheint voraussichtlich im Sommer 2016).
- Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg (= AKI-Forschungsbilanz 2). Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.

Premessa

Anziché ai contributi tratti dall'esperienza pratica di docenti LCO, la parte pratica del presente capitolo è dedicata al resoconto su un progetto di ricerca sull'insegnamento LCO realizzato nella Svizzera tedesca.

L'insegnamento della lingua d'origine sotto i riflettori: risultati del progetto di ricerca "Sviluppo della prima e della seconda lingua in contesto interculturale"

Edina Krompàk

L'insegnamento della lingua d'origine o, come viene chiamato in Svizzera, l'insegnamento della lingua e cultura d'origine (LCO, *HSK: Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur*, nella Svizzera tedesca) è spesso al centro del dibattito politico-educativo. Da un lato, l'offerta dei corsi LCO viene espressamente consigliata dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) e vengono garantiti aiuti finanziari secondo quanto sancito dall'articolo 16 della Legge sulle lingue della Svizzera in merito alla «promozione negli alloglotti della conoscenza della loro prima lingua». Dall'altro, la promozione della prima lingua è soggetta a una costante pressione in merito alla sua legittimazione (Krompàk, 2015; cfr. anche Reich, cap. 15 A). Il principale argomento a favore di questa si basa sull'ipotesi che la promozione della prima lingua favorisca lo sviluppo della seconda lingua. Dietro questa supposizione si nasconde l'"ipotesi dell'interdipendenza" di Cummins (1981), a cui spesso si ricorre come punto di partenza per studi empirici sui possibili effetti sulla prima e sulla seconda lingua.

Basi teoriche del progetto di ricerca

Il progetto di ricerca "Sviluppo della prima e della seconda lingua in un contesto interculturale" (Caprez-Krompàk, 2010) si è prefisso l'obiettivo di effettuare delle ricerche sui corsi LCO, ancora poco studiati, nella Svizzera tedesca e di acquisire maggiori dati relativi allo sviluppo linguistico di bambini con una storia migratoria. La ricerca si è focalizzata su alcune doman-

de centrali come quelle che seguono: in che modo la frequenza a un corso LCO influisce sullo sviluppo delle competenze nella prima e nella seconda lingua? Quali condizioni caratterizzano i corsi LCO in Svizzera? La constatazione dell'insuccesso scolastico dei bambini e dei ragazzi con storia migratoria ha costituito la base teorica dello studio, oltre all'"ipotesi dell'interdipendenza" di Cummins (1981). Questa afferma in sostanza che esiste una correlazione positiva tra lo sviluppo della prima e della seconda lingua.

Nella citazione originale la teoria stabilisce due importanti criteri di interdipendenza, ossia la pari promozione di entrambe le lingue e la motivazione adeguata, cosa che ostacola la verifica empirica dell'ipotesi. Secondo tale ipotesi, si ritiene che si possa raggiungere un livello elevato nella seconda lingua solamente se la prima lingua è proporzionalmente ben sviluppata. Questa supposizione deriva dall'"ipotesi delle soglie" di Cummins (1984)*). Tale teoria, in seguito messa in discussione dallo stesso autore (Cummins, 2000), non corrisponde più ai risultati della ricerca linguistica più recente. Contrariamente a quanto ipotizzato dall'"ipotesi delle soglie", l'acquisizione di una lingua non viene considerata come un processo basato su livelli, ma piuttosto come un modello a sviluppo dinamico (Herdina & Jessner, 2000). Il concetto di translinguismo (García, 2009) evidenzia anche l'acquisizione dinamica delle lingue e sottolinea che, per individui bilingui o plurilingui, non esistono confini definiti tra le singole lingue.

*) L'"ipotesi delle soglie" di Cummins (1984) suppone che lo sviluppo linguistico nella prima e nella seconda lingua si verifichi su tre livelli soglia. Al di sotto della prima soglia si trova il "semilinguismo" che evidenzia competenze linguistiche piuttosto basse e ha effetti cognitivi negativi. Il "bilinguismo dominante", in cui una delle due lingue è padroneggiata a un livello molto elevato, non evidenzia né effetti positivi né negativi. Nel caso del "bilinguismo additivo" si ha un livello elevato di competenze linguistiche sia nella prima sia nella seconda lingua. Questa soglia superiore ha effetti positivi sullo sviluppo cognitivo (Caprez-Krompàk, 2010).

Risultati principali dello studio

Al fine di ottenere un'immagine differenziata dell'insegnamento LCO, è stato scelto per lo studio un progetto di ricerca che tiene conto di vari ambiti, tra cui "il piano dell'individuo", "il piano dei genitori" e "il piano della scuola".

Per il "piano dell'individuo", allievi di madrelingua albanese e turca di quarta e quinta classe sono stati sottoposti, in due diverse fasi, a un test C nella prima e nella seconda lingua. Nel primo test il gruppo con il corso LCO era composto da 126 allievi LCO, mentre il gruppo senza corso LCO era composto da 55 allievi. Il secondo test ha interessato 80 bambini con e 46 bambini senza corso LCO.

Come variabili di controllo sono stati inclusi nell'analisi la motivazione all'apprendimento delle lingue, lo stato socio-economico dei genitori, la loro attitudine linguistica e culturale e il loro sostegno all'apprendimento delle lingue. Il risultato centrale di questo studio longitudinale è stato che la frequenza al corso LCO esercita, in funzione delle variabili di analisi, un influsso positivo sullo sviluppo della prima lingua (albanese). (Tuttavia, a causa della diminuzione dei partecipanti nel gruppo di controllo dei bambini di madrelingua turca senza corso LCO, si è dovuto rinunciare all'analisi dei test C turchi).

La frequenza al corso LCO così come il sostegno dei genitori influiscono positivamente sull'acquisizione della lingua albanese nei soggetti che hanno superato il test. Per l'acquisizione della seconda lingua (il tedesco) è emerso uno sviluppo parallelo in entrambi i gruppi, per quanto i bambini con il corso LCO abbiano ottenuto in entrambe le fasi di indagine dei risultati nettamente migliori rispetto ai bambini senza corso LCO. Non si è potuto tuttavia ricondurre tale differenza all'effetto positivo dell'insegnamento LCO. Le variabili di controllo come lo stato socio-economico dei genitori e la motivazione non hanno esercitato alcuna influenza significativa sullo sviluppo delle competenze linguistiche in tedesco. Le prestazioni linguistiche in tedesco nella seconda fase di analisi sono state spiegate unicamente attraverso le prestazioni linguistiche nella prima fase di analisi.

Riassumendo, si può concludere che la promozione istituzionalizzata della prima lingua, nonostante essa abbia luogo solamente una volta alla settimana, esercita un'influenza positiva sulla prima lingua e non ostacola la promozione della seconda lingua. I risultati evidenziano addirittura un effetto tendenzialmente positivo sulle competenze linguistiche generali dalle quali trae vantaggio anche la seconda lingua (il tedesco).

Sul "piano dei genitori", alla luce dei risultati dell'analisi quantitativa di 111 questionari sottoposti ai genitori, è emerso chiaramente che il sostegno dei genitori gioca un ruolo importante nello sviluppo della lingua, tuttavia non in maniera esclusiva. È sta-

to riscontrato che la promozione della prima lingua si basa su differenti modelli: mentre le madri comunicano indubbiamente molto più spesso con i loro bambini nella prima lingua, lo scambio linguistico tra padre e figlio è contraddistinto da un'alternanza di lingue (code-switching) (cfr. al riguardo anche Schader, 2006). L'analisi dei dati qualitativi ha evidenziato l'importanza dell'attitudine dei genitori nei confronti della promozione linguistica. I genitori dei bambini che frequentavano il corso LCO hanno sottolineato l'importanza della promozione della prima lingua, del plurilinguismo e della trasmissione delle conoscenze relative al paese d'origine dei genitori come dell'integrazione nella società svizzera.

Sul "piano della scuola" i principali risultati del sondaggio quantitativo sui 338 insegnanti LCO nella Svizzera tedesca hanno evidenziato una mancata integrazione del corso LCO nell'insegnamento regolare e una collaborazione praticamente inesistente con gli insegnanti svizzeri, oltre a una situazione precaria relativa ai finanziamenti dei corsi LCO. Questi vengono finanziati in parte dai genitori, in parte dai consolati e dalle ambasciate e in alcuni casi dai cantoni o dalle città (cfr. anche il cap. 1 A.3 del presente manuale).

Si verificano pertanto grandi disparità in relazione alla retribuzione e sussistono condizioni di lavoro assai precarie.

Un ulteriore risultato evidenzia le carenze nella formazione di base e nella formazione continua degli insegnanti LCO (cfr. cap. 14). Benché la maggioranza degli intervistati abbia completato una formazione universitaria nel proprio paese d'origine, soltanto il 50% dispone di una formazione come insegnante di lingue. La partecipazione a offerte di formazione continua risulta difficile a causa degli scarsi finanziamenti (in molti casi gli insegnanti LCO devono farsi carico dei costi personalmente) e degli orari di lavoro. Nell'ambito della promozione del bilinguismo si è configurato un quadro univoco: l'obiettivo principale degli insegnanti LCO intervistati consisteva esclusivamente nel promuovere la prima lingua e nel trasmettere delle conoscenze sul relativo paese d'origine.

Riassunto e prospettive

Riassumendo, possiamo concludere che “l’ipotesi dell’interdipendenza” ha fornito un importante contributo alla percezione differenziata delle competenze linguistiche di bambini bilingui. Tuttavia, essa non è riuscita a contribuire alla legittimazione dell’insegnamento LCO. Da un lato, la verificabilità empirica dell’ipotesi è ostacolata dalle condizioni enunciate, dall’altra, l’argomentazione a favore della promozione della prima lingua dovrebbe prendere un orientamento diverso, in altre parole, dovrebbe riconoscere il plurilinguismo individuale e sociale come normalità, promuovendolo e valorizzandolo (indipendentemente da un effetto previsto sulla seconda lingua).

Sarebbe opportuno che la promozione istituzionale della prima lingua attraverso l’insegnamento LCO venisse ampliata e ottimizzata nell’ambito “dell’integrazione” e “della formazione iniziale e continua degli insegnanti LCO”. Inoltre, la questione del bilinguismo, del plurilinguismo o del translinguismo (García, 2009) dovrebbe giocare un ruolo importante in rapporto all’eterogeneità nella formazione degli insegnanti. Oltre a ciò, è necessario effettuare delle ricerche relative alle varie pratiche linguistiche di bambini e ragazzi plurilingui sia in seno alle famiglie sia in seno alle istituzioni scolastiche. Tenuto conto delle misure menzionate sopra, la diversità linguistica del 21° secolo potrebbe e dovrebbe essere considerata e vissuta come un’importante risorsa per tutti i soggetti interessati dal sistema educativo.

Riferimenti bibliografici

- Caprez-Krompàk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann.
- Caprez-Krompàk, Edina (2011): Was bringt der HSK-Unterricht für die Sprachentwicklung? *vpad bildungspolitik*, 174, S. 9–11.
- Cummins, Jim (1981): The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In: California State Department of Education (ed.): *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, S. 3–49.
- Cummins, Jim (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West-Sussex: Wiley-Blackwell.
- Herdina, Philip; Ulrike Jessner (2000): The Dynamics of Third Language Acquisition. In: Jasone Cenoz; Ulrike Jessner (eds.): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 84–98.
- Krompàk, Edina (2015): Herkunftssprachlicher Unterricht. Ein Begriff im Wandel. In: Rudolf Leiprecht; Anja Steinbach (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd 2: Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, S. 64–83.
- Schader, Basil (Hrsg.) (2006): *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, sprach- und schulbezogene Untersuchungen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

15C Spunti per la riflessione, la discussione e l'approfondimento

1. Dove notate personalmente, indipendentemente dai risultati delle ricerche, gli effetti positivi dell'insegnamento LCO (ossia del vostro insegnamento!) sui vostri allievi? Formulate la vostra opinione, motivatela e discutete su alcuni di questi punti!
 2. Sotto quale aspetto non siete tanto sicuri dell'efficacia e dell'utilità dell'insegnamento LCO (o del vostro insegnamento) lì dove insegnate? Perché? Formulate la vostra opinione, motivatela e discutete anche su questi punti!
 3. Riesaminate il capitolo 15 A.2: "Ricerche negli Stati Uniti": come valutate gli effetti dell'insegnamento LCO sulla padronanza della prima lingua o della madrelingua dei vostri allievi?
 4. Riesaminate il capitolo 15 A.2 anche in relazione alle seguenti domande: quali effetti notate tra la frequenza al corso LCO e il successo nel sistema scolastico del paese di immigrazione? Secondo voi, tali effetti sono da ricondurre alla frequenza del corso LCO o dipendono dal fatto che il corso LCO è frequentato prevalentemente da bambini provenienti da famiglie con un alto livello di istruzione (ossia da bambini che hanno già buone prospettive scolastiche)?
 5. Al cap. 15 A.4 viene esposta la posizione critica di Hartmut Esser. Egli afferma che le conoscenze nella prima lingua o nella lingua madre non giocano alcun ruolo ai fini del successo scolastico in un contesto migratorio; determinanti sarebbero invece le competenze nella lingua del paese di immigrazione. Che cosa pensate al riguardo? Che cosa si potrebbe opporre alla tesi di Esser o in che misura essa dovrebbe essere integrata?
 6. Il cap. 15 A.5 evidenzia che una migliore coordinazione tra l'insegnamento LCO e l'insegnamento regolare sarebbe auspicabile, anche per quanto riguarda le prestazioni degli allievi LCO. Avete delle esperienze personali a questo proposito e/o quali sono i vostri desideri e le vostre speranze al riguardo?
 7. Al cap. 15 B Edina Krompàk presenta i principali risultati del suo progetto di ricerca sull'insegnamento LCO nella Svizzera tedesca ed espone alcune prospettive. In che misura tali risultati e prospettive coincidono con i vostri? Quali sono le differenze che potrebbero dipendere dalla situazione specifica del paese in cui attualmente vivete e insegnate?
 8. In merito al tema del presente capitolo: "Studi sull'efficacia dell'insegnamento della lingua d'origine – stato della ricerca, problemi, esigenze": secondo voi, di che cosa bisognerebbe tener conto, nel paese dove vivete e lavorate, per portare avanti uno studio e una ricerca relativi all'insegnamento LCO, alla sua efficacia e alle misure per ottimizzare tale efficacia?
-

Osservazioni preliminari

Nei contributi al presente manuale vengono presentati argomenti ed esempi a favore di un insegnamento di lingua d'origine di qualità in vari capitoli e da diverse angolazioni. Essi riguardano, da un lato, le condizioni quadro di un buon insegnamento, come il suo posto all'interno del sistema educativo, le attrezzature e i materiali o le qualifiche degli insegnanti; dall'altro, essi riguardano i contenuti e le caratteristiche del processo di insegnamento, cioè i principi per concepire un insegnamento di qualità. Se tutte le valide idee raccolte nel presente manuale potessero essere realizzate e messe in pratica in ciascuno di questi ambiti, il risultato sarebbe molto probabilmente un insegnamento ottimale della lingua d'origine.

Esso occuperebbe il suo posto naturale in seno al sistema educativo e contribuirebbe al raggiungimento di tutti gli obiettivi educativi universalmente riconosciuti. Le competenze acquisite nell'ambito di questo insegnamento avrebbero un valore educativo generale. Gli insegnanti disporrebbero della migliore formazione e del migliore aggiornamento professionale. Essi sarebbero posti formalmente sullo stesso piano degli insegnanti regolari, con pari diritti e doveri. Poiché l'insegnamento della lingua d'origine descritto in questo manuale esiste solamente in un contesto linguisticamente e culturalmente eterogeneo, tipico di una società di immigrazione, l'obiettivo dei corsi e della prassi didattica dei docenti è quello di permettere agli allievi l'acquisizione di quelle competenze linguistiche di cui hanno bisogno per gestire una vita autonoma, responsabile e di qualità in un ambiente linguisticamente complesso, eterogeneo e in continuo cambiamento.

L'insegnamento della lingua d'origine rientra qui tra i corsi di lingue che vengono offerti in un sistema educativo, esso costituisce un insegnamento più autentico e paritario, ma anche soggetto allo stesso obiettivo generale. Esso pertanto avrà avuto "successo", secondo i principi che Andreas e Tuyet Helmke descrivono al capitolo 3 del presente manuale. Qui di seguito desidero illustrare alcuni aspetti della mia visione di un insegnamento ottimale della lingua d'origine.

1. Un insegnamento LCO ottimale promuove l'attitudine al plurilinguismo

Le domande relative alla funzione, al valore e alla forma di un insegnamento ottimale della lingua d'origine non possono che trovare delle risposte partendo da riflessioni più ampie che tengano conto delle sfide sociali, economiche, tecniche e culturali con le quali le scuole e le offerte educative extrascolastiche devono confrontarsi nel 21° secolo. In fondo, uno dei compiti essenziali dell'educazione scolastica (e non soltanto) consiste nell'offrire ai bambini e ai ragazzi le competenze necessarie per potersi affermare e vivere in maniera responsabile nel rispetto delle condizioni di un prossimo futuro.

La globalizzazione, la mobilità internazionale e le migrazioni sono delle sfide significative che i sistemi educativi devono affrontare nel presente e in un prossimo futuro. Questi sviluppi non possono più essere invertiti, al contrario, è possibile che essi si intensifichino, la loro diretta conseguenza è un'eterogeneità sociale ed economica, linguistica e culturale crescente nell'ambiente quotidiano di ogni persona, e questo praticamente in tutto il mondo. Una delle competenze che i sistemi educativi del 21° secolo devono introdurre per permettere a tutti di comprendere questo nuovo contesto e di prendervi parte, è quella della "comunicazione globale" (Griffin et al., 2012). In altre parole: l'attitudine a comportarsi in maniera competente in configurazioni linguistiche differenti, spesso anche in situazioni di incertezza linguistica o, in sintesi, l'attitudine al plurilinguismo.

L'attitudine al plurilinguismo consiste nel padroneggiare, in misura maggiore o minore, più di una lingua. Allo stesso tempo, essa consiste nel saper comunicare in situazioni linguistiche differenti. L'abilità al plurilinguismo include anche la sensibilità e la flessibilità linguistica, oltre alla capacità di trovare i mezzi per farsi capire anche quando non si conosce o si conosce soltanto in maniera rudimentale la lingua (le lingue) nella quale si desidera comunicare.

Con ogni probabilità il plurilinguismo caratterizzerà in futuro, in misura sempre più crescente, la vita linguistica di tutti i giorni, specialmente nelle aree urbane. Disponiamo di conoscenze limitate relative alla composizione linguistica della popolazione nei paesi europei, ed esistono pochissimi dati attendibili al riguardo. A differenza di alcuni paesi di immigrazione "classici" (come ad es. gli Stati Uniti, il Canada o l'Australia), in Europa non sono state effettuate statistiche linguistiche equivalenti. Alcuni studi individuali evidenziano, tuttavia, che la convivenza e la coesistenza di lingue differenti nelle grandi città non si differenzia affatto dalla situazione che si riscontra nei paesi di immigrazione classici (Gogolin, 2010). Possono benissimo esistere anche alcune centinaia di lingue utilizzate dagli abitanti di una grande città.

Poiché possiamo entrare in contatto in qualsiasi momento e in qualsiasi luogo con una varietà di lingue diverse, l'attitudine al plurilinguismo permette di conservare un atteggiamento rilassato e tranquillo nei confronti di tale situazione linguistica. Il plurilinguismo rappresenta il nostro presente e il nostro futuro, e più lo accettiamo (o nel migliore dei casi, lo amiamo), più sarà facile per noi orientarci.

L'attitudine al plurilinguismo è quello che scuole e altre istituzioni educative devono poter offrire ai giovani a loro affidati, per permettere loro di far fronte alle esigenze linguistiche del 21° secolo. Questa sfida si pone anche alle istituzioni educative che contribuiscono all'insegnamento delle lingue, parallelamente al sistema scolastico ufficiale, e vale per ogni tipo di insegnamento delle lingue: per quello della lingua utilizzata a scuola e in classe, per quello della lingua straniera e della lingua d'origine.

Un insegnamento ottimale della lingua d'origine aiuta gli allievi ad acquisire la capacità di parlare più lingue.

2. I plurilinguismo come risorsa

I bambini e i ragazzi che vivono sin da piccoli a contatto con due o più lingue hanno dei buoni presupposti per sviluppare l'attitudine al plurilinguismo. Crescere in un universo bilingue e plurilingue è inoltre un modo meraviglioso per allenare le competenze di base necessarie per l'acquisizione di ulteriori lingue. I bambini che crescono bilingui o plurilingui sono particolarmente avvantaggiati, rispetto ai bambini monolingui, nello sviluppo della consapevolezza linguistica. Essi riescono, ad esempio, a effettuare una distinzione tra la forma di un'affermazione e il suo contenuto più precocemente rispetto a bambini che crescono monolingui. Si tratta in questo caso di una prestazione intellettuale davvero straordinaria, favorita dalla possibilità di crescere tra due o più lingue. Le capacità cognitive vengono dunque allenate, ciò comprende la conoscenza del linguaggio e del suo funzionamento, la sensibilità al funzionamento e agli effetti di diverse forme espressive e la capacità di scegliere tra le forme espressive più adeguate quando ce ne sono varie a disposizione. Si parla in questo caso di "competenze metalinguistiche".

Alcuni studi scientifici hanno dimostrato che i bambini che crescono con due o più lingue portano con sé questi vantaggi quando fanno il loro ingresso a scuola. Tali studi hanno esaminato in particolare bambini di età compresa tra i quattro e i sei o sette anni (Bialystok & Poarch, 2014). È particolarmente importante per l'apprendimento scolastico che questo sia accompagnato da opportunità di transfer positivo, cioè il transfer delle conoscenze precedentemente acquisite in una lingua su un'altra lingua. Un bambino non ha bisogno di imparare ex novo per ogni lingua che un avvenimento avvenuto in passato deve essere formulato in modo differente rispetto a qualcosa che avviene nel futuro. Quello che deve essere appreso nuovamente sono le strutture di superficie nelle quali passato o futuro vengono espressi nelle varie lingue.

Crescere e vivere tra più lingue apporta dei vantaggi allo sviluppo intellettuale dei bambini e fornisce dei buoni presupposti per il proseguimento dell'apprendimento, e non soltanto sul piano linguistico. Ogni insegnamento di lingua dovrebbe tener conto di questi buoni presupposti e contribuire al loro ulteriore sviluppo.

Non è assolutamente garantito che i bambini continuino a sviluppare tali presupposti favorevoli all'apprendimento delle lingue e all'apprendimento in generale durante il loro percorso formativo. Essi dovrebbero piuttosto essere incoraggiati a utilizzare attivamente le loro competenze in ambito scolastico o extrascolastico e ricevere un sostegno sistematico per poterle sviluppare. A tal fine, è richiesta una prospettiva orientata alle risorse relative alle loro competenze e conoscenze bilingui o plurilingui, che non saranno "perfette", specialmente nell'ambito dell'insegnamento della lingua

d'origine. Le capacità acquisite dagli allievi nel proprio mondo della vita possono variare notevolmente a seconda delle condizioni nelle quali esse vengono acquisite. Tale eterogeneità viene ribadita in vari capitoli del presente manuale, ed è evidente che rappresenta un ostacolo per l'insegnamento. Ciononostante, essa costituisce la base sulla quale essi devono continuare ad apprendere e a sviluppare le proprie competenze linguistiche.

Un insegnamento ottimale della lingua d'origine non si concentrerà sulle carenze degli allievi, ponendo l'accento su ciò che non sono in grado di fare o fanno male, ma, al contrario, prenderà in considerazione le competenze e le esperienze di cui essi dispongono. L'offerta formativa verrà realizzata in modo che gli allievi possano attingere alle competenze e alle conoscenze linguistiche già disponibili (non solamente della lingua d'origine) e indicherà loro la strada verso l'acquisizione di ulteriori conoscenze.

Questo principio, che riprende le scoperte di Lew Wygotski (Wygotski, 1964) sulla psicologia dello sviluppo, permette agli allievi di continuare a sviluppare il loro apprendimento su una base sempre più solida. Il riconoscimento e l'apprezzamento delle loro competenze e conoscenze fornisce loro allo stesso tempo la possibilità di scoprirsi come allievi competenti, requisito essenziale al fine del successo dell'apprendimento.

In un insegnamento ottimale della lingua d'origine, le esperienze e capacità linguistiche pregresse degli allievi vengono sfruttate come risorsa per l'ulteriore sviluppo dell'apprendimento, e gli allievi vengono incoraggiati a considerarsi dei discendenti competenti.

Le competenze metalinguistiche acquisite nel mondo della vita fanno parte delle risorse straordinarie dei bambini e dei ragazzi che vivono tra due o più lingue. Affinché esse non stagnerino o addirittura si atrofizzino, ma vengano sviluppate il più possibile, esse necessitano di una guida esperta attraverso la lezione. L'obiettivo è quello di insegnare loro a sfruttare tali capacità in maniera sempre più cosciente e strategica, ai fini dell'acquisizione linguistica e dell'uso quotidiano della lingua. Il sostegno di tali competenze avviene tramite l'integrazione di esercizi metalinguistici nelle sequenze didattiche. Si tratta, in particolare, di incoraggiare sistematicamente gli allievi al confronto delle lingue e delle varietà nelle quali essi vivono. Ciò si può verificare su tutti i piani linguistici: sul piano della fonetica, ad esempio il rapporto tra fonemi e grafemi (a sostegno dell'apprendimento ortografico), sul piano dei principi grammaticali di costruzione delle lingue (a sostegno dello sviluppo morfosintattico), sul piano del significato sonoro delle parole o delle espressioni (a sostegno dello sviluppo pragmatico e delle capacità metaforiche) o sul piano della mimica e del linguaggio del corpo (poiché anche in questo ambito i significati non sono affatto universali, ma legati a tradizioni e ad abitudini linguistico-culturali). L'integrazione sistematica dell'apprendimento linguistico comparativo

nell'insegnamento della lingua d'origine costituisce un elemento specifico dell'attivazione cognitiva peculiare e rappresenta il nucleo di un apprendimento efficace (cfr. Helmke ed Helmke nel presente manuale, cap. 3 A.2.2).

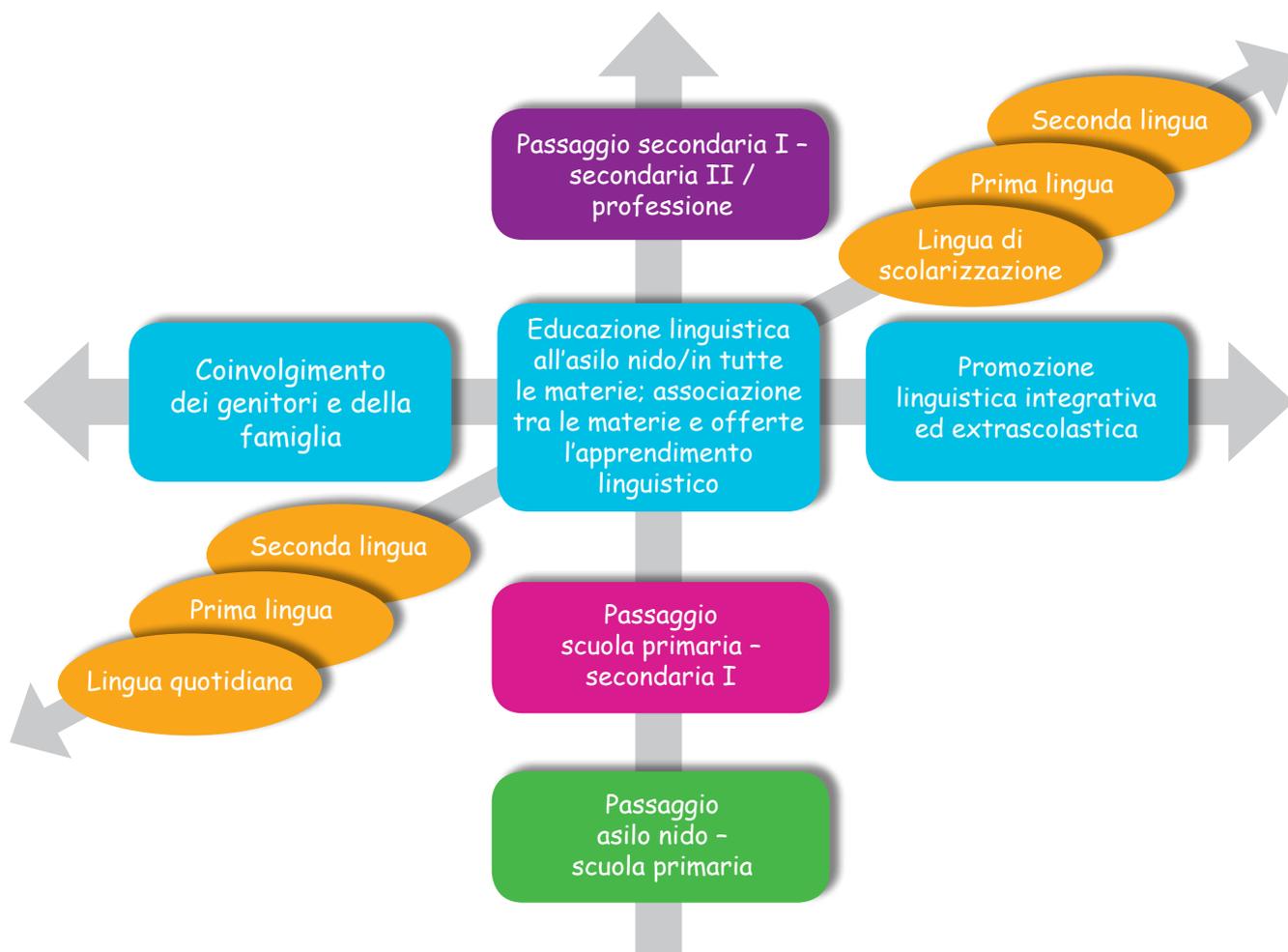
Per un insegnamento ottimale della lingua d'origine, l'apprendimento delle lingue mediante il confronto linguistico viene impiegato in maniera sistematica come mezzo di attivazione cognitiva. Questo principio si basa sulle competenze e sulle conoscenze linguistiche degli allievi acquisite/derivate dalle esperienze fatte nel proprio mondo della vita.

3. L'insegnamento della lingua d'origine come elemento di una formazione linguistica continua

Un insegnamento della lingua e della cultura d'origine che aiuti gli allievi ad acquisire le competenze linguistiche del 21° secolo è senza ombra di dubbio un elemento ufficialmente e pubblicamente riconosciuto dal sistema educativo nel quale esso è integrato. Tale integrazione può avvenire attraverso forme organizzative estremamente differenti, considerato il numero di lingue potenzialmente parlate dagli allievi di una scuola; non sarà sempre possibile soddisfare la richiesta tramite un'unica forma organizzativa. Si tratta piuttosto di creare delle opportunità di integrazione delle lingue nella vita scolastica regolare e di attribuire loro legittimità.

Nel quadro del programma modello *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund/ FörMig* ("Promozione di bambini e ragazzi con una storia migratoria"), è stato elaborato un modello di riferimento che può indicare la via verso un'integrazione simile: il modello dell'educazione linguistica continua (Gogolin et al., 2011a). Lo sviluppo del modello si è posto l'obiettivo di indicare la strada verso una "nuova cultura dell'educazione linguistica", in grado di rispondere in modo perspicace alle sfide della diversità linguistica e culturale.

Il termine "educazione linguistica" è stato scelto per mostrare con chiarezza che non si tratta di prendere delle misure occasionali e isolate, come ad esempio nel caso di un singolo progetto didattico che si estende per l'intero arco di un anno scolastico, ma si tratta, al contrario, di adoperarsi affinché l'insieme delle lezioni favorisca un'educazione linguistica e crei un clima favorevole e attento alle lingue in tutta la scuola. In questo modo si desidera dimostrare che il processo



Il modello FörMig dell'educazione linguistica continua

linguistico è un elemento fondamentale, con lo stesso valore di qualsiasi altro processo formativo. I temi didattici vengono prevalentemente presentati sotto una forma linguistica, indipendentemente da quale tipo di lezione si tratti. L'acquisizione delle conoscenze viene elaborata prevalentemente dal punto di vista linguistico, così come il controllo e la valutazione del successo dell'acquisizione delle conoscenze sono generalmente basate sulla lingua. Il modello dell'educazione linguistica continua a richiamare l'attenzione su tutti gli aspetti dei processi educativi, e insiste affinché l'insegnamento metta a disposizione anche quello che ci si aspetta dagli allievi in termini di competenze e conoscenze linguistiche.

Il concetto di continuità si riferisce alle tre dimensioni del modello rappresentato nel grafico sopra:

1. La dimensione della biografia educativa

Essa afferma che i requisiti in termini di competenze e conoscenze linguistiche si evolvono lungo l'intera biografia educativa. Pertanto, il repertorio linguistico necessario per comprendere una poesia surrealista di Orhan Veli non può essere trasmesso in una lezione per principianti; il tema sarà affrontato quando gli allievi avranno la maturità per farlo.

2. La dimensione cooperativa

Qui si allude al fatto che non è compito di una lezione fornire le conoscenze e le competenze linguistiche di cui necessitano i bambini e i ragazzi per poter affrontare i requisiti formativi nell'arco della propria biografia scolastica. Al contrario, ogni lezione vi contribuisce in modo specifico e adeguato al tema della lezione. Più i soggetti si accorderanno sui metodi e sugli obiettivi, così come sulla parte che ciascuno ricopre nell'ambito dell'educazione linguistica, maggiore sarà la possibilità che si verifichi un processo di acquisizione per i discenti. Questo è ciò che afferma il postulato della cooperazione: un processo educativo efficace può essere realizzato se tutti i soggetti interessati contribuiscono unitamente all'educazione linguistica, dividendosi il lavoro.

3. La dimensione dello sviluppo linguistico

Essa afferma che l'insegnamento ha il compito di creare dei ponti che permettano agli allievi di unire le proprie esperienze, acquisite dalla pratica della lingua quotidiana nel mondo della vita, e di conseguire i requisiti linguistici che devono essere soddisfatti per un processo formativo di successo. La pratica della lingua nel mondo della vita si verifica in gran parte oralmente, spesso nelle varietà dialettali e sociali di una lingua. E sono anche queste le condizioni di insegnamento che i docenti devono aspettarsi nei loro corsi.

Le esigenze linguistiche nell'ambito dell'educazione, invece, seguono di solito i principi di sviluppo dell'uso della lingua scritta. La trasmissione dell'arte di leggere e scrivere, l'accesso al mondo della scrittura, questo è il compito esplicito del sistema educativo. Ed è a questo che fa riferimento l'educazione linguistica continua in questa dimensione: costruire dei ponti tra le esperienze linguistiche fatte al di fuori del sistema educativo e le esigenze imposte dallo stesso sistema, dall'uso quotidiano della lingua al linguaggio di insegnamento; dal plurilinguismo dei mondi della vita al plurilinguismo educativo (si veda anche il cap. 8 A del presente manuale).

Non esiste una formula magica su come applicare nella pratica il modello dell'educazione linguistica continua. È necessario piuttosto adattarsi alle condizioni in cui opera il sistema educativo. In relazione all'insegnamento della lingua d'origine, è evidente che in una comunità scolastica in cui si insegna a bambini con poche lingue d'origine in comune si farà un lavoro diverso rispetto a scuole frequentate da bambini con venti o trenta lingue d'origine diverse. Nell'ambito del programma del modello *FörMig*, sono state raccolte e documentate esperienze relative allo sviluppo di offerte educative adattate a ciascuna situazione; esse non possono di certo essere riutilizzate così come sono, ma offrono dei consigli e delle indicazioni utili (cfr. ad es. Gogolin et al., 2011b o i numerosi suggerimenti sul sito web www.foermin.uni-hamburg.de).

4. Esempi di un insegnamento LCO ottimale

In conclusione, vorrei presentare due esempi nei quali si possono identificare dei modelli di insegnamento di lingua d'origine ottimali, sviluppati secondo i concetti descritti. Entrambi gli esempi sono tratti da esperienze reali, e rappresentano qualcosa di utopico e allo stesso tempo già sperimentato.

L'alfabetizzazione secondo il principio "a cerniera"

Immaginiamo un insegnamento ottimale della lingua d'origine nella scuola primaria. Tale insegnamento fa parte della vita scolastica quotidiana, esso si svolge nel quadro del programma scolastico regolare e gli insegnanti hanno l'opportunità di coordinarsi tra di loro al fine di programmare le sequenze didattiche successive in uno spirito di cooperazione. Il corso di lingue ha l'obiettivo di far acquisire agli allievi familiarità con i primi caratteri scritti. La collaborazione tra gli insegnanti deve fornire ai bambini delle strategie di transfer nell'apprendimento della scrittura. Immaginiamo ora che nella comunità scolastica vi siano bambini con diverse lingue d'origine che vengono trascritte in maniera differente.

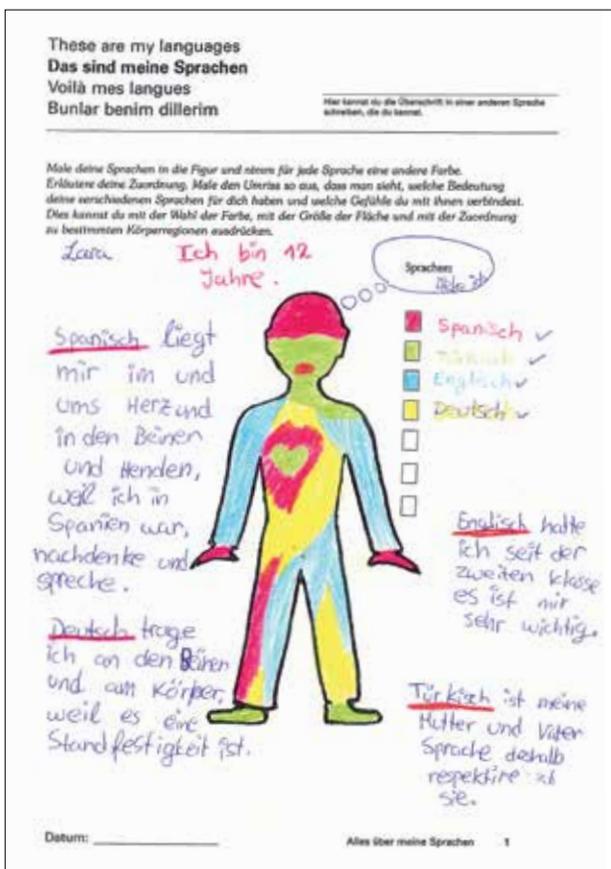
Nell'ambito di questa costellazione, si raccomanda di procedere secondo il principio "a cerniera" per l'alfabetizzazione e l'insegnamento della lingua d'origine, secondo quanto descritto nel contributo di Hans Reich (cap. 5 A del presente manuale): nella lezione di lingua comune a tutti i bambini (per il nostro esempio: la lingua tedesca), viene innanzitutto introdotta la relazione tra il relativo fonema e il grafema da apprendere; nelle varie lingue d'origine vengono poi ripresi i caratteri conosciuti e messi in relazione con le forme di scrittura adeguate per ciascuna lingua.

L'insegnamento viene concepito per tutto l'arco della scuola primaria sulla base del principio "a cerniera" delle offerte didattiche nella lingua tedesca e nelle lingue d'origine. I bambini acquisiscono così un vocabolario di base adeguato per l'educazione in entrambe le lingue in maniera comparativa, affrontano dei generi letterari mettendoli a confronto o sperimentano le funzioni di fenomeni sintattici secondo i differenti principi di costruzione delle rispettive lingue; benché l'attivazione nella lezione si basi su un principio unico che aiuta i bambini a sviluppare strategie specifiche di acquisizione linguistica e di impiego di risorse linguistiche, viene creato uno spazio di apprendimento specifico per ciascuna delle lingue interessate.

Insegnamento LCO come introduzione a un'educazione linguistica continua

I bambini e i ragazzi che frequentano il corso di lingua d'origine hanno il privilegio di vivere tra due o più lingue. Uno degli obiettivi dell'insegnamento della lingua d'origine dovrà essere quello di permettere anche alla comunità di insegnanti e di discenti di godere di tale privilegio. Ciò può essere realizzato avviando attività comuni che contribuiscano a far aprire gli occhi sul plurilinguismo e i suoi vantaggi.

Un esempio a questo riguardo è rappresentato da un liceo di Sachsen, una regione federale tedesca con un tasso di immigrazione relativamente basso, che aveva partecipato al programma modello FörMig. In questa scuola modello viene offerto soltanto l'insegnamento LCO di russo, ma sono presenti in realtà anche allievi di altre lingue d'origine. La scuola presenta con orgoglio il proprio "profilo plurilingue". A questo proposito è stata ritualizzata un'attività: all'inizio di ogni anno scolastico vengono raccolte le esperienze linguistiche degli allievi che entrano nella 5ª classe (cioè la prima classe del liceo, in tedesco "Gymnasium"). Qui gli insegnanti di tedesco e di lingua d'origine lavorano insieme. Il sondaggio viene realizzato grazie all'aiuto del "ritratto linguistico" elaborato da Ursula Neumann: le sagome di una bambina o di un bambino che gli allievi colorano, associando determinati colori alle lingue che essi conoscono (Gogolin & Neumann, 1991); cfr. l'illustrazione sotto.



Grazie a queste sagome, la nostra scuola sassone aggiorna il "censimento delle lingue straniere" che la scuola effettua regolarmente. Essi servono allo stesso tempo anche come base per tematizzare la questione della comprensione delle lingue e per promuovere la consapevolezza linguistica nei bambini nell'ambito della lezione. Ciò può essere realizzato, ad esempio, tramite un lavoro congiunto del corso LCO, dell'insegnamento del tedesco e dei corsi di lingua straniera sulla base dei portfolio delle lingue, nel quale lo sviluppo del plurilinguismo di ciascun bambino viene rilevato (Direzione dell'Educazione del Canton Zurigo, 2010).

Sono tali ponti, creati tra l'ambiente linguistico dei bambini e dei ragazzi, il loro sviluppo plurilinguistico promosso dall'insegnamento e i contributi a "una nuova cultura dell'educazione alle lingue", che contribuiscono a ottimizzare l'insegnamento della lingua d'origine nel mondo della vita plurilingue.

Riferimenti bibliografici

- Bialystok, Ellen; Gregory Poarch (2014): Language Experience Changes Language and Cognitive Ability. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (3), S. 433–446.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (2010): Unterrichtsmaterialien und -ideen für die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio. Unterstützungsmaterialien zur Einführung des Europäischen Sprachenportfolios ESP (Portfolio, ESP I, ESP II). Zürich.
- Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort. Mehrsprachigkeit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13 (4), S. 529–547.
- Gogolin, Ingrid; Ursula Neumann (1991): Sprache – Govor – Lingua – Language. Sprachliches Handeln in der Grundschule. Die Grundschulzeitschrift, 5 (43), S. 6–13.
- Gogolin, Ingrid; Inci Dirim; Thorsten Klinger; Imke Lange; Drorit Lengyel; Ute Michel, et al. (2011a): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Imke Lange; Britta Hawighorst; Christiane Bainski; Andreas Heintze; Sabine Rutten; Wiebke Saalman, (2011b): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.
- Griffin, Patrick; Barry McGaw; Esther Care (eds.) (2012): Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Amsterdam: Springer.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1964): Denken und Sprechen. (Übersetzung der russischen Originalausgabe von 1934 durch Gerhard Sewekow.) Berlin: Akademie-Verlag.

Autori e autrici delle parti A

(Le informazioni relative alle autrici e agli autori delle parti B si trovano prima dei relativi interventi.)

Regina Bühlmann, diploma di insegnante di scuola primaria e formatrice per adulti; studi di filosofia, germanistica e storia dell'arte; assistente scientifica e responsabile per questioni relative alla migrazione presso la Segreteria generale della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE). Pubblicazione relativa all'insegnamento LCO (insieme ad Anja Giudici): *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz*, EDK 2014. Responsabile della banca dati LCO (cfr: <http://www.edk.ch/dyn/19191.php>).

Elfie Fleck, M. A., formazione come insegnante di inglese e di lingue romanze, laurea in tedesco come lingua straniera e seconda lingua. Insegnante di inglese presso una scuola superiore secondaria generale fino al 1992, dal 1992 attiva presso il Dipartimento per la Migrazione e la Scuola presso il Ministero Federale Austriaco per l'Educazione e le Donne, responsabile del tedesco come seconda lingua, dell'insegnamento della madrelingua, del plurilinguismo e dell'interculturalità.

Elisabeth Furch, Prof. Dr., docente presso l'Alta Scuola Pedagogica di Vienna e l'Università di Vienna. Ricercatrice, relatrice e assistente scientifica in vari progetti nazionali e internazionali. Principali ambiti di ricerca: bilinguismo, acquisizione della seconda lingua, metodologia nell'apprendimento della seconda lingua, Cultural Awareness. Coordinatrice del corso di formazione: "Insegnamento della madrelingua; apprendere la prima lingua in un contesto migratorio".

Nuhi Gashi, M. A., studi di lingua e letteratura albanese; formazione di insegnante; insegnante e preside a Mramor/Kosovo; insegnante LCO a Berlino; responsabile da molti anni presso il Ministero dell'Educazione della Repubblica del Kosovo dell'insegnamento LCO di albanese in Europa e all'estero. Organizzatore di seminari estivi annuali per gli insegnanti LCO di albanese; ha collaborato al nuovo manuale di insegnamento di albanese LCO e nell'ambito di vari progetti di cooperazione internazionale.

Anja Giudici, M. A., dottoranda, collaboratrice scientifica e assistente presso l'Istituto di scienze dell'educazione dell'Università di Zurigo. I suoi interessi di ricerca sono rivolti alla politica scolastica e linguistica. Insieme a Regina Bühlmann ha redatto nel 2014 il rapporto CDPE "Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz".

Ingrid Gogolin, Prof., Dr., Dr. h.c.; membro della direzione del gruppo "Diversity in Education Research (DivER)" dell'Università di Amburgo. Formazione come insegnante e studi di pedagogia; dottorato e abilitazione all'Università di Amburgo; Laurea *honoris causa* dell'Università Tecnica di Dortmund. Co-coordinatrice del Centro nazionale d'eccellenza "Linguistic Diversity Management in Urban Areas (LiMA) (Gestione della diversità linguistica nelle aree urbane (LiMA)" dell'Università di Amburgo. Coordinatrice del programma nazionale di ricerca "Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit (Educazione linguistica e plurilinguismo)".

Rolf Gollob, Prof. Dr. h.c.; co-direttore del Centro di progetti internazionali per l'educazione presso l'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo. Studi di etnologia all'Università di Zurigo. Principali ambiti di ricerca: didattica, pedagogia interculturale, democrazia e diritti dell'uomo ("EDC/HRE – Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education" ["Educazione alla cittadinanza democratica ed Educazione ai diritti dell'uomo"]). Da oltre venti anni esperto e autore di sussidi didattici per il Consiglio d'Europa (Europa sud-est ed Europa dell'est).

Andreas Helmke, Prof. Dr. rer. nat., studi di giurisprudenza e psicologia, dottorato presso l'Università di Costanza; abilitazione presso la LMU (Università Ludwig Maximilians di München); fino al pensionamento: cattedra di psicologia dello sviluppo presso l'Università di Coblenza-Landau; da allora: Università di Costanza. Principali ambiti di ricerca: educazione e insegnamento. Consigliere presso vari Ministeri della Cultura e presso il Ministero dell'Educazione vietnamita. Autore del manuale standard *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (Qualità dell'insegnamento e professionalità dell'insegnante) per la formazione degli insegnanti.

Tuyet Helmke, Dr. phil. Università di Costanza/AG, ricerche empiriche nell'ambito delle scienze dell'educazione; in passato insegnante presso la PH Hanoi/Vietnam. Capo del dipartimento del Ministero vietnamita dell'Educazione. Dottorato all'Università di Potsdam; Senior researcher nei progetti di ricerca in scienze della formazione della KMK presso l'Università di Coblenza-Landau, dipartimento di psicologia: coordinamento della ricerca per l'insegnamento tedesco-vietnamita nell'ambito della scuola e delle alte scuole. Principali ambiti di ricerca: ricerca nel campo dell'insegnamento e apprendimento, diagnostica pedagogica, salute degli insegnanti.

Judith Hollenweger, Prof. Dr. phil., studi in scienze dell'educazione e psicologia. Docente e responsabile del programma "Inklusive Bildung" (Educazione inclusiva) presso l'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo. Consulente per l'UNICEF e per l'Organizzazione Mondiale della Sanità, rappresentante per la Svizzera presso la European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva). Principali ambiti di ricerca: diversità e inclusione, sistemi di classificazione e di indicatori nell'ambito della formazione e dell'handicap, insegnamento di sostegno comparativo internazionale.

Edina Krompàk, Dr. phil., ricercatrice nell'ambito delle scienze dell'educazione. Studi in Ungheria e in Svizzera; dottorato presso l'Università di Zurigo sul tema "Influenza della prima e della seconda lingua in un contesto interculturale". Studio empirico sull'influenza dell'insegnamento della lingua e della cultura d'origine (LCO) sullo sviluppo delle lingue"; docente presso l'Alta Scuola pedagogica della FHNW. Principali ambiti di ricerca: acquisizione della prima e della seconda lingua, plurilinguismo, lingua e identità.

Sabina Larcher Klee, Prof. Dr., ricercatrice in scienze dell'educazione, vicedirettrice per la formazione continua e la ricerca presso l'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo, ricerca e pubblicazioni sulle questioni relative allo sviluppo scolastico e professionale.

Dora Luginbühl, Prof. lic. phil., insegnante di scuola primaria e ricercatrice in scienze dell'educazione. Professoressa di insegnamento di sostegno e di pedagogia interculturale presso l'Alta Scuola Pedagogica della Turgovia (PHTG) e vicedirettrice per l'insegnamento. Membro del gruppo di esperti sulla pedagogia interculturale del COHEP e della commissione dell'educazione e della migrazione del CDPE. Responsabile dell'eterogeneità presso la PHTG, si è occupata negli ultimi anni in particolare della diversità culturale nella formazione degli insegnanti.

Xavier Monn, lic. phil., lavora dal 2010 all'Ufficio della pubblica istruzione della Turgovia come esperta per lo sviluppo scolastico. In passato ha insegnato per circa 20 anni come insegnante di scuola primaria nel Canton Zurigo, ha studiato in seguito pedagogia, insegnamento di sostegno, letteratura popolare e scienze della comunicazione e dei media presso l'Università di Zurigo.

Claudia Neugebauer è insegnante di tedesco come seconda lingua e membro del gruppo di ricerca "Letteratismo, motivazione e apprendimento" presso l'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo. È autrice di vari manuali scolastici destinati a bambini e ragazzi che apprendono il tedesco come seconda lingua. Principali ambiti di ricerca: progetti di insegnamento e di sviluppo scolastico in comuni e quartieri con un'alta percentuale di bambini plurilingui; coaching video per l'interazione tra specialisti e bambini in età prescolare.

Claudio Nodari, Prof. Dr. phil., dirige l'Istituto per la comunicazione interculturale (www.iik.ch) ed è professore di didattica del tedesco come seconda lingua presso l'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo. È autore di manuali scolastici e di programmi di studio di tedesco come seconda lingua e responsabile di diverse formazioni continue e progetti relativi alla promozione delle lingue in scuole plurilingui.

Selin Öndül, lic. phil. I, esperta di integrazione e QUIMS (qualità nelle scuole multiculturali) presso l'ufficio scolastico della città di Zurigo. Ricercatrice in scienze dell'educazione e insegnante di matematica; ex insegnante LCO. Progetti e pubblicazioni sulla cooperazione tra insegnanti LCO e la scuola pubblica. Principali ambiti di ricerca attuali: coaching e consulenza a scuole della città di Zurigo nella gestione dell'eterogeneità socioculturale.

Hans H. Reich, Prof. Dr. em., germanista e ricercatore in scienze dell'educazione; ex titolare della cattedra presso l'Istituto per l'educazione di bambini e di ragazzi dell'Università di Coblenza-Landau; ambito di attività: formazione interculturale. Insegnamento nell'ambito della pedagogia interculturale e del tedesco come seconda lingua. Principali ambiti di ricerca: situazione dell'educazione di allievi migranti negli Stati europei, politica delle lingue, didattica del bilinguismo, sviluppo bilingue dei bambini a livello elementare e primario.

Basil Schader, Prof. Dr. Dr. phil., germanista e albanologo, professore presso l'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo e responsabile di progetti presso il Centro di progetti educativi internazionali (IPE). Principali ambiti di ricerca: didattica del tedesco come prima e seconda lingua, orientamento interculturale dell'insegnamento, lingua, cultura e migrazione albanese. Vasta esperienza di ricerca e di pubblicazioni nell'ambito dell'insegnamento LCO.

Christoph Schmid, Prof. Dr. phil., Alta Scuola Pedagogica di Zurigo, direttore del Dipartimento dello sviluppo e dell'identità professionale. Principali ambiti di ricerca: i processi di apprendimento a lungo termine, le questioni teoriche di base relative alla conoscenza, all'apprendimento e al transfer, lo sviluppo delle competenze e delle conoscenze specialistiche, il concetto di valutazione, lo sviluppo delle capacità di apprendimento, la promozione della riflessione e dell'intelligenza e il miglioramento delle strategie di apprendimento.

Markus Truniger, responsabile del programma "Qualità nelle scuole multiculturali (QUIMS)", Direzione dell'educazione del Canton Zurigo; formazione ed esperienza come insegnante nella scuola pubblica. Principali ambiti di ricerca attuali: sviluppo della scuola in un contesto plurilingue e multiculturale; sviluppo delle condizioni quadro per l'insegnamento del tedesco come seconda lingua e per l'insegnamento della lingua d'origine.

Rita Tuggener, traduttrice diplomata, esperta in didattica delle lingue DaF, insegnante presso l'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo, direttrice del Dipartimento di tedesco come seconda lingua, attiva nella formazione iniziale e formazione continua di insegnanti. Responsabile da tempo del modulo obbligatorio "Introduzione al sistema scolastico zurighese" per i futuri insegnanti LCO; promotrice e responsabile di altre offerte della PH di Zurigo per gli insegnanti LCO.

Saskia Waibel, lic. phil. I; insegnante di tedesco e di tedesco come seconda lingua (DaZ) presso l'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo. È co-autrice di sussidi didattici (inglese per il livello secondario, tedesco per il livello primario) e dirige dei corsi di formazione continua sulla promozione delle lingue in scuole plurilingui e sull'impiego dei supporti mediatici nella promozione delle materie linguistiche.

Wiltrud Weidinger, Dr., co-direttrice del Centro di progetti educativi internazionali (IPE) presso l'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo. Studi in pedagogia e psicologia a Vienna e a New York. Principali ambiti di ricerca: collaborazione in progetti internazionali e transfer delle conoscenze atti a trasmettere le competenze specialistiche e interdisciplinari durante la fase di transizione tra scuola e professione così come nel campo delle competenze pratiche degli allievi; didattica generale; gestione di differenze interculturali.

La serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine* comprende 6 volumi che intendono fornire un contributo alla qualità dell'insegnamento della lingua d'origine (LCO, nella Svizzera tedesca HSK) e a una sua migliore interconnessione con l'insegnamento regolare.

I destinatari sono i futuri insegnanti e quelli attualmente in servizio nei corsi LCO così come le istituzioni interessate nei paesi d'origine e di immigrazione. Il volume di base (Fondamenti e contesti. Manuale teorico-pratico) illustra tra l'altro i punti fondamentali della pedagogia, didattica e metodologia attuali dell'Europa occidentale e settentrionale.

I quaderni con i suggerimenti didattici offrono spunti concreti ed esempi di pianificazione per i vari ambiti d'insegnamento (Promuovere la scrittura nella prima lingua ecc.). Tutti i volumi sono stati elaborati in collaborazione con insegnanti LCO in servizio, in modo da garantire sin dal principio la loro rilevanza pratica e la loro applicabilità.

La serie comprende i seguenti volumi:



La serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine* è disponibile in lingua tedesca, francese, italiana, inglese, albanese, bosniaca/croata/serba, portoghese e turca ed è stata pubblicata dal centro IPE (International Projects in Education) dell'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo.