

# NonSoloItaliano

## Le scuole di italiano per migranti adulti a Bologna e provincia

### Parte prima - La ricerca -

*La ricerca che qui presentiamo analizza i servizi che offrono, a Bologna e provincia, opportunità di apprendimento della lingua italiana ai migranti adulti. E' importante la sottolineatura sull'età adulta dei corsisti: ci siamo infatti resi conto che, mentre nei confronti dei minori stranieri le tecniche, le prassi ed i materiali della didattica sono relativamente consolidati, specie in ambito scolastico, rispetto ai lavoratori immigrati le esperienze sono invece molto meno condivise – anche perché questo tipo di utenza si differenzia significativamente dagli standard di fatto delineati dai corsi di specializzazione per l'insegnamento dell'italiano L2.*

*Il mondo che andremo a descrivere è composto, come si vedrà, da realtà piuttosto eterogenee tra di loro. Sul nostro territorio, i soggetti attivi in questo campo fanno sostanzialmente riferimento a cinque categorie: gli Enti locali, le agenzie formative, le scuole pubbliche (CTP), le scuole private for profit ed il variegato mondo del volontariato. Ogni soggetto ha regole e procedure proprie, diversi canali di raccolta delle risorse, target non completamente sovrapponibili.*

*Questo Dossier studia in particolar modo il caso delle scuole di italiano per migranti adulti fondate sul volontariato – una risorsa fondamentale per il nostro territorio (abbiamo stimato una trentina di organismi attivi di vario tipo, una*

### Indice

<b>PARTE PRIMA: LA RICERCA</b>	<b>1</b>
<i>Presentazione</i>	<i>1</i>
<i>Come è nata la ricerca</i>	<i>3</i>
<b>PARTE SECONDA: I RISULTATI</b>	<b>3</b>
<b>1—L'indagine tramite questionario</b>	<b>3</b>
<i>1.1 - Gli insegnanti delle scuole di italiano</i>	<i>4</i>
<i>1.2 - Gli studenti delle scuole di italiano</i>	<i>7</i>
<i>1.3 - Sintesi dei principali risultati dell'analisi quantitativa</i>	<i>11</i>
<b>2—L'indagine tramite focus group</b>	<b>11</b>
<i>2.1 - Funzioni delle scuole di italiano</i>	<i>12</i>
<i>2.2 - Aspetti organizzativi e didattici</i>	<i>16</i>
<i>2.3 - Certificazioni: valutazione di competenze o attestato di frequenza?</i>	<i>20</i>
<i>2.4 - Dispersione scolastica</i>	<i>23</i>
<i>2.5 - Sintesi dei principali risultati dell'indagine qualitativa</i>	<i>27</i>
<b>3—Percorsi di miglioramento: la rete di coordinamento delle scuole di italiano</b>	<b>28</b>

*bacino d'utenza pari a circa 650 persone – il 40% dei corsisti adulti immigrati iscritti a tutti i tipi di scuole, quasi 130 insegnanti - l'80% del corpo-docente impegnato in questo ambito nel bolognese), che sfugge però spesso ad una visione d'insieme.*

*L'Osservatorio ha accolto la proposta avanzata da alcune di queste scuole – vere protagoniste dell'indagine – di realizzare una ricerca di approfondimento sul proprio contesto.*

*Il nostro obiettivo è stato di sostenerle, scientificamente e metodologicamente, nel fare il punto della propria situazione (risorse e carenze, problematiche e soluzioni, richieste e bisogni...), al fine di impostare in seguito dei percorsi di qualificazione dell'offerta.*

*Si è trattato di un lavoro che ci ha fatto incontrare e discutere assieme, in équipe, molte volte per circa un anno. Fin dall'inizio abbiamo impostato il percorso ricercando la più ampia partecipazione possibile delle scuole di italiano attive sul territorio; abbiamo costruito assieme gli strumenti di ricerca.*

*Da subito, inoltre, abbiamo ritenuto importante adottare un metodo composito, che contemplasse degli strumenti di indagine sia quantitativi (il questionario auto-compilato a risposte per lo più chiuse – per gli insegnanti e gli studenti) che qualitativi (il focus group – per gli insegnanti).*

*Nel periodo tra novembre 2004 e febbraio 2005 abbiamo così realizzato 5 focus group e raccolto 320 questionari, coinvolgendo soprattutto le scuole di italiano fondate sul volontariato; fanno parte del campione pure alcuni organismi pubblici ed enti di formazione.*

*Va detto che, per vari motivi, non siamo stati in grado di coinvolgere nella ricerca di approfondimento tutte le realtà precedentemente listate: visto che il quadro che presentiamo non è un censimento completo, le analisi che proponiamo sono pertanto tendenziali e possono discostarsi dallo specifico di alcuni contesti locali. Aldilà di tali cautele, valutiamo rappresentativo il campione raccolto e l'osservazione adeguatamente fondata sulla realtà.*

*Del resto, censire integralmente le scuole di italiano attive a Bologna e provincia si è rivelato un compito di non agevole soluzione. Piuttosto che impegnare le risorse a nostra disposizione per aggiornare la mappatura estensiva di questi organismi, che abbiamo affidato ad un progetto in via di definizione finanziato dall'ASVO, abbiamo invece scelto di analizzare in profondità un numero limitato di scuole\*.*

*Al fine di facilitare la compilazione del questionario da parte degli studenti, abbiamo tradotto, anche grazie al sostegno di AMISS (Associazione Mediatrici Interculturali Socio-Sanitarie), che ringraziamo, una breve nota informativa sulla ricerca in undici lingue straniere: inglese, francese, spagnolo, arabo, urdu, russo, rumeno, cinese, bangla, ucraino e polacco.*

*In ogni caso, aldilà della disponibilità di documentazione scritta nella propria lingua, per la raccolta delle informazioni è stata fondamentale l'opera di informazione e mediazione degli insegnanti in classe.*

*Dopo una breve esposizione della storia e dei motivi alla base di questa ricerca, dal punto di vista delle scuole di italiano facenti parte dell'équipe, il Dossier espone i risultati dell'indagine, tenendo separate la parte quantitativa e quella qualitativa.*

*A conclusione della pubblicazione un capitolo di spunti di miglioramento dell'esistente, a sintesi della ricerca e delle discussioni in équipe, con particolare riferimento all'idea di rete di coordinamento delle scuole d'italiano. Desideriamo ringraziare tutte le persone ed organismi che ci hanno sostenuto in questo progetto, sia come collaboratori della ricerca che in qualità di intervistati: senza il loro contributo, non avremmo potuto realizzare alcunché.*

*L'Osservatorio auspica che, anche a partire da esperienze come questa, i servizi rivolti alla popolazione straniera migrante sviluppino maggiore consapevolezza di sé in quanto sistema.*

*Un appunto, infine, in merito allo stile espositivo adottato in questo Dossier. Visto che la ricerca è stata fin dall'inizio intesa come prima fase di un successivo percorso di miglioramento, nel corso della presentazione dei risultati abbiamo dato rilievo, di fatto, più agli aspetti problematici, su cui è necessario intervenire, che a quelli già funzionali ed ottimali.*

*L'impressione che se ne potrebbe forse trarre è di un arcipelago alle prese soltanto con incertezze e complicazioni. Non è però questo il quadro che abbiamo osservato. Certo, non sottovalutiamo il peso degli ostacoli esistenti; allo stesso tempo vogliamo tuttavia sottolineare la gran vitalità e forza di volontà di queste scuole, senza l'apporto delle quali il nostro territorio sarebbe di sicuro più povero di risorse e servizi.*

---

*\* Sempre in tema di catalogazione delle risorse del territorio, va poi ricordata l'opera del Servizio Formazione Professionale della Provincia di Bologna, che dal 2001 gestisce l'Osservatorio sull'Offerta Formativa ([www.ossof.provincia.bologna.it](http://www.ossof.provincia.bologna.it)). Oltre ai corsi realizzati dagli enti accreditati, tale Osservatorio raccoglie e rende disponibili on-line, in modo aggiornato, le iniziative messe in campo da una serie di realtà del privato e del privato sociale.*



Di seguito vengono presentate le statistiche elaborate a partire da tali questionari. Consigliamo una certa cautela nella loro interpretazione, visto che gli intervistati hanno deciso autonomamente di partecipare o meno alla ricerca (campione parzialmente auto-selezionato). Concentreremo l'attenzione, quindi, sui trend e sulle differenze

numeriche più consistenti, lasciando invece in secondo piano gli indicatori quantitativi meno evidenti. I risultati dell'indagine sugli studenti verranno esposti utilizzando le percentuali; per quelli sugli insegnanti, data la loro ridotta numerosità, si utilizzeranno i valori assoluti e le proporzioni decimali.

## 1.1 - Gli insegnanti delle scuole di italiano

Il questionario rivolto agli insegnanti è strutturato in 5 parti:

- nella prima vengono analizzate le caratteristiche socio-demografiche del campione intervistato (età, sesso, titolo di studio, domicilio, principale occupazione), alle quali si aggiungono le domande sul tipo di impegno richiesto loro in questa attività (retribuzione, ore settimanali, livello delle classi);
- la seconda parte si concentra sui bisogni formativi espressi dagli insegnanti;
- la terza analizza il materiale didattico utilizzato e il livello di soddisfazione che gli insegnanti esprimono per ciò che concerne la sua chiarezza, completezza, facilità d'uso e

adeguatezza rispetto alla tipologia di studenti alla quale si rivolge. In questa parte viene anche chiesto agli intervistati se abbiano mai affrontato il tema della sicurezza sul lavoro e se essi lo ritengano un argomento importante da proporre agli studenti;

- la quarta parte è servita per conoscere il numero di studenti mediamente presenti in ogni classe, il loro numero ideale per classe e se gli insegnanti utilizzino o meno, durante le lezioni, una lingua di mediazione;
- la quinta parte indaga il livello di soddisfazione degli insegnanti nei confronti di questo tipo di esperienza e la volontà di proseguirla.

Le domande sono sia chiuse (la maggioranza) che aperte.

### 1.1.1 Informazioni di base

Dalle risposte ottenute in questa prima parte del questionario si ricava un quadro piuttosto uniforme della tipologia di insegnanti che presta servizio nelle scuole di italiano per migranti adulti a Bologna e provincia.

Si tratta per lo più di insegnanti di sesso femminile (8 su 10), con un buon livello di scolarizzazione (circa 7 intervistati su 10 hanno conseguito la laurea, 1 su 10 ha un titolo di studio superiore alla laurea, 2 su 10 hanno un diploma di scuola media superiore e solo 1 insegnante, in valore assoluto, ha la licenza media), che vivono nel capoluogo (9 su 10), alla prima esperienza di insegnamento in questo tipo di scuole (7 su 10). La loro età media è di 42,2 anni.

Osservando il grafico 1, si nota che la distribuzione degli insegnanti in base all'età non è omogenea: esistono dei picchi in corrispondenza della fascia di età più giovane (sono 23 gli intervistati con un'età compresa tra i 21 e i 30 anni\*, su 63) e della fascia di età più anziana (sono 14 quelli con più di 61 anni).

Questi dati sono coerenti con quelli relativi all'occupazione principale degli intervistati: ben 18 sono in pensione (ovvero poco meno di 3 su 10), 14 svolgono la professione di insegnante o quella di impiegato, 13 sono lavoratori atipici e 12 sono studenti.

Connessa al coinvolgimento in categorie così differenti (pensionati e studenti, in particolare) è la vocazione volontaristica di queste scuole: più di 8 intervistati su 10 non ricevono, per la propria attività, alcun contributo, mentre solo 1 su 10 viene retribuito regolarmente e meno di 1 su 10 riceve un contributo spese.

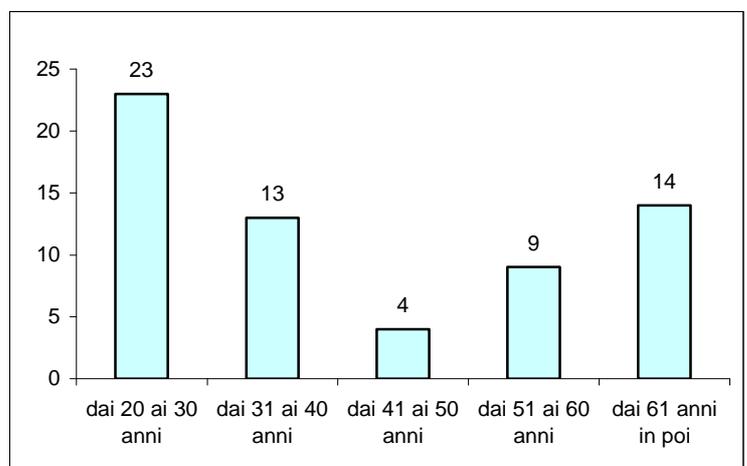
Si deve aggiungere che l'impegno richiesto da questa attività è relativamente modesto: a fronte del fatto che tutti gli intervistati dedicano almeno 2 ore settimanali

all'insegnamento dell'italiano a migranti adulti, 4 su dieci lo fanno al massimo per 5 ore e solo un ristretto gruppo (solo 5 insegnanti, in valore assoluto) lo fanno per più di dieci ore alla settimana.

Inoltre, l'anzianità dell'impegno in questo tipo di attività è di massimo un anno per più di 4 insegnanti su 10, mentre altrettanti sono quelli che svolgono questa attività da 2 a 4 anni e solo 7 intervistati in valore assoluto insegnano nelle scuole di italiano per migranti adulti da più di 4 anni\*\*.

Per quanto riguarda, infine, la competenza linguistica dei propri studenti, gli intervistati sono stati invitati ad indicare il livello di italiano della propria classe. Dalle risposte è emerso che 31 classi sono composte da studenti principianti, 19 da studenti di livello intermedio, 5 da studenti di livello avanzato e 8 sono classi miste.

**Grafico 1: Distribuzione degli insegnanti per età (n.)**



\* Nessun insegnante ha un'età inferiore ai 21 anni.

\*\* Rispettivamente 5 insegnanti lo fanno da 5 anni, 1 lo fa da 10 anni e 1 da 11 anni.

## 1.1.2 Bisogni formativi

Nonostante un buon numero di intervistati svolga o abbia svolto il lavoro di insegnante\*, e malgrado il loro elevato livello di scolarizzazione, una delle caratteristiche del campione è la relativa mancanza di esperienza specifica nell'insegnamento della lingua italiana a stranieri adulti, a cui si aggiunge un livello non sempre elevato di aggiornamento in materia (solo 5 su 10 hanno frequentato dei corsi di aggiornamento su questi argomenti).

Infatti, nelle risposte aperte alla domanda 12\*\* emerge la necessità da parte degli intervistati di avere una "formazione continua per l'insegnamento dell'italiano L2, ma non basta: gli studenti in questione hanno necessità particolari sia in quanto stranieri sia perché in età adulta". Molto citate sono poi la "didattica e formazione sui Paesi di origine degli immigrati" e la "comunicazione e mediazione culturale".

Altri insegnanti sostengono che "mancano i materiali didattici ma anche gli strumenti didattici da utilizzare per insegnare a immigrati che non parlano l'italiano" e che "sarebbe utile che le scuole fossero provviste di uno sportello o di qualche ora settimanale dedicata al chiarimento dei problemi burocratici che gli immigrati incontrano con il permesso di soggiorno

ecc."

In particolare, è possibile stilare un ordine delle priorità formative espresse dagli intervistati: la didattica per gli adulti immigrati viene indicata da 7 intervistati su 10, seguita dalle informazioni sui Paesi di origine degli immigrati (6 su 10) e dalle tecniche di comunicazione e di mediazione culturale (6 su 10); al contrario, 5 intervistati su 10 ritengono relativamente poco importanti le informazioni sulla normativa in materia di immigrazione e quasi 6 su 10 non ritengono fondamentali quelle sui Paesi di origine degli immigrati e quelle sulla relazione di aiuto.

L'intervento delle istituzioni pubbliche nei corsi di formazione e di aggiornamento sui temi specifici dell'insegnamento della lingua italiana per adulti viene giudicato in maniera positiva dalla maggioranza assoluta degli intervistati (8 su 10). Meno chiare però sono le modalità specifiche attraverso cui questo tipo di intervento potrebbe concretizzarsi. Per molti, esso dovrebbe, ad esempio, limitarsi al solo "finanziamento di corsi di formazione per docenti di italiano L2" da parte di "Comuni e Province, ma "senza burocratizzare il tutto nei soliti ambiti ministeriali o locali".

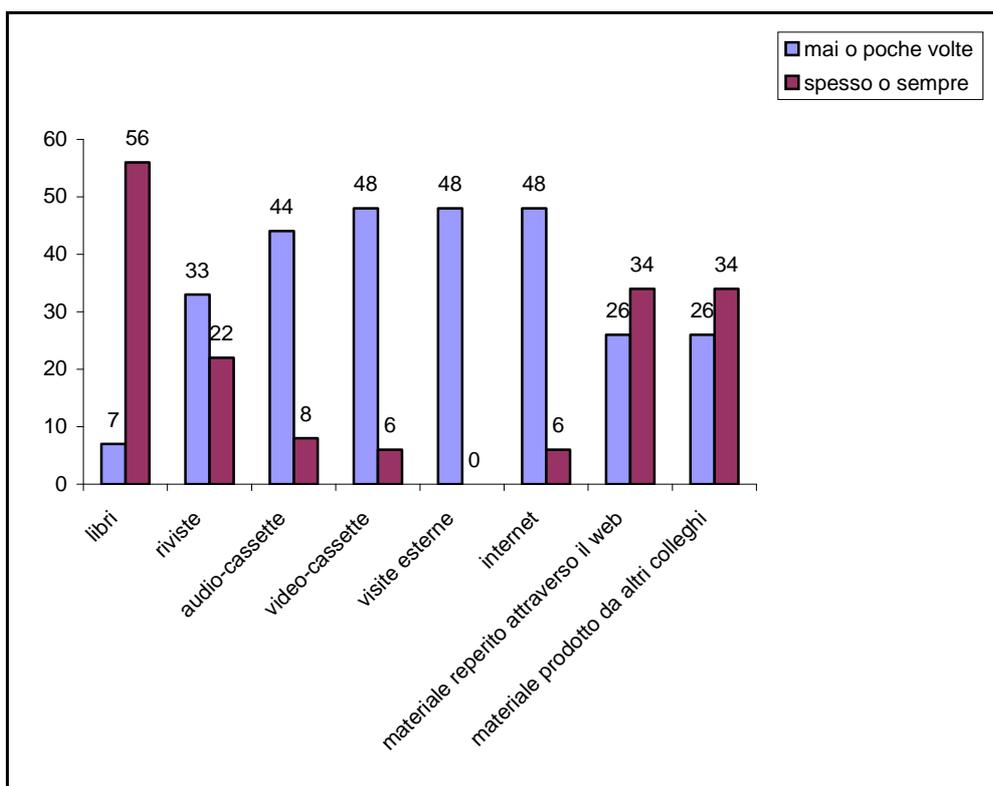
## 1.1.3 Materiale didattico

Visto il carattere per lo più volontaristico e la mancanza di (considerevoli) mezzi economici a disposizione delle scuole, era abbastanza prevedibile che gli strumenti didattici maggiormente utilizzati (vedi grafico 2) fossero i libri di testo (più di 8 intervistati su 10 li utilizzano sempre o quasi), seguiti dal materiale prodotto da altri colleghi e da quello reperito su internet (quasi 6 su 10). Piuttosto utilizzate sono anche le riviste (4 su 10), mentre scarso è l'utilizzo di audio-cassette e video-cassette (quasi 2 insegnanti su 10 utilizzano questo tipo di materiale) e nessuno annovera le visite esterne.

Questi dati indicano una sorta di difficoltà che le scuole sembrano avere nell'investire in materiali didattici e supporti (proiettori video, videoregistratori, stereo) più costosi ed innovativi.

E' possibile misurare anche il grado di soddisfazione nei confronti del materiale utilizzato:

Grafico 2: Materiali utilizzati dagli insegnanti (n.)



\* La domanda 5 "Occupazione principale" del questionario per insegnanti dava la possibilità di indicare sia un altro tipo di professione non citato già nell'elenco, sia l'occupazione svolta in precedenza, nel caso l'intervistato fosse pensionato. Dalle risposte sono risultati ben 13 insegnanti in pensione ai quali si aggiungono i 14 ancora in attività; poco più di 4 insegnanti su 10, pertanto, svolgono o hanno svolto questo lavoro in termini professionali-retribuiti.

\*\* "Rispetto alla Sua attività a favore degli immigrati, quali bisogni formativi e di aggiornamento ritiene più importanti dal Suo punto di vista?"

studenti (9 risposte su 10) e insegnanti (7 su 10) sembrano molto soddisfatti di tale materiale e della sua completezza (7 su 10); il livello di gradimento cala, invece, se si considera la sua facilità d'uso (6 intervistati su 10 si dichiarano abbastanza o molto soddisfatti) e, soprattutto, la sua adeguatezza (6 su 10). Con chiarezza emerge quindi come per gli insegnanti sarebbe importante individuare testi ed altri strumenti didattici pensati per l'insegnamento dell'italiano a migranti adulti, piuttosto che adattare il materiale esistente (per lo più ideato con riferimento ai minori) a questa tipologia di studenti. Secondo molti, l'inadeguatezza del materiale didattico incide

sull'efficacia dell'insegnamento e, allo stesso tempo, obbliga gli insegnanti ad una continua revisione e selezione degli strumenti a disposizione. Questo tipo di rielaborazione richiederebbe competenze specifiche e disponibilità di tempo che non sono sempre state riscontrate nel campione intervistato: solo 3 insegnanti su 10 dichiarano difatti di produrre da sé materiale didattico originale.

Per quanto riguarda il tema della sicurezza sul lavoro, 8 insegnanti su 10 dichiarano di averne discusso, almeno una volta, in classe; ancora più elevata è la quota di chi considera questo argomento abbastanza o molto utile (9 su 10).

## 1.1.4 Classe e lingua di mediazione

Già nella prima parte del questionario era emerso che le classi\* sono composte in prevalenza da studenti di livello principiante (31) e intermedio (19). Si tratta di classi di varia dimensione, sebbene prevalgano leggermente quelle medio-piccole: 19 sono formate da massimo 4 studenti, 14 hanno dai 5 ai 7 studenti, 13 dagli 8 ai 10 e 16 con più di 11 studenti.

Gli insegnanti tendono a preferire classi non numerose: ben 5 intervistati su 10 sostengono che il numero ideale di studenti per classe può variare da un minimo di 4 ad un massimo di 8, mentre altri 3 su 10 preferiscono classi ancora più piccole (da 2 a 4 studenti) e solo 2 su 10 indicano classi leggermente più grandi\*\* (da 8 a 12 studenti).

Le classi più grandi non sembrano essere molto gradite, lo confermano anche le risposte aperte alla domanda 23\*\*\*: *“In generale è meglio avere piccoli gruppi per poterli seguire anche individualmente, perché comunque il livello è diverso e noi abbiamo un alto turn-over di allievi”*.

Secondo alcuni, le classi più numerose potrebbero essere efficaci per studenti di livello avanzato: *“Per il livello avanzato è*

*più utile una classe più allargata per poter sfruttare le possibilità di conversazione”*.

Una conferma di quanto detto è che la maggioranza assoluta degli intervistati (7 su 10) ritiene che sia opportuno adattare la dimensione della classe al livello del corso.

Per quanto riguarda l'utilizzo di una lingua di mediazione in classe, 8 intervistati su 10 dichiarano di non ricorrere a questo strumento per superare situazioni di incomprensione.

Rimane da comprendere come ciò impatti con le risposte alla domanda successiva: 6 intervistati su 10 ritengono abbastanza o molto utile l'utilizzo in classe di una modalità di comunicazione di questo tipo. Essa dovrebbe servire per *“spiegare una parola”*, ma *“solo in caso di assoluta incomprensione”* perché *“con i principianti talvolta è necessario aiutarsi con una lingua da loro conosciuta”*.

Probabilmente, il fatto che non sia possibile utilizzare un'unica lingua di mediazione, data l'eterogeneità delle provenienze degli studenti, come si dirà in seguito, rende più difficile questa scelta didattica\*\*\*\*.

## 1.1.5 Livello di soddisfazione

L'esperienza di insegnante nelle scuole di italiano per migranti adulti viene considerata dagli intervistati pienamente soddisfacente a livello dei rapporti umani che ha permesso di instaurare (vedi grafico 3): tutti gli insegnanti si ritengono abbastanza o molto soddisfatti del proprio rapporto con gli studenti e lo stesso vale per quelli instaurati con i colleghi e con la struttura di riferimento (in entrambi i casi 9 intervistati su 10 ne sono abbastanza o molto soddisfatti).

Si ottengono livelli di soddisfazione più bassi, invece, per ciò che concerne la disponibilità di materiale didattico (3 insegnanti su 10 sono per nulla o poco soddisfatti) e la disponibilità di supporti didattici (5 su 10).

Secondo gli intervistati, l'insegnamento in queste scuole è servito non solo a migliorare i rapporti con gli immigrati e ad ap-

profondire alcuni contenuti tecnici (lo sostengono quasi 10 insegnanti su 10), ma anche a migliorare il rapporto con gli altri colleghi (per 7 intervistati su 10).

Sono 6 su 10 gli insegnanti che raccontano di avere acquisito una conoscenza adeguata dei Paesi di origine degli immigrati. Molti meno (3 su 10) sono invece quelli che riferiscono di avere acquisito un'adeguata conoscenza della normativa italiana in materia di immigrazione.

L'elevato livello di soddisfazione dimostrato da queste risposte spiega, almeno in parte, il desiderio di continuare con la propria attività: 6 intervistati su 10 dichiarano di voler continuare a lungo questa esperienza, altri 3 su 10 lo faranno ancora per un po' e solo 1 su 10 non sa ancora se continuare.

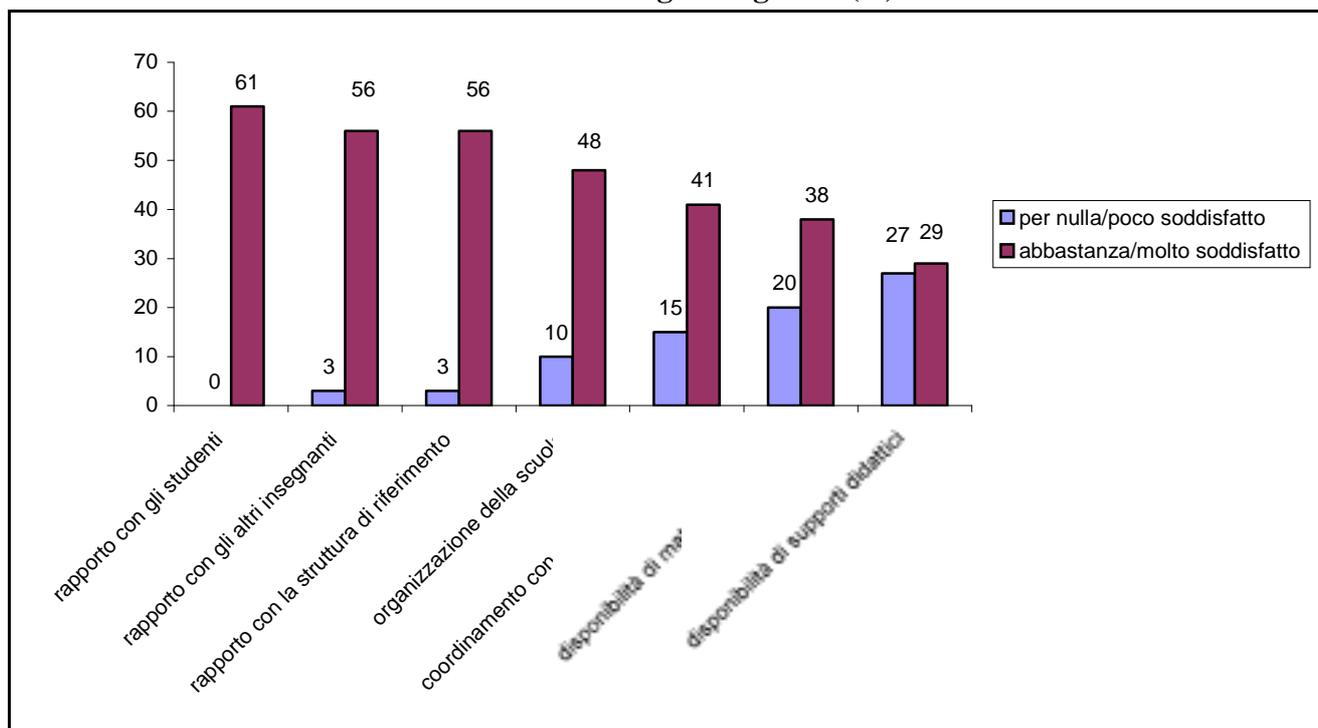
\* Come già indicato in precedenza, gli insegnanti sono stati invitati ad indicare il livello di italiano delle loro classi.

\*\* In questo caso il questionario proponeva 5 alternative: classi composte da una sola persona, gruppi di studenti da 2 a 4, da 4 a 8, da 8 a 12 e da 12 in poi. Nessun insegnante ha indicato le due risposte estreme (classe individuale o gruppo-classe superiore a 12 studenti).

\*\*\* *“Ritiene che sia opportuno adattare la dimensione della classe al livello del corso (per esempio: i principianti come piccolo gruppo, l'avanzato come classe)? Se sì, in che modo? Perché?”*

\*\*\*\* Rimane poi l'incognita, come fa notare qualcuno, di quanti insegnanti sarebbero in grado di parlare una lingua straniera; il questionario non contiene una domanda di questo tipo.

**Grafico 3: Livelli di soddisfazione degli insegnanti (n.)**



## 1.2 - Gli studenti delle scuole di italiano

Sono 257 i questionari compilati dagli studenti: 160 questionari per studenti di livello base (62%) e 97 per studenti di livello avanzato (38%).

Le due tipologie di questionario differiscono sia per la quantità che per il livello di approfondimento delle informazioni richieste, pur mantenendo una struttura di base comparabile:

- nella prima parte si raccolgono alcune informazioni di base sugli intervistati: età, sesso, cittadinanza, lingua madre, domicilio, tempo di permanenza in Italia, durata degli studi nel proprio Paese di origine e frequenza nelle scuole di italiano. Il questionario per studenti di livello avanzato contiene informazioni aggiuntive sulle ore settimanali di studio dell'italiano, su come gli intervistati abbiano conosciuto la scuola che frequentano, con quali mezzi la raggiungono e in quanto tempo;
- la seconda parte intende analizzare il livello di soddisfazione degli studenti per il tipo di servizio offerto e per i miglioramenti raggiunti. Anche in questo caso il questionario per studenti di livello avanzato è più complesso, perché chie-

de loro di indicare anche quali siano gli aspetti più graditi e quelli meno graditi delle scuole che frequentano, quali i materiali ritenuti più utili e se ritengono necessaria o meno una forma di certificazione di frequenza a questi corsi;

- la terza parte mira ad indagare le conoscenze acquisite dagli studenti. A questo scopo viene chiesta loro una autovalutazione, comparabile con quella fatta dagli insegnanti. L'altra informazione richiesta riguarda i luoghi dove gli intervistati hanno appreso l'italiano che al momento conoscono;
- il questionario per studenti di livello intermedio o avanzato ha, inoltre, una quarta parte dedicata all'utilità della scuola al di là degli obiettivi di apprendimento della lingua e dunque della sua funzione di sostegno gli immigrati nella vita di ogni giorno.;
- nell'ultima parte del questionario sono state inserite alcune domande relativamente alla posizione giuridica dell'intervistato (presenza in Italia, occupazione, contratto di lavoro).

### 1.2.1 Informazioni di base

I dati socio-demografici ricavati in questa prima parte del questionario evidenziano l'equilibrio tra studenti di sesso maschile (il 49,8%) e di sesso femminile (il 50,2%); la consistenza del gruppo femminile è da spiegarsi, secondo le scuole committenti della ricerca, con la presenza sempre più diffusa di corsi di alfabetizzazione specificamente rivolti alle donne.

Gli intervistati hanno un'età media pari a 29,8 anni, con una

distribuzione concentrata nelle fasce d'età più giovani (vedi grafico 4).

Il 68,5% degli studenti vive a Bologna, il restante 31,5% negli altri Comuni della provincia\*.

I Quartieri dai quali proviene il maggior numero di studenti immigrati sono nell'ordine: Navile (22,4%), Borgo Panigale (12,7%), S. Donato (10,4%), S. Vitale (9,7%). Le presenze

\* Tuttavia, questi risultati non possono prescindere dalla considerazione che la ricerca è riuscita a coinvolgere solo 2 scuole presenti nella provincia bolognese; è quindi sotto-stimata la numerosità degli studenti residenti al di fuori del capoluogo.

negli altri Quartieri si attestano tutte al di sotto del 10%. Nonostante l'esigenza di imparare l'italiano sia avvertita soprattutto da chi è in Italia da massimo 6 mesi (il 42,8%), la richiesta di formazione linguistica resta elevata nel tempo: il 21,4% degli immigrati frequenta queste scuole pur essendo nel nostro Paese da più di 6 mesi e da meno di un anno e ben il 35,8% le frequenta pur vivendo in Italia da più di un anno.

Sono 54 i Paesi rappresentati dal campione: al primo posto c'è il Marocco (18,7%), seguito dalle Filippine (9,3%), dal Bangladesh (8,6%), dall'Ucraina (8,2%), dal Pakistan (5,4%), dallo Sri Lanka (4,7%), dall'Eritrea (4,3%), dalla Cina e dalla Moldavia (2,7%), dalla Nigeria e dalla Polonia (2,3%).

Anche il quadro delle lingue è notevolmente eterogeneo al proprio interno: ben 44 quelle citate dagli intervistati. Tra le lingue più parlate, nelle prime 11 in graduatoria figurano l'arabo, conosciuto dal 23,4% degli intervistati, seguito dal *tagalog* (idioma parlato nelle Filippine) con il 9%, dal *bangla* (8,6%), dall'ucraino (5,5%), dall'inglese e dallo spagnolo (5,1%), dall'*urdu* (3,9%), dal russo (3,1%), dal *tigrigno* (3,1%), dal cinese e dal rumeno (2,7%).

Le lingue coloniali non sembrano, dunque, particolarmente rappresentate tra gli intervistati; questo risultato rende più complessa la sfida dell'utilizzo di una di esse quale unica lingua di mediazione in classe, dal momento che insieme l'inglese, il francese e lo spagnolo rappresentano le prime lingue parlate da solo l'11,8% degli intervistati.

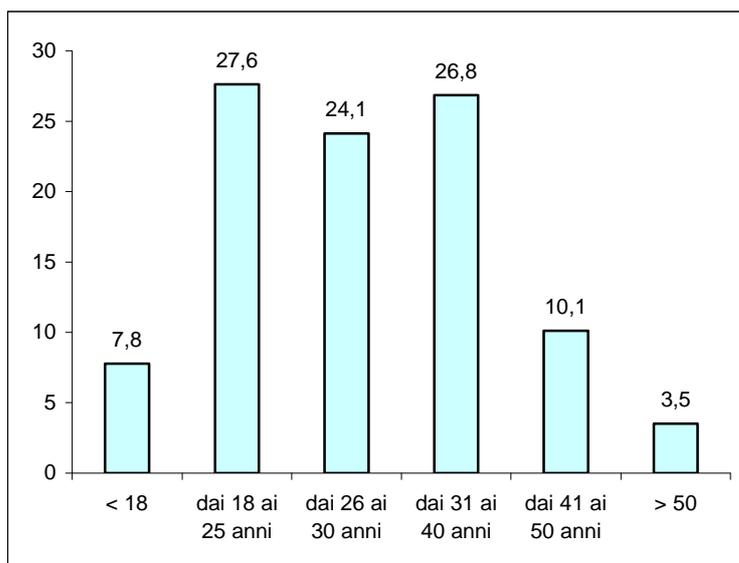
Interessante è poi la suddivisione delle provenienze per aree sub-continentali (vedi grafico 5; PSA = Paesi a sviluppo avanzato).

A seconda della provenienza, esistono degli squilibri tra studenti di sesso maschile e femminile: sono in prevalenza maschi gli studenti provenienti dal Subcontinente indiano (il 65,4%), dall'Africa Sub-sahariana (il 61,8%) e dal Nord Africa (il 58,2%), mentre gli studenti dell'Est Europa sono in prevalenza donne (80,4%).

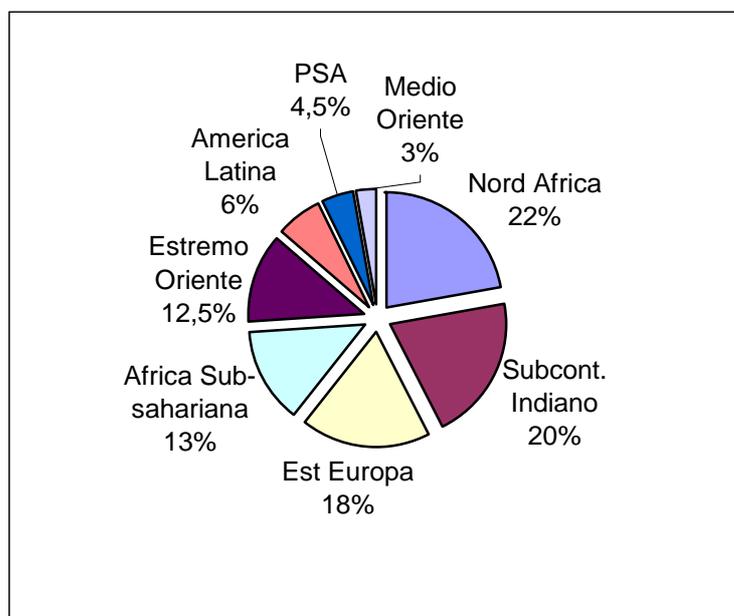
Tale suddivisione consente anche di fare un raffronto tra questi dati e quelli sulle presenze totali di immigrati residenti in provincia di Bologna, aggiornate al 31 dicembre 2003\*.

Mentre il Nord Africa (-6%) e l'Est-Europa (-10%) risultano sotto-rappresentati nell'utenza delle scuole di italiano indagate, il Subcontinente Indiano (+8,3%) e l'Africa Sub-sahariana (+5,5%) sono le aree di provenienza sovra-rappresentate. Diverse sono le ipotesi che possiamo avanzare per spiegare questi scarti: da un lato le diseguali condizioni occupazionali (con le badanti dell'Est Europa, ad esempio, inserite lavorativamente in contesti molto diversi dai giovani pakistani...), dall'altro lato la diversa padronanza della lingua italiana dimostrata, mediamente, dalle varie comunità nazionali\*\*.

**Grafico 4: Distribuzione degli studenti per età (%)**



**Grafico 5: Distribuzione degli studenti per aree sub-continentali (%)**



In generale, pare che le comunità di stranieri più stabilizzate in Italia, in particolare quelle Nord-africane, dimostrino meno il bisogno di imparare l'italiano rispetto a comunità che più di recente hanno scelto come destinazione il nostro Paese, come quelle provenienti dal Subcontinente indiano.

Non a caso, gli studenti provenienti dal Nord Africa e quelli provenienti dall'Est Europa sono in media da più tempo in Italia (circa 24 mesi) e iniziano più tardi a frequentare le scuole di italiano (dopo circa 17 mesi dall'arrivo), mentre quelli provenienti dal Subcontinente indiano sono in Italia da meno tempo (in media da 15 mesi) e si iscrivono prima (dopo 11 mesi, in media)\*\*\*.

\* "Immigrati in provincia di Bologna: i numeri e le tendenze (2004). Parte prima: le presenze" – Dossier dell'Osservatorio provinciale delle Immigrazioni di Bologna, numero 2, ottobre 2004, p. 4, grafico 3.

\*\* Alcune testimonianze sottolineano, al riguardo, la grande facilità di apprendimento dimostrata dalle persone di lingua slava.

\*\*\* Significativo anche il dato sugli studenti provenienti dall'Africa Sub-sahariana che sono in Italia, in media, da 17 mesi e si iscrivono ai corsi di italiano dopo 14 mesi; i dati sulle altre provenienze sembrano meno significativi dal momento che rappresentano sotto-campioni molto ridotti di studenti.

Anche in questo caso esistono delle differenze nei comportamenti tra i sessi: le donne sono, rispetto agli uomini, da più tempo in Italia (in media 21 mesi, contro i 19 degli uomini) e si iscrivono più tardi ai corsi di italiano (in media dopo 16 mesi, contro i 14 degli uomini).

Il livello di scolarizzazione degli intervistati sembra essere abbastanza elevato: su 247 risposte\* solo lo 0,4% non è alfabetizzato, il 99,5% ha studiato almeno 5 anni nel proprio Paese di origine, il 90% ha conseguito un'equivalente della nostra licenza media, il 46% ha terminato le scuole secondarie superiori e, in numeri assoluti, 88 immigrati hanno proseguito gli studi dopo le scuole secondarie superiori.

Pur considerando un certo margine di errore in queste risposte, l'elevato livello di scolarizzazione degli intervistati dimostra che si tratta, nella maggior parte dei casi, di studenti che non dovrebbero avere bisogno di una prima alfabetizzazione\*\*.

Mentre è molto elevato il numero di studenti che frequentano la scuola di italiano da meno di 3 mesi (il 39,6% del totale\*\*\*), quelli che la frequentano da almeno 3 mesi sono il 60%, il 19% lo fa da più di 6 mesi e il 12% lo fa da più di un anno. Sono dunque più rari i casi di chi, anno dopo anno, continua a frequentare questi corsi per migliorare le proprie competenze linguistiche.

Le informazioni aggiuntive presenti nei questionari di livello intermedio o avanzato presentano un quadro omogeneo: il 7-1,9% degli intervistati non ha vissuto in altre città italiane, l'88,7% non ha proseguito gli studi in Italia e il 75,3% non ha frequentato altre scuole di italiano per adulti stranieri.

Continuando con l'analisi, è interessante osservare in che modo gli intervistati siano venuti a conoscenza di questo servizio: il 62,5% afferma di averlo saputo dai propri connazionali, il 5,2% dai parenti, il 15,6% lo ha appreso dal Comune e il 9,4% presso lo sportello informativo. Questi dati dimostrano l'esistenza di una rete di relazioni all'interno delle diverse comunità di immigrati che, in alcuni casi, riesce con efficacia a sostituirsi agli stessi servizi pubblici e di informazione.

Il mezzo più utilizzato per raggiungere la scuola è l'autobus (impiegato dal 42,4% degli intervistati), il 23,9% la raggiunge a piedi e il 22,8% ci arriva in macchina.

L'offerta sembra essere ben distribuita su tutto il territorio, dal momento che il 54,9% degli intervistati impiega meno di 15 minuti per raggiungere la sua scuola.

Infine, mentre il 26,3%\*\*\*\* degli intervistati sostiene di dedicare allo studio dell'italiano massimo due ore alla settimana, il 56,8% lo studia da 3 a 4 ore ed il 16,8% lo fa almeno per 5 ore alla settimana.

## 1.2.2 Livello di soddisfazione

Gli intervistati dimostrano un livello elevato di soddisfazione nei confronti della scuola frequentata\*\*\*\*\*: ben il 93,7% si dichiara, infatti, abbastanza o molto soddisfatto del corso.

Percentuali di soddisfazione altrettanto elevate riguardano i miglioramenti conseguiti grazie alla frequenza a questi corsi: l'80,4% è abbastanza o molto soddisfatto dei propri miglioramenti, contro il 19,6% che è poco o per nulla soddisfatto.

I corsi sembrano quindi riscuotere un buon successo.

Grazie ai questionari per studenti di livello intermedio o avanzato è anche possibile comprendere quali siano gli aspetti delle scuole di italiano per migranti adulti relativamente più graditi e quali meno\*\*\*\*\*.

Gli intervistati sostengono di gradire in particolar modo gli insegnanti (il 58,8% degli intervistati) e il metodo di insegnamento (il 41,2%); apprezzato anche il gruppo/classe con il 29,9% di risposte, molto meno la sede (7,2%) ed il servizio di segreteria (2,1%).

Allo stesso modo, i libri e le schede proposte dagli insegnanti sono i materiali più graditi, con rispettivamente il 61,7% e il 47,9% degli intervistati\*\*\*\*\*. Questi dati vanno valutati in base a quanto già è emerso nei questionari per insegnanti: libri e schede sono, infatti, i materiali più utilizzati, mentre molto più rare sono per gli studenti le opportunità di utilizzare altri materiali (video, audio-cassette e visite esterne).

Gli elementi comparativamente meno graditi sono, invece, gli orari in cui si svolgono le lezioni (per il 50% degli intervistati) e la sede (con il 19,6% risposte)\*\*\*\*\*.

Infine, l'ultima domanda della seconda parte del questionario chiedeva agli studenti se essi ritenessero utile il rilascio, al termine del corso, di un certificato di frequenza. L'81,4% delle risposte è positivo, anche perché, da quanto è emerso dalle risposte aperte, gli intervistati ritengono che potrebbero utilizzare tale documento come strumento per la ricerca di un posto di lavoro.

\* 10 studenti non hanno risposto a questa domanda.

\*\* Tuttavia, è possibile che alla ricerca non abbiano partecipato gli studenti analfabeti (completamente analfabeti, analfabeti di ritorno o analfabeti rispetto all'alfabeto latino). Un certo numero di scuole conferma questo dato ed evidenzia l'esistenza di una quota di bisogno per corsi di lingua e di prima alfabetizzazione allo stesso tempo.

\*\*\* In questo caso le mancate risposte sono state 15 e dunque il totale corrisponde a 242 intervistati.

\*\*\*\* La percentuale indicata e quelle che seguiranno hanno come riferimento un totale di 95 risposte ai questionari per studenti di livello avanzato.

\*\*\*\*\* E' ovvio che a determinare questo risultato contribuisce anche una sorta di 'accondiscendenza' degli intervistati nei confronti delle proprie scuole ed insegnanti. Va inoltre considerata la diversa accezione che può avere il concetto di 'soddisfazione'. Esso non è infatti universale, ma è culturalmente connotato.

\*\*\*\*\* In questo caso gli intervistati avevano la possibilità di indicare al massimo due tra le opzioni proposte ('multi-response'). Per l'analisi dei dati è stato dunque necessario sommare le risposte. Le percentuali riportate nel testo corrispondono alla quota di intervistati che hanno scelto la risposta data tra le varie opzioni.

\*\*\*\*\* Come in precedenza, anche in questo caso i risultati vanno letti tenendo in considerazione che si sono sommate le due risposte che gli intervistati hanno fornito a questa domanda.

\*\*\*\*\* Anche in questo caso le possibilità di risposta erano due e dunque le percentuali sono state aggregate. E' utile chiarire che solo 56 sono stati gli intervistati che hanno risposto a questa domanda.

### 1.2.3 Conoscenze acquisite

Il 12,4% degli intervistati ritiene scarso il proprio livello di italiano, il 18,9% lo ritiene non del tutto sufficiente, il 39% dà una valutazione sufficiente del proprio livello di competenza linguistica, il 25,3% giudica buono il proprio italiano e solo il 4,4% lo ritiene molto buono.

Queste risposte possono essere incrociate con quelle date dagli insegnanti, che nel 17,3% dei casi giudicano scarso il livello dello studente in questione, nel 51,6% lo giudicano sufficiente, nel 23,1% buono e nell'8% molto buono. Dall'incrocio tra queste due variabili si ricava che il 54,1% degli intervistati ha del proprio livello di italiano una valutazione migliore di quella data dall'insegnante, nel 29,8% dei casi il giudizio è equo mentre il 16,1% sottovaluta la propria abilità nel parlare l'italiano\*. Questa visione per certi versi 'ottimistica' delle proprie capacità ritorna in altre parti della ricerca e contribui-

sce a spiegare, secondo alcuni intervistati, l'elevato turnover degli studenti frequentanti le scuole di italiano: sostanzialmente soddisfatti, in molti casi, di aver raggiunto un livello di italiano atto alla sopravvivenza e poco più, questi tendono a lasciare lo studio della lingua.

Gli intervistati attribuiscono alla scuola una funzione fondamentale nell'apprendimento della lingua italiana\*\*: il 63,5% indica nella scuola il luogo dove imparare la lingua. Un ruolo altrettanto importante lo svolgono la TV e la radio (29%), seguita dagli amici italiani (22,4%), gli amici del Paese di origine (20,4) ed i colleghi di lavoro (20%).

L'87,5% degli intervistati ritiene che il proprio livello di italiano sia abbastanza o molto migliorato grazie alle scuole di italiane, mentre il 12,5% crede che, nonostante la scuola, il proprio livello sia migliorato poco.

### 1.2.4 'Utilità extrascolastica' delle scuole di italiano (questionario per studenti di livello avanzato)

Il questionario per studenti di livello intermedio o avanzato consente di approfondire quali bisogni soddisfino le scuole di italiano per migranti adulti.

L'80% degli intervistati sostiene che la scuola li abbia aiutati a comprendere meglio gli italiani e il 77% che il corso sia servito (abbastanza o molto) a migliorare i propri rapporti con gli italiani.

Il 70,9% afferma, inoltre, che il corso è servito anche a migliorare i rapporti con gli altri stranieri.

Così come era già accaduto analizzando le risposte degli insegnanti, il rapporto umano che si instaura all'interno delle scuole di italiano per migranti sembra quindi essere un aspetto importante dell'offerta di questi servizi: le scuole sono un dei

mezzi che gli immigrati hanno a disposizione per conoscere e per instaurare dei rapporti con gli italiani.

Esse risultano anche efficaci nel migliorare le opportunità di lavoro (lo indica il 65% degli intervistati), nel conoscere le leggi (il 64,7%) e nel migliorare la qualità del lavoro (il 64,4%).

Al contrario, le scuole non riescono in maniera sufficiente a soddisfare i bisogni di informazione sui servizi presenti sul territorio (il 51,7% è poco o per nulla soddisfatto delle informazioni ricevute a questo proposito) e non forniscono sempre gli strumenti adeguati per imparare a muoversi sul territorio (il 40,2% si dichiara poco o per nulla soddisfatto di questo aspetto).

### 1.2.5 Motivo del soggiorno, tipo di lavoro e reti di relazione\*\*\*

Il motivo per il quale gli intervistati sono in Italia risulta essere per il 48,1% legato al lavoro (sia dipendente, per il 41,9%, che autonomo, per il 6,3%), per il 36% è legato al ricongiungimento familiare, mentre le altre risposte (studio, rifugio politico, altro) raggiungono il 16% del totale\*\*\*\*.

Il 58,5% non è occupato, mentre il 29,2% lavora full-time e il restante 12,3% lavora part-time.

Solo 55 (su 97) sono gli immigrati che hanno voluto fornire informazioni sulla tipologia di contratto di lavoro da essi firmato\*\*\*\*: sono 27 quelli che dichiarano di averne uno a tempo indeterminato, 13 quelli con un contratto a tempo determinato.

Da sottolineare l'alto numero lavoratori privi di un regolare contratto di lavoro (14 intervistati su 57) - in prevalenza, a quanto sembra, colf e badanti. Infine 2 hanno un contratto di

collaborazione continuata, 2 un contratto di collaboratore occasionale e 1 intervistato è socio di una cooperativa.

Dei 60 intervistati che hanno indicato il numero di ore settimanali di lavoro, 5 dichiarano di lavorare ininterrottamente 7 giorni su 7, 33 lavorano più di 40 ore a settimana, mentre sono 27 quelli che lavorano meno di 40 ore a settimana.

Il 61,7% non ha figli, il 22,3% dichiara che i propri figli non vivono in Italia e solo il 14,9% vive con i propri figli\*\*\*\*\*.

Nonostante molti intervistati vivano con la propria famiglia o con altri connazionali, è opportuno segnalare che 15 intervistati su 94 riferiscono di vivere con il proprio datore di lavoro.

In caso di bisogno, la maggior parte degli immigrati si rivolge prevalentemente ai propri parenti e amici, mentre c'è meno possibilità di contatto (e di fiducia?) nei confronti degli altri italiani e degli uffici pubblici.

\* E' importante ricordare che a questa domanda non ha risposto il 25% degli intervistati.

\*\* Anche in questo caso gli intervistati avevano la possibilità di indicare due risposte.

\*\*\* I dati contenuti in questo paragrafo corrispondono alla IV parte del questionario per studenti livello base e alla V del questionario per studenti di livello intermedio o avanzato.

\*\*\*\* Queste percentuali rispecchiano sostanzialmente quelle sui permessi di soggiorno rilasciati dalla Questura di Bologna e aggiornate al 2003 (*“Immigrati in provincia di Bologna: i numeri e le tendenze (2004). Parte prima: le presenze”*, Dossier dell'Osservatorio provinciale delle Immigrazioni di Bologna, numero 2, ottobre 2004, p. 12, tabella 18).

\*\*\*\*\* La domanda è stata rivolta solo agli studenti di livello avanzato.

\*\*\*\*\* In questo caso le risposte valide sono state 94.

## 1.3 - Sintesi dei principali risultati dell'analisi quantitativa

### INSEGNANTI

- Gli insegnanti delle scuole di italiano nel campione sono in prevalenza donne, di età giovane o anziana, in possesso di un titolo di studio piuttosto elevato.
- Soprattutto volontari, non ricevono solitamente alcun tipo di retribuzione per questo servizio; il loro impegno dedicato all'insegnamento è, nella grande maggioranza dei casi, limitato ad alcune ore settimanali.
- Non tutti gli insegnanti sembrano avere un'approfondita competenza specifica nell'insegnamento dell'italiano a migranti adulti: circa la metà non ha seguito alcun corso di aggiornamento su questi temi, pochi utilizzano una lingua di mediazione e sono ancora meno quelli che creano da soli il materiale didattico da utilizzare durante le lezioni.
- Gli insegnanti sembrano preferire classi piccole, soprattutto per il livello principiante, in modo tale da poter condurre le lezioni in maniera quasi individuale, flessibile.
- I materiali didattici più utilizzati sono i libri di testo e le schede reperite su Internet o fornite dai colleghi; molto meno utilizzati sono i supporti audio e video, mentre nessuno fa visite guidate. Il materiale utilizzato viene giudicato negativamente per la sua facilità d'uso ed adeguatezza.
- L'esperienza nelle scuole di italiano, valutata da tutti con viva soddisfazione, è servita soprattutto per approfondire i rapporti umani con gli immigrati, ma anche per avere delle conoscenze tecniche sull'insegnamento dell'italiano adatte al target migranti adulti.

### STUDENTI

- Sia maschi che femmine, giovani adulti, domiciliati soprattutto nel capoluogo, con un livello di scolarizzazione spesso medio-elevato: sono queste le caratteristiche di base degli studenti intervistati. Si tratta di un gruppo di persone notevolmente differenziato al proprio interno: 54 sono infatti i Paesi rappresentati, 44 le madri-lingue catalogate.
- Gli studenti intervistati sono, in prevalenza, da pochi mesi in Italia e nella maggior parte dei casi frequentano le scuole di italiano per massimo 6 mesi.
- Gli studenti sembrano gradire soprattutto gli insegnanti e il gruppo classe nel quale sono stati inseriti, mentre sono relativamente meno soddisfatti degli orari nei quali si svolgono le lezioni e della sede della scuola. Nel complesso, gli intervistati si dichiarano soddisfatti del corso frequentato e dei miglioramenti ottenuti in termini di apprendimento dell'italiano.
- Gli studenti sembrano fare affidamento soprattutto alla rete di parenti e di connazionali presenti a Bologna e provincia; molti di meno sono i contatti con gli italiani.
- Le scuole servono soprattutto a migliorare i rapporti con gli italiani, a migliorare la comprensione degli immigrati nei loro confronti e a migliorare le opportunità e la qualità del lavoro; paiono invece meno utili per conoscere le leggi italiane e la rete degli uffici e servizi presenti sul territorio.
- Più della metà degli studenti intervistati non lavora, mentre chi lo fa ha in prevalenza un contratto a tempo indeterminato. Abbastanza elevata è anche la percentuale di chi dichiara di lavorare in nero.

## 2 - L'indagine tramite focus group

### Nota metodologica

*Per lo svolgimento della presente ricerca sono stati realizzati cinque focus group, ai quali hanno partecipato una trentina di insegnanti-rappresentanti di undici scuole. I focus hanno avuto luogo in diverse sedi a Bologna-città e sono stati realizzati in un arco di tempo compreso tra novembre 2004 e gennaio 2005.*

### La tecnica scelta

Il focus group è una tecnica di rilevazione basata sull'interazione tra un piccolo gruppo di persone sollecitate da un moderatore alla discussione su un argomento che si vuole indagare in profondità.

Il pregio principale di questo strumento di ricerca sociale sta proprio nell'interazione che si crea tra i partecipanti, che, da un lato, stimola la produzione di idee in misura assai maggiore rispetto all'intervista singola sia a livello di quantità sia a livello di qualità di approfondimento, dall'altro riproduce in modo più 'realistico' il processo che presiede alla formazione delle opinioni, permettendo ai partecipanti di esprimersi attraverso una forma consueta di comunicazione.

La conduzione del focus è affidata ad un moderatore che, sulla

base di una griglia di temi precedentemente predisposta, indirizza e dirige la discussione tra i partecipanti facilitandone l'interazione.

Un osservatore presente ad ogni incontro registra quanto viene espresso dal gruppo e prende nota dei comportamenti dei partecipanti e delle modalità di interazione.

La discussione è stata registrata e successivamente trascritta per aree di contenuto.

Ogni partecipante ha l'opportunità di esprimere liberamente la propria opinione. La comunicazione del gruppo è impostata in modo aperto e partecipato, con un'alta propensione all'ascolto, al fine di censire in maniera il più possibile esaustiva le idee e le opinioni esistenti. Obiettivo dei focus non è dunque il raggiungimento del consenso su determinate que-

zioni, bensì il confronto tra idee e posizioni differenti. L'esigenza di sintesi e chiarezza nella trattazione del materiale determina necessariamente una semplificazione della varietà delle informazioni raccolte. Occorre tuttavia tenere presente che l'impressione di omogeneità e consenso su alcune posizioni che la rielaborazione sintetica del materiale può produrre è in realtà opera dell'intervento del ricercatore sull'eterogeneità dei pareri espressi e dei punti di vista dei partecipanti.

## **I partecipanti**

Hanno partecipato ai focus group insegnanti delle seguenti scuole:

- **Scuole volontarie** legate all'associazionismo di vario tipo, in particolare:
  - Scuola di Accoglienza
  - Associazione Parapagal
  - SIM (Scuola di Italiano per Migranti)
  - Associazione Centro Poggeschi
  - VIDES (Volontariato Internazionale Donne-Educazione-Sviluppo)
  - Trama di Terre
  - Banca del Tempo di Anzola

- **Centri Territoriali Permanenti\***: nonostante l'invito alla partecipazione ai focus group fosse stato esteso a tutti i CTP della provincia di Bologna, soltanto un'insegnante del CTP di San Giovanni in Persiceto ha preso parte ad uno dei cinque incontri.
- **Comune di Bologna**: il Comune di Bologna – Settore Istruzione (CD/Lei) è promotore di una serie di corsi di lingua italiana per adulti stranieri.
- **Enti di formazione**: hanno partecipato ai focus group due enti di formazione che hanno incluso nella propria offerta formativa anche dei corsi di alfabetizzazione. Si tratta di IIPLE (Istituto Istruzione Professionale Lavoratori Edili) e CEFAL (Consorzio Europeo per la Formazione e l'Addestramento dei Lavoratori).

## **I risultati dei focus group**

La presentazione dei risultati dei focus group è organizzata in 4 macro-tematiche, che ripercorrono gli argomenti proposti alla discussione dalla traccia di intervista utilizzata durante i focus group:

- Funzioni delle scuole di italiano
- Aspetti organizzativi e didattici
- Certificazioni
- Dispersione scolastica

## **2.1 - Funzioni delle scuole di italiano**

E' significativo notare come le funzioni che secondo l'opinione degli insegnanti che hanno partecipato ai focus group assumono le scuole di italiano possano essere sostanzialmente ricondotte allo schema elaborato nel documento *"Equipped for the Future. Content Standard"*\*\* che sintetizza gli scopi fondamentali dell'educazione agli adulti, ossia:

- **Access**: accedere alle informazioni e alle risorse per essere in grado di orientarsi autonomamente nel mondo
- **Voice**: esprimere le proprie idee ed opinioni con la fiducia di essere ascoltati ed essere presi in considerazione

- **Action**: risolvere problemi e prendere decisioni sul proprio percorso di vita, agendo indipendentemente come genitore, cittadino, lavoratore, per il bene dei propri familiari, delle proprie comunità e del proprio Paese
- **Bridge to the future**: continuare a formarsi per stare al passo con un mondo in rapido cambiamento

A queste funzioni, secondo i partecipanti ai focus, se ne aggiunge un'ulteriore: la funzione della *Socializzazione*.

### **2.1.1 Access - Inserimento e orientamento**

Secondo molti intervistati, le scuole di italiano per adulti stranieri sono finalizzate principalmente a:

- a) fornire gli strumenti per un primo accesso al territorio,
- b) rendere possibile il pieno inserimento dello straniero nel nuovo Paese, e
- c) offrire le indicazioni necessarie ad orientarsi tra i servizi offerti.

Più nel dettaglio:

a) All'insegnamento dell'italiano può essere attribuita una funzione esclusivamente pratica e strumentale. La scuola d'italiano in questo caso diventa *strumento 'per campare'*. In questi termini il corso di italiano risponde ad un bisogno stru-

mentale della lingua che assolve in prima istanza le esigenze lavorative e di primo inserimento nel contesto d'accoglienza.

*"Servono a dare uno straccio di strumento a queste persone che arrivano e si trovano persi, per 'barcamenarsi' nel nostro mondo, che riescano ad andare a comprare il pane, che sappiano portare un curriculum. Noi infatti abbiamo un'impostazione molto pratica, cerchiamo di dare competenze pratiche prima di tutto più che grammaticali, che servono, ma non al tipo di utenza che abbiamo noi. Quindi noi la vediamo così, la scuola serve come strumento per 'campare'"*

*"Il nostro obiettivo è stato quello di mettere le persone in relazione con il territorio [...]. Quindi una lingua prettamente fun-*

\* I Centri Territoriali Permanenti (CTP), istituiti con l'Ordinanza Ministeriale n. 455 del 29 luglio 1997, sono organismi statali creati a livello distrettuale con il compito di favorire l'istruzione e la formazione in età adulta in vari ambiti. Tra le attività svolte, accanto ai corsi finalizzati al conseguimento della licenza media e di altri titoli di studio, i CTP organizzano anche corsi a favore dei cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale e corsi brevi modulari di alfabetizzazione funzionale.

\*\* Il documento curato dall'Università del Tennessee e pubblicato nel 2000 è scaricabile dal sito <http://eff.cls.utk.edu>.

zionale affinché le persone che arrivano possano avere i primi contatti con il territorio bolognese che non conoscono”

b) Secondo altri, le scuole d'italiano devono andare oltre il mero approccio emergenziale. Devono essere in grado di formare gli individui in rapporto alle attese della società ospite in cui vivono e, quindi, in relazione alle conoscenze linguistiche necessarie per assumere i diversi ruoli che i soggetti sono chiamati a ricoprire (di lavoratori, di genitori, di cittadini).

In altre parole, è opinione di alcuni insegnanti che il lavoro delle scuole d'italiano debba essere programmato a partire da ciò che "una società ritiene desiderabile che uomini e donne debbano sapere e saper fare in termini di comunicazione per vivere con pienezza la propria vita di adulti"\*.

*E' necessario insegnare una lingua che serva per fare le cose che interessano, ma non solo per fare quelle tre cose che interessano al padrone della fabbrica. Io ho fatto fare dei testi a dei ragazzi che lavoravano in fabbrica e che venivano ad un corso serale: gli ho fatto scrivere cosa loro dicessero in italiano durante un giorno in fabbrica, ed era "Oggi tu lì, tu domani là, ciao, prendi questo"*

*"Per quanto riguarda la funzione della scuola, la principale è quella di insegnare l'italiano, perché quella è la base per poi potersi muovere all'interno del nostro mondo. Se non c'è quella è inevitabile che si rimanga chiusi nel proprio mondo"*

c) Sempre in tema di 'access', alcuni sottolineano la funzione di orientamento sul territorio. La scuola diventa per lo straniero un luogo dove far emergere l'urgenza di altri bisogni fondamentali, come il lavoro o la casa, e in cui trovare una prima risposta. Il corso deve quindi essere in grado di offrire anche una mappa dei servizi del territorio e le istruzioni per accedervi.

*"Noi diventiamo punto di riferimento per loro; è capitato che qualcuno sia venuto a chiederci aiuto per trovare lavoro, essendo noi italiani e con più agganci rispetto a loro. [...] prima di tutto è uno strumento che deve servire a loro per orientarsi meglio"*

Per assolvere ad un simile compito, il docente dovrebbe possedere una conoscenza dettagliata e completa di ciò che il territorio offre e delle modalità di fruizione dei servizi.

## 2.1.2 Voice - Parlare ed essere ascoltati per accedere ai diritti

Altri intervistati pongono l'accento sulla scuola d'italiano come mezzo per l'accesso ai diritti: imparare l'italiano per potersi esprimere ed essere ascoltati.

I corsi quindi dovrebbero sviluppare quelle competenze linguistico-comunicative di cui l'apprendente può avere bisogno non solo per informarsi, ma soprattutto per interagire adeguatamente in situazioni in cui è in gioco l'esercizio di doveri e diritti: in ambito istituzionale e pubblico, nei luoghi di lavoro e nelle relazioni con gli altri cittadini e le cittadine italiani e stra-

A tale scopo alcune scuole hanno attivato corsi di formazione ad hoc destinati agli insegnanti volontari e momenti periodici di aggiornamento sul tema. In altri casi la scuola opera a stretto contatto con l'Amministrazione comunale, che consente un facile e rapido accesso alle informazioni da parte degli insegnanti di italiano.

*"E quindi questi volontari sono dal pensionato allo studente universitario. Non hanno conoscenze specifiche sui servizi che ci sono sul territorio. Per questo l'anno scorso è nato un gruppo aggiuntivo che fa sempre parte dell'associazione [...] è nato questo 'Gruppo sportello' con l'idea di fare formazione per volontari studenti o chi è interessato sui servizi, sull'accessibilità ai servizi per chi è immigrato, sulla legislazione, con una serie di incontri ad hoc.. Fatto sta che non si riesce sempre a coprire comunque, nel senso che non sempre si può obbligare i volontari a seguire anche questi corsi, per cui cerchiamo di fare per lo meno un aggiornamento all'anno su queste tematiche [...] chi riesce a seguire questi corsi per insegnanti ha qualche dritta in più su come dare le indicazioni per il lavoro, per la casa, per tutte queste cose"*

*"Quando finisco la lezione o mi devono fare una domanda, o hanno qualche problema, allora mi espongono quel problema, un altro problema, o devono compilare... cioè a volte chiedono delle consulenze, oppure non hanno capito una cosa, o il permesso di soggiorno, tutte queste cose legate al loro soggiorno in Italia.[...] In questo caso io do tutto quello che mi è possibile, quello che sappiamo. Noi siamo lì proprio a loro disposizione. [...] Nel nostro Comune è sempre presente la mediatrice culturale, due volte alla settimana. Abbiamo una mediatrice culturale molto brava, che dà tutte le consulenze, e possiamo rivolgerci anche a lei per rispondere alle richieste che provengono dai nostri studenti"*

Un maggior coordinamento tra le scuole e tra le scuole e le istituzioni del territorio potrebbe rafforzare questa funzione di orientamento:

*"Un punto fondamentale è il coordinamento. Anche le attività di accompagnamento all'ospedale o altro, sono tutte cose che ci sono nel nostro territorio, solo che sono completamente slegate. Se noi riuscissimo a unire tutte queste cose e ottenere una sorta di collaborazione con le Istituzioni, il senso delle scuole di italiano andrebbe al di là dell'insegnamento della lingua, fornirebbe delle possibilità più reali"*

nieri con cui entra in contatto nella vita quotidiana e nelle occasioni formali della vita partecipata.

*"Un obiettivo della scuola dovrebbe essere quello di promuovere l'educazione linguistica per garantire non solo l'interazione sociale e l'inserimento professionale, ma anche l'espressività individuale"*

*"Quello che dobbiamo fare noi è fornire strumenti e opportunità per ottenere gli stessi diritti che abbiamo noi"*

\* IRRE ER - MIUR, 2003: "Gli standard nell'educazione degli Adulti. La produzione di standard per l'educazione degli adulti della regione Emilia-Romagna"; Bologna, Editcomp.

## 2.1.3 Action - Emancipazione

La scuola d'italiano è intesa da alcuni come strumento per l'emancipazione - soprattutto femminile.

La partecipazione delle donne straniere ai corsi di lingua italiana può infatti rappresentare un primo passo verso:

- ***l'uscita dall'isolamento*** cui spesso costringe il processo migratorio. Si pensi ad esempio alle donne provenienti dai Paesi dell'Est, che raggiungono – sole – l'Italia dove vengono completamente assorbite dall'attività lavorativa (che sempre più spesso riguarda l'assistenza degli anziani) che lascia loro poco tempo libero da dedicare alla socialità. Diversi ma con conseguenze simili sono i percorsi migratori seguiti dalle donne giunte in Italia attraverso il ricongiungimento familiare, come ad esempio le donne provenienti dal Nord Africa o da alcune zone del continente asiatico. Una volta raggiunto il marito, accade spesso che l'unico spazio effettivamente loro accessibile sia quello domestico. Esse hanno lasciato nel Paese d'origine il quadro comunitario femminile di cui facevano parte, ricco di scambi e comunicazione, per trasferirsi in una realtà di cui non possiedono alcuna esperienza, senza gli strumenti necessari per muoversi e orientarsi nel territorio e in cui l'unico punto di riferimento è rappresentato dal marito.

*“La scuola è nata proprio con l'intento di emancipare le donne straniere e renderle autonome per poter usufruire dei servizi del Comune”*

*“Gli allievi fruitori di questi corsi sono da noi soprattutto donne, [...] proprio perché sono tutti ricongiungimenti avvenuti dopo il 2002. Per cui anche da noi questi corsi hanno una grossissima valenza socializzante. Sono donne che magari per un anno, un anno e mezzo sono rimaste chiuse in casa, oppure al limite dalla vicina di casa. Sono più o meno tutte della stessa area che va dal Bangladesh, al Pakistan”*

- ***la mobilità professionale***. La conoscenza della lingua ita-

liana rappresenta un importante ed essenziale mezzo di ascesa sociale ed economica. Apprendere l'italiano può essere quindi finalizzato al soddisfacimento delle proprie aspirazioni, a cui non sempre corrisponde la propria situazione occupazionale. Ciò è vero ad esempio nel caso delle donne originarie dei Paesi dell'Est, spesso in possesso di titoli di studi elevati.

*“Ci sono le badanti.. Forse frequentano i corsi anche per uscire da questa situazione, per aspirare a lavori anche più consoni ai loro titoli di studio”*

- ***il recupero appieno del proprio ruolo genitoriale***, che rischia di essere messo in discussione secondo il fenomeno che Demetrio\* ha definito *“inversione delle generazioni”*. I figli migranti frequentano la scuola, guardano la televisione, frequentano amici e compagni italiani: ciò consente loro di acquisire progressivamente competenze linguistiche sempre maggiori. Contemporaneamente, però, i genitori non hanno le stesse possibilità di migliorare la propria conoscenza dell'italiano, per le differenti situazioni comunicative vissute. La lingua italiana per le prime generazioni ha generalmente una funzione più strumentale, legata esclusivamente all'inserimento nel nuovo territorio ed è usata esclusivamente sul luogo di lavoro e per accedere ai servizi. Le occasioni di socializzazione con persone italiane al di fuori dell'ambito lavorativo, inoltre, sono generalmente limitate e si riducono ulteriormente nel caso delle madri, che spesso non lavorano e per le quali le opportunità di confrontarsi con la lingua italiana sono ancora di meno. In queste condizioni i ragazzi diventano in più circostanze mediatori linguistici per i genitori, e per le madri in particolare: al telefono, dal medico, nell'accesso ad alcuni servizi. Migliorare il proprio italiano attraverso la frequentazione di un corso può quindi significare per i genitori migranti la riconquista del proprio ruolo di guida e autorità nei confronti dei figli.

## 2.1.4 Bridge to the future - Volano per l'integrazione

Secondo alcuni le scuole d'italiano dovrebbero essere in grado di farsi effettivamente ponte verso l'inserimento e l'integrazione – passaggio e collegamento diretto verso una concreta risposta ai bisogni dei migranti, primo tra i quali il lavoro.

*“La scuola come ponte per l'integrazione. Rendere la scuola un ponte per qualcos'altro, oltre che per l'integrazione. Per la socializzazione funziona fino ad un certo punto, forse bisognerebbe renderla un ponte per qualcos'altro di più quantificabile, di interesse più spicciolo, più concreto, più rilevante”*

In questo modo, dotando la scuola di un fine più concreto e urgente, il fenomeno della dispersione potrebbe ridursi.

Una possibile conferma della validità di tale ipotesi è data dal successo in questo senso dei corsi di formazione professionale organizzati dall'IIPLE (Istituto Istruzione Professionale Lavoratori Edili), che garantiscono alla fine di ogni corso l'inseri-

mento in azienda per un periodo di stage.

Il coordinamento di rete delle scuole di italiano della Provincia di Bologna potrebbe, secondo alcuni, coinvolgere gli stessi enti di formazione.

I corsi di italiano, in tal modo, potrebbero rappresentare un canale di primo passaggio ai corsi professionali.

*“Noi abbiamo una bassissima percentuale di abbandono: perché chi già lavora ha l'obiettivo di migliorarsi e di qualificarsi professionalmente, chi invece viene da noi perché disoccupato ha l'obiettivo finale dell'inserimento lavorativo, quindi sa che noi siamo una realtà in stretto contatto con le imprese nel territorio, quindi ha lo scopo finale appunto di finire il corso e di eventualmente inserirsi [...] avere come una sorta di 'scorciatoia', perché magari non è lui che va direttamente a parlare con quell'impresa ma è magari il nostro coordinatore, o il nostro tutor. Perché in questo tipo di corsi quasi il 50%*

\* Demetrio D. e Favaro G., 1997: *“Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare”*; Firenze, La Nuova Italia.

prevedono uno stage finale e lo stage non è altro che fare tre o quattro settimane lavorative in cui la persona dalla scuola va nella realtà, va nel cantiere. E' un modo di farsi conoscere con il datore di lavoro [...] Avere la possibilità eventualmente

di rimandare alle scuole nel territorio bolognese persone che magari hanno completa difficoltà, in modo tale che fatto un vostro corso possano poi venire da noi, avere un minimo di base in più che forse possa venir utile”

## 2.1.5 Socializzazione

Infine, sono molti coloro che ritengono che tra le funzioni prioritarie delle scuole di italiano vi sia la socializzazione tra cittadini stranieri e tra cittadini stranieri e italiani. Molte scuole si fanno promotrici di iniziative e occasioni ricreative come feste o attività sportive. In tal modo la scuola di italiano consente di ampliare le proprie risorse relazionali ed amicali.

Secondo alcuni la scuola, luogo in cui si condivide assieme un percorso di miglioramento e crescita personale, è uno spazio congeniale all'instaurazione di un rapporto alla pari con persone italiane, in cui essere riconosciuti come cittadini e non soltanto come lavoratori.

*“Si creano anche delle relazioni sociali, che poi è quello che manca a queste persone, una rete sociale che vada al di fuori della scuola, che continuano”*

*“Per socializzazione si intende mettere in contatto gruppi provenienti da diverse nazionalità nonché scambio di informazioni sui servizi a disposizione, che loro stessi possono scambiarsi [...]. Poi significa anche creare una rete amicale, che coinvolga anche gli insegnanti”*

*“È un momento molto qualificante dal punto di vista della socializzazione. Intanto entri in rapporto con degli italiani, che è già un privilegio perché in quel contesto non sei l'operaio... l'ultimo gradino al quale si ordina qualcosa, ma si collabora per una crescita che è culturale. Mi sembra anche uno dei pochi momenti in cui ci può essere questo 'salto' per queste persone”*

Le attività extrascolastiche hanno inoltre una funzione didattica fondamentale: è parere di alcuni intervistati che i momenti di acquisizione spontanea dell'italiano, esterni alla scuola, siano alquanto ridotti. E' quindi importante affiancare ai momenti di acquisizione guidata, tipici dell'istituzione scolastica, situazioni di acquisizione implicita, senz'altro fondamentali per l'effettiva assimilazione di quanto appreso durante la lezione.

*“Noi cerchiamo anche [...] di organizzare qualche attività di contorno, per esempio la domenica pomeriggio c'è un mio collega che si ritrova con chi vuole per giocare a basket. Oppure se con qualcuno si riesce anche a stabilire un legame, non dico di 'amicizia' ma di 'vicinanza maggiore', ci si incontra anche al di fuori delle ore di scuola. Anche questo è importante perché ti posso anticipare che il problema principale, dal punto di vista didattico, è questo che, al di fuori delle scuole, occasioni di parlare l'italiano ne hanno pochissime e quindi anche quello che imparano va dimenticato, in parte almeno”*

In realtà, la centralità della funzione di socializzazione delle scuole di italiano non è condivisa da tutti gli insegnanti. Secondo alcuni di loro, infatti, un'eccessiva tensione della scuola a ricoprire questo ruolo può rappresentare, da un lato, uno sforzo privo di rilevante effetto, quando le attività tese a favo-

rire lo scambio non siano comprese in un progetto d'integrazione più ampio e strutturato, e dall'altro lato un rischio per il successo del suo obiettivo primario, ossia l'insegnamento della lingua. Secondo questi intervistati le attività di socializzazione sporadiche e occasionali non sono sufficienti per creare legami interculturali; se tali attività conservano esclusivamente un fine ludico e non sono accompagnate dall'intenzione di favorire davvero lo scambio tra persone con diverse origini nazionali, l'effetto in termini di socializzazione tra stranieri e autoctoni è limitato.

*“Di solito lo si fa tramite feste, feste periodiche, diciamo una volta ogni cinque mesi, quattro mesi, a cui vengono invitati tutti gli studenti, ciascuno porta qualcosa da mangiare, magari si mette la musica eccetera. Però a mio parere personale non servono a molto, perché gli studenti vengono in pochi, vengono e stanno poco appunto perché si sentono in prestito, oppure vengono portandosi al seguito altre persone della stessa nazionalità, ma semplicemente per fare capannello e così inevitabilmente succede anche agli insegnanti, perché anche noi soffriamo degli stessi limiti. Quindi bisognerebbe strutturare un po' meglio queste occasioni sociali per favorire l'intercambio, insomma per creare una necessità proprio dell'interscambio al di là del momento ludico collettivo”*

*“Abbiamo fatto quattro incontri, due dove loro insegnavano a noi i cibi da cucinare e altri due incontri sono stati fatti da parte nostra a insegnare loro i cibi italiani. Tutto questo poi naturalmente è stato consumato e quindi è stata un'occasione bella per conoscersi anche con altri, quindi con tutte le volontarie [...] con una partecipazione abbastanza ampia. Però poi, finito il tutto, io vedo che immancabilmente si verifica la chiusura, la loro emarginazione, loro continuano a riunirsi fra di loro e non c'è proprio quell'integrazione; questo manca e secondo me questo, invece, è un problema”*

In secondo luogo, di fronte ad una scuola, che sembra caratterizzarsi come luogo di socializzazione prima che come luogo per la formazione, gli utenti possono reagire con una partecipazione ai corsi scarsamente motivata. Come sostiene un'insegnante durante un focus group, quando gli stranieri frequentano le lezioni soltanto come diversivo alla routine quotidiana, di fronte all'impegno scolastico si arriva facilmente all'abbandono del corso.

*“Quindi la molla magari è un diversivo, magari [...] venivano per diversivo, perché magari stavano tutto il giorno a casa, non avevano figli a casa e per uscire di casa venivano, però la motivazione non era forte [...]. Alcuni frequentano la scuola come fuga dalla loro routine quotidiana. [Per questo dopo un certo periodo si interrompe la frequenza], perché probabilmente è un po' troppo scuola, diventa un po' troppo scuola. O decade un interesse, o diventa troppo difficile, troppo noioso, troppo monotono”*

## 2.1.6 La “Carta dei bisogni”

In conclusione, è chiaro come le funzioni che le singole scuole possono assumere siano tante e diverse. Ogni scuola può scegliere di coprire alcune funzioni e di escluderne altre sulla base delle proprie priorità, delle risorse a sua disposizione e della domanda proveniente dall'utenza.

Secondo alcuni, gli studenti dovrebbero perciò essere chiamati a collaborare nella elaborazione dei progetti loro destinati. Il fine dell'insegnamento della lingua dovrebbe essere tarato sulle aspettative, sui bisogni specifici, espressi e inespressi, e sulle motivazioni delle persone immigrate, che possono essere diverse: inserimento nella società, prima necessità, lavoro, miglioramento della condizione lavorativa, orientamento, ecc.

Potrebbe essere quindi una proposta da valutare con interesse quella di un'insegnante, che suggerisce la predisposizione di una sorta di ‘carta dei bisogni’, a inizio attività, per valutare la richiesta formativa degli iscritti e, su di essa, organizzare il

corso. Ciò consentirebbe, da una parte, di coinvolgere l'utente nella definizione del suo problema, e, dall'altra, di elaborare un percorso formativo individuando gli spazi di negoziazione possibili in relazione ai contenuti, scegliendo gli strumenti e i metodi didattici più adatti e realizzando così attività mirate\*.

*“Alla prima lezione ci presentiamo, poi cerchiamo di impostare un po' le lezioni sulla base delle loro esigenze, sul tipo di lavoro, se hanno una famiglia o no, ecc. Faccio un esempio: se su quindici persone dieci lavorano in fabbrica ci inventiamo delle ‘storielline’ sull'operaio”*

*“La lingua insegnata deve andare a toccare anche i bisogni concreti di queste persone, fatta anche su una ‘carta dei bisogni’ che è interessante fare all'inizio del corso”*

## 2.2 - Aspetti organizzativi e didattici

Tratteremo gli aspetti organizzativi e didattici delle scuole di italiano toccando i seguenti punti:

- *Organizzazione delle classi*
- *Utenza femminile*
- *Materiali*

### 2.2.1 L'organizzazione delle classi

L'organizzazione delle classi e la gestione dei singoli corsi nelle scuole di italiano per adulti stranieri devono interfacciarsi con una serie di elementi problematici, fra cui:

- a) l'elevata eterogeneità dei livelli di competenza linguistica degli studenti;
- b) la limitatezza delle risorse umane e materiali congenita al mondo del volontariato;
- c) la breve durata dei corsi – non proporzionata agli obiettivi (spesso eccessivamente alti) che alcune scuole di italiano si prefiggono.

a) Gli utenti delle scuole di italiano presentano gradi di alfabetizzazione molto diversi. Le scuole accolgono infatti sia persone analfabete nella lingua madre che laureati, sia persone alfabetizzate in un alfabeto diverso da quello latino che persone con bassi livelli di scolarizzazione, ecc. Livelli di competenza differenti sono connessi anche a differenti motivazioni e bisogni degli studenti. La realtà con cui le scuole si devono

rapportare nella strutturazione delle classi e nell'organizzazione dei corsi è dunque complessa ed eterogenea, e diverse sono le soluzioni adottate.

E' evidente, date tali premesse, come non sia sempre semplice formare classi omogenee per livello iniziale di conoscenza della lingua. Sebbene quasi tutte le scuole somministrino ai nuovi iscritti un test d'ingresso che dovrebbe consentire di smistare i frequentanti nelle varie classi sulla base dell'esito, risulta tuttavia spesso difficile stabilire attraverso un semplice test (generalmente di breve durata) le competenze linguistiche di persone provenienti da Paesi diversi tra loro, con diverso background socio-culturali e con differenti percorsi migratori alle spalle.

*“Si è visto che ci sono persone che riescono a fare il test d'ingresso e arrivare al livello B1, il terzo livello; poi però ti rendi conto che sono analfabeti. Ci sono persone che vivono in Italia da anni e fanno tutto ciò che riguarda la vita quotidiana e il*

\* L'ascolto iniziale del nuovo studente per la definizione del percorso di insegnamento è, secondo alcuni esperti, un momento di fondamentale importanza. Lucia Maddii, ad esempio, parla di un contratto formativo da stabilire ad inizio corso con i corsisti che deve poi essere rivisto e discusso durante il percorso: non è raro infatti che l'adulto modifichi, in base alla realtà, alle difficoltà che incontra, ai progressi o agli insuccessi inattesi il suo progetto di formazione (L. Maddii, “L'italiano seconda lingua per gli adulti immigrati”, in “Innovazione Scuola”, n. 4/2001, IRRE Marche).

Segnaliamo inoltre il progetto SELL (*Second Language Learning for non native speakers: exchange of experiences*), un progetto transnazionale coordinato nel periodo 2001-2003 dall'IRRE Toscana finalizzato a favorire, attraverso lo scambio di buone prassi a livello europeo, lo sviluppo di strategie didattiche a partire dalla raccolta delle esperienze di gruppi di apprendenti non nativi che frequentavano classi di seconda lingua. La raccolta delle storie di vita degli apprendenti è stata dunque una delle attività chiave del progetto, elaborata sulla base della consapevolezza che l'ascolto dello studente è fondamentale sia per il docente, che così ottiene indicazioni su come impostare un proprio piano di apprendimento, sia per lo studente stesso, che riesce così a focalizzare le sue necessità. All'interno del progetto è stata pertanto predisposta una guida per la conduzione di un colloquio iniziale che facesse emergere i bisogni degli studenti, il loro background e le loro aspettative.

Il sito del progetto, contenente i materiali prodotti, è [www.irre.toscana.it/sell](http://www.irre.toscana.it/sell).

lavoro senza avere la competenza della lingua letta e scritta”

*“Facciamo un test di ingresso, per questioni organizzative - diciamo. Quando la persona viene ad iscriversi porta i suoi dati e la persona che effettua l'iscrizione scambia quattro parole e solo in base a questo determina il livello 0, 1, 2 al quale iscriverla. Si prende nota solamente del fatto che conosca o meno altre lingue straniere”*

Secondo molti intervistati, le difficoltà maggiori sono avvertite quando le risorse a disposizione della scuola consentono la realizzazione di un numero troppo limitato di classi rispetto al totale delle iscrizioni: in questi casi, infatti, le classi formate sono molto numerose ed è pertanto più probabile che gli studenti presentino livelli di competenza molto differenti tra loro. Consapevoli delle difficoltà che derivano da tali situazioni, alcune scuole, quando possibile, hanno esplicitamente scelto come soluzione la formazione di classi di un numero limitato di studenti, per ridurre al minimo la disomogeneità e per offrire risposte efficaci e mirate ai bisogni degli studenti.

*“E' successo che una ragazza sia venuta da noi perché voleva iscriversi ad un master universitario e voleva imparare ad usare l'italiano in contesti formali. In questo caso si cerca di provvedere attraverso i piccoli gruppi, che non sono proprio lezioni individuali ma consentono comunque di rispondere alle varie esigenze”*

Il fenomeno della dispersione scolastica, che, come si vedrà oltre, rappresenta uno dei principali problemi delle scuole d'italiano per stranieri, costituisce una variabile fondamentale di cui tenere conto nella organizzazione delle classi. La partecipazione irregolare alle lezioni, infatti, rende difficile uno sviluppo omogeneo del processo di apprendimento della lingua degli studenti all'interno delle classi.

Alcuni affrontano questa situazione come un'opportunità, nella convinzione che la compresenza all'interno di una stessa classe di studenti che abbiano raggiunto livelli diversi possa tradursi in un vantaggio: è difatti opinione di alcuni intervistati che ciò possa consentire forme di tutoraggio da parte degli studenti più avanzati, che incentivi al miglioramento e favorisca il confronto.

*“Noi facciamo una sorta di esperimento mettendo insieme classi disomogenee dal punto di vista dei livelli: è importante che le persone che sono ai livelli più avanzati facciano anche la parte degli insegnanti, in modo che interagiscano con gli altri – non soltanto da studente a studente, ma che facciano da tutor agli altri studenti”*

Secondo altri, questo tipo di approccio, invece, non è indicato per un'utenza adulta. Come ha evidenziato l'andragogia, materia che si occupa dell'apprendimento degli individui adulti, per l'adulto molto più che per il bambino può essere imbarazzante esporsi in classe di fronte ai colleghi quando si è ancora insicuri delle proprie competenze linguistiche. L'individuo adulto non solo è meno disponibile a mettere in discussione la struttura delle proprie conoscenze, ma presenta anche una minore disponibilità a mettersi in gioco e una maggiore necessità di mantenere una determinata immagine di sé.

*“Il non avere paura di sbagliare, perché tutti sono allo stesso*

*livello, e il fatto che nessuno ti giudica, se sbagli, aiuta a superare l'imbarazzo dell'errore. Anche perché sono adulti, e può esserci imbarazzo a tentare se non si è sicuri di una parola”*

b) L'intermittenza delle presenze ai corsi, la dispersione scolastica e la volontà/necessità, espressa da alcune scuole, di accogliere nuovi studenti in qualunque momento dell'anno rendono necessaria un'elevata flessibilità nella organizzazione dei corsi, che le scuole perseguono in diversi modi a seconda dei mezzi a disposizione.

Alcuni hanno strutturato i corsi in brevi moduli con partenze in diversi momenti dell'anno.

*“L'anno scorso siamo riuscite ad attivare un nuovo corso di primo livello a metà gennaio, ma questo non sempre è possibile, dipende dalle risorse disponibili”*

Non sempre però questo è possibile. Nelle realtà di volontariato i mezzi disponibili sono spesso insufficienti, sia sul piano degli spazi – accessibili spesso soltanto in determinati giorni della settimana e in particolari fasce orarie – che su quello delle risorse umane – il numero di insegnanti infatti è talvolta inferiore al numero di classi da costituire.

*“C'è il problema di avere a disposizione degli spazi per avere questa elasticità. Per esempio noi abbiamo il sabato pomeriggio e martedì sera e basta, perché fanno anche altre attività. Quindi anche volendo non ci sarebbe questa possibilità”*

*“Ad aggravare la situazione c'è il problema che rispetto all'alto numero di studenti abbiamo un basso numero di volontari”*

Il carattere volontario dell'impegno degli insegnanti delle scuole di italiano influenza gli aspetti organizzativi ed ha una ricaduta sulla gestione organizzativa delle classi.

Gli insegnanti volontari infatti non sempre riescono a garantire la continuità del corso; per alcuni intervistati, tuttavia, ciò si traduce in una risorsa da sfruttare: al continuo ricambio di insegnanti si accompagna, ad esempio, l'avvio di nuovi corsi. Organizzare corsi sulla base della disponibilità dei volontari significa così assicurare la massima flessibilità e arginare il problema della dispersione.

*“Per fronteggiare il problema della dispersione, abbiamo deciso di reclutare volontari in modo molto flessibile. Da settembre a dicembre ci sono insegnanti che portano avanti dei corsi, e anche le iscrizioni possono andare avanti dopo l'inizio di un corso per una settimana o due, poi si chiudono. Riprendono eventualmente con nuovi insegnanti, perché magari la disponibilità dei volontari è differente”*

Il turnover degli insegnanti volontari può però scontrarsi con la necessità di instaurare una relazione di fiducia con lo studente, specie se principiante, che richiede tempo e continuità nel rapporto. E' dunque auspicabile, secondo alcuni, che il docente che accoglie l'utente al momento dell'iscrizione e che lo accompagna lungo il suo percorso di apprendimento della lingua sia lo stesso e non venga sostituito: solo così viene garantita continuità didattica e si ottengono risultati migliori sul piano dell'apprendimento.

*“Penso che non sia fruttuoso, proprio per principianti assolu-*

ti, che ci sia un ricambio di insegnanti; è bene che ci sia una sola persona, massimo due, ma non di più. Questo per consentire l'instaurazione di un rapporto tra studenti, soprattutto se principianti, e insegnanti”

“Secondo me, dal punto di vista didattico, non è efficace assolutamente il cambiamento dell'insegnante. Per me la continuità didattica portata avanti dalla stessa insegnante è fondamentale, è essenziale”

c) Oltre alle risorse umane e a quelle materiali, anche la dimensione temporale è da alcuni giudicata scarsa. Un certo numero di intervistati valuta le ore di lezione settimanali a disposizione insufficienti per raggiungere risultati soddisfacenti – opinione condivisa anche da alcuni studenti che desidererebbero investire più tempo nel corso di italiano.

“Ai livelli più bassi con poche ore è veramente difficile insegnare l'italiano necessario a soddisfare le esigenze primarie, come girare per la città e fare acquisti. Loro infatti sentono spesso l'esigenza di aumentare le ore o di corsi di recupero per aumentare le capacità”

La proposta avanzata nel corso di qualche focus group di attivare corsi intensivi, con molte ore concentrate in un breve pe-

riodo, suscita reazioni differenti. Da una parte c'è chi ritiene che i corsi intensivi potrebbero essere funzionali anche ai fini di una prima accoglienza: lo straniero in Italia da poco tempo potrebbe frequentare un corso concentrato per apprendere i primi rudimenti linguistici necessari all'inserimento nel nuovo Paese. Dall'altra parte, però, c'è chi sostiene l'inefficacia di corsi così strutturati se rivolti ad utenti principianti o con un basso livello di scolarizzazione, con limitata padronanza di un metodo di studio ‘scolastico occidentale’ e per i quali è dunque necessario un approccio didattico che tenga conto di tale diversità.

“Un corso spalmato in un lungo periodo consente di assimilare meglio, mentre se lo compatti corri il rischio di produrre caos nello studente, che poi non ‘assorbe’. Questo poi dipende anche dal livello di scolarizzazione dello studente. Per chi ha un livello medio o elevato, è abituato a studiare e a memorizzare in breve tempo, un corso intensivo può essere utile”

Corsi eccessivamente impegnativi in termini di ore si scontrerebbero però con i già gravosi impegni degli studenti-lavoratori. Di fronte a tale considerazione, alcune scuole propongono corsi estivi che sfruttano la chiusura delle aziende e la conseguente maggiore disponibilità di tempo libero degli studenti.

## 2.2.2 Corsi di italiano e donne immigrate

L'aumentata presenza della componente femminile d'immigrazione ha reso necessaria in alcune scuole la ridefinizione delle proprie modalità organizzative, al fine di rendere effettivamente accessibili i corsi di italiano alle donne immigrate, portatrici di nuovi bisogni che richiedono risposte nuove.

Alcune scuole hanno ad esempio strutturato corsi pomeridiani tenendo conto delle esigenze dei tempi di vita delle donne-madri impegnate nella cura dei figli in età scolare.

“Noi abbiamo sempre fatto il corso venendo incontro ai loro bisogni. Sono quasi tutte mamme, con bambini che vanno a scuola, e il corso lo abbiamo strutturato il pomeriggio. Facciamo lezione il giovedì dalle 14:30 alle 16:30, in modo tale che loro finiscono e vanno a prendere i bambini a scuola”

Altre scuole vanno incontro alle esigenze delle sempre più numerose straniere impegnate nel lavoro di cura degli anziani, che lascia poco tempo libero da dedicare ad altre attività come il corso di italiano. E' interessante il caso di una scuola al cui corso le lavoratrici iscritte si presentano accompagnate dagli anziani che assistono: in tal modo, secondo l'insegnante, non solo si offre alle studentesse la possibilità di frequentare i corsi in conciliazione con la propria attività lavorativa, ma si offre agli stessi anziani un'occasione di socializzazione.

“Avendo solo donne, abbiamo problemi di orari – non possiamo fare corsi la sera. La maggior parte delle donne dell'Est sono badanti e quindi hanno libero il pomeriggio dall'una alle tre”

“Io a proposito degli anziani vorrei far notare che a [...] noi abbiamo il 60% degli anziani che sono praticamente seguiti dalle badanti russe [...]. Moltissime sono le badanti straniere ormai. Io per esempio ho anche qualche allieva, qualche badante, e vengono con le carrozzine con le loro anziane che accudiscono. Sì sì, vengono con le nonne, le quali nonne italiane dicono: “Ecco la maestra” e loro si rispolverano tutti gli articoli, tutte le cose, loro vengono. Io ho cinque badanti russe, loro arrivano e durante la lezione, alle quattro devono prendere la medicina... questo per rispondere al fatto che non mi sembra che ci sia poi tutta questa separazione”

Di fronte alla ridotta mobilità di cui spesso soffrono le donne straniere e per rispondere alle esigenze di alcuni gruppi culturali di mantenere la separazione tra generi, diverse scuole hanno realizzato corsi di italiano a partecipazione esclusivamente femminile. In alcuni casi i corsi a partecipazione femminile sono nati su richiesta esplicita dei capifamiglia stranieri, esitanti di fronte alla possibilità di consentire alla propria consorte di frequentare una scuola mista. Per alcune società come quella islamica tradizionale, infatti, dalla distanza tra uomini e donne dipende l'onorabilità della donna e la rispettabilità dell'uomo\*.

“Noi abbiamo corsi per sole donne al mattino. Anche alla sera possono venire, ma per chi non può abbiamo pensato di fare due corsi al mattino solo per donne”

“Alcuni mariti consentivano infatti alle donne di partecipare ai corsi solo se con altre donne o con uomini amici di fami-

\* E' vasta la letteratura sul tema. Si ricorda, tra gli altri, Mernissi F., 1993: “Chahrazad non è marocchina”; Alessandria, Sonda; Mernissi F., 1997: “Donne del profeta. La condizione femminile nell'Islam”; Genova, Edizioni Culturali Internazionali.

glia, conosciuti. Spesso quando ho fatto il test i mariti hanno espressamente fatto questa richiesta, un po' per il vantaggio di potersi aiutare fra donne, fra persone conosciute nello scambio di informazioni, un po' anche per tenere la situazione sotto controllo”

Come emerge dalla testimonianza sopra riportata e come si è già avuto modo di sottolineare in precedenza, la frequentazione dei corsi consente alle donne straniere di ampliare la propria rete di relazioni e di superare l'isolamento nel quale vengono spesso a trovarsi le donne giunte in Italia sole senza la propria famiglia e le mogli ricongiunte al marito che le ha precedute.

### 2.2.3 Materiali

Raccogliere e selezionare materiali didattici da utilizzare durante i corsi non è sempre facile, soprattutto per le scuole di italiano che si fondano esclusivamente sull'impegno volontario dei docenti e che possono contare su risorse limitate.

In molti casi la bibliografia di riferimento reperibile in libreria rappresenta soltanto una minima parte delle risorse utilizzate dai docenti, che, in certi casi, affiancano al libro di testo schede auto-prodotte, quotidiani e riviste.

*“I libri si trovano comunque da Feltrinelli International, ce ne sono alcuni molto buoni [...] però poi si utilizzano altre cose, cioè non solo appunto i libri da cui poi prendere eventualmente spunto – testi di narrativa, giornali, quotidiani, riviste, materiale audio e poi molte molte molte schede preparate dall'insegnante”*

Mentre è relativamente facile individuare libri ed esercizi destinati a classi formate da allievi in età scolare, risulta più difficile raccogliere strumenti di lavoro adatti ad un'utenza adulta. Le metodologie e le pratiche didattiche dell'italiano L2 per adulti, infatti, devono essere accuratamente scelte tenendo conto, prima di tutto, delle caratteristiche cognitive e psicologiche di questo tipo di corsista. Consapevole di ciò, un insegnante esprime così le difficoltà incontrate nell'utilizzo di materiali tarati su un target diverso da quello di riferimento:

*“Forse una difficoltà sta nel fatto che spesso i libri sono improntati per un alunno giovane e quindi mi sento un po' in imbarazzo a presentare un dettato inadatto ad una persona adulta. Quindi bisogna stare un po' attenti con i libri, perché tendono a essere per un pubblico più giovane”*

Un ulteriore problema sorge rispetto alla difficoltà di adattare il materiale di lavoro ad un'utenza – gli immigrati – estremamente eterogenea per provenienza, età, stato familiare e giuridico, motivazioni e, soprattutto, per livello di competenze linguistiche. La complessità del lavoro con una simile utenza impone agli insegnanti un ampliamento e una trasformazione delle proprie competenze professionali in termini di consapevolezza delle coordinate metodologiche e di conoscenza delle tecniche glottodidattiche che vanno estese anche ai codici

In alcuni casi le scuole di italiano hanno predisposto programmi ad hoc per tali studentesse, includenti argomenti come il vissuto del corpo, che sono fortemente connotati in termini culturali e quindi necessitano di una qualche mediazione. Percorsi didattici di questo tipo possono risultare decisivi per lo sviluppo di nuovi modelli comportamentali relativi alla cura della propria salute e di quella della propria famiglia, nonché alla fruizione dei servizi del territorio.

*“L'unica classe completamente al femminile l'ho creata io quest'anno con donne analfabete: siccome volevo lavorare anche relativamente al corpo, e comunque situazioni che non erano gestibili in un gruppo misto, abbiamo fatto questo gruppo solo femminile”*

extra-linguistici, come la gestualità\*, che secondo alcuni assumono un peso molto importante nel caso di studenti adulti.

*“Il materiale si riesce bene a reperire, è che deve essere gestito ad hoc per ogni classe. L'esperienza dell'anno scorso ce l'ha un po' insegnato: quel libro di testo, l'anno scorso, non andava bene per tutti, alcuni spunti venivano presi da lì, alcune cose venivano fatte su quel libro, ma non era strutturato in maniera tale che potesse andar bene per tutti, da poter dire: “Lo prendiamo dall'inizio alla fine”. Poteva andar bene per persone che sapevano già un po' l'italiano, ma non per chi non sapeva assolutamente nulla... e proprio lì l'insegnamento è lasciato molto all'impronta della persona, e alla gestualità anche. Avere un testo infatti non è come l'alfabetizzazione dei bambini all'italiano, per cui gli fai vedere le figurine, poi l'alfabeto e poi via via tutte le paroline. Lo fai dal vivo una cosa del genere”*

Piuttosto gradito è l'utilizzo di materiali multimediali. Come sostiene Serragiotto\*\*, gli audiovisivi sono uno strumento molto utile per l'acquisizione di una lingua e cultura straniera anche nell'insegnamento agli adulti. Secondo l'autore, i vantaggi dell'utilizzo di questi strumenti didattici sono diversi: da un lato, la componente visiva permette di apprendere molti aspetti culturali ed extralinguistici; dall'altro lato, gli audiovisivi presentano la lingua in un contesto facilmente riconoscibile, offrono delle chiare situazioni comunicative, delle funzioni e degli scopi specifici, e i ruoli degli interlocutori sono facilmente riconoscibili e quindi facilmente utilizzati nell'approccio comunicativo.

Le potenzialità di questi tipo di mezzi sono ampiamente conosciute dagli insegnanti intervistati, per i quali rappresentano anche un modo per rendere la lezione più divertente e accattivante e possono dunque contribuire a contenere la dispersione scolastica.

*“Noi, dal punto di vista esclusivamente didattico, usiamo i film di Mr Bean che non hanno il problema della lingua. Dopo la visione cerchiamo di fare verbalizzare quello che hanno visto e poi, essendo anche divertenti, è anche un modo per rendere meno pesante la lezione”*

\* Sul tema della comunicazione non verbale con studenti stranieri adulti cfr. P.E. Balboni, 1999: “Problemi di comunicazione interculturale con allievi stranieri adulti”; IRRSAE Veneto. Reperibile sul sito <http://venus.unive.it/aliasve/index.php>

\*\* G. Serragiotto: “L'insegnamento dell'italiano lingua seconda”, op. cit.

*“Io penso che [il video] potrebbe suscitare, soprattutto nelle più giovani, un interesse maggiore”*

L'uso di audiovisivi presuppone però la disponibilità di mezzi che invece spesso le scuole di italiano volontarie non hanno. Questa carenza è lamentata dagli insegnanti.

*“Non abbiamo neanche un registratore, niente [...] Il video permetterebbe che gli allievi imparino con molta più facilità*

*[...] e quindi in modo molto più leggero, quindi sicuramente l'uso del registratore secondo me è utile, però noi non abbiamo niente”*

*“Il mio problema è un problema di infrastrutture, perché io sono una persona già sensibilizzata riguardo a questo uso, diversamente da altri, però non ho un registratore. Ho un proiettore video, ma è in sala riunioni dove la gente transita la mattina, il pomeriggio ci sono riunioni di altro tipo, quindi è fisicamente inutilizzabile”*

## **2.3-Certificazioni: valutazione di competenze o attestato di frequenza?**

*Argomento controverso e molto dibattuto durante i focus group è stato quello dell'eventuale certificazione da rilasciare a fine corso agli studenti.*

*Durante le discussioni sono emerse posizioni molto diverse in relazione alla necessità o meno del rilascio di un certificato, alle finalità della certificazione, alla validità e, infine, alle forme diverse che essa può assumere. E' soprattutto in relazione a quest'ultimo aspetto che si sono evidenziate due posizioni polarizzate: secondo alcuni, le scuole dovrebbero dotarsi di strumenti in grado di valutare e certificare le competenze raggiunte dagli studenti; secondo altri, invece, un simile sistema non è adatto alla realtà delle scuole per migranti adulti fondate sul volontariato, che dovrebbero invece limitarsi al rilascio di un attestato di frequenza.*

### **2.3.1 Funzioni e finalità della certificazione come valutazione di competenze**

Tra i partecipanti ai focus group, coloro che sostengono l'importanza del rilascio di una certificazione intesa come valutazione delle competenze adducono ragioni diverse, riconducibili ai benefici che studenti, da un lato, e scuole e insegnanti, dall'altro, potrebbero ricavarne.

#### **a) Ruolo della certificazione per gli studenti**

- Secondo l'esperienza di alcuni insegnanti, il rilascio di un certificato può favorire l'ingresso degli studenti nel mondo del lavoro, in particolare nel caso in cui il personale sia selezionato anche sulla base del livello di competenza linguistica raggiunta. Questo è il caso ad esempio delle persone impiegate nel lavoro di assistenza familiare, alle quali è richiesta una conoscenza dell'italiano sufficiente ad assolvere il proprio ruolo di cura. La possibilità di presentarsi ad un colloquio di lavoro con un attestato che certifichi le proprie conoscenze linguistiche costituirebbe dunque un elemento positivo.

*“Ci sono posti di lavoro in cui effettivamente viene richiesta la conoscenza dell'italiano, quindi potrebbe essere utile rilasciare un certificato”*

*“Se devo affidare mia mamma o mio padre, o un anziano, se la persona straniera non ha mai avuto rapporti con l'italiano, allora non mi posso fidare”*

- L'attestazione di un grado di conoscenza raggiunto è per lo studente un fattore di gratificazione, perché può così acquisire consapevolezza di quanto ha appreso, e di motivazione, perché può continuare ad investire nel suo percorso formativo costruendo sulla base di conoscenze certificate. Ottenere una certificazione, secondo alcuni inse-

gnanti, può essere considerato il primo *step* di un più ampio percorso di crescita professionale e culturale; può rappresentare una capitalizzazione del sapere acquisito al corso di lingua verso un complessivo miglioramento del proprio progetto di vita.

*“Chi chiede la certificazione è chi ha un progetto di vita che va oltre il lavoro in fabbrica. Vogliono capitalizzare il fatto di sapere una lingua. Alcuni ad esempio possono aspirare a lavorare nell'interpretariato. Per loro è un punto di forza: hanno il diritto di volere che il loro impegno sia certificato”*

*“Come può questa persona, una volta che ha acquisito delle competenze, agganciarsi ad un percorso culturale più sostanzioso? Penso alle certificazioni che si danno a scuola, a questi 'portfoli' che sono legati alle autonomie scolastiche degli istituti statali”*

#### **b) Ruolo della certificazione per insegnanti e scuole**

- Il rilascio di un documento sulla base della valutazione delle competenze raggiunte a fine corso è uno strumento efficace anche per la verifica degli strumenti e metodi didattici utilizzati e dei risultati raggiunti attraverso l'insegnamento.

*“La valutazione serve anche agli insegnanti per valutare il lavoro fatto. Anche per fare in modo che le scuole si uniformino, che raggiungano tutte gli stessi risultati”.*

- Potrebbe inoltre rafforzare il ruolo delle scuole di italiano e rendere il loro intervento più incisivo. La certificazione potrebbe rappresentare cioè un riconoscimento dell'azione delle scuole di italiano nel processo di inserimento dei cittadini immigrati.

*“Se un giorno si riconoscesse questa sorta di attestato, che adesso facciamo informalmente, potrebbe avere anche un maggiore significato, un impatto più concreto, reale”*

- Come si è detto, la certificazione rappresenta un fattore motivante per lo studente. In questi termini, per qualche intervistato, essa può costituire uno strumento efficace per ridurre il fenomeno della dispersione, che, come si vedrà,

### 2.3.2 Garantire la validità della certificazione come valutazione di competenze: una questione irrisolta

Di fronte a chi sostiene la necessità di un certificato che attesti il grado di competenza linguistica degli studenti, si pongono una serie di limiti e difficoltà legate, per lo meno in parte, alla natura volontaria di molte delle scuole di italiano per adulti stranieri.

Un sistema di certificazione così inteso, infatti, dovrebbe essere scientificamente di qualità, deve cioè essere in grado di misurare *“l'abilità in L2 ad un determinato punto della formazione dell'utente/apprendente, secondo parametri che riportino alle competenze che si debbono avere a un dato livello”*\*.

Gli insegnanti intervistati hanno individuato, durante i focus group, una serie di requisiti che un valido sistema di certificazione dovrebbe possedere.

I requisiti individuati possono essere così sintetizzati:

- **Ufficialità.** Secondo alcuni insegnanti, l'unica certificazione realmente spendibile in quanto riconosciuta a livello nazionale è quella rilasciata dagli enti accreditati, che in Italia sono l'Università degli Studi Roma Tre, le Università per Stranieri di Siena e Perugia e la Società Dante Alighieri. L'uniformità di giudizio delle certificazioni rilasciate da tali enti è garantita dal riferimento al Quadro europeo del Consiglio d'Europa del 1996, che ne estende la validità anche all'estero. L'iter necessario affinché le associazioni di volontariato che organizzano corsi di italiano possano rilasciare tale certificazione è però lungo e non proporzionato alle risorse a disposizione delle associazioni stesse.

*“Se un privato vuole vedere il livello di italiano raggiunto da un lavoratore da assumere, il certificato rilasciato da una associazione può avere un significato, ma di più, non avrebbe senso. Penso che l'unica cosa che sarebbe veramente riconosciuta è il certificato dell'Università di italiano per stranieri di Siena. Ma noi non saremmo mai in grado di mettere in piedi tutto l'iter per poter rilasciare quelle certificazioni”*

- **Validità.** Un test di valutazione si definisce valido quando il suo contenuto e i compiti comunicativi che il candidato deve assolvere sono in stretta relazione con la competenza da valutare. Questi compiti devono prevedere che il soggetto sottoposto al test metta in atto strategie in cui intervengano, oltre alla competenza linguistica in senso stretto (cioè la conoscenza del sistema fonologico e morfologico della L2 in questione), anche competenze di carattere più operativo, legate alla relazionalità, che sono relativamente difficili da rilevare e valutare. Si tratta inoltre, come sottolineano alcuni, di competenze in continua

evoluzione, strettamente connesse alle esperienze (di vita, lavorative, ecc.) vissute dai soggetti.

*“Anche da noi gli studenti - corso gratuito - vengono, smettono di venire, trovano lavoro, vanno in un altro posto, spariscono - anche perché non gli viene dato niente in mano. Nemmeno un attestato di frequenza, anche se non se ne fanno niente”*

*“Io penso che la tipologia di corsi che facciamo noi ha forse un'altra valenza, che non è tanto quella scolastica quanto quella comunicativo-relazionale, per cui è più difficile da misurare, credo”*

*“L'anno scorso noi avevamo una certificazione minima, una dichiarazione di competenza. E' però molto difficile: intanto perché noi facciamo dei percorsi brevi, per cui in 40 ore non è che si acquisiscano chissà quali competenze linguistiche, e un po' perché la competenza linguistica è un continuo divenire. Per cui nel momento in cui si dichiara una competenza misurata in maniera 'quantitativa', perché poi bisogna fare dei test, è molto difficile perché dopo un mese la persona potrebbe avere una competenza totalmente diversa, quindi ha già un certificato che non ha più senso. E le competenze linguistiche sono poi competenze relative a tante cose”*

- **Attendibilità.** L'attendibilità è determinata dall'obiettività della valutazione e del giudizio. Un test è obiettivo quando, indipendentemente dal momento in cui avviene la verifica e da chi sia la persona che lo corregge, il giudizio rimane uniforme. Questo pare il requisito più difficile da raggiungere, in quanto i corsi di lingua italiana analizzati nel corso della ricerca attengono a realtà molto diverse tra loro: alcuni nascono per iniziativa di associazioni di volontariato, altri rientrano fra le attività di enti di formazione, altri ancora sono la risposta istituzionale al problema linguistico delle persone immigrate. Per produrre un sistema attendibile di valutazione delle competenze occorrerebbe dunque attivare un processo di uniformazione, in primo luogo, tra le molte proposte formative, in modo tale da consentire agli studenti frequentanti le diverse scuole di raggiungere competenze simili e comparabili tra loro; in secondo luogo, tra i differenti criteri di valutazione di riferimento, che occorrerebbe stabilire una volta per tutte e condividere tra tutti gli insegnanti di L2 delle scuole della provincia di Bologna. Se infatti il già citato *framework* europeo offre una griglia di valutazione standardizzata dei livelli di conoscenza della lingua (livello avanzato C2 e C1; livello intermedio B2 e B1; livello elementare A2 e A1), la scala di riferimento esclude dalla valutazione gli studenti che presentano un grado di conoscenza linguistica inferiore, che invece rappresentano la maggioranza degli iscritti alle scuole di italiano coinvolte nell'indagine.

\* S. Pennacchi: *“Certificare la competenza in L2.”*, In.It, Anno 3, numero 2/2002.

*“Per quanto riguarda la certificazione di livello, forse perché comunque io sono in una realtà completamente gestita da volontari, e semmai si farebbe forte anche l’esigenza di corsi di formazione per il corpo docente: qualora noi puntassimo ad un attestato di livello di competenze, anche da parte nostra dovrebbe esserci un’organizzazione comune, con unità per quanto riguarda il percorso di formazione e le competenze che vengono date, cioè sia le nostre che poi quelle che vengono poi trasmesse”*

*“Penso che si debbano ‘smuovere’ troppe cose per delle associazioni di volontariato, dovremmo essere tutti d’accordo sui criteri di valutazione. Ogni ente privato o pubblico ha i suoi metodi. Nel volontariato ognuno fa un po’ come vuole”*

*“E’ ovvio che la cosa ottimale sarebbe quella di una vera e propria certificazione, ma questo presupporrebbe una strutturazione precisa, ponderata – una competenza che non è condiziona, non è omogenea”*

*“Il problema è il metodo. E’ difficile utilizzare un unico metodo, avere nello stesso ambito territoriale lo stesso strumento di valutazione. Anche perché i parametri europei non tengono conto degli immigrati, ma di altre tipologie di persone – di studenti. Quindi magari pensare ad una griglia di livelli dove siano tenute conto le cose che abbiamo detto qui”*

Di fronte alla difficoltà di realizzare un sistema di valutazione standardizzato, le proposte sono diverse.

- Qualcuno avanza l’ipotesi di un’auto-valutazione dello studente sulla base di una scheda di competenze predisposta,

che venga poi avvalorata dall’insegnante.

*“Ciascuno dice cosa sa fare, il ragazzo si prende la responsabilità di dirlo e l’insegnante lo certifica – perché altrimenti non avrebbe valore”*

*“L’ideale sarebbe che ognuno avesse una scheda alla fine con un elenco di competenze delle quali si indicano quelle raggiunte alla fine del corso. Cosicché una persona può dire: Io ho fatto questo corso e so fare questo”*

- Secondo altri, soltanto attraverso un intervento deciso delle Istituzioni pubbliche sarebbe possibile pervenire ad uno strumento di valutazione valido ed efficace.

*“Una grossa difficoltà rispetto a come definire il certificato finale, questo perché il Comune non si fa carico di darsi una figura più istituzionalizzata [...]. E’ da molto che sto pensando ad un discorso di rete dove la presenza di un polo pubblico abbia una funzione anche per le scuole private, del privato sociale, proprio perché solo un punto pubblico che ha una continuità, una presenza costante, può definire degli standard, dei criteri, degli orientamenti”*

- Per molti, infine, occorre abbandonare l’idea di una certificazione che valuti il livello di competenze: la sola risposta plausibile è il rilascio di un attestato finale che si limiti a misurare l’assiduità con cui lo studente ha frequentato il corso.

*“Un attestato di frequenza. Bisogna però porre dei limiti. Se uno viene, fa due lezioni, fa dieci ore, non ha diritto. Diciamo un monte ore. Una soglia bisogna stabilirla”*

### 2.3.3 L’attestato di frequenza

Accanto a motivazioni di ordine pratico, legate cioè alla difficoltà da parte delle scuole di italiano di realizzare uno strumento effettivamente in grado di valutare la conoscenza e le abilità linguistiche degli studenti immigrati, esistono anche altre ragioni che inducono alcuni insegnanti a sostenere la proposta dell’attestato di frequenza.

- In primo luogo, è opinione di alcuni insegnanti che l’attestato di frequenza possa contrastare la dispersione scolastica in modo altrettanto efficace della certificazione di competenze. L’attestato rilasciato a fine corso non documenterebbe i risultati raggiunti, ma la durata e la consistenza del percorso formativo seguito, nonché l’impegno dimostrato dallo studente e la motivazione a migliorare le proprie competenze linguistiche. Potrebbe quindi essere ugualmente speso per l’ingresso nel mondo del lavoro, come prova d’impegno, attitudine al lavoro e desiderio di crescita personale. Un documento che possa poi essere utilizzato nel percorso di inserimento sul territorio può quindi rappresentare per lo straniero un obiettivo da raggiungere e, quindi, un motivo efficace per rendere più costante e assidua la frequenza.

*“Un attestato di frequenza sarebbe un qualcosa che li attira e li farebbe restare perché possono perseguire un obiettivo [...].*

*Loro ci tengono molto ad avere questo attestato, perché quando si presentano nelle realtà lavorative, è importante, perché riescono a dimostrarti che non sono appena arrivati, che si sono impegnati, che hanno cercato di dimostrare qualcosa. Il datore di lavoro probabilmente dice: “Beh, questo magari ha buona volontà, per rimanere qui, per lavorare”. Gli studenti ci tengono moltissimo”*

- In secondo luogo, secondo alcuni la scelta di rilasciare una certificazione che classifichi gli studenti sulla base del livello di italiano raggiunto determinerebbe una selezione tra gli studenti che verrebbero discriminati in base alle competenze possedute. In quest’ottica un simile strumento risulterebbe in contrasto con la natura e le finalità delle scuole di italiano volontarie.

*“Rilasciare una certificazione vorrebbe dire che alla fine c’è un esame. Vuol dire essere selettivi, distinguere le persone in base ai livelli... No, non sono d’accordo. È sufficiente un attestato di frequenza”*

*“Nel nostro caso sarebbe fuorviante per gli scopi stessi della scuola. Nel nostro contesto una certificazione di questo tipo farebbe perdere il senso dello scopo primario”*

## 2.4 - Dispersione scolastica

*La dispersione scolastica è un fenomeno che tutti gli insegnanti che hanno partecipato ai focus group sperimentano costantemente e di fronte al quale reagiscono con preoccupazione.*

*Si configura come un fenomeno scalare: dalla presenza discontinua, ad intermittenza, alle lezioni, fino, in estremo, al drop-out. Qualunque forma assuma, la dispersione rappresenta un problema per la gestione dei corsi d'italiano e per l'organizzazione del lavoro degli insegnanti. In primo luogo, come si è visto,, è di ostacolo alla costituzione di classi omogenee per livello di competenza; in secondo luogo, rende difficoltosa la programmazione di un percorso formativo strutturato, nonché impossibile la scelta di un metodo di insegnamento di fronte a classi la cui composizione può variare anche significativamente di lezione in lezione.*

*Durante i focus group abbiamo cercato di individuare, attraverso l'esperienza degli insegnanti, quali sono le possibili cause della dispersione, consapevoli del fatto che soltanto un'indagine mirata, che coinvolga direttamente gli studenti, potrebbe comunque fare piena luce sulla questione e aiutare a comprenderla.*

*Abbiamo inoltre analizzato quali strategie sono messe in atto dalle scuole nel tentativo di prevenire, governare o ridurre l'abbandono, con l'obiettivo di assicurare una maggiore continuità nella partecipazione alle lezioni.*

### 2.4.1 Le cause

Trattandosi di un fenomeno estremamente complesso e variegato, sono molte e diverse le riflessioni e le ipotesi avanzate dagli insegnanti nel tentativo di spiegarne le cause e di inquadrarne i percorsi.

Qualcuno ritiene che le dimensioni della dispersione siano strettamente correlate al livello del corso cui si appartiene; è il caso di chi suppone che a far registrare i più alti tassi di dispersione siano prevalentemente gli studenti dei livelli più bassi.

*“Nella mia esperienza per esempio vedo che la dispersione è più elevata nei livelli zero o base”*

E' opinione di altri insegnanti, invece, che, data la molteplicità e la varietà delle cause che lo possono determinare, il problema della dispersione non sia circoscrivibile ad un gruppo specifico, ma che al contrario sia comune a tutti i livelli, compresi i più avanzati.

*“Io l'anno scorso lavoravo con due fratelli che venivano tutti i giorni, erano ad un livello avanzato. Poi sono scomparsi, probabilmente sono migrati altrove o hanno trovato lavoro. Non esiste una tipologia specifica, sono tanti i fattori che possono determinare la dispersione”*

Le ragioni che stanno alla base del fenomeno della dispersione scolastica sono ascrivibili a diversi fattori, che possono essere così schematizzati:

- 1) la condizione di migranti tout court degli studenti che frequentano le scuole di italiano;
- 2) una non completa sovrapposizione tra obiettivi e aspettative dei due attori (scuole e studenti);
- 3) l'incongruenza tra le modalità organizzative dei corsi di italiano e le caratteristiche e le aspettative degli utenti.

#### **1) La condizione di migranti**

Per la maggioranza dei migranti, qualunque sia il loro progetto migratorio, il lavoro rappresenta una priorità: la necessità di assicurare l'invio di rimesse alla famiglia rimasta in patria, l'ur-

genza di raggiungere una situazione economica adeguata per attivare il ricongiungimento familiare, la difficoltà di sostenere una famiglia – spesso numerosa – nel Paese d'accoglienza sono tutti elementi che premono per un rapido ingresso nel mondo del lavoro, che può così divenire uno dei principali fattori alla base della mortalità scolastica.

In questi termini, secondo alcuni, la dispersione può essere intesa come una inevitabile caratteristica dell'utenza con la quale le scuole devono necessariamente confrontarsi.

*“Il lavoro è un fattore decisivo della dispersione. Comunque penso che la dispersione è un elemento con cui dobbiamo imparare a convivere perché è caratteristica del nostro tipo di utenza. O continuano a migrare, o vanno a trovare i parenti a casa o in altri Paesi d'emigrazione”*

*“I loro bisogni primari sono quelli, sono quelli di ‘sbarcare il lunario’, dare una mano al marito, anche quando si hanno dei figli, devono pagare un affitto di casa, hanno dei problemi seri e quindi la conoscenza della lingua le interessa ‘il giusto’”*

Nell'ottica di una funzione strumentale dell'insegnamento della lingua italiana rispetto al primo inserimento dello straniero, alcuni insegnanti considerano addirittura la dispersione come un fattore positivo, indice di successo del servizio offerto: aver trasmesso una base di italiano ha reso possibile l'accesso al mondo del lavoro in tempi rapidi, soddisfacendo uno dei bisogni primari dell'immigrato.

Nonostante l'interruzione della formazione linguistica diminuisca le possibilità di accedere ad occupazioni più qualificate e rischi di “fossilizzare l'immigrato nei posti di lavoro meno qualificati”, il reperimento di un lavoro rappresenta comunque il raggiungimento di un obiettivo fondamentale.

*“Ho verificato che quando lasciano il corso è in primo luogo perché hanno trovato un lavoro, ad esempio vanno a fare le collaboratrici domestiche, e allora non riescono neanche più a conciliare il lavoro con la vita familiare, perché hanno anche una mentalità diversa dalla nostra. E' sempre positivo quando*

*non le rivedi, perché si sono inserite nel mondo del lavoro, cosa che per loro è molto importante”*

Altri due elementi legati alla condizione di migrante intervengono a rendere più precaria la presenza alle lezioni di italiano. Si tratta:

- della provvisorietà che connota la presenza in Italia di quegli immigrati con un progetto di ritorno in patria;
- della costante mobilità cui è costretto per vari motivi lo straniero in Italia.

- In molti casi, l'obiettivo che dà avvio al progetto migratorio di un individuo è il miglioramento delle condizioni sociali ed economiche proprie e del gruppo familiare di appartenenza, talvolta rimasto in patria, che generalmente è il principale destinatario delle rimesse inviate. Il piano – immaginato – della migrazione allora può prevedere un periodo più o meno lungo di permanenza all'estero e la sua conclusione con il definitivo ritorno al Paese d'origine una volta raggiunto l'obiettivo che ha spinto alla partenza.

In questi casi, quando cioè la presenza in Italia è pensata come temporanea, finalizzata esclusivamente al raggiungimento di un traguardo economico che consenta il rientro nel Paese d'origine, l'apprendimento della lingua italiana non è percepito come una priorità\*. La motivazione è ridotta ed il corso di italiano serve solo a superare l'emergenza linguistica, a fornire il minimo indispensabile per potersi muovere sul territorio, e la frequenza si riduce proporzionalmente.

*“L'approccio delle persone che vengono ai corsi cambia perché magari si trovano qui e la lingua è l'ultima cosa che vorrebbero conoscere... è un'emergenza, loro ritorneranno in patria. Non dobbiamo stupirci se a volte vengono e a volte no, se non fanno i compiti se qualcuno li assegna, se stanno lì e non ascoltano. L'insegnante non deve ritenere questo come un fallimento: i pensieri di questi studenti sono ben altri spesso rispetto all'apprendimento della lingua”*

- Il percorso migratorio, inoltre, non si arresta con l'arrivo in Italia. Il migrante può attraversare diverse città prima di sceglierne una le cui opportunità lavorative, abitative, relazionali gli consentano di sostare più stabilmente. Anche all'interno della stessa città, l'immigrato continua a spostarsi, per diverse ragioni. L'elevata flessibilità lavorativa richiesta dalle nuove tipologie contrattuali da una parte, le difficoltà che caratterizzano la ricerca dell'alloggio, che comportano il passaggio frequente da una sistemazione abitativa ad un'altra, dall'altra, sono alla base della forte mobilità dell'immigrato sul territorio, che può rendere ad un certo punto inaccessibile la scuola sino ad allora frequentata.

La costituzione di una rete tra le scuole del territorio potrebbe rappresentare una soluzione efficace alla defezione scolastica dovuta a tali caratteristiche di instabilità proprie dello straniero: attraverso un coordinamento di rete si potrebbero indirizzare gli studenti migranti verso le scuole del territorio più accessibili rispetto ai loro nuovi insediamenti. In questo modo la rete di scuole consentirebbe di seguire i percorsi di spostamento degli studenti conservandone la frequenza.

*“Credo che [la mortalità scolastica] in maggioranza sia dovuto ad una vita irregolare loro: hanno cambiato città o lavoro e non possono più venire. Anche a riguardo ribadisco l'idea del coordinamento, perché magari a quell'orario non possono venire da me, ma io posso sapere dove mandarlo all'orario in cui lui ora è libero”*

## **2) Obiettivi della scuola vs. degli studenti...**

Già da quanto affermato finora è chiaro come dalla natura del progetto migratorio dipenda in larga misura il grado di motivazione che spinge lo straniero ad iscriversi ad una scuola di italiano. L. Maddii\*\* individua tre tipi diversi di motivazioni che possono giocare un ruolo importante nell'apprendimento della lingua seconda e nel determinare la defezione scolastica. Secondo Maddii, le motivazioni dei corsisti possono essere di tipo:

- strumentale, cioè legata all'utilità della lingua per il lavoro o per lo studio;
- integrativa, ossia legata al desiderio di integrarsi nel Paese di arrivo;
- intrinseca, legata al piacere di fruire testi letterari o al piacere di *“apprendere per apprendere”*.

Le motivazioni degli studenti possono però non coincidere con gli obiettivi perseguiti, di fatto, dalle scuole di italiano. Da un lato, come si è visto, l'immigrato può avere interesse ad apprendere soltanto le prime nozioni base della lingua, a fronte, dall'altro lato, della scuola che può intendere come sua missione la promozione del pieno sviluppo linguistico degli apprendenti. Di questo *gap* tra le finalità attribuite alla scuola da insegnanti e studenti sono consapevoli alcuni intervistati, secondo i quali esso può costituire una delle cause della dispersione.

Come è stato osservato, ad obiettivi diversi corrispondono differenti metri di valutazione, cosicché il raggiungimento di un livello di italiano appena sufficiente per affrontare una situazione di sopravvivenza e di emergenza può apparire allo studente un risultato soddisfacente e tale per cui il corso perde coerenza, mentre per l'insegnante rappresenta appena la base da cui partire per una più ampia e completa acquisizione linguistica.

\* E' chiaro che il progetto migratorio, nel tempo, può essere ripensato e subire delle trasformazioni. Anche quando si sceglie di emigrare da soli ponendo in primo piano tra le motivazioni quella economica, possono subentrare altre ragioni che portano a modificare il proprio progetto, ad esempio attraverso la riunificazione della famiglia in terra d'emigrazione. Una migrazione di tipo familiare supera la provvisorietà che connota la prima tipologia e si caratterizza come strutturale e durevole, per quanto non ponga necessariamente fine all'indeterminatezza e alla difficoltà di scegliere definitivamente tra Paese d'origine e d'accoglienza. Tuttavia è da notare come anche quando il progetto migratorio si configuri come più stabile, le condizioni di vita spesso ardue del migrante rendono comunque prioritario il soddisfacimento delle necessità economiche e secondario il raggiungimento di un livello discreto di conoscenza dell'italiano. Come si è detto, la partecipazione ai corsi di italiano può essere finalizzata all'apprendimento di pochi rudimenti della lingua sufficienti per muoversi sul territorio e risolvere i bisogni primari della casa e del lavoro. La mortalità si può allora in parte spiegare con la realizzazione di questo obiettivo.

\*\* L.Maddii: *“L'italiano seconda lingua per gli adulti immigrati”*, op. cit.

*“Una cosa va precisata secondo me, e sarebbe un nuovo argomento da introdurre: la nostra valutazione del livello raggiunto dagli studenti non tiene mai conto dei loro progetti, dei loro obiettivi. Credo che alcuni non vengano più perché ritengono di sapere già la lingua, mentre magari per noi sono ad un livello zero. Mentre invece loro, o per i loro obiettivi o per una errata percezione delle loro capacità linguistiche, ritengono di avere raggiunto un livello sufficiente e non vengono più”*

Secondo alcuni intervistati, in un certo numero di persone immigrate è scarsamente sviluppata una progettualità riguardo al futuro disancorata dall'emergenza tipica dei nuovi arrivati. Diventa pertanto importante presentare ai nuovi utenti il corso di italiano come un'opportunità di promozione sociale e di realizzazione personale che può contribuire in maniera determinante allo sviluppo di un progetto di sé in Italia. Ciò significa, ad esempio, puntare sul fatto che gli studenti vanno motivati all'acquisizione della lingua italiana per maturare aspettative di miglioramento e non adattarsi invece necessariamente ad un ruolo lavorativo subalterno.

Occorre, in altre parole, un maggiore impegno nel chiarire ai potenziali utenti le funzioni e le finalità della scuola di italiano. I rischi della mancanza di chiarezza sulla natura e, soprattutto, sugli obiettivi del servizio sono principalmente due:

- Da un lato la scuola può essere intesa come semplice luogo di incontro, di svago, spazio del tempo libero, colmando forse un'altra carenza del territorio; la presenza dello straniero al corso allora non è finalizzata allo studio dell'italiano, e non appena l'impegno di studio appare eccessivamente gravoso il corso viene abbandonato. Assume allora particolare importanza l'esplicitazione e la condivisione del percorso formativo che l'utente dovrà seguire, in quanto è fondamentale che questi prenda consapevolezza del percorso da affrontare, sia motivato e ne assuma la responsabilità.

*“Secondo me la dispersione avviene perché lo prendono come diversivo, perché è quella la valenza principale. Perché magari si trovano in un 'momento morto', vedono magari l'amico che ci va, allora vogliono andarci anche loro. E' ovvio che dopo venti giorni che non sono stati ancora accontentati, decade il loro interesse”*

- Chiarire gli obiettivi della scuola da subito è importante anche per evitare delusione delle aspettative. La scuola può essere intesa dagli studenti come porta diretta d'accesso al lavoro e all'inserimento nel contesto italiano; quando ciò non si verifica viene meno la motivazione.

*“Forse la dispersione può essere l'effetto di una mancata realizzazione delle loro aspirazioni, per esempio il collegamento tra corso di italiano e lavoro [...]. Mi chiedo se queste persone vengono a scuola pensando che ci possa essere un collegamento diretto con il mondo del lavoro”*

*“Magari si crede che andando al corso si trovi lavoro, e questo non succede”*

*“C'è qualcuno che viene, per esempio questi principianti, per verificare che cosa si fa e forse si aspettano fin dal primo approccio non solo una lezione un inquadramento [...] sono alla ricerca di lavoro”*

### **3) Modalità didattiche e organizzative dei corsi**

Per finire, la dispersione può essere legata al divario tra il sistema organizzativo delle scuole (le scelte didattiche e metodologiche degli insegnanti, gestione e programmazione dei corsi, ecc.) e le caratteristiche e le aspettative dell'utenza cui si rivolge.

L'organizzazione dei corsi deve in primo luogo tenere in considerazione il fatto che gli studenti a cui si rivolgono sono adulti, pertanto in grado di prendere autonomamente decisioni sul proprio percorso di apprendimento: come hanno scelto di frequentare il corso d'italiano, allo stesso modo possono decidere di abbandonarlo.

*“La prima [cosa da sottolineare] è che si insegna ad adulti, che hanno un modo di apprendimento che non è paragonabile né per modi né per finalità a quelli dei ragazzini. Certo, succede a chiunque di iscriversi ad esempio ad un corso di yoga e poi anche se piaceva non ci si va più. Il fatto che siano adulti forse spiega in qualche misura la dispersione. Non essendo una scuola di natura obbligatoria, non offrendo una certificazione finale, manca l'incentivazione per l'adulto immigrato ad investire sul proprio apprendimento”*

Occorre inoltre considerare un altro fattore, ossia il diverso background scolastico dei corsisti immigrati, che in alcuni casi può essere molto lontano dal sistema di scuola e di studio proposto dalle scuole di italiano nel campione. La diversa esperienza scolastica pregressa determina modalità di studio e di fruizione differenti. Come raccontano gli insegnanti, nel caso di studenti con un elevato livello di scolarizzazione il problema della frequenza 'ad intermittenza' alle lezioni si pone in misura minore, in quanto esiste una consapevolezza più chiara della necessità di un impegno costante e duraturo nello studio per ottenere risultati soddisfacenti.

*“Secondo me i diversi livelli di disciplina sono un fattore di cui tenere conto. Ci sono persone che hanno differenti esperienze di scuola nel loro vissuto. Io personalmente ho un corso di livello avanzato e l'attenzione è massima perché sono persone che hanno un'idea precisa di che cosa significa andare a scuola, e sulla base di questo hanno la loro esperienza”*

Diversamente, nel caso di studenti con un basso grado di scolarizzazione, la costanza nello studio non è sempre percepita come requisito essenziale nel percorso di apprendimento della lingua. La dispersione è quindi conseguenza di una modalità di affrontare la scuola di italiano sganciata dalla consapevolezza chiara degli obiettivi di studio e dell'impegno necessario per raggiungerli.

*“C'è da considerare che la maggior parte proviene da Paesi nei quali una struttura scolastica come la nostra non esiste. Da un certo punto di vista non sono mai andati a scuola. E' organizzato in modo talmente diverso [...] non sanno studiare, non sanno cosa vuol dire studiare se noi organizziamo cose così come le abbiamo vissute quando eravamo dall'altra parte dei banchi, offriamo qualcosa che per loro è incomprensibile”*

*“E' che forse molti non hanno la consapevolezza di quello che comporta l'impegno scolastico. Cioè magari dicono: “Vado al corso, oggi imparo qualcosa, torno fra un mese e oggi imparo”*

qualcosa". Non si rendono conto che bisogna avere una continuità, e quello che imparo oggi se poi non lo coltivo va 'perso' almeno in parte, in molti non c'è questa consapevolezza"

Diventa strategica allora una mediazione da parte degli insegnanti tra le aspettative dei corsisti e i propri principi metodologici e didattici, anche attraverso la continua esplicitazione e condivisione delle scelte didattiche operate, che renda possibile da parte degli studenti il controllo e la valutazione dei propri progressi e che consenta loro di maturare una maggiore disponibilità allo studio e all'apprendimento.

Infine occorre notare come le difficoltà organizzative che lo stesso fenomeno della dispersione genera possano diventare a loro volta un fattore alla base della defezione. Si genera cioè una sorta di circolo vizioso: il continuo turnover degli studenti crea disomogeneità tra i livelli di competenza all'interno delle classi; la volontà di garantire a tutti il recupero delle lezioni

## 2.4.2 Strategie di governo/contrasto della dispersione

Nel tentativo di governare e contrastare il fenomeno della dispersione, le scuole di italiano mettono in atto strategie differenti. Alcune scuole hanno scelto di puntare su metodi più rigidi, altre al contrario ritengono che la massima flessibilità sia l'unica soluzione praticabile.

Una delle scuole che hanno partecipato ai focus group, al fine di garantire una maggiore assiduità alle lezioni, ha adottato un regolamento sulle assenze che, se non rispettato, può determinare la cancellazione dal corso. Secondo il regolamento introdotto, lo studente è tenuto ad avvertire l'insegnante nel caso in cui si trovi costretto a saltare la lezione. Se non viene dato preavviso per un certo numero di volte, l'iscrizione dello studente viene annullata. Il sistema del preavviso, secondo l'opinione degli insegnanti che lo hanno sperimentato, dovrebbe consentire loro di programmare al meglio le lezioni e di gestire più facilmente le classi. E' però vero che, a loro dire, all'introduzione della regola non è sempre seguita una riduzione della defezione degli studenti.

Al di là dei risultati ottenuti da un simile metodo, alcuni insegnanti ritengono che esso sia del tutto inadatto al tipo di utenza cui le scuole di italiano nel campione si rivolgono. Trattandosi infatti di adulti, occorre rispettare la loro libertà di scelta e la loro capacità di prendere decisioni. Un tale meccanismo, inoltre, si scontra con la necessità delle scuole di assicurare un numero minimo di studenti per corso – rischia di ottenere l'effetto opposto, disincentivando la frequentazione.

*"Una visione così 'disciplinare' della dispersione (registri, telefonate... ) non è così adeguata al tipo di utenza cui ci si rivolge, proprio perché, in quanto adulti, hanno tutto il diritto di fare una scelta di questo tipo. Certo che dare un taglio alla mancanza di frequenze se lo può permettere solo il servizio con un'utenza alta: spesso siamo noi stessi che non lo facciamo, perché se mandassimo via anche quei tre che nei momenti 'nerissimi' frequentano resteremmo a zero studenti, bisogna anche essere onesti. Ho la profonda convinzione che comunque la dispersione e la qualità non siano strettamente legati"*

Tra coloro che hanno espresso un parere contrario all'introduzione del metodo del preavviso, inoltre, alcuni ritengono che l'obbligo della telefonata non tenga in debita considerazione

perdute rende necessario il continuo ripasso degli argomenti trattati; questo determina un rallentamento nello svolgimento del programma; il corso, per gli studenti più assidui e diligenti, può pertanto divenire monotono e noioso, e ciò può provocare l'abbandono del corsista.

*"Per inserire nella classe i nuovi arrivati o quelli che sono rimasti indietro, bisogna ripetere, interrompere il programma. Ciò fa sì che chi invece è già avanti si annoi e sia spinto magari a non venire più. È un problema di disomogeneità all'interno delle classi"*

*"La dispersione compromette la continuità, dà un ritmo a singhiozzo che secondo me non fa bene a me e non fa bene neanche a chi è più costante, perché naturalmente nel momento in cui il 'desaparecido' torna in classe io devo per forza riprendere certi argomenti per andare avanti. Questo risulta frustrante e demotivante per chi, invece, è sempre venuto"*

l'eventuale precarietà delle condizioni economiche degli studenti immigrati, per i quali, in alcuni casi, anche una piccola spesa può risultare insostenibile.

*"Noi non pretendiamo neanche che loro ci avvertano e sa perché? Perché per loro è un problema anche far una telefonata. Loro vivono in uno stato di bisogno e una telefonata incide sul loro bilancio familiare"*

Aldilà di ciò, sono molti gli insegnanti che ritengono che soltanto un'organizzazione molto flessibile dei corsi e della didattica consenta di affrontare efficacemente la dispersione scolastica. L'elevata flessibilità che tale fenomeno impone rende necessaria la capacità da parte degli insegnanti di individuare ogni volta esigenze formative, carenze, lacune del gruppo presente in aula e di adattare volta per volta la lezione alla classe. Ciò richiede dunque un'elevata abilità nell'improvvisare, senza impoverire la qualità dell'attività didattica, e nell'ideare attività che si prestino a svolgere una programmazione discontinua.

*"Non riesco a programmare, non riesco a sperimentare le cose che ho studiato e che vorrei sperimentare. A parte il problema del materiale didattico, ma anche quello che mi invento io lì per lì devo contestualizzarlo ogni volta perché non ho una classe [fissa], non ho continuità"*

*"E' necessario tenere conto, nella didattica, che la dispersione è una caratteristica [costante]. Nella didattica infatti le attività devono essere adattate a questa caratteristica: fai piccole attività in cui è sempre possibile entrare e uscire"*

Infine, alcuni ritengono che rendere più appetibili i corsi con attività didattiche 'invitanti' possa rappresentare una strategia efficace a ridurre la mortalità scolastica.

*"Anche noi abbiamo la dispersione, che è il problema maggiore. La si argina anche in questo modo: appunto facendo notare non solo l'utilità della lezione, cioè facendo capire come l'italiano sia necessario nella vita quotidiana, ma anche facendo diventare l'attività di classe un aspetto ludico, divertente e motivante"*

## 2.5 - Sintesi dei principali risultati dell'indagine qualitativa

### ➤ Funzioni

Accanto a quella primaria dell'insegnamento della lingua italiana, tutte le scuole del territorio svolgono, in vario modo, anche altre funzioni necessarie al primo inserimento e all'integrazione dello straniero: orientamento ai servizi e alle risorse del territorio, informazioni sui diritti, strumento per l'emancipazione, socializzazione.

### ➤ Aspetti organizzativi

Le soluzioni organizzative adottate dalle diverse scuole sono singoli esempi non sempre generalizzabili. In alcuni casi si predilige la gestione di classi poco numerose, ritenute più adatte a personalizzare l'intervento formativo sulla base delle esigenze dei singoli studenti; in altri casi, invece, la disomogeneità che può essere rilevata all'interno di classi più numerose è considerata una risorsa per il confronto e lo scambio che può produrre.

Comune a tutte le scuole è, in ogni caso, lo sforzo di elaborare un modello organizzativo delle classi che tenga conto delle richieste degli utenti e che sia in grado di offrire nuove risposte a fronte di nuovi bisogni. L'utenza delle scuole di italiano è infatti molto diversificata per provenienza, livello di competenza, progetto migratorio, e ciò rende difficile la predisposizione di gruppi classe omogenei, utili per lo svolgimento del programma didattico. Ulteriore fattore di criticità è la dispersione scolastica, che determina dei mutamenti non prevedibili all'interno del gruppo classe e che, quindi, può rappresentare un ostacolo alla programmazione del percorso formativo.

Di fronte alle continue trasformazioni che caratterizzano i flussi migratori, le scuole di italiano mostrano la capacità di adattarsi ai cambiamenti dell'utenza: dopo un'immigrazione caratterizzata dalla presenza di maschi soli e con titoli di studio, si assiste oggi all'aumento della presenza femminile, che richiede in alcuni casi l'organizzazione di corsi ad hoc.

L'impegno nell'individuare sistemi di gestione delle classi migliori, però, deve fare talvolta i conti con l'esiguità delle risorse di cui dispongono le scuole di italiano legate al mondo del volontariato. Non è sempre facile infatti riuscire a disporre di insegnanti per l'attivazione di nuovi corsi e di aule per la creazione di nuove classi.

### ➤ Materiali didattici

Mentre pare facile per gli insegnanti di italiano volontari re-

rire libri e altri materiali prodotti per un pubblico molto giovane, non è altrettanto semplice individuare materiali specifici per studenti adulti. Di fronte alla modesta disponibilità di materiali didattici adatti a questo tipo di utenza, un certo numero di insegnanti delle scuole provvede con la ricerca e l'elaborazione di risorse alternative, come l'uso di schede auto-prodotte, quotidiani e riviste.

Sono in molti a riconoscere negli audiovisivi uno strumento con un elevato potenziale nell'apprendimento di una lingua e di una cultura straniera. In alcune scuole è quindi abbastanza diffuso l'uso di video e audiocassette, materiale la cui disponibilità, tuttavia, è condizionata alle risorse di cui dispongono le scuole.

### ➤ Certificazioni

Il rilascio di una certificazione di competenza potrebbe rappresentare, secondo l'opinione di alcuni insegnanti, un incentivo per gli studenti alla prosecuzione del proprio percorso formativo e un freno all'abbandono del corso.

Tuttavia, date le specificità del target di riferimento, non esiste al momento uno strumento di valutazione adatto alla rilevazione delle competenze. Si tratta di un problema aperto, in quanto le scuole nel campione non hanno gli strumenti per produrne uno che sia efficace, attendibile e, soprattutto, condiviso.

Di fronte a tali difficoltà, alcuni sostengono l'opportunità di un attestato di frequenza, che, pur non offrendo una dichiarazione del livello di competenza raggiunto, testimonierebbe il percorso formativo seguito.

### ➤ Dispersione scolastica

Uno dei problemi maggiori che le scuole di italiano per adulti stranieri si trovano ad affrontare è la dispersione degli studenti, che è riconducibile a diversi fattori intrecciati tra loro, come le caratteristiche intrinseche del percorso migratorio, le motivazioni alla base della decisione di frequentare un corso di lingua italiana, le modalità organizzative delle scuole.

Gli strumenti che le scuole di italiano hanno a propria disposizione per far fronte al problema e limitarne la portata sono limitati.

La maggior parte degli insegnanti ritiene che siano principalmente due gli elementi cui ricorrere per affrontare la dispersione: da un lato la capacità della scuola ad adattarsi di volta in volta alle trasformazioni della classe; dall'altro l'abilità dei docenti a costruire e gestire programmi didattici flessibili.

## 3 - Percorsi di miglioramento: la rete di coordinamento delle scuole di italiano

La presente ricerca è volta a supportare la creazione di un coordinamento tra le diverse esperienze esistenti sul territorio, finalizzato alla conoscenza reciproca delle scuole di italiano, alla collaborazione, allo scambio ed al confronto.

Nello specifico, secondo le diverse proposte emerse durante i focus group, una rete potrebbe:

### ➤ **Fungere da stimolo alla diversificazione e ampliamento dei servizi offerti dalle singole scuole**

Sulla base delle risorse a disposizione, degli obiettivi e delle funzioni assunti come prioritari, ogni scuola potrebbe specializzare la propria offerta in termini di calendario delle lezioni, organizzazione delle classi, livelli dei corsi svolti, modalità didattiche, attività e proposte formative. Si creerebbe così un sistema diversificato di servizi in grado di soddisfare le esigenze di tutti gli utenti. Il coordinamento potrebbe inoltre orientare gli studenti alle strutture scolastiche sul territorio maggiormente rispondenti ai loro bisogni e rappresentare così un possibile antidoto per la dispersione scolastica.

*“Il fatto di non sapere dove poter indirizzare uno che viene da San Pietro, dirgli se c'è una scuola più vicina a casa sua, piuttosto che dovergli far fare il viaggio fino in centro a Bologna [...]. Sono tutte cose fondamentali, per cui se ci fosse veramente prima di tutto una rete ben organizzata delle scuole [...] questo obiettivo è primario, secondo me, per sapere anche quando aprono le iscrizioni, quando non ci sono più posti [...] è spesso un mare sommerso, nel senso che ininterrottamente tutto l'anno vengono da noi immigrati che vogliono fare scuola e noi invece, per necessità, dobbiamo dare un certo ordine”*

*“Visto che essenzialmente i problemi si riducono a problemi pratici (mancanza di spazi, di volontari, ecc), si potrebbe fare un coordinamento se le varie scuole si specializzassero in un determinato contesto: per esempio una scuola che si occupi in particolare dell'alfabetizzazione iniziale, una scuola che invece organizzi corsi di livello più elevato, oppure anche una distinzione rispetto ai giorni dei corsi”*

*“Collaborando, ognuno con la sua specificità, ognuno si può far carico di quello in cui lavora meglio”*

*“Anche sulle modalità dei corsi, c'è chi chiede proprio il corso di grammatica e chi corsi più affini al lavoro. A noi avevano chiesto di fare un corso rivolto a studenti provenienti dalla Repubblica Ceca che venivano in Italia per il lavoro stagionale, un corso mirato al lavoro che dovevano svolgere, e noi andavamo in giro per i supermercati ad insegnare i nomi dei prodotti. La rete potrebbe servire anche a diversificare l'offerta”*

### ➤ **Contribuire a definire dei parametri comuni specifici per l'insegnamento dell'italiano L2**

Secondo alcuni insegnanti, sebbene la natura volontaristica della maggior parte delle scuole di italiano per adulti stranieri nel campione renda più difficile l'adozione di una linea d'inse-

gnamento comune, che consenta ad ogni scuola di garantire agli studenti un livello di qualità didattica elevato e la costruzione di un preciso curriculum di competenze linguistico-comunicative, rimane importante il confronto delle esperienze e la riflessione sui diversi modelli teorici elaborati in ambito linguistico al fine di individuare delle linee guida per l'insegnamento della lingua italiana ad adulti stranieri.

*“In un contesto molto poco strutturato e per lo più basato sul volontariato [...] non c'è una linea comune didattica. [...] E' impossibile pensare a delle linee operative comuni in materia di didattica”*

### ➤ **Contribuire a definire standard comuni per la valutazione delle competenze**

La riflessione comune che il lavoro di rete consente può aiutare nella definizione di standard ad hoc per la valutazione delle competenze, necessari per il monitoraggio dei progressi linguistici degli apprendenti e per la verifica dell'efficacia dell'intervento didattico. Il quadro comune europeo di riferimento per la definizione dei livelli di competenza, infatti, risulta inadeguato rispetto alla tipologia di utenza della maggioranza delle scuole di italiano coinvolte nella ricerca.

L'elaborazione degli standard rappresenterebbe inoltre un punto di partenza da cui partire per l'elaborazione di un modello di certificazione da rilasciare a fine corso.

### ➤ **Promuovere lo scambio di informazioni sulle attività realizzate dalle singole scuole presenti nella provincia bolognese**

Gli insegnanti hanno frequentemente lamentato la difficoltà d'accesso alle informazioni in relazione alle iniziative (eventi, seminari, progetti, attivazione di servizi come ad esempio sportelli informativi, ecc) promosse da altre scuole d'italiano. Il coordinamento di rete darebbe impulso allo scambio di informazioni sulle attività avviate dalle singole scuole; inoltre potrebbe incentivare l'organizzazione e la gestione di iniziative comuni.

Ancora, la comunicazione tra scuole potrebbe avere come oggetto gli eventuali problemi, difficoltà, situazioni critiche vissute dalle scuole, che potrebbero trovare soluzione proprio attraverso la condivisione.

*“Dare anche notizie sulle proprie realtà, le comunicazioni, lo scambio di notizie”*

### ➤ **Diffondere informazioni sulla formazione**

Gli insegnanti hanno espresso con forza la necessità di percorsi formativi che, da un lato, introducano all'insegnamento i volontari privi di esperienza, dall'altro, aggiornino gli insegnanti attivi da più tempo.

Il lavoro di rete potrebbe rendere note a tutte le scuole le diverse iniziative formative attivate dalle scuole di italiano del territorio o da altre organizzazioni, incoraggiando così una partecipazione più ampia ai corsi.

➤ **Promuovere lo scambio di strumenti e materiali operativi**

Molte scuole hanno difficoltà a reperire materiali e strumenti didattici di qualità, efficaci e adatti ad un'utenza adulta. Attraverso lo scambio e il confronto che una rete di scuole potrebbe produrre, gli insegnanti avrebbero un accesso più facile a questo tipo di risorsa e potrebbero contare sui suggerimenti provenienti dalle altre esperienze del territorio.

➤ **Favorire lo scambio e la condivisione delle risorse umane e materiali**

Il coordinamento tra le scuole di italiano potrebbe contribuire a mettere in rete le risorse a disposizione delle singole scuole e, più in generale, del territorio.

E' stata proposta la costruzione di una 'banca-dati' degli insegnanti volontari cui attingere per l'avvio di nuovi corsi.

Inoltre, l'estensione della rete ad altri soggetti del territorio, come ad esempio comuni e quartieri, potrebbe rendere possibile l'utilizzo di altri spazi per le attività delle scuole.

*"Sicuramente lo scambio di materiale didattico come prima cosa, ma anche un elenco dei docenti"*

*"Sarebbe per me necessario anche coinvolgere i Quartieri, potrebbero dare spazi ed essere punti di informazione, ospitare partite o feste. Il Quartiere ha delle possibilità"*

➤ **Favorire la realizzazione di un partenariato tra le scuole finalizzato alla costruzione di un soggetto in grado di dialogare con autorevolezza e unità con gli altri soggetti del territorio, tra cui gli Enti pubblici**

Lo scambio delle esperienze, secondo alcuni, potrebbe incentivare le scuole ad un'azione comune verso l'acquisizione e il riconoscimento di un ruolo più visibile nell'ambito dell'alfabetizzazione e dell'accoglienza degli immigrati.

*"Se noi riusciamo a unire le nostre energie, il risultato non sarebbe la somma, ma sarebbe molto di più. In qualche modo noi abbiamo la possibilità, in questo coordinamento, di candidarci come rappresentanti del privato sociale nel campo dell'educazione degli adulti immigrati, che fra l'altro sono cose che sono scritte anche nei programmi della Giunta comunale e provinciale, dove si parla di uno scambio fra privato sociale e istituzioni per collaborare su questi temi"*

## **Elenco scuole di italiano che hanno partecipato alla ricerca**

1. Associazione Centro Poggeschi (Bologna)
2. Associazione La Luna nel Pozzo (Bologna)
3. Associazione Parapagal (Bologna)
4. CD/LEI Settore istruzione Comune di Bologna
5. CEFAL Centro di Formazione Professionale (San Lazzaro di Savena)
6. Centro famiglie Anzola dell'Emilia
7. Chiesa Evangelica Metodista (Bologna)
8. CTP- Centro Territoriale Permanente di Budrio
9. CTP- Centro Territoriale Permanente di Castel S. Pietro
10. CTP- Centro Territoriale Permanente di Castiglione dei Pepoli
11. CTP- Centro territoriale Permanente Istituto Comprensivo N. 10 (Bologna)
12. CTP- Centro Territoriale Permanente Istituto Comprensivo N. 7: Centro territoriale per l'istruzione e la formazione in età adulta (Imola)
13. IIPLE Istituto Istruzione Professionale Lavoratori Edili (Bologna)
14. Posto di Ascolto Città di Bologna Onlus
15. Scuola di Accoglienza (Bologna)
16. Scuola di lingua e cultura italiana per stranieri della Caritas parrocchiale di S. Teresa del Bambin Gesù (Bologna)
17. SIM - Scuola Italiano Migranti (Bologna)
18. Trama di Terre (Imola)
19. Vides - Volontariato Internazionale Donna-Educazione-Sviluppo (Bologna)

---

# ALLEGATI

Gli **allegati**, che contengono gli strumenti di ricerca utilizzati  
(**questionari** e traccia dei **focus group**)

sono disponibili presso l'Osservatorio e sul sito web alla pagina:

**<http://www.provincia.bologna.it/immigrazione/documenti.html>**

in: **Allegati Dossier “NonSoloItaliano”, Agosto 2005, N.1**

Il rapporto è stato curato da: **Raffaele Lelleri (coordinatore),**

**Valerio Palumbo e Laura Pozzoli (ricercatori),**

con la collaborazione di **Catalina Pazmiño Gonzalez**

Grafica ed Editing di **Eugenio Gentile**

Stampa: *Centro Stampa della Provincia di Bologna*

**Ringraziamenti:**

Claudia Pedretti,  
Marina Manuzzi,  
Andrea Frascari,  
Francesca Patuelli,  
suor Graziella Pezzotta,  
Massimiliano Di Toro Mammarella

**COMUNE, PROVINCIA, PREFETTURA-U.T.G. DI BOLOGNA**

**OSSERVATORIO PROVINCIALE DELLE IMMIGRAZIONI**

Via A.Finelli 9/A, 40126, Bologna  
presso il Servizio Sicurezza Sociale della Provincia di Bologna

Tel.: 051-659.8992/91 Fax: 051- 659.8620  
E-mail: [raffaele.elleri@nts.provincia.bologna.it](mailto:raffaele.elleri@nts.provincia.bologna.it)  
[eugenio.gentile@nts.provincia.bologna.it](mailto:eugenio.gentile@nts.provincia.bologna.it)

I materiali dell'Osservatorio sono su Internet al sito:  
[www.provincia.bologna.it/immigrazione](http://www.provincia.bologna.it/immigrazione)  
alla pagina Documenti