Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

TESI DI BACHELOR DI

VÉRONIQUE PIVA

BACHELOR OF ARTS IN PRE-PRIMARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2015/2016

LA VALORIZZAZIONE DELLA COMPETENZA LINGUISTICA DI UN BAMBINO BILINGUE PER FAVORIRE IL SUO INSERIMENTO NEL GRUPPO

RELATRICE

DANIELA KAPPLER

Ringrazio sentitamente la mia relatrice Daniela per avermi accompagnata in questo percorso e avermi dato i suoi preziosi suggerimenti nella revisione del testo, nonché il direttore della sede e le docenti C. e R. per avermi permesso di svolgere questo progetto presso il loro istituto. Un grande grazie anche ai bambini della sezione, che hanno accolto le mie proposte con entusiasmo e sono riusciti a includere O. nel loro gruppo di gioco. Grazie a O. per i suoi sorrisi, attraverso i quali ho avuto modo di ricevere un feedback positivo. Infine, ma non da ultimo, un grazie di cuore alla mia famiglia, in particolare alla mia mamma, che mi ha sostenuta durante questo lavoro di tesi e si è messa a disposizione per qualche ultima revisione, nonché agli uomini della mia casa, mio fratello Patrick, mio papà Paolo e il mio compagno Davide per il loro immancabile supporto.

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

Abstract

Véronique Piva

Bachelor of arts in pre-primary education

La valorizzazione della competenza linguistica di un bambino bilingue per favorire il suo inserimento nel gruppo

Nome e cognome del docente relatore: Daniela Kappler

Abstract

Come valorizzare un bambino per favorire il suo inserimento nel gruppo?

Questa è la domanda che mi sono posta durante le osservazioni iniziali di un bambino bilingue. Il bambino veniva spesso ignorato e/o rifiutato dal gruppo-sezione e questo lo portava a reagire in modo manesco, rendendo la sua gestione difficile.

Ogni docente sa però che ogni alunno è un po' come il pesciolino Arcobaleno, ha tante scaglie che lo fanno brillare e che può condividere con gli altri. Una di queste scaglie che fa brillare O. è la sua competenza linguistica: il bambino è bilingue italo-francese.

Il lavoro propone un percorso di ricerca-azione per valorizzare la competenza linguistica di O. allo scopo di favorire il suo inserimento nel gruppo. Il risultato di questo percorso è che i bambini riconoscono maggiormente l'identità competente di O.: la sua scaglia è ora luminosa agli occhi di tutti e il bambino diviene "l'esperto del francese". Ben presto si trasforma da bambino isolato a compagno di gioco, con il quale si interagisce volentieri.

L'analisi dei dati - raccolti attraverso il diario, le check-list, le griglie strutturate, l'annotazione dell'episodio critico e l'intervista semi-strutturata - dimostra un rapporto di causa-effetto fra l'iniziale atteggiamento del bambino e il rifiuto dei compagni ad accoglierlo nel gruppo. Per concludere lo stimolo da me portato ha permesso l'inclusione del bambino fra i pari, così come l'atteggiamento del bambino di integrarsi nel gruppo. 1480 battute – spazi inclusi

Parole chiave:

bilinguismo

identità competente

educazione plurilingue

inclusione/integrazione

Questa pubblicazione, La valorizzazione della competenza linguistica di un bambino bilingue per favorire il suo inserimento nel gruppo, scritta da Véronique Piva, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.

Sommario

1. Prima parte: motivazione-ideazione del focus 1
1.1. Introduzione e motivazione 1
2. Seconda parte: tematizzazione 3
2.1. Contestualizzazione 3
2.2. Profilo del bambino 3
2.2.1. Area linguistica 3
2.2.1.1. Modalità didattiche in relazione all'interferenza linguistica del bambino 4
2.2.2. Area socioaffettiva e relazionale 4
2.2.2.1. Ambientamento alla scuola dell'infanzia 4
2.2.2.2. Area socioaffettiva e relazionale alla scuola dell'infanzia 5
2.2.2.3. Area socioaffettiva e relazionale in famiglia 6
2.3. Domanda e ipotesi di ricerca 6
2.4. Approfondimento teorico 7
2.5. La società odierna: multiculturale e multilingue 7
2.5.1. Tre modelli 8
2.5.1.1. Il modello assimilazionista 8
2.5.1.2. Il modello multiculturale 9
2.5.1.3. Il modello interculturale 9
2.5.1.4. Difficoltà nell'attuare il modello interculturale nel mondo della scuola 10
2.6. La nuova scuola inclusiva: inclusione vs. integrazione 10
2.6.1. La scuola inclusiva – il plurilinguismo 11
2.7. Il bilinguismo come risorsa alla scuola dell'infanzia 12
2.8. Gli allievi difficili: il bisogno di essere visti dal docente 13
2.9. La relazione fra pari nell'infanzia 14
2.9.1. Bambini esclusi e invisibili 15
2.10. L'importanza delle relazioni sociali: l'apprendimento socio-costruttivista 16
2.10.1. Il tutoring 16
2.10.2. L'identità competente 17
2.11. Riflessione sul nuovo piano di studio 18
2.11.1. Finalità educative 18

2.11.2. L'apprendimento delle lingue seconde 18
2.12. Considerazioni in riferimento al progetto 19
3. Terza parte: sperimentazione 21
3.1. Presentazione del progetto 21
3.1.1. Obiettivi del progetto 21
3.1.2. Quadro metodologico 22
3.1.2.1. Strumenti di raccolta dati 22
3.2. Risultati della sperimentazione e analisi dei dati 24
3.2.1. I compagni riconoscono l'identità competente di O. 24
3.2.2. I compagni accettano O. nel proprio gruppo di gioco 1
3.2.3. L'atteggiamento di O. è cambiato 26
3.2.4. Quest'esperienza ha sollecitato una riflessione metalinguistica 27
4. Quarta parte: riflessioni sul proprio sviluppo professionale e conclusioni personali 29
4.1. Uno spunto per nuovi percorsi 31
4.2. Un punto di partenza per nuovi interrogativi e sperimentazioni 32
5. Bibliografia 33
6. Allegati 36
6.1. Allegato 1: Programmazione 36
6.2. Allegato 2: Il loto 41
6.3. Allegato 3: Intervista 43
6.4. Allegato 4: Check-list sulla relazione di O. con i compagni 45
6.5. Allegato 5: Griglia strutturata sul comportamento di O. durante le attività 46
6.6. Allegato 6: Episodio critico 48
6.7. Allegato 7: Check-list sulla reazione dei bambini alla scoperta delle lingue 49
6.8. Allegato 8: Check-list sugli atteggiamenti dei bambini durante il loto 50
6.9. Allegato 9: Check-list durante il gioco libero al loto 51
6.10. Allegato 10: Scala di frequenza sulla relazione di O. con i compagni 52

1. Prima parte: motivazione-ideazione del focus

1.1. Introduzione e motivazione

Lo stimolo per questa ricerca mi era giunto in occasione di pratiche precedenti, dove ero confrontata con bambini che parlavano una lingua madre diversa da quella di scolarizzazione oppure erano bilingue. L'approfondimento di questo tema mi intrigava molto, perché credo che come docenti dobbiamo fornire a questi bambini delle occasioni e degli strumenti affinché anche loro possano sentirsi compresi e comprendere nelle situazioni comunicative presenti in classe.

Il Canton Ticino è l'unico cantone svizzero a promuovere l'apprendimento di tre lingue straniere durante la scuola dell'obbligo (nell'ordine francese, tedesco e inglese). Per questo motivo credo che per gli allievi può essere utile scoprire l'esistenza di altre lingue già a partire dalle prime istanze di socializzazione. Vi è per di più da considerare che il crescente aumento di immigrazione nel nostro paese, ci indurrà sempre più a relazionarci con persone che parlano una lingua diversa dalla nostra.

Questo è sostenuto anche dal piano di studio Harmos che dice "*le lingue rivestono un ruolo fondamentale all'interno del curriculo della scuola dell'obbligo in quanto sono essenziali sia per l'apprendimento a scuola sia per la vita nella società multiculturale odierna*" (Harmos, p. 113)

Da parte mia sono molto sensibile a far conoscere e accettare ai bambini la diversità individuale, che rappresenta per me un valore importante, nonché un bisogno impellente della nostra società. Sia nei piccoli sia nei grandi aspetti è essenziale dare importanza al fatto che ognuno è speciale a suo modo: non è sbagliato essere diversi, lo siamo tutti gli uni dagli altri. Purtroppo spesso la diversità viene derisa. Credo che promuovere un atteggiamento di scoperta alla diversità fin da piccoli, possa far sì che non ci sarà un bambino che come me alle elementari veniva deriso perché aveva la carnagione troppo chiara (come un fantasmino) e nemmeno quello del terzo livello, che veniva preso in giro perché, con le ciabatte ai piedi e alzandosi sulle punte, non superava ancora l'altezza dei compagni più piccoli (come ho visto in un'occasione durante la pratica professionale). Questo solo per citare alcuni esempi che riguardano la diversità di tipo fisico. A livello emotivo credo che la comprensione per la diversità, permetta di avere meno bambini che deridono un compagno della scuola dell'infanzia perché piange sempre: si vedrà il piangere non come un atteggiamento del solito piagnucolone, ma come una delle possibili manifestazioni di emozioni che possono essere giuste o sbagliate, ma sono comunque un diritto di ogni bambino.

Il tema della diversità è stato occasione di parola per diversi autori di albi illustrati, dedicati ai più piccoli, si pensi all'avventura dell'elefantino Elmer di David Mckee, al viaggio di Pezzetino di Leo Lionni e infine per citare un esempio noto alla mia generazione al meraviglioso pesciolino Arcobaleno di Marcus Pfister. Nel pesciolino Arcobaleno non posso non identificare O.: l'unico di tutto l'oceano ad avere le scaglie luccicanti, scaglie che dato il suo grande il cuore, decide di condividere con gli altri. Le scaglie: quei piccoli pezzetti luccicanti che ognuno di noi possiede e che può condividere con gli altri, così che essi possano diventare ancora più luminosi.

La motivazione per la presente ricerca e sperimentazione è dunque strettamente legata a un mio interesse personale così come al contesto dell'istituto scolastico, dove è stata elaborata, e a quello che considero un importante bisogno formativo. Come già accennato nelle prime righe della presente introduzione, credo sia importante dare ai bambini delle opportunità e/o degli strumenti per comunicare, comprendere ed essere compresi. Credo però che questo bisogno riguardi anche lo stesso insegnante. La professione che ho scelto ci permette di essere costantemente in contatto anche con i genitori dei bambini, che come i loro figli si esprimono in una lingua piuttosto che un'altra o appartengono a un gruppo culturale diverso dal nostro. A mio avviso è necessaria una continua autoformazione del docente per quanto riguarda le lingue, le culture, le loro usanze e i loro valori. Per costruire una relazione di fiducia anche con i genitori dei nostri allievi e ottenere una comunicazione efficace e diretta, il migliore strumento è essere aperti, documentarsi, essere disponibili ad apprendere qualche cosa dall'altro, a partire dalle parole o il modo in cui congedarsi.

Questo lavoro per la tesi affronta oltre all'aspetto linguistico quello socioaffettivo/relazionale attraverso la proposta di attività ludiche: lo scopo di questo lavoro è valorizzare la diversità linguistica di un bambino bilingue di fronte ai compagni, per favorire l'accettazione del bambino nel gruppo-sezione.

2. Seconda parte: tematizzazione

Questa seconda parte comprende, nell'ordine, un'analisi contestuale e un approfondimento teorico.

2.1. Contestualizzazione

La scuola dell'infanzia, dove ho elaborato il mio lavoro di tesi, è organizzata in due sezioni, che contano un totale di ventisei bambini. La sezione delle docenti C. e R. comprende tredici bambini: sette del terzo livello, quattro del secondo e due del primo.

Per prendere conoscenza della composizione linguistica della classe ho chiesto informazioni alle docenti attraverso dei colloqui informali e un'intervista semi-strutturata (*cfr. Allegato 6.3.*)[1], visionato i formulari di iscrizione di inizio anno e svolto dei momenti osservativi. Per quanto concerne l'aspetto linguistico è emerso che tre bambini parlano e/o comprendono una lingua diversa dall'italiano. L'interesse per questa mia ricerca è ricaduto su un bambino in particolare, perché a differenza delle sue due compagne alloglotte, lui non è incluso nel gruppo dei pari. Questa situazione è dovuta – secondo i dati rilevati all'inizio e gli esempi presenti nel testo – alla sua interferenza linguistica e reazione al conseguente disagio, come descritto qui di seguito.

2.2. Profilo del bambino

Concentrando l'attenzione sulla situazione di esclusione di un unico bambino, è importante secondo me delineare un profilo personale e approfondire alcuni aspetti dell'area linguistica e di quella socioaffettiva/relazionale.

2.2.1. Area linguistica

La madre di O. è nata e cresciuta in Svizzera francese, più precisamente a Losanna. Ella parla francese con i propri figli e anche i fratelli comunicano fra loro in francese. Con il papà invece mamma e bambini si esprimono in italiano. O. è dunque bilingue italo-francese. Aggiungo inoltre che O. è accudito per la maggior parte del tempo da una baby-sitter balcanica, con la quale

[1] I primi allegati propongono uno schema riassuntivo della programmazione (Allegato 6.1.) e una presentazione del gioco (Allegato 6.2.). I successivi sono disposti in ordine cronologico.

comunica in italiano. La baby-sitter, da poco arrivata in Svizzera, non padroneggia però ancora strutture di base solide della lingua italiana.

2.2.1.1. Modalità didattiche in relazione all'interferenza linguistica del bambino

Ho intervistato le docenti chiedendo loro come si comportano quando O. sbaglia un vocabolo o non capisce una consegna. R. mi ha spiegato che quando O. frequentava il primo anno di scuola dell'infanzia, lei ripeteva al bimbo la consegna in francese, mentre ora se lo vede titubante gli chiede di riformulare con proprie parole la consegna ricevuta. Quando invece sbaglia un vocabolo, R. mi ha riportato che lo valorizza per aver provato a trasformare le parole dal francese all'italiano, dopodiché corregge la parola sbagliata e gli comunica il termine corretto.

Quando O. sbaglia un vocabolo, C. dice di riformulare la frase, sostituendo il vocabolo detto erroneamente dal bimbo con quello corretto. Mentre per garantire una maggiore comprensione delle consegne, C. dice di utilizzare molto la consegna agita e l'imitazione dei compagni. La docente mi ha spiegato che oltre a ricorrere all'uso di immagini, gesti, imitazioni dei compagni e consegne agite, se ha in sezione un bambino che non capisce la lingua o capisce poco, cerca di adattare l'attività al ribasso, presentando dei materiali e delle situazioni che anche lui/lei possa comprendere, ad esempio storie dal lessico semplice, più brevi, dai disegni chiari.

Le docenti non hanno trattato in classe un discorso sulle diverse lingue, ma sono aperte a scoprire e sperimentare nuove modalità didattiche per gestire la difficoltà linguistica dei bambini allofoni e avvicinare i bambini all'argomento lingue.

2.2.2. Area socioaffettiva e relazionale

Per approfondire l'aspetto socioaffettivo e relazionale del bambino l'ho osservato nel momento di gioco libero e ho chiesto qualche ulteriore precisazione alla docente R. sull'inserimento di O. alla scuola dell'infanzia.

2.2.2.1. Ambientamento alla scuola dell'infanzia

R. mi ha riportato che la frequenza di O. è cominciata all'età di tre anni, contemporaneamente al fratello di due anni maggiore di lui. A detta della docente il fratello era piuttosto "irruento" e O. veniva spesso messo in ombra: da subito il fratello ha iniziato a esprimersi in italiano senza particolari difficoltà, mentre O. esprimeva la maggior parte della frase in francese. R. mi ha precisato che il fratello giocava con i compagni mentre O. tendeva a giocare più individualmente,

pur cercando l'interazione con altri bambini. La docente ritiene che O. abbia iniziato a sentire la scuola dell'infanzia un suo spazio solamente quando il fratello è andato alle scuole elementari.

2.2.2.2. Area socioaffettiva e relazionale alla scuola dell'infanzia

Dalle mie osservazioni è emerso che O. preferisce i giochi tranquilli come il memory e i puzzle oppure i giochi simbolici, per esempio in casina gli piace assumere il ruolo di sarto oppure di cuoco. Durante una nostra interazione, il bambino mi ha confidato che a casa il suo gioco preferito è la tombola, a cui gioca soventemente con la famiglia.

Durante le attività a tavolino il bimbo impiega molto più tempo dei compagni e questo lo porta a terminare i lavori con lentezza ma anche con molta precisione. O. mi ha spiegato che a casa riesce a concentrarsi maggiormente quando fa i disegni perché c'è meno rumore rispetto alla sezione. Da questo lato O., appare un bambino tranquillo e calmo. In altre occasioni invece sembra piuttosto aggressivo. Per questo motivo ho deciso di osservare in profondità in quali occasioni O. si atteggia in un modo piuttosto che nell'altro, come riporto nel paragrafo sottostante.

Dalle mie prime osservazioni e dalla conoscenza del bambino iniziata lo scorso anno, ho constatato che O. non si è ancora inserito nel gruppo di compagni del suo stesso livello, che spesso si incontrano anche per attività extrascolastiche. Mi sembra che O. abbisogni del contatto con i compagni, che cerca frequentemente e, alcune volte, senza successo. Questo sembra creargli disagio e spesso reagisce con frustrazione o con rabbia, ad esempio parla sopra i compagni, non ascolta. La sua gestione diventa difficile e la relazione con i compagni ne risente, perché i bambini si lamentano che "O. mi fa male", "O. non mi fa parlare", ecc. Spesso O. reagisce con forza fisica (*cfr. episodio critico all'Allegato 6.6.*) quando i compagni lo deridono, lo "sminuiscono" e lo ignorano. Porto due esempi che mi hanno fatto giungere a queste considerazioni. In un'occasione ho sentito O. rispondere a una domanda da parte della docente. Il bambino ha cercato di tradurre in italiano un vocabolo francese, ma senza successo. Ha quindi usato un termine che in italiano non esiste. Alcuni compagni si sono messi a ridere. O. ha iniziato a battere sulla testa dei compagni seduti davanti, fare versi, muoversi e rendere difficoltosa la continuazione dell'attività. L'altra situazione che riporto è quando F. e O. hanno giocato assieme a memory. F. stava vincendo ed è andato a informare i compagni della sua probabile vittoria, O., ha iniziato a cambiare il posto delle carte del memory, a voltare più carte del previsto, ecc. F. ha dunque smesso di giocare. È capitato frequentemente che i compagni ridano quando lui sbaglia un vocabolo e questo lo spinge da un lato a cercare l'attenzione, comportandosi come non dovrebbe, dall'altro a chiudersi maggiormente: ad esempio quel pomeriggio O. non ha più preso spontaneamente parola durante le attività.

O. mi appare invece molto felice quando i compagni lo scelgono per giocare nel gruppo, si siedono vicino a lui, chiacchierano con lui, ecc. Altro aspetto che sembra valorizzarlo molto è quando le docenti, l'allieva maestra o la docente di sostegno gli dedicano un momento esclusivo: p. es. nel primo incontro mi sono seduta vicino a lui mentre decorava la fotografia del proprio volto con della frutta - tema dell'anno - sostituendone gli occhi, il naso e la bocca e incollando dei ritagli di frutta che richiamassero la stessa forma. O. mi ha detto apprezzare la mia presenza e il mio supporto nello svolgere il compito.

Come emerso da queste considerazioni iniziali, le difficoltà incontrate dal bambino sono prevalentemente emotive e socio-relazionali, che si trovano in un rapporto di causa-effetto con le difficoltà linguistiche.

2.2.2.3. Area socioaffettiva e relazionale in famiglia

Mi sono interrogata con le docenti se anche al di fuori dalla scuola dell'infanzia O. manifesti disagi affettivi e relazionali. Le docenti mi hanno riportato di aver avuto un incontro con i genitori prima delle vacanze di Natale del presente anno scolastico e di aver affrontato l'argomento assieme a loro. I genitori hanno condiviso con le docenti che O. dovrebbe essere maggiormente valorizzato: la loro impressione è che O. venga "schiacciato" dai caratteri forti del fratello maggiore e di quello minore. Sia il grande sia il piccolo sono entrambi estroversi e forse per questo riescono a spiccare più di lui. La mamma si è detta d'accordo e di conseguenza ha cercato di creare uno spazio personale con O., dandogli qualche attenzione maggiore e difendendolo da quelli che potrebbero essere definiti "gli attacchi" dei fratelli. Le docenti mi hanno assicurato che da quel momento la situazione è leggermente migliorata anche alla scuola dell'infanzia e O. sembra arrivare alla scuola dell'infanzia più sereno rispetto a prima.

2.3. Domanda e ipotesi di ricerca

Dopo la presentazione del contesto di partenza, espongo la domanda di ricerca e qualche ipotesi a priori. La domanda di ricerca è: come valorizzare la competenza linguistica di un bambino bilingue per favorire il suo inserimento nel gruppo?

Preciso che ho scelto la parola *inserimento* per indicare una doppia dimensione, quella inclusiva e quella integrativa (la definizione di questi termini è data al paragrafo 2.6.) per indicare sia una prospettiva di includere O. a partire dallo stimolo da me proposto, sia una prospettiva del bambino ad integrarsi nel gruppo.

Le ipotesi che avanzo sono le seguenti:

- Un contesto ludico può fungere da stimolo per valorizzare la competenza linguistica in un'altra lingua.
- I compagni accetteranno maggiormente O. nel gruppo, perché riconosceranno nella sua competenza linguistica un suo plusvalore.
- Gli episodi di aggressività di O. diminuiranno in quanto il bambino si sentirà parte integrante del gruppo.
- Lo stimolo proposto per valorizzare la competenza linguistica francese di O. potrà far emergere anche le lingue delle due bambine alloglotte.

2.4. Approfondimento teorico

L'approfondimento teorico su cui mi concentro si suddivide in due ambiti: quello culturale/linguistico e quello socioaffettivo/relazionale. Per la parte linguistica presento alcuni costrutti che caratterizzano la nostra società, come la multiculturalità e il multilinguismo, per poi passare a una riflessione sul plurilinguismo nel modello di scuola perseguito dal piano di studio e concludere con un approfondimento sul bilinguismo come risorsa alla scuola dell'infanzia. Nella parte socioaffettiva/relazionale mi sono occupata della gestione degli allievi difficili, delle relazioni fra pari nella prima infanzia, dedicando qualche riflessione alle tipologie di bambini esclusi nonché all'importanza delle relazioni fra pari nell'apprendimento. In conclusione verranno esposte alcune considerazioni rispetto al piano di studio.

2.5. La società odierna: multiculturale e multilingue

Il crescente aumento di migrazioni da un paese all'altro e il coinvolgimento di sempre più paesi come luoghi di arrivo e di partenza ci mette di fronte a una nuova realtà: la società è diventata e sta diventando sempre più multiculturale e multilingue. Iniziamo a definire il primo termine: con il termine "*multiculturale*" si intende una società in cui sono presenti persone che appartengono a culture diverse. Fin qui la definizione sembrerebbe chiara e priva di fraintendimenti, ma quale è il significato nascosto dietro il termine *cultura*?

Definire il termine "*cultura*" è un compito arduo, è una di quelle parole che si sente spesso, ma si sa veramente cosa si intende con quella che definiamo cultura?

Ogni paese ha la sua accezione del termine cultura, motivo per cui mi riferisco al dizionario Treccani, pilastro della cultura italofona. La radice etimologica della parola cultura – dal latino *coltura* – deriva da *colêre,* ovvero "coltivare" (Dizionario Treccani). Come emerge dal termine la cultura è dunque qualcosa da "coltivare": qualcosa che non è statico, ma che si coltiva, dunque si apprende nel tempo, modificandosi da uno stadio iniziale.

Con il termine cultura si intende "*un complesso di conoscenze, competenze o credenze proprie di un'età, una classe o categoria sociale, di un ambiente"* e ancora "*l'insieme dei valori, simboli, concezioni, credenze, modelli di comportamento che caratterizzano il modo di vita di un gruppo sociale"* (Dizionario Treccani). Appartenere a una stessa cultura presuppone condividere alcuni valori, conoscenze, competenze, ecc., questo però non rende le persone uguali, la cultura non è monolitica, ma assume diverse sfaccettature.

Definisco il secondo termine, circoscrivendo il significato di multilinguismo. Una società multilingue è quella in cui vi sono in uso più lingue.

Lingua e cultura sono due aspetti l'un l'altro inscindibili. Laddove in un luogo sono presenti diverse origini di provenienza e diverse culture, le persone si confronteranno fra loro in diverse lingue.

"*Una scuola a prova di multilinguismo va oltre la lingua si addentra nelle culture, nelle persone, negli usi, nelle tradizioni, nei desideri, negli interessi di ogni cittadino della scuola. Quello che la scuola dei nostri giorni deve trasmettere è l'apertura, il rispetto e la convivenza*" (Soggia, Laraspata, Davoli, Spaggiari, 2013, p. 31).

2.5.1. Tre modelli

Per regolare i rapporti di cittadinanza fra persone con diversità linguistico-culturali all'interno della stessa società, sono emersi tre modelli: il modello assimilazionista, multiculturale e interculturale.

2.5.1.1. Il modello assimilazionista

Un modo per affrontare la società multiculturale è l'assimilazionismo (o universalismo). Questo modello non dà la possibilità alle diversità culturali di essere riconosciute, ad eccezione di quella locale. L'assimilazionismo ritiene importante assicurare una coesione fra le diverse persone della popolazione; impone ai cittadini la tradizione locale, abolendo tutti gli elementi identitari individuali (Ostinelli, modulo "scuola e società", 2013). Come sostenuto nel libro *Pedagogia interculturale:* "*risulta evidente come al centro del pensiero universalista* (o assimilazionista) *vi sia*

una concezione etnocentrica del mondo: la nostra cultura è l'unica giusta e vera e andrebbe diffusa in tutti i luoghi". (Portera et al., p. 72)

2.5.1.2. Il modello multiculturale

Il principio del modello multiculturale è il possesso dei diritti delle diversità culturali e la possibilità di applicazione dei loro valori all'interno del proprio gruppo. L'immagine di "multiculturale" potrebbe essere rappresentata dal quadro di Piet Mondrian (Ostinelli, modulo "scuola e società", 2013), la cui immagine è data qui sotto.

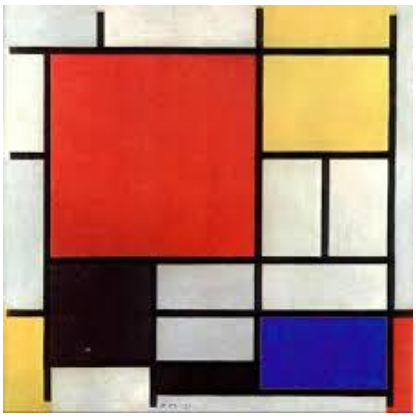


Figura 1: Composizione (1921) di Piet Mondrian

Come emerge nel quadro sono presenti diversi gruppi (rappresentati qui dai colori primari, dal bianco e dal nero) che non sono in contatto fra loro. Il sistema multiculturale non predilige il confronto, la condivisione fra i diversi gruppi ma si limita alla coesistenza fra loro: la designazione dei gruppi culturali in confini è palese (Ostinelli, modulo "scuola e società", 2013) e (Portera e al.).

2.5.1.3. Il modello interculturale

Prima di definire il modello interculturale, occorre precisare che l'aggettivo interculturale e multiculturale non sono sinonimi. L'interculturale predilige, come si percepisce dal prefisso "*inter*", la "*reciprocità*", "*l'interdipendenza*" (I Dizionari Medi Garzanti) lo scambio, la condivisione, il confronto. Nel modello interculturale tutti i gruppi presenti influiscono uno sull'altro.

In questo modello sociale si pone il riflettore sulle persone: le persone hanno un'identità che interagendo con l'altro può essere modificata (dinamismo). In questo modello i diritti individuali[2] delle persone sono sempre rispettati (Ostinelli, modulo "scuola e società", 2013).

2.5.1.4. Difficoltà nell'attuare il modello interculturale nel mondo della scuola

Come ho precisato nel capitolo precedente il modello interculturale predilige il confronto con il prossimo, tuttavia sempre più persone sono oggigiorno accompagnate da sentimenti di tendente diffidenza, paura, scetticismo nei confronti dell'altro. Questi sentimenti sono il naturale riflesso di alcuni eventi che vedono coinvolte indirettamente le diversità culturali, come sostenuto nella rivista Pedagogika.it (2015/01) "*ci troviamo nella società globale, per sua stessa natura multietnica, il problema ora sta nel trasformarla in una società interculturale. Trasformazione che è ostacolata ora da molti fattori quali gli stereotipi sul migrante e l'egoismo e l'individualismo*" (p. 8).

L'attenzione all'altro, al sapere cogliere nella differenza un'opportunità di confronto, di crescita è dunque spesso ostacolata da alcuni atteggiamenti-sentimenti che accompagnano le persone e spesso vengono trasmessi anche ai bambini. Bisognerebbe però riflettere più in profondità. Sarebbe quindi doveroso imparare a distinguere, come sostenuto nella rivista Pedagogika.it (2015) "*come quotidianamente ci accade bisogna essere capaci di discernere il bene dal male, i bisognosi dai pericolosi, spesso apparentemente simili, mischiati nello stesso gruppo, negli stessi spazi*" (Piacente, p. 5).

Il modello interculturale è proprio quello che la scuola ticinese vorrebbe promuovere: nel piano di studio Harmos emerge chiaramente che "*l'educazione nell'ambito delle lingue si basa sui lavori del Consiglio d'Europa che promuove una politica educativa linguistica che mira a una competenza plurilingue e interculturale*" (Harmos, p. 113).

2.6. La nuova scuola inclusiva: inclusione vs. integrazione

Il modello che la scuola vuole promuovere, ed esplicita nei piani di studio, è quello interculturale. Primo obiettivo della scuola pubblica infatti è fare in modo che essa sia una scuola per tutti. Si percepisce dunque una prospettiva inclusiva piuttosto che integrativa dei bambini. È ora doveroso fare un breve excursus per differenziare i concetti di inclusione e integrazione.

---

[2] I diritti individuali sono un caposaldo della cittadinanza democratica (come è il caso svizzero in quanto paese democratico). Questa ricerca non li approfondirà ma li citerà solamente, in quanto si sofferma con maggiore attenzione su altri concetti più rilevanti per questo progetto di ricerca.

Fino a qualche anno fa la scuola seguiva un principio di "integrazione" dove un bambino con difficoltà di apprendimento o disabilità particolari (come potrebbe anche essere considerato un bambino con difficoltà linguistiche particolari) veniva integrato in una classe regolare. In questo caso la scuola aveva il compito di accogliere questi bambini e loro avevano il compito di integrarsi/adattarsi o addirittura assimilarsi, se riprendo il concetto esposto prima, al nuovo sistema-classe. La struttura della scuola non cambiava: non era la scuola ad adattarsi, modificarsi, bensì questo sforzo veniva richiesto unicamente al bambino. Oggi invece si cambia prospettiva, si lavora affinché la scuola tenda ad essere inclusiva, quindi a mantenere sì quella prospettiva, citata in precedenza, di struttura accogliente e ospitale nei confronti del nuovo bambino inserito, ma le si richiede di modificarsi, rendersi adatta ai bisogni del bambino incluso. (Leoni, 2014).

2.6.1. La scuola inclusiva – il plurilinguismo

Come sostenuto nell'articolo *Migrazione e multiculturalità a scuola: il valore dell'alterità e del plurilinguismo in una scuola inclusiva* (Leoni, 2014) dal 1994 i provvedimenti per promuovere l'integrazione dei bambini non autoctoni sono aumentati, tuttavia molto c'è ancora da fare se si vorrà veramente parlare di scuola inclusiva. Un esempio di misura, già promossa dalla CDPE (Conferenza dei Direttori della Pubblica Educazione) consiste nel sostegno delle lingue di origine degli allievi migranti durante corsi speciali (es. ai bambini allofoni può essere data la possibilità di seguire dei corsi extra-scolastici per promuovere la propria lingua di origine) o le lezioni regolari.

Un altro principio è che nelle "*scuole dell'infanzia e nelle scuole elementari questi approcci si prestano molto bene al coinvolgimento attivo dei genitori dei bambini allofoni*" (Leoni, 2014). Come esposto nell'articolo le due lingue (lingua del paese di origine e lingua di scolarizzazione) non devono "*entrare in competizione*" (Leoni, 2014), così come non lo devono entrare le due entità educative: scuola e famiglia. La CDPE sostiene che i genitori dei bambini allofoni debbano curare la propria lingua: infatti imparare la propria lingua d'origine non va a svantaggio dell'apprendimento della lingua di scolarizzazione.

La promozione della propria lingua d'origine all'interno delle famiglie dev'essere sostenuta: l'articolo ci conferma che un bambino che apprende sulla base di strutture solide, anche in una lingua diversa da quella del paese di accoglienza, potrà fare dei collegamenti con la propria lingua di scolarizzazione, esprimersi con facilità e precisione e effettuare ragionamenti più complessi, rispetto a un bambino che avrà delle basi "instabili" (Leoni, 2014).

2.7. Il bilinguismo come risorsa alla scuola dell'infanzia

Concedo uno spazio di riflessione al bilinguismo: questo approfondimento mi ha aiutata a comprendere meglio il modo di pensare e di ragionare di O.

Mi soffermo inizialmente sul significato del termine. Il plurilinguismo identifica due concetti: il bilinguismo e il plurilinguismo. Con il termine bilingue si identifica una persona che come O. si esprime abitualmente in due lingue mentre con plurilingue si riconosce una persona che si esprime abitualmente in almeno tre lingue (Ufficio Federale di Statistica (UFS), 2000, p. 8). Il termine monolingue identifica la persona che abitualmente si esprime in una sola lingua. Di bilinguismo si possono identificare due casi: il primo avviene quando i genitori hanno due lingue madri diverse (di cui una è quella di scolarizzazione), il secondo quando i genitori hanno la stessa lingua e a scuola il bambino si confronta con un'altra (Bilinguismo Conta, 2014). Occorre precisare che non tutti i bambini bilingue hanno competenze uguali o allo stesso livello.

Secondo lo studio condotto dall'Università degli studi di Trento dal bilinguismo si possono trarre numerosi benefici, uno fra i quali è che i bambini bilingue potrebbero avere una maggiore comprensione e tolleranza nei confronti del diverso, inteso non soltanto come persona ma anche come patrimonio culturale. Il bilinguismo infatti favorisce il decentramento cognitivo. Il bambino comprende che vi sono più modi per esprimere un significato, perché riconosce di poterlo esprimere in due lingue. Il decentramento cognitivo aiuta e avvantaggia il pensiero del bambino che come sostenuto dal noto Jean Piaget (1896-1980) fino a ca. 7 anni è egocentrico: il bambino fatica a comprendere l'esistenza di un punto di vista diverso dal proprio.

Come sostenuto dalla professoressa Sorace il decentramento cognitivo favorisce anche la distinzione fra "forma" e "significato": il bambino riconosce che può nominare l'immagine di una mela, sia con la parola "mela" sia con la parola "pomme", apprende dunque che lo stesso oggetto può essere associato a più termini. Il bambino bilingue è inoltre favorito all'apprendimento di altre lingue: riesce infatti a riconoscere che ogni lingua ha le proprie strutture e la propria sonorità (Sorace, 2010).

I bambini bilingue sono avvantaggiati per quanto riguarda l'attenzione selettiva, ovvero la capacità di rilevare da un'informazione gli stimoli più significativi. Infatti, nella mente del bambino bilingue sono sempre presenti entrambe le lingue, ma durante la comunicazione una viene temporaneamente tenuta in sospeso. Una considerazione critica che è stata avanzata da studiosi e insegnanti è che il bambino bilingue tende a mescolare due lingue e quindi a confonderle (Sorace, 2010). Il meccanismo è sempre presente, spesso però i bambini bilingue, come anche gli adulti bilingue,

usano dei vocaboli nell'altra lingua oppure terminano la frase in un modo piuttosto che un altro. Sorace ritiene che questo caratterizza lo sviluppo linguistico del bambino bilingue: spesso il bambino bilingue inizia la frase in una lingua ma quando non conosce un nome o non riesce a concludere la frase con quel codice linguistico ricorre all'altro. Questa interferenza linguistica può essere vista come una risorsa: il bambino riesce così a comunicare il proprio messaggio, ricorrendo a un altro codice comunicativo. Questa possibilità non è data al bambino monolingue che spesso non conoscendo un termine o una parola, lascia la frase in sospeso oppure invita il proprio interlocutore a finirla al suo posto (Soggia et al., 2013, p. 31).

Si consideri inoltre che nell'infanzia il processo di acquisizione delle lingue sorge spontaneo. Il bambino si avvicina a una lingua, ascoltandola, provando a riprodurre le sonorità in modo ludico. Un bambino che interagisce con un suo pari dovrà trovare un codice comunicativo condiviso e questo potrebbe stimolarlo anche a parlare la lingua dove fa più fatica (nel caso della lingua seconda) oppure a provare a esprimersi nella lingua del compagno, riprendendone alcune termini o sonorità (Soggia et al., 2013, p. 31).

2.8. Gli allievi difficili: il bisogno di essere visti dal docente

Esprimo qualche considerazione in ambito relazionale.

La professione di docente non è facile e spesso viene ulteriormente complicata da alcuni allievi: gli allievi *difficili*. Il tema della gestione dei bambini difficili è stato affrontato al corso di SAI (Sviluppo Apprendimento Insegnamento, 2013) al primo anno della formazione al DFA.

Mi soffermo su tale riflessione, in quanto in alcuni momenti O. assume degli atteggiamenti difficili per il docente da gestire.

L'allievo difficile in realtà è solamente un allievo bisognoso di centrare l'attenzione su di sé. Nella maggior parte dei casi raggiunge il suo scopo: il docente lo richiama, gli chiede di rispettare le regole: il riflettore è su di lui.

> *"Ogni essere umano ha bisogno di essere riconosciuto, di contare agli occhi altrui. Un allievo desidera attirare l'attenzione del maestro su di sé"* (Crahay, 2000, p. 80).

L'atteggiamento inadeguato o deviante – come si legge nel saggio *Psicopedagogia* di Marcel Crahay - non smette quando l'insegnante richiama l'allievo o smette solo parzialmente, perché non appena l'alunno sentirà di non essere più visto, ricomincerà a richiamare l'attenzione su di sé in

modo sbagliato. Infatti come sostenuto nel testo di Crahay (p. 118) "*l'attenta osservazione di questi allievi dimostra che, molto spesso, traggono profitto dai comportamenti devianti*".

Il docente deve fermare questo circolo vizioso. Occorre così che individui dei punti di valorizzazione del proprio allievo e dia lui dei rinforzi positivi, soddisfando il suo bisogno di visibilità. L'effetto è duplice: l'allievo rafforzato positivamente capirà che questo modo di essere visto è più appagante e tenderà a ricercare altri rinforzi positivi, l'insegnante otterrà così un clima sereno, che gli permetterà di fare lezione, senza doversi costantemente interrompere per richiamare l'alunno. Con alcuni allievi questo può essere accordato in forma esplicita sotto forma di un tipo di patto formativo, in cui il docente ad esempio concorda un determinato comportamento atteso in cambio di una gratificazione.

2.9. La relazione fra pari nell'infanzia

I prossimi capitoli si concentrano soprattutto sulle relazioni sociali fra i bambini e la loro importanza per l'apprendimento sociale e linguistico.

La relazione che si instaura fra pari è di tipo simmetrico, vale a dire il rapporto si instaura fra due persone che hanno lo stesso ruolo (es. alunni, bambini, ecc.), mentre quella che si instaura fra il bambino e l'adulto è di tipo asimmetrico.

"L'amicizia nasce soprattutto da un bisogno di vicinanza e rassicurazione emotiva, tanto più in assenza dall'adulto" (Castoro, 2013-2014)

Come sostenuto dalla professoressa Castoro creare legami d'interazione nasce dunque da un nostro bisogno primario, questi legami subiscono però delle modifiche con l'avanzare dell'età. Nel periodo della scuola dell'infanzia i bambini hanno legami più stabili rispetto alla primissima infanzia.

In questo periodo inoltre i bambini tendono ad identificare nel gruppo di compagni "gli amici", quelli con cui hanno un rapporto privilegiato e con i quali interagiscono più volentieri. L'amico è inoltre definito dalla percezione del mondo esterno (es. nella descrizione dell'amico un bambino della scuola dell'infanzia dice il colore degli occhi, dei capelli) piuttosto che da quello interno, le idee e gli ideali, come verrà definito con il trascorrere degli anni (Castoro, 2013-2014).

L'articolo della rivista *Bambini* (Soggia et al., 2013) affermava che altri fattori che potrebbero influenzare la scelta di un compagno di gioco sono il genere, gli interessi e il bagaglio linguistico e che il legame di amicizia si basa soprattutto sulla similarità piuttosto che sulla diversità.

Ropnarine e St. Honig (1988) sostengono che i giudizi di un compagno influenzano spesso la percezione degli altri: dopo un rinforzo "negativo" il bambino rinforzato tenderà a essere maggiormente evitato dai compagni, mentre dopo un rinforzo "positivo" il bambino tenderà a essere più cercato dai gruppi. Questo andrà a formare un circolo vizioso, per cui il bambino che è stato negativamente rinforzato tenderà a essere evitato, rifiutato, per questo tenderà a rinforzare ancor di più le sue caratteristiche (aggressività verso il rifiuto dei compagni) e questo condurrà nuovamente a una segnalazione, un rinforzo negativo di quel dato comportamento. I bambini infatti si influenzano riguardo a un compagno, in base ai giudizi dati (Ropnarine, St. Honig, 1988).

2.9.1. Bambini esclusi e invisibili

Nella prima parte dell'approfondimento in ambito socioaffettivo/relazionale esponevo come il bisogno principale degli allievi difficili era quello di essere visti dai propri insegnanti. I bambini possono essere invisibili agli occhi di molte altre figure attorno a loro: i genitori, i fratelli, i compagni.

Nel *Bambino è competente*, Jesper Juul, terapeuta ed autore, mette in evidenza quali sono i comportamenti "sbagliati" da parte dei genitori che assegnano ai propri bambini il ruolo di figlio invisibile e soprattutto come cambiare lo statuto da bambini invisibili a bambini visibili. Alla base di tutto ciò vi è la considerazione per cui l'autostima di un bambino veniva "*alimentata se una persona per noi importante ci vede, ci identifica per quello che siamo e se sentiamo di essere riconosciuti, apprezzati dagli altri per quello che siamo*" (Juul, 1995, p. 68): avere legami d'amicizia con i propri compagni infatti influenza positivamente l'autostima e l'accettazione di sé stessi. L'autore evidenzia che questo è fondamentale per instaurare una relazione di fiducia fra di noi e gli altri indipendentemente dall'origine.

Ma come mai un bambino è invisibile agli occhi altrui? In un articolo tratto dalla rivista *Bambini* si studia la popolarità/l'impopolarità (definito "statuto sociometrico") dei bambini, che potrebbe essere definita come la ricerca durante le interazioni sociali di un bambino piuttosto che un altro. Il bambino "popolare" tenderà dunque a essere un compagno di gioco maggiormente ricercato rispetto al bambino "impopolare". Ma come mai un bambino è un compagno di giochi poco o per nulla ricercato? Lo studio metteva in luce che si possono riconoscere due tipi di bambini "impopolari": la prima tipologia è quella dei bambini "rifiutati", la seconda quella dei bambini "ignorati". Il bambino "rifiutato" è quello che nonostante le sue richieste d'interazione nel gruppo dei compagni viene rifiutato, mentre il bambino "ignorato" è quello che spesso viene evitato e al quale i compagni

non dedicano molta attenzione (non gli chiedono di giocare, non lo coinvolgono nelle loro conversazioni, ecc.). La distinzione fra queste tipologie sembra netta, se alla prima tipologia potrebbe appartenere il bambino più "aggressivo", rifiutato perché potrebbe reagire violentemente, non prestare i giochi; alla seconda potrebbero appartenere i bambini più taciturni, riservati, introversi, che non cercano di far parte del gruppo dei compagni (Ropnarine et al., 1988).

2.10. L'importanza delle relazioni sociali: l'apprendimento socio-costruttivista

Le relazioni sociali sono importanti, poiché attraverso di esse possiamo apprendere. La teoria cui mi riferisco è quella del socio-costruttivismo, di cui è fautore Lev Semënovič Vygotsji (1896-1934). Lo studioso infatti riteneva che il bambino è attivo costruttore della propria conoscenza (da qui il nome costruttivismo) e che questo è permesso grazie all'interazione del soggetto nel suo ambiente, dunque con altri (qui spiegato il motivo del prefisso socio). Secondo la *legge della doppia formazione* da lui elaborata, il pensiero è dapprima sociale (inter-psichico) per poi divenire individuale (intra-psichico). I bambini possono infatti trasformare le proprie conoscenze attraverso il confronto socio-cognitivo che avviene in presenza dei loro pari. Per confrontarsi fra loro i bambini necessitano di una serie di strumenti di mediazione, uno fra i quali è il linguaggio. Il linguaggio è comunicazione nella funzione inter-psichica e organizzatore interno del pensiero funzione intra-psichica (Crahay, 2000, pp. 303-308).

2.10.1. Il tutoring

Jerome Bruner (1915) condivide il pensiero vygotskjiano e lo arricchisce lavorando sulla mediazione. Lo studioso evidenzia la possibilità di tutoraggio (dall'inglese tutoring) fra un soggetto più esperto (tutor) e un soggetto meno esperto (tutee). Questi ruoli possono essere assunti anche fra pari, quindi fra bambini, dove il bambino più competente supporta quello meno competente, di modo che successivamente anche il bambino meno competente avrà gli strumenti per fare da solo. In questo caso si parla di peer-tutoring.

> "*Secondo Bruner ciò che distingue l'uomo come specie non è soltanto la sua capacità di apprendimento, ma anche quella di insegnare*" (Crahay, 2000, p. 313).

L'autostima del tutor trae beneficio nell'assunzione di questa funzione di sostegno: il tutor infatti si sente in grado di insegnare qualcosa al proprio compagno, si sente di valere.

Il tutoring migliora le abilità sociali, favorendo la collaborazione, la solidarietà, l'attenzione all'altro, il tutoring è un buon esempio anche se si parla di apprendimento cooperativo (dall'inglese

cooperative learning). L'apprendimento cooperativo, che permette ai bambini – al gruppo – di raggiungere un obiettivo comune, comprende il processo per cui il bambino più esperto sostiene i bambini meno esperti. Questo porta anche a un miglioramento delle relazioni sociali di classe.

2.10.2. L'identità competente

Il tutoring presuppone che uno o più bambini padroneggino una competenza, abilità, che può essere trasmessa ad altri. Il concetto di identità competente (IC) presuppone di far emergere un particolare sapere da parte di un bambino, partendo dai suoi hobby, interessi, passioni, conoscenze e metterlo a disposizione della classe come risorsa.

Questo concetto trae il suo contributo dalla teoria delle intelligenze multiple elaborata da Howard Gardner. Secondo l'autore (2003) infatti "*gli esseri umani non hanno un'unica intelligenza (...) la specie umana è caratterizzata dal processo di un insieme di intelligenze relativamente autonome*" (p. 4). Gardner sostiene anche che "*ciascun individuo dispone di tutte le intelligenze, ma si differenzia dagli altri individui, per il profilo intellettivo, che, in virtù dell'influenza genetica e esperienziale, presente aree di forza e di debolezza*" (Gardner, 2003, p. 4). Si osserva come ogni individuo presenta un profilo diverso: individuare le identità competenti (i profili) di ogni bambino e metterle a disposizione della classe, permette agli alunni di disporre di un intero patrimonio di risorse alle quali attingere.

Un approccio di questo tipo permetterà anche agli allievi di conoscere sé stessi, il proprio profilo e comprendere i propri punti di forza e di debolezza, infatti come sostengono Severi e Zanelli *"l'evoluzione della capacità di costruire/conoscere sé stessi, permetterà di individuare sé come centro di azioni dotato di caratteristiche, abilità, valori (ma anche limiti, difetti, incapacità) distintivi* (…) *parte di un unico processo di costruzione della conoscenza (...) del mondo sociale*" (Severi, Zanelli, 1990, p. 90).

Il confronto e la valorizzazione delle competenze e capacità trova ampio supporto nelle teorie socio-costruttiviste, per cui l'apprendimento avviene attraverso le relazioni sociali.

"*La differenziazione può essere motivo di crescita dell'identità; e questo non si può costruire senza il confronto".* (Severi, Zanelli, 1990, p. 48)

2.11. Riflessione sul nuovo piano di studio

2.11.1. Finalità educative

Nella prima parte del piano di studio, viene descritto uno dei compiti principali della scuola pubblica: l'inclusione degli allievi con la rispettiva "*presa a carico delle differenze*" (Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese, p. 17, cpv. 1.2.). Un'altra linea guida della scuola pubblica è quella di "*far comprendere all'allievo la propria origine e quella degli altri*" (p. 18, cpv. 3.4). Risulta quindi una finalità della scuola pubblica quella di far scoprire al bambino la propria identità, quella degli altri e favorirne il confronto costruttivo. Qualche capitolo a seguire, è inoltre spiegato che si promuoverà la scoperta del bambino della propria disposizione a una pluralità di identità, che gli farà assumere anche differenti ruoli, in relazione ai diversi contesti (p. 57).

Oltre alla "*promozione della scoperta e della valorizzazione della propria identità*" (p. 57) - citata poco sopra - vi è indicata nella medesima pagina la finalità "*dell'apertura alle conoscenze sul mondo*", in quanto il confronto stesso con altre identità apre le porte a uno sguardo globale sul mondo, come p. es. la scoperta dei differenti paesi, delle diverse lingue come pluralità d'espressione.

2.11.2. L'apprendimento delle lingue seconde

L'argomento delle lingue seconde occupa una porzione corposa nel piano di studio e sebbene le stesse costituiscono un campo d'insegnamento obbligatorio per il secondo e il terzo ciclo Harmos (a partire dal francese dalla terza elementare), l'educazione nell'ambito linguistico comincia già prima. Negli anni del primo ciclo vengono infatti "*poste le basi per la competenza plurilingue e interculturale*" (p. 113). Punto di partenza è costituito dalle lingue madri dei bambini. Questo lavoro di "*valorizzazione delle lingue presenti in classe pone le basi per un'apertura alla diversità*" (p. 117) . Il piano di studio definisce infatti la promozione di un atteggiamento di riconoscimento e valorizzazione della diversità.

Attraverso la scoperta della diversità linguistica i compagni monolingue riescono a scoprire che vi sono più codici comunicativi per esprimersi, motivo per cui "*valorizzare le lingue di origine dei bambini stimola la curiosità e l'apertura di tutti verso modi diversi che esistono in una società multilingue*" (p. 118)

2.12. Considerazioni in riferimento al progetto

I temi che ho esposto nel quadro teorico sono diversi. Dapprima ho presentato i modelli attuabili in una società multiculturale, per poi riflettere più approfonditamente su quello perseguito dalla scuola: l'interculturalità. Ho poi associato all'interculturalità un altro principio della scuola, l'inclusione, che sostiene anche l'adozione al modello interculturale.

Il progetto che ho messo in atto si dirige in ottica interculturale e inclusiva/integrativa: in primo luogo viene favorito lo scambio fra i bambini, in quanto O. condivide con i compagni la sua realtà linguistica; in secondo luogo in questo progetto sono presenti entrambe le dimensioni, sia quella inclusiva sia quella integrativa. Ciò è dato dal fatto che la sottoscritta ha portato uno stimolo affinché potesse emergere da parte dei compagni l'inclusione di O., al tempo stesso O. ha adottato un atteggiamento che gli ha permesso di integrarsi nel gruppo di pari.

Prima di pianificare la sperimentazione, ho riflettuto approfonditamente sulla relazione fra pari. Una considerazione era che i descrittori dell'amico erano *esterni*. Come mi hanno fatto notare le docenti titolari, O. è un bambino molto più "grande e grosso" rispetto ai compagni del suo stesso livello. Altri fattori che dettano la formazione di legami d'amicizia nell'infanzia sono genere, interessi, *bagaglio linguistico*. La lingua è una variabile socio-culturale determinante che differenzia il bimbo fra i compagni e spesso gli crea difficoltà nell'interazione: O. mentre gioca esprime alcune parole in francese, che i compagni non comprendono, forse prima di questo intervento potevano pensare fossero parole inventate. Nel capitolo sulle teorie socio-costruttiviste, avevo spiegato l'importanza attribuita da Vygotskji al linguaggio come strumento di mediazione. Ritengo infatti che il bagaglio linguistico diverso fra un bambino e i suoi coetanei può essere un fattore di difficoltà piuttosto importante: per comunicare è necessario condividere lo stesso codice comunicativo e forse le parole di O. in francese erano percepite come un'incapacità di condivisione delle stesse basi di comunicazione.

Considerando la riflessione sui bambini esclusi e invisibili, posso dire che nel periodo osservativo iniziale, ho capito che O. è un bambino escluso e dunque poteva essere definito un bambino "impopolare"; nel senso che i compagni privilegiano altri bambini, lasciandolo spesso ultimo nella formazione dei gruppi o delle coppie. L'attribuzione alla categoria "ignorato" o "rifiutato" però è piuttosto ardua: per alcuni fattori O. potrebbe essere un bambino "rifiutato" , p. es. quando si avvicina a D. e le chiede di giocare, la bambina nella maggior parte delle occasioni lo allontana, d'altra parte devo anche considerare che O. spesso gioca da solo, si limita a osservare un gioco dei

compagni, i quali non richiedono la sua partecipazione, quindi potrebbe anche essere un bambino ignorato.

Il presente progetto si prefigge come scopo di valorizzare il bambino di fronte ai suoi compagni, affinché anche lui possa essere un compagno di gioco attrattivo e quindi più popolare. In particolare il progetto riveste O. del ruolo di tutor, dato che il bambino conoscendo la lingua francese è in quest'ambito più esperto dei compagni e quindi condivide con loro, meno esperti, il proprio sapere. In questo modo ho cercato di valorizzare l'identità competente del bambino, favorendone la sua autostima (O. si sente capace e si sente cercato dai compagni). Altro obiettivo è che la ricerca della presenza di O. da parte dei compagni non si limiti solamente alle attività proposte, ma si estenda anche durante il gioco libero fra bambini. Per questo motivo la proposta viene fatta attraverso un approccio ludico, grazie al gioco della tombola: forse i compagni scopriranno che anche O. può essere un buon compagno di gioco?

3. Terza parte: sperimentazione

In questa terza parte verrà descritto l'intervento, nonché gli strumenti utilizzati per rilevare le informazioni contestuali, presentate nella seconda parte di questo lavoro scritto. Comincio dunque ad esporre le modalità di progettazione per poi passare ai risultati ottenuti.

3.1. Presentazione del progetto

3.1.1. Obiettivi del progetto

- includere O. nel gruppo di coetanei, appagando il suo bisogno di essere visto e valorizzato;
- far scoprire ai bambini la diversità linguistica di un compagno;
- promuovere la diversità linguistica come valore e arricchimento;
- far conoscere ai bambini che esistono situazioni di plurilinguismo nella vita quotidiana dei compagni;
- saper esprimere parole conosciute in francese[3].

Il progetto si è svolto sull'arco di sei settimane (la pianificazione delle attività è disponibile *all'Allegato 6.1*) e ha previsto una fase osservativa iniziale, una fase sperimentale e una fase osservativa conclusiva. Preciso che anche durante la sperimentazione, il lavoro è stato accompagnato da un'attenta e accurata osservazione.

Ho scelto di proporre il gioco del loto (la tombola) perché O. mi ha detto di giocarci volentieri. Inoltre il gioco si prestava bene a associare forma e significato (immagine della frutta/verdura e associazione con il termine corretto). Nel gioco (*cfr. Allegato 6.2*) ho usato le immagini della frutta e della verdura poiché era il tema dell'anno. Per scegliere quali immagini utilizzare per creare il gioco del loto, mi sono dapprima interrogata su quali O. sapesse esprimere sia in italiano sia in francese attraverso attività di gruppo e/o momento personale con il bambino.

Ritenuto che ho già espresso nelle parti precedenti in maniera piuttosto diffusa la genesi e l'interesse del progetto non li riprendo nuovamente in questo frangente.

---

[3] Per la formulazione degli obiettivi del progetto mi sono riferita alla p. 123, sezione delle lingue seconde, del piano di studio Harmos.

3.1.2. Quadro metodologico

La ricerca è di tipo qualitativo, si pone come obiettivo quello di descrivere la relazione di O. con i compagni della scuola dell'infanzia, i dati vengono raccolti "a parole" e non si necessita di una quantificazione numerica (Addimando e Rocca, Ricerca e educazione, 2014-2015).

Si tratta di una ricerca qualitativa che usa parzialmente la metodologia e gli strumenti dello studio caso (case study) e della ricerca azione. Questo lavoro non può essere definito un tipico studio caso perché abbisognerebbe di uno spettro di tempo più longevo.

"*I risultati di un qualsiasi progetto di ricerca azione sono da considerarsi pertinenti solo per il contesto preciso al quale è legato (...) dato questo limite, la ricerca azione può fare a meno di (...) istituzione di gruppi di controllo accanto a quelli sperimentali, selezione di campione rappresentativo*" (Coonan)

3.1.2.1. Strumenti di raccolta dati

Gli strumenti di raccolta dati che ho utilizzato si suddividono in tecniche narrative e descrittive e sono il diario, l'intervista semi-strutturata (*cfr. Allegato 6.3.*) le check-list (*cfr. Allegati 6.4., 6.7., 6.8., 6.9.*) le griglie strutturate (*cfr. Allegato 6.5.*), l'episodio critico (*cfr. Allegato 6.6.*) e la scala di frequenza (*cfr. Allegato 6.10.*). Gli strumenti di ricerca servono per raccogliere dati, nel mio caso i dati raccolti riguardano la relazione di O. con i propri compagni.

Lo svolgimento della sperimentazione è stato preceduto da cinque momenti osservativi. Nel primo momento ho usato il *diario*. Il diario è una tecnica narrativa e mi ha permesso di descrivere le mie sensazioni e le mie scoperte iniziali, anche dal lato affettivo. Usare come primo strumento una tecnica narrativa, mi ha permesso di fare un'annotazione più libera – nel diario infatti non ho predeterminato inizialmente cosa osservare – ma mi sono lasciata la libertà di cogliere una prima visione d'insieme.

"*Il diario può rappresentare il punto di partenza di una ricerca, un modo per far emergere aspetti da esplorare successivamente attraverso altri strumenti. Il diario può, inoltre, essere considerato, lo strumento ideale per scoprire gli atteggiamenti* (…)" (Coonan).

I successivi strumenti che ho utilizzato sono stati la check-list, la griglia semi-strutturata e l'annotazione dell'episodio critico. Le check-list e le griglie semi-strutturate sono tecniche descrittive a risposta chiusa, in cui ho isolato dei comportamenti che intendevo osservare o di cui volevo rilevare la presenza o meno. Nella check-list (*cfr. Allegato 6.4.*) ho osservato in particolare

la relazione di O. con i compagni durante il momento libero. Mentre con le griglie semi-strutturate (*cfr. Allegato 6.5.*) ho osservato il comportamento di O. nelle attività strutturate.

Da ultimo, l'episodio critico (*cfr. Allegato 6.6.*), il cui strumento d'osservazione non viene predeterminato a priori, ma permette di annotare un evento che accade nella quotidianità della sezione, particolarmente rilevante al fine della propria ricerca (Maida, Molteni, Nuzzo, 2009). L'episodio critico che ho osservato descrive l'atteggiamento di O. dopo quello che potrebbe essere definito un rifiuto da parte dei compagni.

Dato che la mia ricerca è di tipo qualitativo, un altro strumento che mi è stato molto utile per indagare la situazione attuale di O. è stata l'intervista semi-strutturata (*cfr. Allegato 6.3.*). In questo tipo di intervista si ha a disposizione una traccia di domande seguire, ma a dipendenza dello sviluppo dell'interazione, l'intervistatore (in questo caso la sottoscritta) si può soffermare ad approfondire gli aspetti che ritiene particolarmente rilevanti. Ho scelto di utilizzare questo tipo di intervista perché mi ha permesso di combinare predeterminazione e flessibilità: ho inizialmente stabilito dei temi da indagare e durante l'intervista le docenti hanno evidenziato alcuni aspetti che ho ritenuto rilevante approfondire.

Attraverso la triangolazione dei dati raccolti in questi strumenti di osservazione iniziale ho elaborato il profilo linguistico e socioaffettivo/relazionale di O., presentato nella prima parte di questa ricerca.

Nella fase sperimentale ho ripreso le osservazioni attraverso il diario in cui in questo caso avevo già predeterminato dei punti su cui concentrarmi e nuovamente la check-list che però ha focalizzato l'attenzione su nuovi punti (*cfr. Allegati 6.7., 6.8.*).

Un altro materiale che ho utilizzato come raccolta dati nella fase sperimentale sono le immagini di frutta e verdura. Queste immagini mi hanno permesso di capire quali alimenti i bambini conoscevano e soprattutto quali di questi O. sapeva esprimere in francese. Le immagini che sono poi state usate nel gioco della tombola sono ventuno (sette della verdura e quattordici della frutta).

Dopo gli interventi del progetto ho previsto una nuova fase osservativa, nella quale ho riutilizzato la check-list (*cfr. Allegato 6.4.*) e la griglia semi-strutturata (*cfr. Allegato 6.5.*) preparate per i primi momenti osservativi, una scala di valutazione - che ha come scopo di rilevare la frequenza di alcuni aspetti/atteggiamenti – disponibile in appendice (*cfr. Allegato 6.10*) e altre annotazioni libere, i cui esempi significativi riporto nella presentazione e analisi dei risultati.

3.2. Risultati della sperimentazione e analisi dei dati

In questo capitolo presento i risultati della ricerca, li analizzo e integro un breve bilancio. Ho deciso di incorporare in questo capitolo questi tre passi procedurali essendo il quadro teorico della ricerca molto esteso.

Suddivido i dati osservati in dimensioni per presentarli in modo ordinato. I primi tre risultati sono dunque in diretta relazione l'uno con l'altro, più precisamente il riconoscimento dell'identità competente di O. (espresso come primo punto) ha favorito la sua accettazione da parte dei coetanei nel proprio gruppo di gioco, in questo modo l'atteggiamento del bambino ha mostrato alcuni cambiamenti.

L'analisi dei dati scaturiti mi ha portato ad individuare una quarta dimensione, che non avevo considerato nelle ipotesi a priori, ovvero questa sperimentazione è stata un'occasione per sollecitare i bambini in una riflessione metalinguistica.

3.2.1. I compagni riconoscono l'identità competente di O.

Dalle osservazioni dopo la sperimentazione è emerso che i compagni riconoscono e valorizzano l'identità competente di O. Quando durante la fase sperimentale abbiamo giocato assieme al loto, ho proposto anche ad altri bambini di estrarre le immagini e dirle in francese. I bambini si sono accorti di non essere in grado di nominare tutte immagini e hanno proposto che O. stesse loro vicino, in qualità di *suggeritore* ed *esperto del francese*, durante l'estrazione delle immagini.

In genere i bambini sono consapevoli che hanno avuto l'occasione di apprendere qualcosa che, come da loro sostenuto "*senza O. non sapevamo*". Per i bambini O. è *l'esperto del francese* ed è capitato frequentemente che i compagni gli chiedano di tradurre un termine dall'italiano al francese.

S., che dopo aver scoperto le parole in francese chiedeva al papà di ripeterle insieme prima di recarsi alla scuola dell'infanzia, ha detto a O. che grazie a lui, ora è in grado di aiutare la sorella di terza elementare nei compiti di francese. Un giorno il bambino ha anche chiesto aiuto a O. per conoscere le espressioni del tempo meteorologico perché la sorella aveva qualche difficoltà.

P. invece ha chiesto a O. come si dice "ciao" in francese, perché prossimamente andrà al mare in Costa Azzurra e vorrebbe sapere come si salutano i bambini che parlano francese.

Se. ha fatto al bambino un disegno, riportato qui di seguito, ringraziandolo per averle fatto scoprire il gioco del loto e per essere diventato suo amico.

Figura 2: Se. disegna lei e O. che giocano al loto

3.2.2. I compagni accettano O. nel proprio gruppo di gioco

Già durante la raccolta delle conoscenze iniziali di O. sui termini della frutta e della verdura in francese, ho notato che i bambini si sono resi conto che O. era l'unico a possedere quella competenza linguistica (hanno "*scoperto la diversità linguistica di un compagno"*, come avevo indicato negli obiettivi). Dopo che O. al mattino ci aveva spiegato come nominare la frutta e la verdura in francese, il pomeriggio ho mostrato ai bambini le immagini di quegli alimenti, chiedendo loro di dirle nella lingua di O. Ho notato una dinamica interessante: D. e F. si sono avvicinati a O. e gli hanno chiesto di suggerire loro i termini corretti. Anche se la dinamica poteva risultare scorretta nei confronti dei bambini che non facevano appello al "suggeritore", non l'ho fermata. O. mi ha riferito in seguito di essere stato contento di essere riuscito ad aiutare D. e di essere stato "cercato" dalla bambina. In questo frangente si è anche creata una vicinanza a livello fisico fra i bambini.

Dopo aver giocato insieme in diverse occasioni al loto, ho deciso di lasciarlo a disposizione dei bambini affinché ci potessero giocare durante l'attività spontanea. Ho osservato che i bambini del III livello hanno giocato spesso al loto, chiedendo spontaneamente anche la partecipazione di O. In alcune occasioni hanno fatto estrarre le immagini a O., in modo che lui le dicesse in francese, in altre un compagno estraeva le immagini e O. gli stava vicino in qualità di suggeritore.

Ho notato con soddisfazione che O. quando aveva il compito di estrarre le immagini, osservava le cartelle dei compagni, di modo da estrarre un'immagine per ognuno, favorendo tutti, senza privilegiare nessuno.

O. però non è solo diventato un compagno di gioco privilegiato per l'attività del loto ma è spesso partecipe al gioco del memory, a quelli in giardino con i compagni più grandi e alle costruzioni assieme ai più piccoli. Credo di poter dire che questo intervento abbia permesso di rivalutare O. e trasformarlo in un compagno di gioco con il quale si interagisce volentieri. Ora i bambini considerano O. un "*bambino gentile che mi aiuta*!" come detto da T. o "*il mio migliore amico perché mi piace giocare con lui!*" come sostenuto da L., che durante l'osservazione iniziale non si era mai avvicinata al bambino.

In fase di tematizzazione avevo distinto la possibilità in cui il bambino impopolare appartenesse al bambino "*rifiutato*" oppure a quello "*ignorato*" e spiegato di avere una certa incertezza sulla tipologia in cui identificare O. Dopo questo intervento mi sembra di poter dire che O. appartenesse di più alla categoria dei bambini "ignorati": spesso infatti sono proprio i compagni a chiedergli di giocare con loro, anche D. che spesso prima lo rifiutava, ora lo accetta nel gruppo e spesso gli propone spontaneamente di prendere parte al suo gioco.

Un altro aspetto da considerare è che vi è stato un capovolgimento dei ruoli: se prima O. si trovava spesso a giocare individualmente, ora in alcune occasioni è conteso fra due gruppi (es. i bambini che giocano al loto richiedono la sua presenza, ma anche quelli che giocano a memory hanno piacere ad averlo nel gruppo). O. da bambino "scelto" si è trovato a dover scegliere: non credo sia stato per lui compito facile: una volta ha proposto ai compagni del memory di giocare vicino ai compagni del loto, di modo che potesse suggerire le parole in francese ai compagni che non le sapevano.

Secondo queste osservazioni l'obiettivo sembrerebbe raggiunto: ora O. è incluso nel gruppo di coetanei: da loro è visto è anche valorizzato (come si nota nel paragrafo successivo).

Anche le docenti titolari, prima fonte di informazione nella fase iniziale del progetto, hanno riscontrato che il gioco del loto risulta essere coinvolgente e non sembrano essersi manifestati nuovi casi di isolamento o di aggressività di O., che ora partecipa all'attività del gruppo sezione. Per raccogliere il punto di vista finale delle docenti mi sono limitata a un colloquio informale, dove ho preso le relative annotazioni. A mio avviso questo tipo di colloquio mi ha permesso di lasciare loro la massima libertà nell'esprimere la loro interpretazione.

3.2.3. L'atteggiamento di O. è cambiato

Dopo l'esperienza del gioco del loto, ho osservato l'atteggiamento di O. allo scopo di constatare se diventava ancora "manesco" e ev. in quali occasioni. Nei miei momenti osservativi non ho più

riscontrato l'atteggiamento aggressivo di O., l'intervento che ho proposto è dunque stato efficace e mi ha confermato che c'era un rapporto di causa-effetto fra il rifiuto dei compagni e l'aggressività del bambino.

Un altro aspetto da considerare è che ora O. è più partecipe a livello orale: adesso interviene più frequentemente, in modo spontaneo, durante le discussioni con le docenti e i compagni p. es. una volta la docente ha chiesto ai bambini di nominare la frutta e la verdura che erano ortaggi. O. ha alzato la mano e ha detto di sapere che in francese c'è un ortaggio chiamato *aubergine*. Ha poi completato la sua spiegazione dicendo che quest'ortaggio era viola e lungo. I bambini hanno così ipotizzato che *l'aubergine* francese si poteva tradurre con l'italiano *melanzana*. Ho osservato un cambiato delle dinamiche: O. non ha provato a tradurre un termine dal francese all'italiano per rispondere – credo che difficilmente sarebbe arrivato al termine melanzana – ma ha proposto il suo modo per esprimere l'ortaggio. Questo ha portato a un duplice beneficio: O. ha imparato come tradurre *aubergine* in italiano senza essere deriso e i compagni hanno imparato una nuova parola in francese.

Altro cambiamento che ho notato nel bambino è che ora è molto più collaborativo nei confronti dei più piccoli. Una mattina O. è arrivato qualche attimo dopo T., che piangeva per il distacco dalla mamma. Sovente O. e la compagna più piccola arrivavano allo stesso orario e la bimba in alcune occasioni mostrava di patire il distacco dalla mamma, O. però si limitava a entrare in classe, senza badare alla compagna. Quella mattina però O. si è avvicinato a T., le ha asciugato le lacrime con un fazzoletto, l'ha presa per mano e l'ha accompagnata in classe.

In un'altra occasione ho visto O. aiutare P. ad allacciare i pantaloni in bagno. Ho dedotto che O. ora che è accettato nel gruppo dei più grandi, sia più disponibile ed accogliente nei confronti dei più piccoli. Avevo inizialmente visto che il O. tendeva a deridere alcuni comportamenti dei compagni ad es. faceva notare ai compagni più grandi che una bambina del primo livello, anche se veniva alla scuola dell'infanzia, arrivava ancora con il ciuccio.

3.2.4. Quest'esperienza ha sollecitato una riflessione metalinguistica

L'ultimo argomento su cui mi soffermo è che quest'esperienza ha sollecitato una riflessione metalinguistica. I bambini hanno da subito dimostrato curiosità nell'apprendere una nuova lingua: è emersa spontaneamente l'attitudine a provare, a creare le parole e a ripeterle dopo di O. Attraverso quest'esperienza gli alunni hanno riflettuto sulla sonorità della lingua francese e quella italiana. I bambini hanno infatti scoperto che il suono di alcune parole francesi è simile all'italiano ad es.

brocoli (broccoli), *mandarine* (mandarino). I bambini hanno spesso provato a trasportare l'accento fonico di *brocoli* anche ad altre parole, p. es. sostenevano che mela si poteva tradurre in *mel**à*** (intonazione ascendente) o lamponi in *lamp**ò***.

4. Quarta parte: riflessioni sul proprio sviluppo professionale e conclusioni personali

Questo percorso è stato molto positivo e mi ha arricchito professionalmente, a fianco delle soddisfazioni mi ha portato a riflettere su nuovi spunti e nuovi interrogativi.

Quest'esperienza mi ha dato la possibilità di confrontarmi e sperimentare assieme ai bambini un tema nuovo per me e per loro: le lingue. L'apprendimento delle lingue riveste un ruolo importante nel piano di studio Harmos, ivi vi è ora legittimata la possibilità del docente di fare educazione plurilingue e interculturale anche nel primo ciclo. Questo come nel mio progetto partendo dalle lingue madri dei bambini. Nonostante non mi sembra un tema evidente, ho da subito percepito una forte curiosità da parte dei bambini. Per questo motivo, anche in assenza di uno sfondo motivazionale, di cui sono soliti i bambini, il loro interesse è rimasto alto per tutta la durata del percorso. L'apprendimento linguistico non era direttamente oggetto della presente ricerca, ciò nonostante la sperimentazione ha dato avvio non solo al processo di inclusione dell'allievo escluso, ma ha pure destato la curiosità dei giovani alunni verso l'apprendimento linguistico, ciò che mi rende particolarmente soddisfatta della scelta fatta.

Questa ricerca ha costituito per me un punto di partenza piuttosto che un punto di arrivo e mi ha permesso di riflettere sull'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale, che vorrei continuare a mettere in atto quando sarò docente titolare anche chiedendo il contributo dei genitori. A mio avviso l'educazione plurilingue e interculturale può aiutare a raggiungere altre finalità dichiarate dalla scuola pubblica, quali l'inclusione di tutti i bambini, l'accettazione di sé e dell'altro. L'educazione plurilingue e interculturale crea infatti accoglienza, condivisione di storie, scambio e possa permettere anche all'insegnante stesso di apprendere qualcosa che non sa, capovolgendo i ruoli e dando la possibilità ai bambini di raccontare e insegnare qualcosa sulla propria lingua, ad es. le espressioni "tipiche" (O. mi ha insegnato che quando a casa non ascolta la mamma, lei gli dice "*Ne fais pas oreille sourde*", tradotto con il nostro italiano "non fare le orecchie da mercante, ascoltami!"). Infatti in questo progetto, come ho accennato nelle precisazioni iniziali, possiamo distinguere fra una dimensione inclusiva e una integrativa, lo stimolo da me portato ha coinvolto tutti gli attori in gioco: da un lato i bambini hanno accolto O. nel gruppo, includendolo, dall'altro O. ha cercato di integrarsi nel gruppo sezione, es. non riproducendo un comportamento che prima potevano allontanare i compagni.

Con questo progetto sono inoltre riuscita a riflettere per "*competenze*", come da piano di studio, partendo dalle competenze linguistiche che O. possedeva. Il punto di partenza della sperimentazione è stato infatti verificare quali immagini della frutta e della verdura O. sapesse e nominasse già sia in italiano sia in francese e sfruttarle per la preparazione del gioco (*cfr. Allegato 6.1.*)

Un altro sviluppo professionale che questa ricerca mi ha portato è che sono riuscita a sviluppare la socializzazione fra bambini, intervenire nelle dinamiche di gruppo, permettendo ad alcuni bambini "esclusi" di sentirsi accettati dai compagni. A mio avviso è importante trasmettere il valore della diversità come arricchimento e quest'esperienza mi ha permesso di sperimentare un modo di farlo. L'accoglienza dei bambini alla scuola dell'infanzia, l'inclusione anche dei bambini che possono apparire "diversi" è per me un obiettivo importante che ritengo ogni docente dovrebbe raggiungere. È fondamentale che ogni bambino possa sentirsi a suo agio alla scuola dell'infanzia: solo in questo modo, potrà venire a scuola con piacere e partecipare alla vita della sezione.

Per creare quest'accoglienza però è necessario che l'insegnante adotti uno strumento: l'osservazione. Questa si rileva essenziale per un docente che è chiamato ad osservare il suo ambiente, per scoprirne le peculiarità. Un'osservazione con occhi attenti e cuore curioso può permettere di imparare a conoscere i bambini con i quali si lavora… ognuno è salito a bordo della scuola dell'infanzia con una valigia… sta a noi docenti vedere cosa ogni bambino porta con sé.

Ecco allora un punto di fragilità di questo percorso: gli interventi erano focalizzati sulla valorizzazione di O.

Ipotizzo che anche altri bambini, magari quelli che non "spiccano" particolarmente nel gruppo, avrebbero piacere a essere per qualche volta al centro dell'attenzione. All'inizio credevo che questo progetto avrebbe coinvolto spontaneamente altre due lingue presenti fra i bambini (il turco e l'albanese). Così però non è stato: le bambine nonostante il confronto con la lingua francese, non hanno portato il contributo della propria. Ho preferito non forzare questa dinamica.

Il limite principale di questa ricerca è il tempo, che mi ha messo in condizione di fare un intervento efficace ma di tempistiche ridotte. Avendo maggior tempo a disposizione avrei sfruttato ancor di più la metodologia della ricerca-azione, che mi ha permesso di interrogarmi e perfezionare regolarmente il mio percorso in base ai risultati intermedi emersi.

Un accorgimento che mi sarebbe piaciuto mettere in atto avendo più tempo a disposizione era lasciare del tempo ai bambini dopo la scoperta delle competenze linguistiche di O. per osservare se questo tema li avrebbe incuriositi e sarebbero nati dei progetti spontanei con le altre lingue. Inoltre

sarebbe stato interessante analizzare maggiormente le competenze iniziali di tutti i bambini sulle lingue (ho proposto delle immagini di frutta e verdura e chiesto se qualcuno sapeva dirle in un'altra lingua… se avessi lasciato il tema più aperto, i bambini autoctoni avrebbero saputo dirmi qualcosa in un'altra lingua? Ad es. avrebbero saputo cantarmi una canzone o farmi un saluto in una lingua diversa dall'italiano?).

Giungo alle ultime considerazioni a conclusione di questo percorso. Attraverso questo gioco si sono anche "sciolte" quelle che potrebbero essere definite le relazioni "cristallizzate". Nella fase iniziale avevo osservato come i bambini del terzo livello fossero suddivisi in un gruppo principale formato da quattro bambini che raramente era aperto ai coetanei L., F. e O. Come mi era stato riportato dalle docenti prima della sperimentazione, anche a L. dispiaceva molto non far parte del "gruppo grandi" e spesso esprimeva la sua tristezza. Ora la bambina si è avvicinata molto a O. e anche agli altri compagni. Questo riassestamento dei gruppi ha comunque portato una nota di disappunto da Lo.: il bambino si è infatti accorto che se prima S. giocava solamente con lui, ora a volte preferisce giocare con O. In un'occasione la mamma del bambino è venuta a informare che Lo. aveva riferito che O. non lo faceva più giocare assieme a S. Questo potrà essere un problema con cui mi dovrò confrontare come docente: spesso infatti vi sono bambini che come S., Lo., D., Se. si incontrano al di fuori della scuola, hanno relazioni consolidate, nelle quali non è facile inserirsi. A mio avviso è comunque necessario creare delle condizioni affinché questi bambini interagiscono con altri, in cui i gruppi "cristallizzati" appunto vengano sciolti e rimescolati. Credo che solo in questo modo ogni bambino possa veramente formare la propria personalità, senza dipendere dalle preferenze e dalle decisioni degli altri, amici o meno.

4.1. Uno spunto per nuovi percorsi

Infine, il materiale che ho preparato assieme ai bambini è stato un utile strumento per affrontare il tema lingue e ha permesso di riflettere sulla differenza fra forma-significato. Per la scelta delle immagini, ho considerato le competenze di partenza di O., come citato precedentemente. Credo che il materiale preparato possa fornire un valido spunto per i docenti che vogliono mettere in atto un progetto di educazione plurilingue, ma che difficilmente possa essere riapplicato in un altro contesto, senza gli opportuni adattamenti.

4.2. Un punto di partenza per nuovi interrogativi e sperimentazioni

Questa ricerca può fungere da stimolo per nuovi interrogativi e sperimentazioni. A livello applicativo si può pensare di estendere l'apprendimento della lingua francese ad altri temi e/o con altre modalità didattiche p. es. l'insegnamento di canzoni e poesie. Inoltre quest'esperienza ha contribuito a far scoprire ai bambini che esistono più modi per esprimersi; sarebbe stato interessante inventare assieme a loro un codice comunicativo condiviso.

Un'estensione d'applicazione pedagogica sarebbe valorizzare anche le identità competenti degli altri alunni della sezione, che come precedentemente spiegato è stato uno dei limiti della ricerca.

A livello di ricerca, nuovi interrogativi che mi pongo dopo questa sperimentazione sono generici (in altri contesti) e situazionali (in quella sezione). Come interrogativi situazionali mi domando ora che spesso i compagni chiedono a O. di tradurre un termine in francese, come reagirebbe il bimbo se questi termini gli risultassero sconosciuti? Così come, ora che O. si sente accettato dai compagni, a sua volta, oserebbe chiedere loro di tradurgli una parola in italiano, p. es. mostrando l'oggetto?

In senso generale mi incuriosirebbe progettare una ricerca per capire cosa i bambini dell'età della scuola dell'infanzia sanno sulle lingue, es. già solo cosa significa per loro "lingua" costituisce un interrogativo interessante. Confido che nell'esercizio della mia professione di docente avrò l'occasione di mettere in atto dei progetti, che soddisferanno questi interrogativi, giunti a conclusione di questo lavoro di ricerca.

5. Bibliografia

Documenti:

Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (2015), approvato dal Consiglio di Stato l'8 luglio 2015. Disponibile in:

www.ti.ch/pianodistudio (16 maggio 2016)

Raccomandazioni riguardanti la scolarizzazione dei bambini di lingua straniera della CDPE (1991).

Disponibile in:

https://www2.icorsi.ch/pluginfile.php/285518/mod_resource/content/1/EDK-Empfehlungen_i.pdf (16 maggio 2016)

Ufficio federale di statistica. Censimento federale della popolazione 2000. Struttura della popolazione, lingua principale e religione (2003).

Volumi:

Crahay, M. (2000). *Psicopedagogia*. Brescia: Editrice La Scuola.

Jesper, J. (1995). *Il bambino è competente. Valori e conoscenze in famiglia*. Milano: Feltrinelli editore (pp. 68-83).

Maida, S., Molteni, L., & Nuzzo, A. (2013). *Educazione e osservazione*. Perugia: Carocci Faber.

Portera, A., La Marca, A., & Catarci, M. (2015). *Pedagogia interculturale*. Milano: Editrice La Scuola.

Severi, V., & Zanelli, P. (1990). *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Perugia: La Nuova Italia.

Moduli:

Bernasconi, L. (anno accademico 2014-2015). Differenziare per riuscire. DFA Locarno.

Canevascini, S., Monti, O. (anno accademico 2013-2014). Italiano I: fondamenti di italiano e della sua didattica. L'oralità e la sua didattica. DFA Locarno.

Crivelli, A. (anno accademico 2013-2014). Sviluppo insegnamento apprendimento. DFA Locarno.

Crotta, I., Iametti. P. (anno accademico 2013-2014). Elementi di base per l'insegnamento. L'osservazione in ambito educativo. DFA Locarno.

Ostinelli, M. (anno accademico 2013-2014). Scuola e società. DFA Locarno.

Rocca, L. (anno accademico 2014-2015). Insegnamento e ricerca. DFA Locarno.

Articoli:

Castoro, G. (2013-2014). Le relazioni fra pari. Disponibile in:

http://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/scienze-politiche/docenti/castoro-germana/castoro-a.a.-2013-2014/Capitolo_4_Lerelazionitrapari.pdf (12 maggio 2016)

Coonan, C. M. La ricerca azione. Disponibile in:

http://docplayer.it/2410643-La-ricerca-azione-carmel-mary-coonan-universita-di-ca-foscari-di-venezia.html (2 maggio 2016)

Gardner, H. (2003). La teoria delle intelligenze multiple a distanza di vent'anni. Congresso annuale dell'American Educational Resarch Association Chicago.

Leoni, F. (2014). Migrazione e multiculturalità a scuola: il valore dell'alterità e del plurilinguismo in una scuola inclusiva. Disponibile in:

http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.320/Numero_ST_320_2014-2_Leoni_Migrazione_e_multiculturalita_a_scuola.pdf (30 dicembre 2015)

Ropnarine, J. L., St. Honig. A. Bambini: il bambino impopolare. Disponibile in:

http://www.comune.torino.it/centromultimediale/bambini/pdf/8802_honig.pdf (30 marzo 2016)

Sorace, A. (maggio 2011). Un cervello, due lingue, tanti vantaggi: perché bisogna incoraggiare il bilinguismo nella prima infanzia. Disponibile in:

http://www.unive.it/media/Allegato/DIP/Studi_ling_cult_comparati/eventi%202011/Venezia-1-sorace.pdf (12 maggio 2016)

Sorace, A. (2010). Un cervello, due lingue: vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile. Disponibile in:

http://www.bilinguismoconta.it/wp-content/uploads/2012/07/Sorace-2010-Un-cervello-due-lingue_vantaggi-linguistici-e-cognitivi-del-bilinguismo-infantile.pdf (12 maggio 2016)

Sorace. A. (21.04.2012). Essere bilingui è avere una marca in più. Disponibile in:

http://www.bilinguismoconta.it/wp-content/uploads/2012/07/Essere-bilingui-è-avere-una-marcia-in-più.pdf (12 maggio 2016)

Università degli studi di Trento, Bilinguismo Conta (2014). Crescere un bambino bilingue? Una grande opportunità: Disponibile in:

http://www.bilinguismoconta.it/?page_id=92 (12 maggio 2016)

Periodici:

Piacente, M. (Ottobre, novembre, dicembre 2015). Pedagogika.it: rivista di educazione, formazione e cultura. 2015_XIX_4

Soggia, P., Laraspata, G., Davoli, F., & Spaggiari, C. (giugno 2013). BaMbini: Dalle lingue di casa alle lingue del mondo, pp. 26-31

Immagini:

La figura 1, Composizione 1921 di Piet Mondrian è disponibile in:

http://www.settemuse.it/pittori_scultori_europei/piet_mondrian.htm (18 maggio 2016).

6. Allegati

6.1. Allegato 1: Programmazione

Data	Organizzazione	Strumenti	Elementi emersi da considerare in futuro
7 marzo 2016	-Presa di contatto -Individuazione del focus: valorizzare O. di fronte al gruppo sezione, sfruttando la sua competenza linguistica.	-Diario osservativo -Colloquio informale con la docente R.	In base alle informazioni di cui disponevo dallo scorso anno e da quelle nuove estrapolate dal diario osservativo e dal primo colloquio con R. emerge come possibile terreno di lavoro la valorizzazione di O. di fronte al gruppo sezione. Per questo si potrebbe sfruttare la sua competenza linguistica (che costituisce un suo "plusvalore"). O. cerca infatti di essere visto dai compagni, soprattutto dai bambini del suo stesso livello che formano un gruppo, di cui non è partecipe. Spesso tuttavia ricerca queste attenzioni, reagendo con rabbia e in modo violento.
9 marzo 2016	-Intervista alla docente C. per le risorse attivate dall'istituto in caso di accoglienza e/o presenza di bambini che parlano una lingua diversa dall'italiano (*cfr. Allegato 6.3.)* -Compilazione della check-list sulla relazione di O. con i compagni nel gioco libero (*cfr. Allegato 6.4.*)	-Intervista semi-strutturata -Check-list nel gioco libero	Dalla check-list è emerso che O. ricerca principalmente i compagni del suo stesso livello: i compagni del suo stesso livello sono sette – L., D., F., Lo., Se., S. Vi è un gruppo formato da Se., S., Lo. e Da., Li. gioca con i compagni più

			piccoli e F. non ha un compagno di gioco privilegiato.
10 marzo 2016	-Compilazione delle griglie strutturate ca. l'atteggiamento di O. durante le attività (*cfr. Allegato 6.5.*) -Breve discussione: ogni bambino può dire quale è il suo frutto e la sua verdura preferita. -Annotazione di un episodio critico (*cfr. Allegato 6.6.)*	-Griglia strutturata per attività -Episodio critico -Annotazioni	-Mi sono proposta di osservare O. durante l'attività sul tappetto con la sua classe e durante l'attività d'accoglienza assieme ai compagni dell'altra sezione. Lo scopo è rilevare se cambia qualcosa in O. quando sono in pochi (solo la sua classe, tredici bambini) e quando sono anche in presenza dell'altra sezione (in totale ventisei bambini) e dell'altra maestra. In base ai dati che ho rilevato, O. tende a ricercare maggiormente l'attenzione quando è con la propria sezione. Quando è in presenza degli altri bambini ricerca spesso il contatto con gli altri (osserva, si gira, si volta) ma non cerca di farsi notare come a piccolo gruppo (es. non parla sopra la docente dell'altra sezione e non fa versi). -Alcuni bambini faticano a comprendere quali alimenti sono frutti e quali verdure.
14 marzo 2016	-L'AM prepara le immagini dei frutti e della verdura preferiti dai bambini -Ogni bambino riceve l'immagine di un frutto o di una verdura. Gli viene	-Immagini di frutta e verdura: pesca, pera, albicocca, fragole, mela, mandarino, ciliegie,	-Se. dice che sapeva come si chiamano la frutta e la verdura in un'altra lingua (turco), ma

	chiesto di denominarlo e di specificare a quale categoria appartiene -L'AM invita i bambini (soprattutto O., Se., Sa.) a esprimersi e chiede loro se sanno definire quell'alimento in un'altra lingua. -L'AM compila una check-list per osservare le reazioni dei bambini alla scoperta di nuove lingue (*cfr. Allegato 6.7.*)	limone, lamponi, pomodori, ananas, carote, insalata, zucchine, peperoni, broccoli, patate, asparagi, melanzana, spinaci. -Check-list -Diario personale	di non ricordarlo più. L'AM le propone di chiedere alla mamma e riportarlo in seguito. -Sa. (albanese) invece dice di chiamare gli alimenti come i compagni (probabilmente perché ora a casa si esprimono solamente in italiano). -O. conosce buona parte degli alimenti in francese, non conosce solamente quelli che non mangia (es. il limone, le patate, le zucchine, le melanzane e i peperoni). -O. ha preso parola in modo spontaneo ed è intervenuto in tutte le occasioni in cui sapeva rispondere. All'inizio diceva le parole in un sussurro – sottovoce – dopo qualche incitazione da parte della sottoscritta il suo tono di voce è diventato più forte.
14 marzo 2016 (pomeriggio)	-L'AM propone ai bambini di dire il nome delle immagini di frutta/verdura da lei mostrate come nella lingua di O.	-Diario personale	-I bambini provano a nominare alcuni elementi, trasformandoli in francese (p. es. per identificare la mela, dicono mel*à,* simulando l'accento finale simile al francese "brocoli"). L'AM propone solamente le immagini, di cui ha verificato la conoscenza di O. sia in italiano sia in francese. -Durante il gioco libero O.

			cerca l'AM e le dice che gli piace molto dire le parole in francese ai compagni e se lo potrà rifare un'altra volta.
17 marzo 2016	-Nuova messa in comune (momento esclusivo AM e O.)	-Immagini di frutta e verdura: zucca, banana, kiwi, mirtilli, noce di cocco, melone, arancia, pompelmo, cipolla, more, piselli, cavolfiore, finocchi. -Diario personale	Gli alimenti che O. identifica correttamente in italiano e conosce il termine anche in francese sono: la zucca, la banana, il kiwi, i mirtilli, la noce di cocco e il melone. O. confonde l'arancia e il pompelmo con il mandarino, mentre le more con i mirtilli. Non conosce i piselli, il cavolfiore, e le cipolle nemmeno in italiano quindi non li sa tradurre in francese. I finocchi li conosce in italiano ma non li sa tradurre in francese e prova con "*finoch*" (come da dialetto ticinese).
17 marzo 2016 (pomeriggio)	-Preparazione delle cartelle della tombola: i bambini colorano le immagini della frutta e della verdura, presentati la volta precedente, in base al dettato di O. in francese. O. dice in francese il frutto o la verdura da colorare e i bambini lo colorano.	-Immagini di frutta e verdura da colorare -Diario personale	
21 marzo 2016	-Messa in comune della nuova frutta/verdura di cui ho verificato le conoscenze nel momento esclusivo con O. in data 14 marzo 2016. -Colorazione della frutta-verdura in base al dettato dei compagni in francese: le parole in italiano sono tabù!	-Immagini frutta e verdura da colorare -Diario personale	-O. ha assunto su richiesta dei compagni il ruolo di suggeritore

4 aprile 2016	La tombola ora è pronta. O. estrae un'immagine alla volta da un sacchetto. Quando vede l'immagine, la dice in francese. I bambini possono provare a tradurre in italiano il frutto estratto da O. In caso di dubbio possono chiedere a O. di mostrare loro l'immagine.	-Loto -Diario personale	
7 aprile 2016	Questa volta ad estrarre le immagini dal sacchetto e nominarle in francese è un compagno di O. del terzo livello. Per questo e i successivi due interventi, l'AM ha compilato la check-list presente all'*Allegato 6.8*.	-Loto -Check-list -Diario personale	-Assegnazione a O. del ruolo di "suggeritore" ed "esperto del francese".
11 aprile 2016	Ad estrarre le immagini dal sacchetto e nominarle in francese è un compagno di O. del terzo livello.	-Loto -Check-list -Diario personale	S., incaricato di estrarre le immagini e nominarle, aveva ripetuto le parole prima di venire alla scuola dell'infanzia con il papà. Ha chiesto aiuto a O. solamente per quelle più complicate.
14 aprile 2016	Ad estrarre le immagini dal sacchetto e nominarle in francese è un compagno di O. del terzo livello.	-Loto -Diario personale	-O. assume nuovamente un ruolo attivo come suggeritore, dato che il bambino incaricato non era in grado di nominare il frutto o la verdura rappresentato su diverse immagini.
18-21-25-28 aprile 2016	Osservazione a posteriori: valutazione dell'efficacia dell'intervento.	-Loto a disposizione dei bambini durante il gioco libero -Ripresa della check-list e della griglia strutturata iniziali (*cfr. Allegati 6.4. e 6.5.*) -Diario personale	

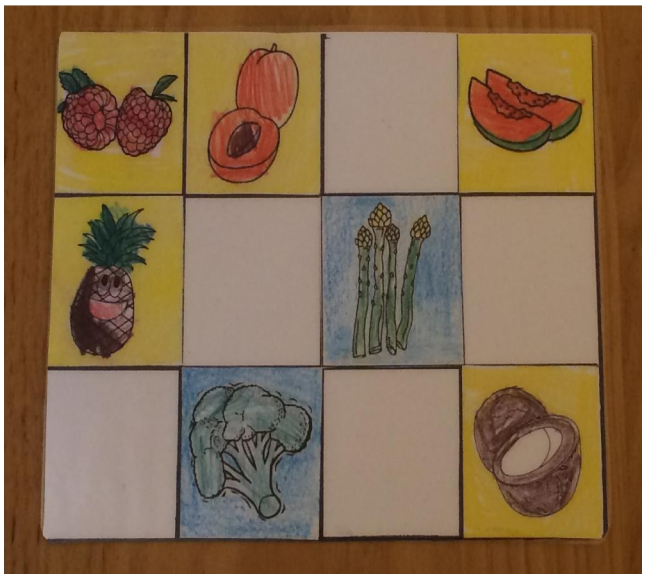
6.2. Allegato 2: Il loto

Contenuto della scatola:

-1 tabellone

-1 sacchetto con le immagini da estrarre

-13 cartelle di gioco



Esempio di cartella di gioco

Tabellone

Glossario:

albicocca: abricot
ananas: ananas
banana: banane
ciliegie: cerises
cocco: noix de coco
fragola: fraise
kiwi: kiwi
lamponi: framboises
mandarino: mandarine
mela: pomme
melone: melon
mirtilli: myrtilles
pera: poire
pesca: pêche
asparagi: asperges
broccoli: brocoli
carote: carottes
insalata: salade
pomodoro: tomate
spinaci: épinards
zucca: courge

6.3. Allegato 3: Intervista

Tipologia dell'intervista: semi-strutturata

Data: 9 marzo 2016

Intervistate: docenti titolari della sezione di O.

Tempi: ca. 30 minuti

1. L'istituto e il contesto

- Quali scelte pedagogiche/didattiche/organizzative attua l'istituto quando alla scuola dell'infanzia arriva un bambino che non ha mai parlato italiano?
- Avete attivato altre risorse (es. inserimento docenti di lingua integrazione)?
- Chi è responsabile per prendere contatto con il docente di lingua integrazione (conosciuto anche come docente alloglotti) o con le altre risorse attivate?
- *Il vostro istituto, invece, come ha accolto questa bambina?*[4]
- *Voi eravate informati che lei aveva vissuto una situazione di guerra?*
- Se una famiglia parla una lingua diversa da quella del paese di accoglienza come fai a comunicare come docente (es. durante una riunione o un colloquio)?
- *Si ha a disposizione un traduttore solamente se arriva qualcuno di distante (p. es. che parla arabo) oppure anche in caso di lingue più vicine all'italiano (es. neolatine?)*
- *Chi è responsabile di prendere contatto con il traduttore?*
- *Sai se c'è un istituto al quale rivolgersi per contattare i traduttori?*

2. Percezioni delle docenti riguardo alle relazioni di O. con altri bambini, relazioni bambino-docente, bambino inserito nel contesto della scuola dell'infanzia.

Bambino nel contesto:

- Quali sono le difficoltà maggiori incontrate da O. alla scuola dell'infanzia?
- *Questo sentimento di rabbia/frustrazione si verifica solo in alcune giornate?*
- *Hai notato alcuni fattori che potrebbero scatenare questi sentimenti di rabbia e frustrazione?*

Bambino-docente:

- Quando vedi che questi bambini fanno fatica a comprendere quello che dici in italiano, come agisci? Quali strumenti adotti?
- Che influenza hanno avuto questi bambini nella progettazione della programmazione annuale (es. avete dedicato un tempo maggiore alle letture, avete scelto dei temi che potevano far scoprire altre lingue, culture?)

[4] Le domande in corsivo non sono state determinate a priori, ma sono sorte durante l'interazione con le docenti.

- *Come mai avete deciso di non trattare questo tema assieme ai bambini?*
- Come hai fatto a costruire una relazione con O.?

Bambino-altri bambini:

- All'inizio come era la relazione di O. con gli altri? Era più dalla parte del "cercato" o di quello che cercava?
- O. relazionava prevalentemente con il fratello?
- In quale lingua O. comunicava con il fratello maggiore?
- Come reagiscono i compagni quando O. sbaglia un vocabolo e lo dice in francese al posto che in italiano?

6.4. Allegato 4: Check-list sulla relazione di O. con i compagni

Data: 9 marzo 2016/18-25 aprile 2016

Tempi: durante il gioco libero

Indicatore	SI	NO	Osservazioni
Cerca i compagni? (Se sì precisare come e chi)			
Ha rapporti privilegiati con alcuni compagni? (Se sì precisare con chi).			
È rifiutato? (Da chi?)			
Viene cercato dai compagni? (Come e per quale attività?)			
Tende a richiamare l'attenzione dei compagni?			
È a suo agio se gioca con uno o più compagni? (specificare)			
È propositivo?			
Accetta le proposte dei compagni?			
Imita gli altri (verbalmente, gestualmente)			
È imitato da altri bambini?			
Accoglie altri bambini nel gruppo?			
Parla con i compagni?			
Stabilisce un contatto corporeo?			
Se sbaglia, si scusa?			

6.5. Allegato 5: Griglia strutturata sul comportamento di O. durante le attività

Data: 10 marzo 2016/21 aprile 2016

Tempi: durante più attività strutturate

Breve descrizione iniziale: mi sono proposta di osservare O. durante l'attività sul tappetto con la sua classe e durante l'attività d'accoglienza assieme ai compagni dell'altra sezione. Lo scopo è rilevare se cambia qualcosa in O. quando sono in pochi (solo la sua classe, tredici bambini) e quando sono anche in presenza dell'altra sezione (in totale ventisei bambini) e dell'altra maestra.

Accoglienza in salone (due sezioni)

Indicatori	Annotazione
Comportamento verbale: -interviene? (spontaneamente o solo se sollecitato dalle docenti?) -risponde in modo pertinente? -fa il verso ai compagni o alle docenti? -comunica con il compagno/la compagna a fianco?	
Comportamento visivo: -guarda il compagno che ha preso la parola? -osserva le docenti mentre parlano/spiegano? -osserva i compagni che disturbano?	
Comportamento motorio: -si sposta (specificare a chi si avvicina e chi si allontana?) -si volta	
Altri comportamenti: -fa rumore (versi, parla sopra i compagni, le docenti)	

Discussione sul tappeto (una sezione)

Indicatori	*Annotazione*
Comportamento verbale: -interviene? (spontaneamente o solo se sollecitato	

dalle docenti?) -risponde in modo pertinente? -fa il verso ai compagni o alle docenti? -comunica con il compagno/la compagna a fianco?	
Comportamento visivo: -guarda il compagno che ha preso la parola? -osserva le docenti mentre parlano/spiegano? -osserva i compagni che disturbano?	
Comportamento motorio: -si sposta (specificare a chi si avvicina e chi si allontana?) -si volta	
Altri comportamenti: -fa rumore (versi, parla sopra i compagni, le docenti)	

6.6. Allegato 6: Episodio critico

Data: 10 marzo 2016

Tempi: prima del rientro a casa

Spazi: tappeto

Breve descrizione dinamiche:

La docente batte le mani e chiede ai bambini di riordinare i propri giochi e sedersi sul tappetto per salutarsi prima del rientro a casa. O. finisce di riordinare per ultimo, dopo tutti i suoi compagni del suo stesso livello. I suoi compagni sono già seduti vicini e occupano le prime due file del tappetto. Quando O. finisce di riordinare si avvicina a D. e Se. e chiede loro di fargli spazio, vicino a loro. Le bambine gli dicono che non c'è posto, di sedersi dietro, vicino a Sa. e T. (I livello). O. si allontana, fa un giro dell'aula, poi ritorna, tira un calcio a Se., che scoppia a piangere e riesce a infilarsi fra lei e D.

Reazione dei compagni:

I compagni chiamano me e la docente e ci dicono che O. ha fatto male a Se., dicendo che voleva rubarle il posto e per questo le ha tirato un calcio.

Reazione della docente:

La docente spiega a O. che ha fatto male a Se., e che non può tirarle un calcio per farla spostare: lei era seduta prima che arrivasse lui vicino a D. Spiega ai bambini che O. voleva sedersi vicino a D., pur non giustificando il suo comportamento.

Breve descrizione conclusiva:

Se. si reca al lavandino per mettere un po' d'acqua, O. prova a prendere il suo posto, ma i compagni gli dicono che quel posto è di Se. ("rubone", "c'era la Se.!"). O. si mette dietro, vicino alle bambine. Sbuffa.

6.7. Allegato 7: Check-list sulla reazione dei bambini alla scoperta delle lingue

Data: 14 marzo 2016

Tempi: durante attività strutturata

Spazi: tappeto

Indicatore	SI	NO	Osservazioni
Bambini autoctoni			
I bambini autoctoni conoscono delle parole in altre lingue (se si quali? In quale lingue?)			
I bambini ripetono le parole dette dai compagni			
I bambini chiedono il significato di una parola in un'altra lingua che non conoscono			
I bambini ridono quando i compagni dicono delle parole in altre lingue			
O.			
O. conosce le parole della frutta e della verdura in italiano (specificare quali)			
O. conosce le parole della frutta e della verdura in francese (specificare quali)			
Interviene spontaneamente se conosce la traduzione di una parola			
O. prova a tradurre in francese anche le parole che sa solo in italiano			
Altri bambini a contatto con le lingue straniere			
Se. conosce le parole della frutta e della verdura in italiano			
Se. conosce le parole della frutta e della verdura in turco			
Sa. conosce le parole della frutta e della verdura in italiano			
Sa. conosce le parole della frutta e della verdura in albanese			

6.8. Allegato 8: Check-list sugli atteggiamenti dei bambini durante il loto

Data: 7-11-14 aprile 2016

Ruoli: un compagno estrae le immagini, O. suggeritore

Indicatore	SI	NO	Osservazioni
Il compagno che estrae le immagini, chiede spontaneamente aiuto a O. se non ricorda un termine?			
Se i bambini non ricordano cosa significa il termine francese in italiano, chiedono a O.?			
Se i bambini non ricordano cosa significa il termine francese in italiano, chiedono al compagno di mostrare l'immagine estratta?			
O. si avvicina spontaneamente al compagno che estrae le immagini se lo vede in difficoltà?			
Quando suggerisce al compagno la parola, O. lo fa in modo che i compagni lo sentano?			
O. corregge il compagno quando pronuncia la parola sbagliata? (osservare se lo deride)			
I compagni cercano di stare seduti vicino a O. per farsi aiutare?			
I compagni valorizzano l'identità competente di O.? (annotare chi e come lo esprime?)			

6.9. Allegato 9: Check-list durante il gioco libero al loto

Data: 18-24 aprile 2016

Tempi: durante il gioco libero (due momenti: mattina e pomeriggio).

Giochi: loto (altri bambini hanno deciso di giocare al loto).

Indicatore	SI	NO	Osservazioni
I compagni gli chiedono di giocare assieme a loro al loto? (Specificare chi sono i compagni e che ruolo assume O.)			
La presenza di O. è rifiutata da uno o più membri del gruppo? (Da chi?)			
È a suo agio quando gioca con i compagni?			
Cerca di favorire/aiutare un membro del gruppo in particolare?			
Imita gli altri (verbalmente, gestualmente)			
I compagni ripetono le parole dette da O. (imitazione)?			
La sua presenza è apprezzata dai compagni (specificare eventuali atteggiamenti o commenti)			

6.10. Allegato 10: Scala di frequenza sulla relazione di O. con i compagni

Date: 18-28 aprile 2016

Valutazione a posteriori	Mai	Poco	Abbastanza	Spesso
Relazione con i compagni				
Viene cercato dai compagni nei momenti di gioco libero per giocare assieme al loto?				
Viene cercato dai compagni per giocare assieme ad altri giochi?				
Viene cercato dai compagni durante attività strutturate?				
Viene rifiutato dai compagni?				
Atteggiamento di O.				
È collaborativo nei confronti dei compagni?				
Aiuta i compagni?				
Manifesta aggressività?				

Questa pubblicazione, La valorizzazione della competenza linguistica di un bambino bilingue per favorire il suo inserimento nel gruppo, scritta da Véronique Piva, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.