

LESLLA Symposium Proceedings



Recommended citation of this article

Putta, P. D. (2021). L'influenza di un Corso di Formazione per Insegnanti Volontari di Italiano L2 Sullo Sviluppo di Prassi Pedagogiche Adatte ai Bisogni di Cittadini Migranti. L'analisi di un Caso Studio. *LESLLA Symposium Proceedings*, 14(1), 429–451.

Citation for LESLLA Symposium Proceedings

This article is part of a collection of articles based on presentations from the 2018 Symposium held at University of Palermo, Palermo, Italy. Please note that the year of publication is often different than the year the symposium was held. We recommend the following citation when referencing the edited collection.

D'Agostino, M., Mocciaro, E. (Eds.) (2021). *Languages and literacy in new migration. Research, practice and policy. Selected papers from the 14th Annual Meeting of LESLLA (Literacy education and second language learning for adults)*. Palermo University Press.
<https://lesllasp.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/lesllasp/issue/view/478>

About the Organization

LESLLA aims to support adults who are learning to read and write for the first time in their lives in a new language. We promote, on a worldwide, multidisciplinary basis, the sharing of research findings, effective pedagogical practices, and information on policy.

LESLLA Symposium Proceedings

<https://lesllasp.journals.publicknowledgeproject.org>

Website

<https://www.leslla.org/>

**L'influenza di un corso di formazione per insegnanti
volontari di italiano L2 sullo sviluppo di prassi pedagogiche
adatte ai bisogni di cittadini migranti.
L'analisi di un caso studio.**

Paolo Della Putta

In this paper we present the characteristics and outcomes of a training course for volunteer teachers of L2 Italian to low educated and/or literate migrants. We will analyse the training needs of the teachers and the school, the characteristics of the training intervention and its effects on the teaching practice of the teachers involved, detected through the administration of questionnaires drawn up to analyse the effectiveness of the different modules of the training intervention. The results indicate that the course under study has triggered some virtuous changes both in teaching practice and in the organization of the school. It is also noted that the obstacle most perceived by the teachers involved is the management of the lack of literacy, a problem that affects about 20% of the students of the school.

Keywords: teacher training, volunteering, teachers' beliefs, teaching practices.

1. Introduzione

Il saldo migratorio, l'indice demografico che misura il rapporto fra cittadini immigrati ed emigrati in una determinata area geografica (Weeks 2015: 270), è stato, nella storia del Regno d'Italia prima e della Repubblica Italiana poi, pressoché sempre negativo e soltanto da pochi decenni a questa parte tale tendenza è cambiata significativamente. Le ondate emigratorie italiane si collocano in tre momenti: il cinquantennio compreso fra il 1870 e il 1920, con spostamenti di cittadini principalmente verso le Americhe; il trentennio 1946-1976, in cui l'emigrazione è avvenuta soprattutto verso i Paesi nord europei e la meno conosciuta – ma non per questo meno studiata (cfr. Giergji 2015) – terza ondata emigratoria, iniziata in concomitanza con la crisi economica globale del 2008. Quest'ultimo ciclo vede un numero ingente di giovani cittadini italiani

cercare lavoro, spesso qualificato, principalmente in Nord Europa. I dati (cfr. Chini 2018: 19) indicano che a fine 2015 sono circa 5.200.000 gli italiani residenti all'estero, con un forte aumento dell'emigrazione avvenuto nel decennio 2008-2018. Tuttavia, e per la prima volta nella storia italiana, a un fenomeno emigratorio di ampia portata corrisponde un altrettanto ingente spostamento di masse di cittadini verso la Penisola. Come riportato da Chini (2018), il saldo migratorio passa, infatti, da un +0,8 del quinquennio 1995-2000 a un +6,4 del quinquennio 2005-2010, per poi riequilibrarsi notevolmente in anni recenti: nel 2018, per esempio, gli ormai più di cinque milioni di italiani residenti all'estero sono controbilanciati dai 5.145.000 stranieri residenti in Italia, dei quali 3.714.000 sono cittadini non comunitari (Conti e Guarnieri 2018). Inoltre, nel 2016, al 34% dei cittadini non comunitari è stato concesso il permesso di soggiorno per motivi di protezione umanitaria (Conti e Guarnieri 2018). Sul territorio italiano è quindi ingente il numero dei migranti forzati (Thomas Cameroon 2014), ovvero di quelle persone emigrate loro malgrado dal Paese d'origine a seguito di eventi traumatici di natura bellica o politica. Lo scenario migratorio italiano d'oggi si rivela dunque unico nella storia del Paese: da un lato assistiamo a una ripresa dell'emigrazione, con cause economiche del tutto simili a quelle passate ma con attori più giovani e più istruiti; dall'altro lato, l'Italia è diventata approdo di un cospicuo numero di cittadini che non la scelgono realmente come destinazione ma che, piuttosto, vi arrivano seguendo le cosiddette "rotte dei migranti", percorsi obbligati gestiti spesso da gruppi malavitosi internazionali (cfr. McAuliffe e Laczko 2016 per dati e ricerche sul fenomeno).

Le istituzioni italiane difficilmente riescono a fare fronte alle mutevoli e cangianti necessità di uno scenario demografico di tale complessità e rapidità evolutiva. Considerato il ruolo fondamentale della conoscenza della lingua nel processo di integrazione nella società ospitante (Pulinx e Van Avermaet 2017), l'organizzazione di corsi di italiano L2 adatti a un pubblico migrante spesso a scarso livello di alfabetizzazione e istruzione è una misura cruciale per favorire l'integrazione socio-economica di questi cittadini. Tuttavia, è facile constatare come questa offerta non sia sufficiente o, comunque, non abbastanza ben organizzata per far fronte alle necessità lavorative, culturali e formative di un pubblico così complesso. Ai dati emersi dal

rapporto ISTAT pubblicato più di 10 anni fa (2008), in cui si rilevava che meno del 10% dei cittadini stranieri frequentava corsi di lingua italiana (cfr. discussione in Minuz e Pugliese 2012), fanno eco i rilievi del decennio 2011-2012, *post* Decreto Ministeriale del 4 giugno 2010¹, che riportano come solo il 17,5% di persone immigrate frequentino corsi di italiano organizzati da canali istituzionali (Bagna e Perez 2018). Inoltre, una più recente indagine compiuta nel comune di Roma rileva che fra il 30 e il 60% della domanda di corsi di lingua rimane insoddisfatta dagli apparati istituzionali (Battista e Cardenia 2014); per soddisfare i loro bisogni di apprendimento linguistico, molti cittadini migranti si rivolgono, dunque, alle scuole fondate e gestite da insegnanti volontari, organizzazioni che, in molti casi, colmano un vuoto istituzionale e forniscono un servizio necessario alle persone approdate in Italia dopo vissuti traumatici².

In questo contributo presentiamo le caratteristiche e gli esiti di un corso di formazione tenuto agli insegnanti volontari della Scuola di Babele³, un'associazione non profit fondata nel 1990 a Legnano, una cittadina di circa 60.000 abitanti appartenente all'ampia area post-industriale situata fra le provincie di Milano e Varese. Sin dalla sua nascita, la Scuola di Babele ha favorito l'integrazione degli stranieri tramite l'insegnamento della lingua italiana. Un nucleo storico di insegnanti, che oggi ha anche funzioni di coordinamento e direzione della scuola, si affianca a un gruppo più giovane di cittadini spinti da motivi etici e ideologici alla partecipazione alle attività didattiche. L'autore del presente contributo segue da anni le attività della scuola come esperto esterno e formatore: ciclicamente, la direzione mi contatta per organizzare corsi di formazione e aggiornamento agli

¹ Si tratta del D.M. che obbliga i cittadini non comunitari a superare un esame attestante un livello di conoscenza dell'italiano "A2" per ottenere il permesso di lungo soggiorno.

² Accanto al ruolo delle scuole volontarie e delle organizzazioni che esse tendono a creare (la Rete delle Scuole senza permesso di Milano, www.scuolesenzapermesso.org, o la Rete Scuole Migranti di Roma, www.scuolemigranti.org), è importante riportare le recenti collaborazioni fra università e istituzioni nell'organizzazione di corsi di italiano L2 e nella formazione degli insegnanti. Si pensi, ad esempio, alla sinergia fra la Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo e il CPIA Palermo 1 (cfr. D'Agostino e Sorce 2016).

³ Cfr. www.scuoladibabele.it.

insegnanti. A gennaio 2018 è stato varato un progetto formativo più strutturato, della durata di 18 ore distribuite in 4 incontri preceduti da alcune osservazioni delle attività di classe e seguiti da una riunione valutativa finale. Data la possibilità di una maggiore pianificazione del corso e data la partecipazione di un pubblico discretamente folto e motivato di insegnanti, si è deciso di verificare quali ricadute un'attività formativa di questo tipo possa avere sulle prassi didattiche e sull'organizzazione interna di una scuola interamente dedicata a un pubblico di apprendenti così peculiare, che possiamo far ricadere nella macrocategoria degli studenti LESLLA (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults*; cfr. Young-Scholten 2013). Una seconda parte del corso di formazione, di cui diamo conto in Della Putta (2021), è avvenuta fra maggio 2018 e febbraio 2019; sia sufficiente specificare, qui, che questa seconda fase formativa, non inizialmente in programma, è stata dedicata alla discussione e alla restituzione delle attività didattiche ideate a corso concluso.

Nel prosieguo del capitolo descriveremo le caratteristiche della Scuola di Babele e le sue necessità formative, rapportandole a quelle identificate da altri studi dedicati alle scuole e agli insegnanti LESLLA (Sezione 2). Nella Sezione 3 presenteremo il corso di formazione proposto, riassumendone i contenuti e motivandone le scelte e le modalità di erogazione. La quarta Sezione sarà dedicata all'analisi dei risultati e alla risposta delle domande di ricerca, mentre nella quinta Sezione saranno presentate le conclusioni del lavoro.

2. La Scuola di Babele e le necessità formative dei suoi insegnanti

Legnano è collocata in un'area altamente industrializzata che in tempi recenti ha sofferto, però, numerose delocalizzazioni e chiusure di complessi produttivi, con la conseguente parziale crisi economica del territorio. I fenomeni immigratori hanno coinvolto la città sin dalla metà degli anni '80 del secolo scorso, quando i primi cittadini stranieri si sono trasferiti qui per le possibilità di impiego che la rete industriale del territorio offriva. La crescita della presenza di stranieri è stata esponenziale ed ha superato il 10% della popolazione residente nel 2010, assestandosi attorno alle 7000 unità. Inoltre, i dati ufficiali non rilevano la forte presenza di clandestini, spesso impiegati

illegalmente nell'indotto produttivo della città. In questo contesto, un gruppo di cittadini si è costituito associazione di volontariato e ha fondato, nel 1990, la Scuola di Babele in cui, sin da subito, si è insegnato l'italiano L2 ai migranti, con o senza permesso di soggiorno. Oggi la scuola è un vero e proprio avamposto multiculturale: oltre ai corsi di italiano L2 (che coprono il 70% delle attività didattiche), si propongono anche corsi di lingua araba e cinese a cittadini italiani, incontri e dibattiti su tematiche inerenti alle migrazioni e all'accoglienza e si organizzano eventi ricreativi per favorire l'incontro e lo scambio interculturale.

Il servizio offerto dalla Scuola di Babele ha intercettato le necessità dei migranti presenti sul territorio che, nonostante negli anni abbiano cambiato caratteristiche demografiche – *in primis* la provenienza⁴ –, sempre più numerosi si sono iscritti ai corsi di italiano della scuola. Nella Figura 1 vediamo il numero di iscritti degli ultimi dieci anni.

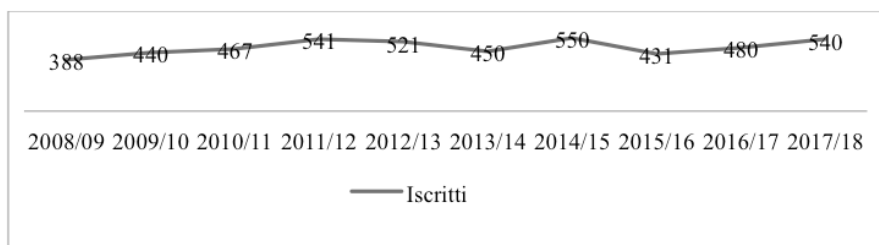


Figura 1. Studenti iscritti ai corsi di italiano negli ultimi dieci anni.

Nella Figura 2 è riportata la provenienza degli iscritti all'anno scolastico 2017/2018. Le nazioni più rappresentate sono la Cina (20% dei corsisti), il Pakistan (13%), il Marocco (11%), la Nigeria (8%) e il Perù, sempre con l'8% degli studenti. Come emerge dalla Figura, gli studenti europei sono pochi e, fra questi, le nazioni più rappresentate sono la Bielorussia e l'Ucraina. La scuola intercetta quindi sempre meno cittadini immigrati regolari già inseriti nel tessuto sociale di Legnano e si occupa sempre più di persone con esistenze travagliate e

⁴ Nei primi anni novanta, i cittadini stranieri che maggiormente frequentavano la scuola erano albanesi e marocchini. Oggi i cittadini cinesi e pachistani sono, invece, la maggioranza.

non integrate, spesso provenienti da culture distanti. L'età migratoria media degli studenti è molto bassa: il 73% degli iscritti nel 2017 era in Italia da meno di 14 mesi. I dati inerenti alla storia scolastica dei corsisti dicono che il 6% ha frequentato le scuole per meno di due anni. Il 16% degli studenti ha avuto istruzione formale per un periodo compreso fra i 2 e i 5 anni, mentre il 48% ha ricevuto un'istruzione formale nel proprio Paese per almeno 5 anni.

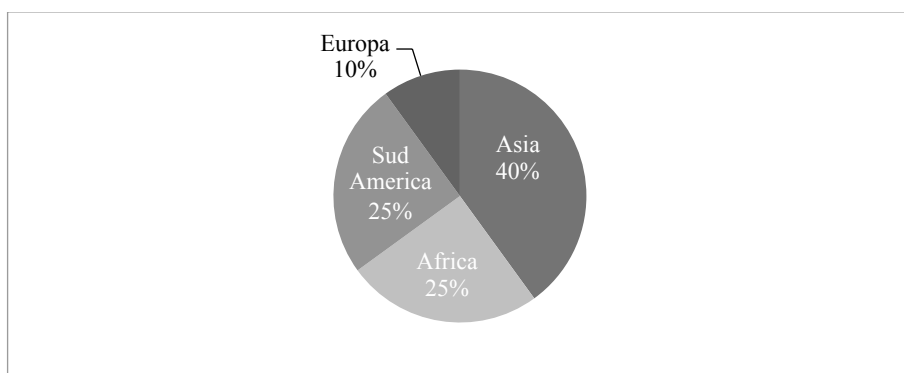


Figura 2. Provenienza degli studenti nell'anno scolastico 2017/2018.

All'apertura delle iscrizioni e agli arrivati a lezioni già iniziate, la scuola somministra un test d'ingresso per valutare le competenze in entrata. Il test è una prova di comprensione scritta e orale, di competenza grammaticale in strutture altamente frequenti e di competenza lessicale di parole riguardanti campi semantici comuni, come il lavoro, la salute e i mezzi di trasporto. Grazie a tale prova, gli iscritti vengono suddivisi in 5 livelli di competenza diversi, riassunti nella Figura 3, in cui vediamo i dati riguardanti gli iscritti nel 2017.

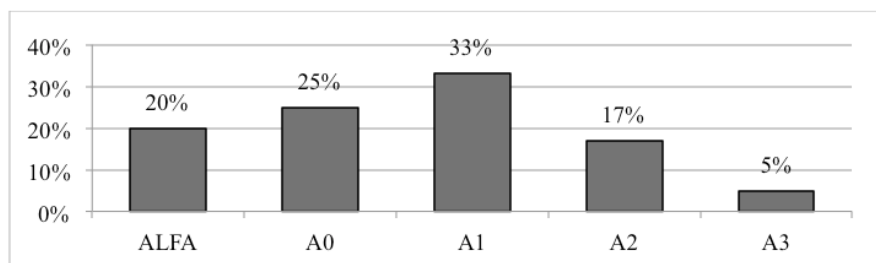


Figura 3. Suddivisione dei livelli di competenza nel 2017.

Il livello ALFA – alfabetizzazione – corrisponde a studenti analfabeti totali o alfabetizzati solamente nell'alfabeto latino. La questione dell'analfabetismo, dobbiamo rilevare, è trattata con eccessiva superficialità: nel gruppo ALFA sono presenti persone analfabete totali, persone con una sola (a volte scarsa) competenza di lettura in una lingua scritta non a caratteri latini e persone alfabetizzate nella loro lingua madre ma non nei caratteri latini. Tutto questo va a discapito della complessità del problema e delle sue importanti ricadute didattiche, ben discusse da D'Agostino e Lo Maglio (2018). Gli A0 sono apprendenti debolmente scolarizzati e con nessuna conoscenza dell'italiano, mentre il gruppo A1 è composto da studenti debolmente scolarizzati, con una minima conoscenza dell'italiano e parlanti lingue distanti dall'italiano. Appartengono al livello A2 studenti debolmente competenti in italiano ma parlanti una L1 romanza, mentre il livello A3 include apprendenti con una competenza più avanzata, di solito già in grado di sostenere una conversazione con un parlante nativo. Come notiamo, il livello di competenza medio dei corsisti è tendenzialmente basso e l'analfabetismo riguarda il 20% degli studenti.

2.1. Le necessità formative della scuola

Come sottolineato da numerosi studi (per esempio, Naeb e Young-Scholten 2017; Trulli 2014;), l'accesso a una formazione di qualità, che favorisca una prassi didattica efficace e consapevole, è una delle principali necessità degli insegnanti volontari. La Scuola di Babele non è un'eccezione: i primi tentativi di formazione e aggiornamento sono stati interni, con piccoli corsi a iniziativa spontanea ideati e condotti dai volontari in forza all'associazione. Questi tentativi, tuttavia, non hanno dato i risultati sperati e la scuola, allora, ha richiesto interventi esterni, negli ultimi sei anni tenuti sporadicamente da chi scrive.

Nel 2017 il comitato direttivo ha deciso di organizzare un intervento formativo più articolato, caldeggiando la presenza di tutti gli insegnanti. Il corso oggetto di riflessione in questo contributo è dunque iniziato a febbraio 2018 ed è durato, complessivamente, due mesi. Per determinare le necessità formative della scuola, ho chiesto

di poter osservare alcune lezioni – cinque ore complessive –, di poter parlare con alcuni insegnanti e di distribuire un questionario piuttosto libero in cui si raccontassero i problemi esperiti durante le attività di classe.

L'osservazione delle lezioni ha messo in luce alcune caratteristiche rilevate da altri studi condotti con insegnanti volontari in contesti simili (cfr. Minuz e Pugliese 2012): durante le attività di classe, ampio spazio viene dedicato alla spiegazione e alla presentazione di regole grammaticali seguendo un percorso deduttivo e dicotomico, in cui la lingua è presentata come oggetto di studio e non come mezzo per comunicare. La capacità di lettura e scrittura sono esercitate molto frequentemente e gli insegnanti le ritengono prodromiche a un apprendimento efficace. Durante le lezioni si aprono spesso lunghe digressioni esplicative, di natura sia lessicale sia grammaticale, su argomenti anche non centrali all'attività in atto. Gli insegnanti usano molti *realia* didattici che hanno attinenza con la vita quotidiana dei corsisti (come biglietti del treno, scontrini etc.) ma, anche, testi di complessità troppo elevata o poco pertinenti con l'esperienza dei discenti. Molto sforzo è dedicato alla motivazione degli studenti, ma spesso questo avviene a latere della lezione, invitando i corsisti a partecipare a eventi o a scambi con gli italiani; durante la lezione l'atmosfera è sempre piuttosto formale e controllata e lascia raramente spazio alla spontaneità comunicativa degli studenti. Gli esercizi e le attività proposte sono a carattere prettamente manipolatorio e il ricorso al testo scritto, appena possibile, è talvolta prioritario all'oralità. D'altro canto, le attività che favoriscono l'interazione orale sono poche perché, come poi segnalato da alcuni insegnanti, "è difficile farli parlare proprio perché sanno ancora troppo poco l'italiano".

I colloqui con gli insegnanti (12) e i questionari distribuiti al corpo docente (26 persone, di cui 23 hanno risposto) sono in linea con quanto emerso dalle osservazioni e mostrano sei punti critici già rilevati da altri studi condotti in contesti simili (cfr. Bresciani e Aloisi 2012; Minuz e Pugliese 2012; Vinogradov e Linden 2009): 1) il primato della grammatica nell'insegnamento della lingua; 2) l'uso di un sillabo composto da entità discrete, ordinate secondo una sequenza nozionistica e non funzionale (cfr. il cosiddetto *Monday morning's menu* di Long 2007); 3) la scarsa consapevolezza che una lingua si

può imparare anche incidentalmente; 4) la difficoltà a gestire una frequenza molto saltuaria alle lezioni; 5) la difficoltà a entrare in contatto con la “dissonanza culturale” (Ibarra 2001) di questo pubblico di studenti, spesso non avvezzo a pratiche didattiche di stile occidentale e 6) la convinzione che, nei casi di (semi)analfabetismo, l’insegnamento linguistico debba necessariamente essere preceduto da un lungo percorso di apprendimento della letto-scrittura. Gli insegnanti hanno infatti esplicitamente richiesto di essere aiutati a stendere sillabi più efficaci e più compatibili con le possibilità di apprendimento di studenti LESLLA, di avere più informazioni sulla realtà psicologica e sociale di questi apprendenti, soprattutto per superare situazioni di impasse comunicativo e di disorientamento culturale, e di ricevere istruzioni su come insegnare a leggere e a scrivere ai corsisti analfabeti. L’ultimo problema, forse il più sentito, riguarda la frequenza dei corsi e la motivazione degli allievi: come già rilevato, la presenza degli studenti alle lezioni è molto frammentaria e saltuaria e molti sono percepiti come difficilmente motivabili verso lo studio. È stato quindi chiesto di avere indicazioni su come favorire la motivazione e su come poter innalzare il livello di frequenza.

3. Il corso di formazione

Il corso di formazione è stato concepito pensando in primo luogo alle esigenze dei docenti della scuola e alle caratteristiche della didattica da loro praticata. Oltre a questo, però, sono state prese in considerazione le riflessioni condotte sui bisogni e sulle caratteristiche degli studenti LESLLA e dei loro insegnanti. Infine, come quadro teorico generale della formazione degli insegnanti di lingue, è stato adottato il modello modulare di Kumaravadivelu (2012), sulla base del quale è stato impostato l’intervento formativo oggetto di analisi.

Il modello di Kumaravadivelu vede la formazione degli insegnanti come un atto dinamico, in grado di aiutare i docenti a sviluppare armonicamente e criticamente cinque dimensioni focali della loro professione, chiamate da Kumaravadivelu “moduli”. Il primo modulo – *knowing* – riguarda le conoscenze sulla lingua insegnata, sul modo in cui essa è acquisita e sul contesto socio-culturale in cui il suo insegnamento avviene; il secondo modulo –

analyzing – fa riferimento alla capacità di analizzare le necessità e le motivazioni degli apprendenti, mentre il terzo modulo – *recognizing* – è metariflessivo e consente all’insegnante di riconoscere e modificare i valori assegnati alla sua professione e le convinzioni verso l’insegnamento via via strutturate con l’esperienza (i cosiddetti *teachers’ beliefs*, cfr. Davin et al. 2018). Gli ultimi due componenti di questo modello riguardano, rispettivamente, la capacità di osservare criticamente la propria attività di classe – *seeing* – e il modulo *doing*, ovvero la messa in atto di tecniche didattiche efficaci e la capacità di pianificazione del corso sulla base delle necessità degli studenti e del contesto socio-culturale in cui l’insegnamento avviene.

Il modello di Kumaravadivelu, ancorché non pensato esplicitamente per insegnanti volontari e non nato in seno al contesto socio-culturale italiano⁵, ci è sembrato adatto alle necessità di una scuola di insegnanti volontari perché in grado di promuovere una visione integrata dell’insegnamento linguistico, dalla quale emergono dinamiche e motivi di complessità della glottodidassi, le cui caratteristiche devono essere in linea con il delicato contesto psico-sociale in cui l’insegnamento ad adulti migranti è situato. In un contesto pedagogico di alta complessità didattica, linguistica, psicologica e sociale come quello in oggetto (Minuz 2014), non è possibile disgiungere, durante l’evento formativo, riflessioni di carattere socio-psicologico sui discenti da approfondimenti pratici sulla gestione dell’attività di classe quotidiana. È altresì necessario che gli insegnanti sappiano porsi obiettivi didattici compatibili con le complessità acquisizionali che un pubblico di studenti LESLLA spesso presenta. Riflettere sui motivi di tale complessità, che sono da ricercare nella realtà biografico-culturale dei discenti (Young-Scholten 2013), può lenire la frustrazione nell’esperire le difficoltà e la poca efficacia dell’insegnamento talvolta percepita. Infine, ci è parso utile provare a dare a questi insegnanti degli strumenti metariflessivi sulla loro attività, spingendoli a confrontarsi fra loro e ad analizzare con maggiore piglio critico le loro attività didattiche.

⁵ Anche se, a ben vedere, molte delle componenti del modello di Kumaravadivelu sono ben presenti in vari modelli pedagogici europei, riassunti criticamente da Margiotta (2008).

Nel prossimo paragrafo presentiamo più puntualmente come è stato organizzato e declinato il corso.

3.1. Contenuti e organizzazione dell'intervento formativo

Al corso sono stati invitati a partecipare 26 insegnanti e la presenza media agli incontri è stata di 21,3 persone. Il profilo dei partecipanti è eterogeneo: 10 docenti insegnano italiano L2 a studenti LESLLA da almeno 2 anni, 11 hanno un'esperienza didattica a cittadini migranti di meno di 14 mesi e 5 corsisti sono ex insegnanti di scuola pubblica. I corsisti si sono da subito dimostrati molto motivati e interessati alla formazione. Per non ostacolare la partecipazione, il corso è stato tenuto il sabato mattina, in incontri a cadenza bisettimanale di circa 4 ore ciascuno. Durante gli incontri è stato favorito il confronto e la partecipazione ma, dato l'alto numero di presenze, non è stato possibile concedere troppo spazio alle riflessioni dei singoli sulle proprie esperienze. I contenuti del corso, collocati all'interno del modello di riferimento delineato nel paragrafo precedente, sono ispirati da precedenti ricerche e riflessioni sulle necessità didattiche degli studenti LESLLA nonché, come accennavamo prima, alle analisi dei bisogni della scuola. Abbiamo quindi cercato di aiutare i formandi a raggiungere i seguenti obiettivi teorico/pratici:

- Avere consapevolezza che l'alfabetizzazione cresce in parallelo alla competenza di uso orale della lingua (Bigelow e Vinogradov 2011).
- Contestualizzare l'insegnamento "nella vita attuale" degli allievi (Vinogradov e Linden 2009).
- Usare *realia* collocati nell'esistenza degli allievi (biglietti del treno, carta d'identità, volantini pubblicitari, bugiardini di farmaci etc.).
- Promuovere un apprendimento attivo e favorire l'incontro fra oralità e scrittura (Bigelow e Vinogradov 2011; Naeb e Young-Scholten 2017).
- Usare metodi integrati per insegnare la lettoscrittura. Considerare i diversi gradienti di analfabetismo (D'Agostino e Lo Maglio 2018) ed evitare l'insegnamento mnemonico dell'alfabeto (cfr. Nitti 2017).
- Consapevolezza che il processo di apprendimento della morfosintassi italiana è rallentato dalla minor quantità di input raggiungibile dagli apprendenti analfabeti o quasi analfabeti (Young-Scholten 2013).

- Accettare questa lentezza. Spostare il focus da progressi grammaticali e/o di lettura a progressi comunicativi e di ambientamento generali.
- Essere informati su come la realtà psicologica e sociale degli apprendenti LESLLA influisca sul processo di apprendimento e sulle dinamiche di approccio alla classe di lingua (Ibarra 2001).
- Venire a contatto con accorgimenti e tecniche didattiche utili per lavorare con questa tipologia di apprendenti: il sillabo a spirale, il processo induttivo di insegnamento della grammatica e la creazione e messa in atto di task, utili per ridare autonomia ai discenti e per favorire l'apprendimento incidentale dell'italiano (Arcuri 2016: 37-38; Bigelow e Vinogradov 2011; cfr. anche Lenz e Barras 2017).

I contenuti sono stati suddivisi in cinque macro aree, a cui è stato dato un diverso peso all'interno del corso, come riportato qui di seguito:

1. Dimensione socio-psicologica degli apprendenti LESLLA: shock culturale, progetti migratori, dinamiche di inserimento nella società italiana, ricerca del lavoro, diversi tipi di motivazioni, fenomeni di chiusura psichica a seguito di traumi. Tre ore di lavoro.
2. Principi di andragogia: l'adultità come condizione di vita; il ruolo di convinzioni e conoscenze precedenti nell'adulto; la dimensione affettiva dell'adultità. Tre ore.
3. Principi di linguistica acquisizionale: distinzione fra insegnamento e acquisizione; i limiti di esposizione all'input dei discenti (semi)analfabeti; basi di nozioni di interlingua; i limiti dell'insegnamento esplicito. Tre ore. Seguendo le riflessioni di Ellis (2010) sulla difficoltà di molti insegnanti ad acquisire le nozioni della linguistica acquisizionale, abbiamo deciso di limitare le riflessioni ai contenuti strettamente necessari alla prassi didattica.
4. Attività di riflessione e introspezione sulle prassi didattiche: osservazione e commento di materiali didattici; creazione di attività e unità didattiche (cfr. punto 5); riflessione critica sulla propria esperienza di studente e di insegnante di lingua. Quest'ultimo punto è stato importante per favorire l'allontanamento da prassi e convinzioni didattiche obsolescenti (cfr. Davis et al. 2018 sui *teachers' beliefs*). Cinque ore.
5. Organizzazione lezioni e indagine delle motivazioni degli apprendenti: unità didattica, sillabo a spirale e percorso induttivo di insegnamento della grammatica. Introduzione e creazione di task che leghino la classe al mondo esterno; come indagare la spinta allo studio dei discenti. Quattro ore.

In particolare, sono state caldeggiate riflessioni corali sul ruolo della motivazione all'apprendimento delle lingue facendo riferimento alle esperienze scolastiche ed extrascolastiche dei corsisti.

Considerazioni dello stesso tipo sono state fatte sulla motivazione allo studio: tramite l'analisi delle esperienze passate dei formandi, è stato esplorato il legame fra l'innalzamento della motivazione, la piacevolezza delle attività di classe e il loro maggior grado di contestualizzazione nella vita dei discenti (cfr. Balboni 2014: 60).

Lo spazio dato all'insegnamento mnemonico e ripetitivo della grammatica è stato discusso dai corsisti, con alcune "fazioni" a sostenere l'imprescindibilità della conoscenza grammaticale per una buona competenza comunicativa e con altri docenti a sostenere l'ipotesi opposta e a subordinare la conoscenza grammaticale alla capacità comunicativa. La nozione di interlingua, la distinzione fra insegnamento e acquisizione e una riflessione sui limiti dell'attività didattica sono state utilmente introdotte in questa discussione, cercando di far oscillare il pendolo didattico verso la seconda ipotesi.

È stata infine discussa l'importanza, in particolare per il pubblico dei migranti adulti, di legare l'esperienza quotidiana con le attività di classe, favorendo la ricerca spontanea di informazioni – linguistiche e non – all'esterno delle lezioni e incoraggiando poi la negoziazione e la restituzione di queste esperienze durante l'attività formativa. Si è così cercato di modificare l'obiettivo dell'attività didattica: da un generale accumulo di conoscenze esplicite sulla lingua a un miglioramento della competenza comunicativa, con lo scopo di aiutare i discenti a diventare attori sociali per dare così inizio a un circuito virtuoso di apprendimento creato dalle viepiù maggiori possibilità di socializzazione e uso dell'italiano.

Delineiamo a questo punto tre domande di ricerca sull'efficacia dell'intervento formativo appena descritto:

1. Il corso ha favorito un cambiamento virtuoso nell'attività didattica dei docenti della Scuola di Babele?
In particolare, in quali aspetti dell'attività didattica ha avuto un'influenza positiva?
2. Il corso ha favorito atteggiamenti psicologici di maggiore apertura e comprensione verso le potenzialità e i limiti degli studenti LESLLA?
Ha, inoltre, inciso positivamente nella disposizione d'animo con cui gli

insegnanti approcciano la loro attività didattica, riducendo, ad esempio, l'ansia della gestione di classi non sempre semplici?

3. Il corso ha inciso su alcuni aspetti organizzativi della scuola? Sono state, ad esempio, riviste le modalità di somministrazione del test di ingresso e la suddivisione degli studenti in livelli di competenza? Sono state introdotti momenti di confronto e di riflessione corale fra gli insegnanti, utili per condividere pratiche, materiali e decisioni?

4. Metodologia e risultati

Per rispondere alle domande di ricerca appena enunciate abbiamo fatto ricorso al *Teachers Training Evaluation Questionnaire* (TTEQ) di Guskey (2000), uno strumento valutativo che permette di avere un quadro piuttosto completo dell'efficacia di un corso di formazione tramite l'uso di questionari a scale Likert focalizzati su cinque aree:

1. Reazioni dei partecipanti: il corso è piaciuto? Ha suscitato interesse? Ha trattato i temi giusti?
2. Apprendimento dei partecipanti: le nozioni presentate sono state apprese?
3. Impatto sulla scuola in cui lavorano i docenti: il corso è servito a organizzare meglio il lavoro/le mansioni/la struttura dei corsi e delle attività didattiche?
4. Uso e integrazione delle nuove conoscenze: i docenti usano quello che hanno imparato? Integrano le nuove conoscenze nella loro prassi? Sono più favorevoli a «disapprendere» vecchie prassi in favore di nuove? Il corso ha favorito una disposizione psicologica migliore verso l'insegnamento e l'attività di classe?
5. Impatto sull'apprendimento degli studenti: gli studenti dimostrano di apprendere meglio dopo il corso? la sfera psico-affettiva degli studenti ha beneficiato del corso?

Per motivi organizzativi e per evitare di dover sottoporre gli studenti della scuola a un momento di valutazione formale della conoscenza dell'italiano, abbiamo ritenuto corretto evitare la valutazione dell'indicatore numero 5. La valutazione dell'indicatore 2, invece, è in atto tramite alcune osservazioni dell'attività didattica durante l'anno scolastico 2018/2019 (cfr. Della Putta 2021).

Ci limitiamo quindi all'analisi degli indicatori 1, 3 e 4. Sono stati distribuiti tre questionari valutativi: il primo ha indagato l'adeguatezza dei contenuti, la metodologia con cui sono stati presentati e la loro rilevanza per il contesto didattico della scuola; questo primo questionario ha previsto anche la possibilità di scrivere dei commenti aperti sul corso di formazione. Il secondo questionario ha verificato la presenza di cambiamenti nella prassi didattica dei docenti e il terzo ha analizzato la disposizione psicologica dei docenti. Il secondo e il terzo questionario sono stati somministrati due volte, a pochi giorni dalla conclusione dell'intervento formativo e a due mesi dalla sua fine. In tal modo abbiamo voluto verificare quanto l'attività didattica abbia ridimensionato e rideterminato i giudizi dati sul corso. Tutti i questionari sono stati costruiti su una scala Likert con un punteggio compreso fra 0 (valore negativo) e 4 (valore massimamente positivo). Per valutare l'impatto che il corso ha avuto sull'organizzazione della scuola, abbiamo incontrato, a due mesi dalla conclusione del corso di formazione, il comitato direttivo e abbiamo preso nota dei cambiamenti implementati o in fase di implementazione.

Vediamo ora punto per punto i risultati dei questionari, che 18 corsisti hanno riconsegnato compilati nelle modalità richieste.

4.1. Reazioni dei partecipanti

Nella Figura 4 riassumiamo le risposte dei 18 partecipanti, ricordando che i punteggi sono misurati secondo una scala compresa fra 0 e 4.

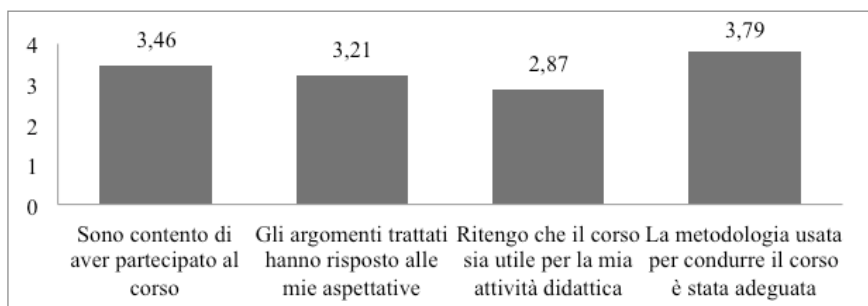


Figura 4. Reazioni dei partecipanti

Sebbene il livello di gradimento del corso sia alto, dalla sezione di commento aperto in calce al questionario sono emerse alcune aree di criticità. In primo luogo, otto corsisti hanno scritto che avrebbero gradito una maggiore attenzione al problema dell'analfabetismo e a come superarlo. Sono stati infatti richiesti "più strumenti pratici per insegnare a leggere e a scrivere". Inoltre, in cinque casi è stata messa in evidenza la difficoltà di alcuni concetti linguistici inerenti all'area di linguistica acquisizionale del corso. Un certo numero di corsisti ha trovato discretamente ostica quest'area più teorica della formazione, fenomeno messo in luce anche da Ellis (2010) in un saggio sulla formazione degli insegnanti. Infine, sei corsisti hanno richiesto di poter osservare delle lezioni, preferibilmente su supporto video e non di persona, così da avere un "modello" pratico e osservabile a cui fare riferimento.

4.2. Cambiamenti nella prassi didattica

Nella Figura 5 riassumiamo le risposte date al secondo questionario che indaga l'uso e l'integrazione delle nuove conoscenze nell'attività didattica. Ricordiamo che la somministrazione è avvenuta due volte, a pochi giorni e a due mesi dalla fine del corso. Notiamo che il primo rilievo mostra risultati confortanti, dato che gli insegnanti rispondono molto positivamente a tutte e sei le domande. In particolare, il corso sembra aver aiutato a comprendere meglio i bisogni dei discenti e a bilanciare e selezionare i materiali didattici per i corsisti. La risposta con punteggio più basso è la numero 2: come già rilevato nel questionario precedente, l'insegnamento della lettoscrittura si rivela il punto su cui i corsisti si sono sentiti meno aiutati.

Il quadro cambia parzialmente a distanza di due mesi: il punteggio di tutte le risposte si abbassa, ad eccezione della numero 3, il cui scarto in positivo con il primo rilievo, però, ha significatività statistica limitata ($p = .052^6$). Peggiorano la capacità percepita di strutturare e organizzare la lezione e di aiutare i discenti analfabeti (risposte 1 e 2, entrambe con scarti valoriali statisticamente significativi, con $p = .03$

⁶ Tutte le analisi di statistica inferenziale che riportiamo sono state tramite un t-Test condotto grazie al programma SPSS versione 20.

e .042 rispettivamente) e peggiora anche la capacità percepita di comprendere i bisogni degli studenti, dato che lo scarto fra i punteggi delle due somministrazioni della domanda 5 ha significatività statistica ($p = .021$). Sebbene i valori delle risposte rimangono comunque sempre alti, notiamo che la percezione dell'efficacia del corso nel favorire prassi didattiche più efficaci si faccia meno positiva con il trascorrere del tempo e con la ripresa dell'attività didattica.

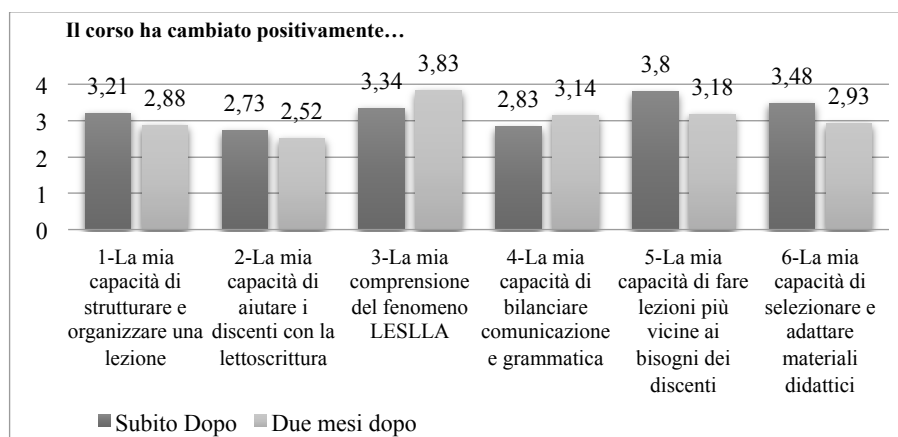


Figura 5. Cambiamenti nella prassi didattica.

4.3. La disposizione psicologica dei corsisti

Nella Figura 6 riassumiamo le risposte date al terzo questionario che indaga l'impatto del corso sulla disposizione psicologica degli insegnanti e sul loro atteggiamento verso l'attività didattica. Ricordiamo che la somministrazione è avvenuta due volte, a pochi giorni e a due mesi dalla fine del corso.

Rileviamo, anche per questa terza dimensione di analisi, risultati nel complesso soddisfacenti, ad esclusione del punteggio ottenuto nel primo rilievo della domanda 6, che rimane molto basso. Anche la domanda 2 segnala una percezione non positiva da parte dei corsisti. Tuttavia, entrambi i quesiti registrano punteggi significativamente migliori nella seconda somministrazione del questionario ($p = .04$ e $.01$ per le domande 2 e 6, rispettivamente). Le domande 1 e 4 registrano percezioni positive in entrambe le somministrazioni che,

seppur migliorando, non hanno variazioni statisticamente significative. Sono apprezzabili anche miglioramenti nella percezione del proprio livello di ansia (domanda 2, con scarti debolmente significativi, $p = .055$), mentre critica rimane la percezione dell'importanza dell'alfabetizzazione degli studenti che vede un peggioramento significativo fra il primo e il secondo rilievo ($p < .001$). La disposizione psicologica dei corsisti mostra un andamento positivo e, in 5 punti su 6, i corsisti ritengono che il corso abbia influito positivamente sulla modalità di approccio all'attività di classe. Come già rilevato nelle Sezioni precedenti, però, l'analfabetismo rimane il punto debole della formazione.

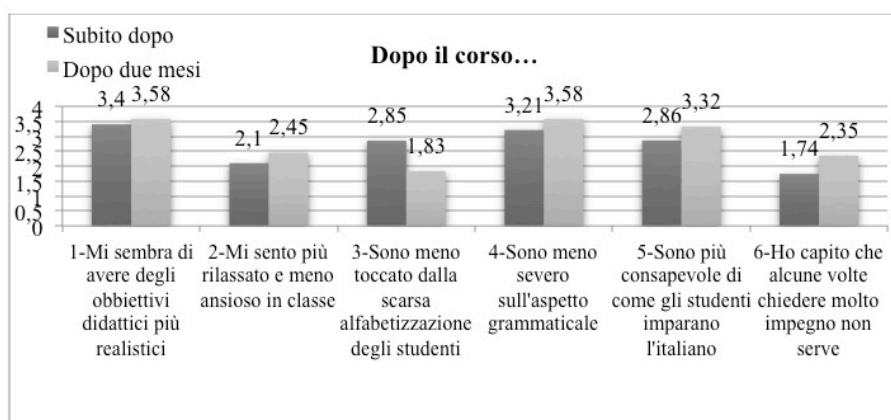


Figura 6. Disposizione psicologica dei corsisti.

4.4. L'impatto sull'organizzazione della scuola

I temi trattati nel corso hanno spinto la direzione ad attuare alcuni cambiamenti organizzativi che, nel complesso, ci paiono positivi date le necessità di docenti e studenti. La prima modifica riguarda l'introduzione di un database informatico e cartaceo dove raccogliere i materiali creati dagli insegnanti, rendendoli così disponibili a tutto il corpo docente. Tali materiali sono catalogati per tipologia (esercizi, *task*, *realia* e letture) e per tipologia di studenti a cui sono destinati. Un secondo cambiamento positivo è l'introduzione di un test d'ingresso orale da somministrare a tutti gli studenti, non solo a chi si

dichiara analfabeta. Questo permette di avere una valutazione in entrata più oggettiva, capace di intercettare le reali capacità linguistiche dei discenti. L'introduzione di momenti di incontro fra i docenti è un altro punto di cambiamento virtuoso: è stato proposto di organizzare riunioni bimestrali fra insegnanti impegnati su classi con lo stesso livello linguistico per favorire una programmazione didattica di base e uno scambio di pratiche e idee. Nell'anno scolastico 2018/2019 questi incontri sono realmente iniziati, con buona soddisfazione da parte dei partecipanti. Infine, la consapevolezza che l'apprendimento di una lingua avviene in larga parte in modo incidentale ha portato la scuola a incentivare attività extrascolastiche che spingano i discenti all'uso della lingua in contesti reali: vengono quindi organizzate uscite al supermercato o in altri luoghi della città, precedentemente adeguatamente didattizzate, viene favorito l'uso di App pensate per l'apprendimento dell'italiano e si consiglia ai docenti di chiedere compiti di realtà agli studenti, quali la realizzazione di brevi interviste a italiani e di brevi ricerche sul campo a Legnano.

5. Conclusioni

Possiamo a questo punto dare risposta alle tre domande che guidano questa ricerca. In merito al primo quesito, siamo in grado di affermare che il corso ha inciso positivamente, ancorché con dei peggioramenti fra il primo e il secondo rilievo, sulle prassi didattiche degli insegnanti. In particolare, i corsisti mostrano di aver acquisito una migliore consapevolezza delle caratteristiche e delle peculiarità pedagogico/attitudinali degli studenti LESLLA; tuttavia, le risposte non sono altrettanto positive negli aspetti più procedurali della formazione, come la gestione della scarsa alfabetizzazione, la selezione di materiali didattici adeguati e la pianificazione di lezioni vicine ai bisogni degli studenti. Questo, crediamo, non deve in fondo sorprendere: la componente procedurale dell'attività didattica ha bisogno di tempo per migliorare ed è acquisibile solo con una pratica ragionata, in cui ogni insegnante trova il "suo" modo di declinare teorie e riflessioni nella glottodidassi (Ellis 2010).

Alle domande di ricerca 2 e 3 possiamo, invece, rispondere più positivamente: la disposizione psicologica dei corsisti è decisamente

migliorata e le decisioni organizzative prese dalla direzione della scuola paiono virtuose e promettenti. Rimane molto sentito il problema dell'analfabetismo, che è uno scoglio molto complesso da superare.

In conclusione, possiamo dire che la scelta di impostare il corso seguendo il modello dinamico di Kumaravadivelu è stata adeguata: prevedere un coinvolgimento attivo ed esperienziale dei docenti alla formazione, spingerli a vedere lo stretto legame fra la glottodidassi e il quadro sociale e psicologico in cui si trovano a operare e aiutarli a sviluppare una visione critica e riflessiva sulle loro prassi sono state componenti importanti di questo percorso formativo. Inoltre, aver aiutato la riflessione su prassi e convinzioni passate e averla messa in crisi sulla base di nozioni nuove e di esempi di didattica “meno convenzionale” agli occhi di un insegnante volontario ha favorito un approccio più critico verso l'insegnamento e, almeno in parte, può aver innescato un circolo virtuoso di revisione della didattica, probabilmente non ancora pienamente apprezzabile dopo soli due mesi dall'intervento. Occorre inoltre riflettere sulla necessità di una maggiore attenzione al problema della scarsa o nulla alfabetizzazione: da un lato, probabilmente, sarebbe il caso di ridimensionare questo problema che, probabilmente, colpisce molto gli insegnanti più legati a un insegnamento “scolastico”, in cui la lettoscrittura è considerata *conditio sine qua non* per imparare una L2. Dall'altro lato riteniamo comunque utile dare, in corsi di formazione destinati a tale pubblico, più strumenti per facilitare l'alfabetizzazione, sia per un loro uso concreto sia anche solo per rassicurare gli insegnanti che si trovano a lavorare con studenti (semi)analfabeti.

Nel contesto migratorio italiano attuale, le scuole e le associazioni di insegnanti di italiano L2 forniscono un supporto prezioso e insostituibile all'integrazione dei cittadini migranti. Come visto in precedenza, il bisogno di formazione è molto alto e, oggettivamente, necessario per migliorare consapevolezze e prassi didattiche. Auspichiamo quindi che la ricerca sulla formazione degli insegnanti volontari in Italia possa continuare (cfr. Bagna et al. 2017 per un recente progetto di formazione in Toscana) e che possa anche solo minimamente beneficiare dei risultati del presente studio.

Riferimenti bibliografici

- Arcuri, Adriana. 2016. Il progetto: formazione degli insegnanti, sperimentazione didattica. In Mari D'Agostino e Giuseppina Sorce (a cura di), *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA 1 a Palermo* (Strumenti e ricerche 6), 29-48. Palermo: Scuola di Lingua italiana per Stranieri.
- Bagna, Carla e Monica Perez. 2018. Le lingue dei cittadini stranieri. In Istituto Nazionale di Statistica (a cura di), *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*, 219-244. Roma: Streetlib.
- Bagna, Carla, Luana Cosenza e Luisa Salvati. 2017. New challenges for learning, teaching and assessment with low-educated and illiterate immigrants: the case of L2 Italian. In Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little and Philia Thalgot (eds.), *The linguistic integration of adult migrants: some lessons from research*, 411-417. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Balboni, Paolo. 2014. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Bonacci: Torino.
- Battista, Angioletta e Cardenia Daniela. 2014. Premessa. In Marco Catarci, Massimiliano Fiorucci e Massimiliano Trulli (a cura di), *L'abc sulla cittadinanza. Indagine sulle scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, 11-14. Milano: FrancoAngeli.
- Bigelow, Michelle e Patsy Vinogradov. 2011. Teaching adult second language learners who are emergent readers. *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 120-136.
- Bresciani, Rosa e Elisabetta Aloisi. 2012. Per una formazione dei docenti-volontari nell'insegnamento dell'italiano a immigrati adulti: riflessioni da un'esperienza. In Roberta Grassi (a cura di), *Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, 61-69. Perugia: Guerra.
- Conti, Cinzia e Antonella Guarnieri. 2018. L'immigrazione straniera. Da migranti a nuovi cittadini. In Istituto Nazionale di Statistica (a cura di), *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*, 17-34. Roma: Streetlib.
- Chini, Marina. 2018. Il contesto socio-demografico e scientifico. In Marina Chini e Cecilia Andorno (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*, 15-36. Milano: FrancoAngeli.
- D'Agostino, Mari e Angelo Lo Maglio. 2018. Profili dei migranti: competenze linguistiche e alfabetizzazione. In Mari D'Agostino (a cura di), *La forza delle lingue, nella migrazione e nell'inclusione* (Strumenti e ricerche 8), 23-31. Palermo: Scuola di Lingua italiana per Stranieri.
- Della Putta, Paolo. 2021. Caratteristiche ed esiti di un corso di formazione per insegnanti volontari di italiano L2. Suggerimenti per favorire lo sviluppo di prassi didattiche efficaci. In Sandro Caruana, Karl Chircop, Phyllisienne Gauci e Mario Pace (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, 237-249. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Davin, Kristin, Ida Chavosan e Richard Donato. 2018. Images of past teachers: present when you teach. *System* 72: 139-150.

- Ellis, Rod. 2010. Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching* 43: 182-201.
- Giergji, Iside. 2015. *La nuova emigrazione italiana*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Guskey, Thomas. 2000. *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Ibarra, Robert. 2001. *Beyond affirmative action: Reframing the context of higher education*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Kumaravadivelu, B. 2012. *Language teacher education for a global society*. Oxon: Routledge.
- Lenz, Peter e Malgorzata Barras. 2017. Does teaching chunks and fluency make a difference in migrants' language learning? In Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little and Philia Thalgott (eds.), *The linguistic integration of adult migrants: some lessons from research*, 195-200. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Long, Mike. 2007. *Problems in SLA*. Mahwah-London: Erlbaum.
- Margiotta, Umberto. 2008. Un profilo europeo per la formazione iniziale degli insegnanti. In Paolo Balboni e Umberto Margiotta (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, 5-39. Torino: Utet.
- McAuliffe Marie e Frank Laczko (a cura di). 2016. *Migrant Smuggling Data and Research: A global review of the emerging evidence base*. Geneva: IOM.
- Minuz, Fernanda. 2014. La didattica dell'italiano in contesti migratori. *Gentes* 1: 107-112.
- Minuz, Fernanda e Rosa Pugliese. 2012. Quale didattica per l'italiano L2 nelle classi di volontariato? Risultati di una ricerca-azione su lingua e cultura. In Roberta Grassi (a cura di), *Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, 37-60. Perugia: Guerra.
- Naeb, Rola e Martha Young-Scholten. 2017. International training of teachers of low-educated adult migrants. In Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little and Philia Thalgott (eds.), *The linguistic integration of adult migrants: some lessons from research*, 419-424. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Nitti, Paolo. 2017. Alfabetizzare gli adulti stranieri. *Nuova Secondaria* 8: 24-28.
- Pulinx, Reinhilde e Piet Van Avermaet. 2017. The impact of language and integration policies on the social participation of adult migrants. In Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little and Philia Thalgott (eds.), *The linguistic integration of adult migrants: some lessons from research*, 59-66. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Thomas Cameroon, Bobby. 2014. Reflections on refugee studies and the study of refugees: implications for policy analysts. *Journal of management and public policy* 6: 4-13.
- Trulli, Massimiliano. 2014. Profilo e pratiche delle organizzazioni coinvolte nell'indagine. In Marco Catarci, Massimiliano Fiorucci e Massimiliano Trulli (a cura di), *L'abc sulla cittadinanza. Indagine sulle scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*, 27-69. Milano: FrancoAngeli.
- Vinogradov, Patsy e Astrid Linden. 2009. Principled training for LESLLA instructors. In Ineke van de Craats and Joanne Kurvers (eds.), *Low educated*

second language e literacy acquisition. Proceedings of the 4th symposium, 133-144. Utrecht: LOT.

Weeks, John. 2015. *Population. An introduction to concepts and issues*. Belmont: Thomson.

Young-Scholten, Martha. 2013. Low-educated immigrants and the social relevance of second language acquisition research. *Second Language Research* 29: 441-454.