

Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta

Marco Triulzi

Università "La Sapienza" di Roma

Andrea DeCapua

Università di New York

Abstract

Il seguente articolo intende presentare un modello didattico culturalmente sensibile progettato per cercare di soddisfare i bisogni degli apprendenti con scolarizzazione interrotta o limitata (*SLIFE, Students with Limited or Interrupted Formal Education*) nelle scuole di formazione professionale nello Stato federale tedesco della Renania Settentrionale-Vestfalia. Dopo una breve introduzione in cui verranno delineati contesto e background teorico, il contributo si concentrerà sulle sfide nascoste per i suddetti apprendenti, che si generano dal contrasto tra le aspettative del sistema di formazione formale e le pre-esperienze degli apprendenti, e su pratiche pedagogiche da adottare per rispondere più efficacemente a queste sfide. Sulla base della situazione tedesca presa come esempio verranno formulati consigli pratico-teorici trasferibili ed adattabili nel contesto italiano.

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



This article presents a culturally responsive pedagogical model designed to meet the needs of students with interrupted or limited schooling (SLIFE) in vocational training schools in the German Federal State of North Rhine-Westphalia. After a brief introduction outlining the context and theoretical background, this contribution focuses on the hidden challenges for these learners, arising from essential dissimilarities between the expectations of the formal school system and the learners' prior lived experiences. Using the German situation as an example, theory-based practical pedagogical suggestions applicable to the Italian context will be offered.

Parole chiave: scolarizzazione interrotta; scolarizzazione limitata; formazione professionale; educazione formale; SLIFE

Keywords: limited education; interrupted education; vocational training; formal education; SLIFE

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



1. Introduzione

Una proposta didattica che si basi sulle competenze individuali degli studenti rappresenta la base per una formazione adeguata in tutti i livelli d'istruzione. Conoscere le biografie d'apprendimento dei propri apprendenti è in questo senso di primaria importanza, poiché esperienze d'apprendimento diverse possono portare ad approcci diversi nei confronti del nuovo modello d'istruzione con il quale si entra in contatto, come spesso avviene a seguito di fenomeni migratori. Apprendenti con scolarizzazione interrotta o limitata (dal termine inglese *SLIFE*, *Students with Limited or Interrupted Formal Education*, cfr. DeCapua, Smathers & Tang 2009) in questo contesto devono spesso affrontare molteplici sfide, non solamente linguistiche, ma anche contenutistiche e cognitive, le quali diventano particolarmente difficili da superare qualora non vengano adottati approcci didattici adeguati. Il modello scolastico occidentale si basa infatti sulla padronanza da parte degli apprendenti di elevate competenze di lettura e scrittura (literacy), sulla soluzione di problemi attraverso percorsi metacognitivi e sulla generazione di conoscenza attraverso pratiche scientifiche nonché su curricula standardizzati ed insegnanti formati attraverso percorsi di qualifica istituzionali (Ardila et al., 2010; Gutiérrez & Rogoff, 2003; Robinson, 2011). In generale, tuttavia, l'apprendimento può avvenire in modi diversi: in contesti ed in percorsi informali invece che in situazioni formali ed istituzionalizzate, basandosi sull'oralità invece che sulla parola scritta o in paradigmi misti che contengano contemporaneamente alcuni di questi ed altri elementi. L'esperienza prolungata di un modello di apprendimento di un determinato tipo porta all'interiorizzazione e routinizzazione di pratiche d'insegnamento, di apprendimento, di verifica di ciò che è stato appreso e in ultima analisi di determinate pratiche cognitive e metacognitive (cfr. Flynn, 2007). Apprendenti con scolarizzazione assente, interrotta o limitata partono spesso dunque da esperienze di apprendimento diverse, che possono entrare in conflitto con ciò che viene richiesto dal sistema scolastico formale occidentale; dall'altra parte, lo stesso sistema scolastico formale parte dal proprio paradigma di apprendimento formale, non riuscendo spesso ad incontrare i bisogni dei suddetti apprendenti. Un esempio

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



paradigmatico è ritracciabile nel sistema scolastico tedesco, in particolare per quanto riguarda la formazione professionale di giovani migranti.

2. Il contesto tedesco

I flussi migratori verso la Germania hanno una storia molto lunga, risalente ad ancora prima della nascita formale della nazione tedesca. Sebbene molti studiosi, come pure parte dell'opinione pubblica, tendano a considerare già da decenni la Germania come un Paese in cui l'immigrazione non debba essere vista come un fatto eccezionale bensì come una caratteristica costante (cfr. Meier-Braun, 2002), gli eventi del 2014-2015 che hanno portato all'arrivo sul territorio tedesco di un ingente numero di migranti e rifugiati sono stati considerati dai più come eccezionali, tanto che il termine *Flüchtlingswelle*, ondata di rifugiati, si è diffuso nel parlare e nel pensiero collettivo come metafora iperbolica per descriverne la portata. Se l'immigrazione in sé non è un fatto nuovo per la Germania, va detto che il numero di persone giunte negli ultimi anni è indubbiamente elevato se confrontato con i flussi migratori dei decenni precedenti. Secondo i dati del BAMF (*Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*, Ufficio federale per la migrazione e i rifugiati) le sole richieste d'asilo negli anni 2015 e 2016 ammontavano a più di un milione (BAMF 2016, 2017),¹ presentate principalmente da persone provenienti da Stati del Medio Oriente, dell'area balcanica, del Corno d'Africa e dell'Africa occidentale (Tab. 1).

| Numero di richieste d'asilo per Stato di provenienza (2015-2016) | |
|--|---------|
| Siria | 424.907 |
| Afghanistan | 158.394 |
| Iraq | 125.900 |
| Albania | 68.658 |
| Kosovo | 33.427 |
| Eritrea | 29.730 |
| Iran | 26.426 |
| Pakistan | 22.683 |

¹ Le richieste d'asilo nell'anno 2010 ammontavano a 41.332 (BAMF, 2016, p. 20).

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



| | |
|---------|--------|
| Serbia | 16.700 |
| Nigeria | 12.709 |

Tabella 1. Numero di richieste d'asilo per Stato di provenienza (2015-2016) (fonte: BAMF 2016, 2017)

Nonostante l'esperienza accumulata come Paese d'immigrazione, se non altro dagli anni Sessanta del secolo scorso, la Germania ha dovuto fare i conti con la necessità di creare nuovi modelli di accoglienza o ripensare quelli esistenti, soprattutto nel campo dell'istruzione di bambini, giovani e adulti, per soddisfare i bisogni di rifugiati e migranti giunti sul territorio negli ultimi anni. Sia per il 2015 che per il 2016, circa il 45% dei richiedenti asilo aveva tra i 6 e i 25 anni (BAMF, 2016, 2017), ed era quindi parzialmente in età scolare. Il gruppo dei richiedenti asilo tra i 18 e i 25 era quello numericamente meglio rappresentato (circa 25% in entrambi gli anni, BAMF, 2016, 2017). Si tratta di un gruppo particolarmente importante in riguardo alle tematiche rilevanti apprendenti con una scolarizzazione limitata o interrotta, poiché costituito da giovani adulti che in Germania hanno totalmente o in parte il diritto o anche l'obbligo di completare la propria formazione scolastica.

3. Apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta nelle scuole di formazione professionale

3.1. Scuole di formazione professionale in Germania

Secondo il principio della sovranità in materia culturale (*Kulturhoheit*) degli Stati federati sancito dall'articolo 30 della Costituzione tedesca e nel rispetto delle competenze attribuite all'autorità centrale (art. 74, par. 1, c.13 GG; art. 91a, par. 1, c. 1 GG²), l'istruzione pubblica è competenza dei singoli Stati federati membri della Repubblica Federale di Germania. Ciò comporta che la scuola è regolata da sedici diverse leggi in materia d'istruzione che differiscono da Stato federale a Stato federale. Secondo la legge dello Stato a cui faremo riferimento in questo articolo, la Renania

² Testo originale reperibile al sito <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



Settentrionale-Vestfalia, l'obbligo scolastico dura di norma dieci anni (SchulG NRW: par. 37) e il compimento del diciottesimo anno di età, così come per molti altri Stati federati (Baden-Württemberg, Berlino, Amburgo, Meclemburgo-Pomerania Anteriore, Schleswig-Holstein), segna in generale il limite di età per il diritto alla frequenza della scuola dell'obbligo. Tuttavia, l'obbligo di frequenza di una scuola di formazione professionale (*Berufskolleg*, *Berufsschule*) può superare il limite dei 18 anni. La legge prevede infatti che chiunque inizi un rapporto di formazione professionale prima dei ventuno anni è tenuto a frequentare la scuola di formazione professionale (SchulG NRW: par. 38, c. 2). Le persone che intraprendono un rapporto di formazione dopo la fine dell'obbligo scolastico non hanno invece l'obbligo di frequentare la scuola di formazione professionale, ma ne mantengono il diritto (SchulG NRW: par. 38, c. 5). L'obiettivo di questo tipo d'istituzione scolastica è offrire agli studenti un'istruzione ed una formazione incentrate sullo sviluppo di competenze tecniche e specifiche necessarie per l'inserimento nel mondo del lavoro in determinate figure professionali.

Giovani migranti che frequentano questa tipologia di scuola nella Renania Settentrionale-Vestfalia e che non dispongono ancora delle competenze linguistiche necessarie per affrontare con successo le lezioni impartite secondo un *habitus* monolingue (cfr. Gogolin, 1994), vengono inseriti nelle cosiddette classi internazionali di formazione (*Internationale Förderklassen*), classi differenziali create per favorire l'acquisizione di competenze nella lingua tedesca. Anche i giovani adulti recentemente immigrati non più soggetti all'obbligo scolastico, ma che partecipano ad attività di orientamento e preparazione alla formazione professionale, possono essere inclusi a tempo parziale in questi moduli formativi (MSW NRW 2016). Queste lezioni durano di norma un anno scolastico e hanno come obiettivi ufficiali, oltre alla formazione linguistica, l'acquisizione di competenze tecniche e l'orientamento professionale, nonché un consolidamento dell'istruzione di base (cfr. Kommunales Integrationszentrum Köln n.d.). Alla fine del percorso previsto, gli studenti vengono inseriti nelle cosiddette *Regelklassen*, le classi ordinarie, dove partecipano alle lezioni insieme agli altri studenti provenienti dal sistema d'istruzione tedesco. Tra i giovani migranti che frequentano le scuole di formazione professionale, sia inizialmente nelle classi internazionali che successivamente nelle classi ordinarie, si possono ritrovare molti apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta.

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



3.2. Apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta

Gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta non rappresentano un gruppo omogeneo al quale sono ascrivibili caratteristiche e preconcoscenze univoche. Alcuni non hanno potuto accedere in parte all'istruzione formale per svariati motivi come guerra, migrazione, calamità naturali, motivi culturali, situazione familiare o economica. Altri potrebbero non aver sperimentato alcuna forma di scolarizzazione. Altri ancora sono sì andati a scuola, ma il loro percorso d'istruzione è stato discontinuo o completamente interrotto, o perché le lezioni avevano cadenza irregolare, o perché erano disponibili pochi o nessun libro di testo, o per altri fattori ancora. Ciò si traduce in una limitata esperienza con l'istruzione formale, soprattutto con l'istruzione formale di stampo occidentale. La maggior parte degli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta non possiede un alto livello di *literacy* in alcuna lingua, né in una delle proprie lingue d'origine né in altre lingue parlate correntemente (Kurvers, 2015; Rogoff, 2003). Poiché leggere e scrivere sono componenti fondamentali dell'istruzione formale, una proficua partecipazione in classe può rappresentare una sfida per questi apprendenti, dato che la scuola formale presuppone che date competenze siano state acquisite in precedenza (Bigelow & Schwarz, 2010; Birman & Tran, 2015). Tali condizioni per l'apprendimento vanno considerate attivamente ed approfonditamente nello specifico contesto dell'insegnamento di una lingua seconda (o terza, quarta o x) e di contenuti in quella lingua.

L'istruzione formale di stampo occidentale, come quella riscontrabile nelle varie istituzioni educative e di formazione in Europa e con cui gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta si confrontano nelle scuole di formazione professionale in Germania, si basa in gran parte sull'astrazione e sull'apprendimento per mezzo della carta stampata o comunque dello studio attraverso scrittura e lettura. Partecipare a questo tipo di istruzione formale porta a sviluppare determinate competenze di alfabetizzazione e modalità specifiche di discorso e stili di interazione. Vengono inoltre formati modelli di accesso alla conoscenza derivanti dall'alfabetizzazione che costituiscono la base di ciò che Flynn (2007) chiama "occhiali scientifici", ovvero modi di pensare che possono portare a comprendere ed interpretare il mondo in modo diverso da chi ha partecipato ad altri modelli d'istruzione e

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



formazione. Gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta, in virtù delle proprie precedenti esperienze di apprendimento, sono potenzialmente abituati a diversi processi di trasmissione e acquisizione del sapere rispetto a quelli tipici dell'istruzione formale di stampo occidentale e nello specifico del sistema d'istruzione tedesco. Tuttavia, quando entrano nei luoghi dell'istruzione formale viene loro richiesto di acquisire nuove competenze e conoscenze linguistiche e non solo (cfr. Masinde, Jacquet, & Moore, 2014; Miller, Mitchell & Brown, 2005), nonché di dimostrarne l'apprendimento attraverso compiti ed attività sconosciute e decontestualizzate che presuppongono da una parte una completa alfabetizzazione e dall'altra l'aver incontrato ed interiorizzato queste forme di apprendimento durante il percorso scolastico pregresso.

Affinché l'inclusione in classe e la partecipazione sociale possano essere realizzati, insegnanti ed istruttori devono evitare di osservare i loro apprendenti tramite una lente deficitaria e marginalizzante (Alford, 2014; Roxas & Roy, 2012; Ryu & Tuvilla, 2018). È invece imperativo comprendere da parte dei docenti che i loro studenti, oltre all'ovvia ed immediata necessità di sviluppare competenze di alfabetizzazione, hanno bisogno di acquisire dimestichezza con le modalità di apprendimento tipiche del nuovo sistema scolastico con cui si confrontano. I principali ostacoli per gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta includono la loro scarsa familiarità con i processi cognitivi basati sulla scolarizzazione istituzionale e l'inadeguatezza della maggior parte delle pratiche pedagogiche sviluppate per rispondere ai loro bisogni (DeCapua & Marshall, 2011, Clycq, Ward Nouwen & Vandenbroucke, 2014; Miller, Kostogriz & Gearon 2009).

3.3. Contro una visione deficitaria

Se non si approfondiscono sufficientemente e non si prendono in considerazione gli aspetti riguardanti le esperienze educative pregresse dei propri studenti, può nascere il rischio da parte degli insegnanti di concentrarsi su ciò che gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta non sanno fare, ovvero di assumere una visione deficitaria (cfr. He, Bettez & Levin, 2017), corroborata dalla mancata o scarsa riflessione su se stessi come prodotto a propria volta di un certo tipo di sistema d'istruzione non

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



oggettivamente valido, ma basato su convenzioni pedagogiche e didattiche stabilitesi in un determinato contesto culturale (Nieto, 2005; Shakya et al., 2010). Così facendo si rischia di giudicare gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta come meno capaci e/o meno motivati dei loro coetanei che hanno fino a quel punto partecipato al sistema d'istruzione formale di stampo occidentale. Questa visione deficitaria può portare gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta a percepire se stessi come meno competenti e inadeguati, nonché di conseguenza aumentare il rischio di abbandono scolastico e l'interruzione di altri programmi formativi, riducendo così le loro possibilità di inserimento nel mondo del lavoro per quanto riguarda professioni che richiedono una certa tipologia di preparazione formale o l'ottenimento di certificati qualificanti (Lukes, 2014; Sugarman, 2017). L'obiettivo deve quindi essere il passaggio da un approccio deficitario nei confronti degli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta centrato su ciò che “non si sa”, “non si capisce” o “non si sa fare”, ad un approccio che comprenda, rispetti ed includa le reciproche differenze (DeCapua, 2016; Gahungu, Gahungu & Luseno, 2011).

Molti apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta provengono da esperienze di apprendimento diverse, a volte principalmente informali, e hanno sviluppato modi di apprendere e dimostrare la padronanza delle competenze sviluppate diversi da quelli attesi e pretesi dall'istruzione formale e/o in campo lavorativo in Germania. Le attività didattiche e di apprendimento in generale possono differire notevolmente nei contesti informali di apprendimento rispetto a quelli tipici dell'istruzione formale di stampo occidentale. Compiti, esercizi ed altre attività didattiche sono gli strumenti attraverso i quali alunni, studenti e in generale qualsiasi apprendente costruiscono le proprie competenze e ne dimostrano la padronanza acquisita. Molti apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta sono abituati ad imparare attraverso l'adempimento di compiti pratici che hanno luogo nel mondo reale e sono strettamente legati alle esperienze socioculturali vissute in famiglia o in comunità (Rogoff, 2003; 2014). L'educazione formale di stampo occidentale invece è principalmente incentrata su compiti basati su una approfondita alfabetizzazione e sulla decontestualizzazione e che riproducono le modalità del pensiero astratto scientifico, come il confronto e la contrapposizione, la classificazione, l'argomentazione e l'analisi (Gee, 2014; Nagaka, Openjuru, & Mazur, 2012).

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



Per soddisfare i bisogni degli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta ed agevolarli nella comprensione e nell'utilizzo attivo dei processi cognitivi richiesti dall'istruzione formale di stampo occidentale e sul posto di lavoro, il compito degli insegnanti deve essere quello innanzitutto di assumere una prospettiva di diversità (Shure, 2017, p. 649 ss.) contro una visione deficitaria e di co-costruire insieme ai propri apprendenti un sentimento di familiarità e sicurezza nei confronti delle attività didattiche tipiche del nuovo contesto d'istruzione, nonché di promuovere la loro capacità di affrontare compiti decontestualizzati ed astratti, i quali devono essere esplicitamente tematizzati ed esercitati in classe. Prima di formulare proposte concrete a tal proposito e suggerire approcci pedagogici adeguati, è necessario osservare nel dettaglio quali attività didattiche tipicamente riconducibili ad una classe di un *Berufskolleg* tedesco in cui siano presenti apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta possano rappresentare proprio per questi ultimi delle sfide nascoste che vanno al di là di quelle legate all'apprendimento di una nuova lingua.

4. Sfide da affrontare

4.1 Principi e pratiche didattiche

Sia nelle classi internazionali di formazione che nelle classi ordinarie della scuola di formazione professionale della Renania Settentrionale-Vestfalia, tutti gli studenti senza o con scarse prenosce della lingua tedesca affrontano tutte le sfide tipicamente legate all'apprendimento di una nuova lingua. Per gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta tuttavia subentrano spesso sfide di diversa natura. I principi stessi su cui si basa l'istruzione formale del *Berufskolleg* e le pratiche didattiche che ne derivano (Tab. 2), in quanto radicate in convinzioni, preconcetti, norme e valori culturali (cfr. Dávila, 2012; Roxas, 2010; Spring, 2008), possono presentare delle problematiche per gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta.

| Principi | Pratiche didattiche (esempi) |
|--|--|
| Lo scopo dell'istruzione scolastica è la formazione di studenti indipendenti | - <i>Scaffolding</i> (cfr. Gibbons, 2015): sostenere l'apprendimento solo quando è necessario, |

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



| | |
|--|--|
| | <p>rimuovendo gradualmente il supporto fornito quando gli studenti imparano a fare affidamento su se stessi.</p> <p>- Chiedere e offrire aiuto solo quando strettamente necessario.</p> |
| <p>Gli studenti sono direttamente ed individualmente responsabili del proprio apprendimento.</p> | <p>- L'apprendimento cooperativo significa sì collaborazione, ma ogni studente è individualmente responsabile di un particolare compito (ad es. ricerca, presentazione, riassunto ecc.).</p> <p>- Le competenze acquisite vengono valutate individualmente, spesso attraverso test standardizzati.</p> |
| <p>La scuola prepara gli studenti alla vita dopo la scuola.</p> | <p>- I curricula sono principalmente progettati con uno sguardo verso il futuro e mancano spesso di una rilevanza pratica diretta.</p> |

Tabella 2. Principi e pratiche didattiche dell'istruzione formale (cfr. DeCapua & Marshall, 2011, p. 22)

La maggior parte degli approcci didattici per l'insegnamento di una nuova lingua nonché di nuovi contenuti in quella stessa lingua non spesso conto del fatto non solo che gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta hanno scarsi livelli di scolarizzazione, ma che l'alfabetizzazione e la scolarizzazione, intese secondo le convenzioni del modello d'istruzione tedesco e di modelli ad esso simili, portano a sviluppare specifici modi di pensare ed incrementano la familiarità con attività tipicamente scolastiche associate a questi modi di pensare. Ciò permette l'elaborazione di modi specifici di comprendere ed interpretare il mondo bidimensionale di testi, diagrammi, grafici su cui si basano l'apprendimento e la valutazione di ciò che si è appreso. Poiché le interazioni e l'apprendimento vissuti ed esercitati in un dato contesto sono alla base dello sviluppo cognitivo nell'acquisizione di specifiche tipologie di abitudini mentali (Cole, 2005; Säljö, 2009; Gauvain, Beebe & Zhao, 2011), i modi di pensare derivati da una precedente scolarizzazione rappresentano una sfida rilevante per

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



molti degli studenti con scolarizzazione interrotta o limitata inseriti nei percorsi di formazione del *Berufskolleg* tedesco.

4.2. Materiali didattici: un esempio

Nelle scuole di formazione professionale tedesche gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta si confrontano con l'apprendimento teorico di materie e competenze che saranno loro (potenzialmente) utili sul campo pratico lavorativo. Questo tipo di apprendimento si basa di norma sulla causalità logica e sulla formulazione di ipotesi, si fonda sull'astrazione (come categorizzazioni, confronti ecc.), è relativamente statico e superficialmente slegato da riferimenti culturali diretti (ad es. nel caso di equazioni algebriche, definizioni tassonomiche ecc.) (cfr. DeCapua & Marshall, 2011, p. 20; DeCapua & Marshall, 2020). Alla fine del percorso scolastico e spesso già molto prima si presuppone che gli studenti abbiano sviluppato un'identità di apprendenti tale da affrontare, se non altro dal punto di vista cognitivo, attività e materiali didattici che si basano su questo paradigma. Per molti apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta, invece, attività e materiali concepiti secondo questo modello possono rappresentare delle importanti sfide nascoste che vanno ben oltre le ovvie problematiche dovute ad un basso livello di alfabetizzazione nonché di competenze linguistiche in generale nella lingua tedesca.

Prendiamo ad esempio un'unità didattica da un libro di testo per le materie teoria del lavoro ed economia adottato nelle classi ordinarie delle scuole di formazione professionale della Renania Settentrionale-Vestfalia (*praxis 9/10*, Fig. 1).

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



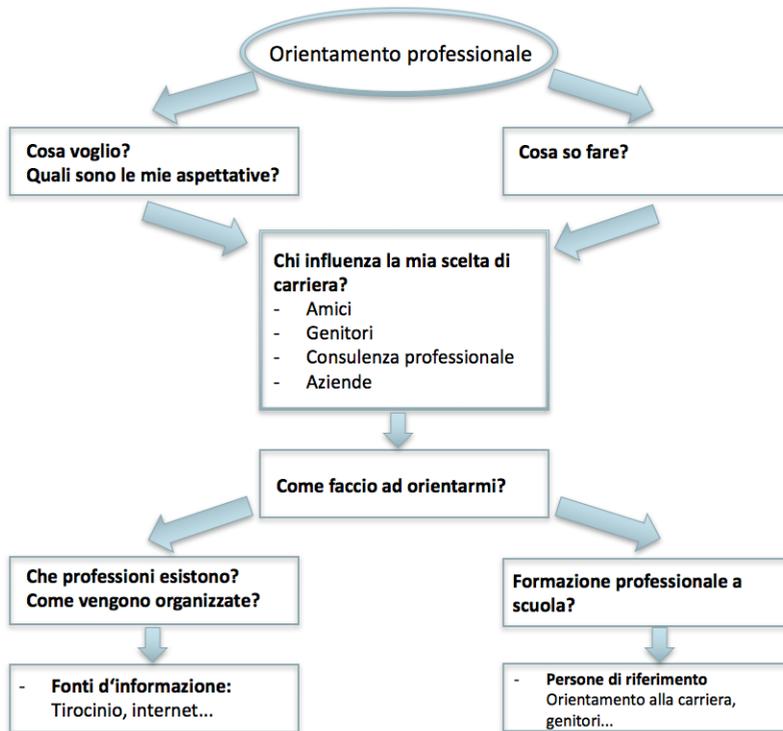


Figura 1: Schema introduttivo alla lezione 'Pianificare la scelta professionale'. Tradotto dal tedesco da *praxis Arbeitslehre/Wirtschaft* 9/10, p. 9

Per quanto questo schema introduttivo al tema affrontato nell'unità didattica ('Pianificare la scelta professionale') non ponga di per sé un compito specifico, ma voglia rappresentare invece un riassunto essenziale per punti e rapporti di causalità e consecutività dei temi principali che verranno sviluppati in seguito, nasconde in realtà numerose sfide per gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta, facendolo diventare quasi un impedimento anziché un aiuto ai fini della comprensione. Per quanto non si possa nemmeno presupporre che alla fine del percorso nelle classi internazionali di formazione gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>

abbiano raggiunto un livello di lingua scritta sufficiente da poter affrontare il testo qui presentato da un punto di vista lessicale e grammaticale senza particolari difficoltà, poniamo per un attimo che questo sia invece il caso. Al di là della sfida linguistica, si devono considerare degli ulteriori presupposti di base che vengono richiesti all'apprendente con scolarizzazione limitata o interrotta nell'approccio a questo diagramma di flusso, ovvero che egli:

- sappia interpretare ed utilizzare un diagramma di flusso;
- sappia riconoscere il significato della categorizzazione;
- sappia interpretare testi linguisticamente ridotti e ad alta densità informativa;
- sappia estrarre significati dall'organizzazione strutturale dell'informazione;
- sappia estrarre significati dall'organizzazione tramite simboli grafici astratti (trattino (-) per l'enumerazione e/o per la definizione del termine generico).

A queste aspettative implicite si aggiunge naturalmente l'aspettativa esplicita, ovvero che lo studente sappia poi rispondere alle domande poste nel diagramma. Se questo tipo di materiali didattici viene introdotto senza tenere conto dei diversi bisogni e potenziali degli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta, si corre il rischio di non riuscire a portare all'elaborazione di competenze e all'acquisizione di nuove conoscenze.

5. Affrontare le sfide

5.1. Cinque suggerimenti

Sebbene quindi gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta portino con sé un capitale di culture, abilità e conoscenze, queste risorse diventano in gran parte invisibili a causa delle diverse priorità, aspettative e requisiti richiesti, se viste attraverso il paradigma dell'educazione formale e le attività didattiche offerte normalmente in questo contesto (Lukes, 2014; McBrien, 2005; Roxas & Roy, 2012;)

Gli studenti con scolarizzazione limitata o interrotta portano spesso con sé esperienze di apprendimento significativamente diverse rispetto ai compagni di classe e adottano concetti diversi (non migliori, non peggiori) per interpretare e plasmare la realtà, ovvero

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



seguono processi cognitivi o pratiche di pensiero differenti. In conformità con una prospettiva di diversità, è compito degli insegnanti considerare come si possa garantire una didattica efficace e appropriata, che allo stesso tempo corrisponda ai prerequisiti degli apprendenti e consenta la transizione verso i paradigmi dell'istruzione formale. Di seguito vengono perciò proposti cinque suggerimenti utili a favorire l'accesso all'acquisizione di competenze nelle scuole di formazione professionale tedesche e, potenzialmente, in altri contesti scolastici e nazionali, da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta.

Assicurare una rilevanza immediata.

Ovvero includere aspetti immediatamente rilevanti per i propri apprendenti nella progettazione delle lezioni. Ciò richiede la consapevolezza di cosa possa effettivamente avere un impatto concreto sulla vita degli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta nonché un forte legame con le esperienze pregresse e con le passate e future esigenze del contesto di apprendimento (scolastico e non) e del luogo di lavoro. Quando vengono create, evidenziate e in generale rese visibili le connessioni di forma e contenuto tra il curriculum scolastico e la quotidianità del mondo del lavoro, gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta hanno maggiori probabilità di rispondere positivamente all'istruzione formale piuttosto che vederla come scollegata dalla loro vita e dai loro bisogni (Marshall & DeCapua, 2013; Sandwall, 2010; 2013).

Stabilire e mantenere l'interconnessione.

Ovvero garantire una solida e continua comunicazione bidirezionale tra gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta e gli insegnanti o i formatori professionali a scuola e sul posto di lavoro. Ciò include anche incentivare e sostenere positivamente l'interazione, i rapporti personali e infine l'interconnessione tra gli apprendenti stessi e, a seconda delle circostanze, con le loro famiglie. L'attenzione alle relazioni è emersa come elemento chiave per un apprendimento efficiente e viene spesso trascurata o data come già presente senza bisogno di incentivarla attivamente (Gonzales, 2010; Hopkins, Martinez-Wenzl, Aldana, & Gándara, 2013).

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



Passare dalle pratiche orali alle pratiche scritte attraverso scaffolding.

Ovvero combinare nelle loro pratiche didattiche oralità e parola scritta, partendo dalla prima. Ciò sostiene l'uso della parola scritta da parte degli studenti con scolarizzazione limitata o interrotta in quanto fa leva sull'oralità, che è più familiare e quotidiana. Molti apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta, sentendosi meno competenti come lettori, hanno maggiori probabilità di svolgere e portare a termine attività didattiche basate sullo scritto quando queste presentano una forma d'interazione tra parola parlata e scritta e valorizzano le loro forti competenze orali (Fish, Knell, & Buchanan, 2007; Vinogradov & Bigelow, 2010).

Passare dalla responsabilità condivisa alla responsabilità individuale.

Ovvero incorporare attività individuali nelle attività di gruppo. Gli studenti che ritengono che la loro modalità di apprendimento preferita sia il lavoro di gruppo, al fine di condividere con gli altri idee ed abilità sostenendosi vicendevolmente, possono essere sopraffatti dall'attenzione che l'istruzione formale di stampo occidentale pone alla formazione di studenti e/o lavoratori individualmente autonomi ed indipendenti (Aryee, 2005; Gahungu, Gahungu, & Luseno 2011). Attività che combinano il lavoro di gruppo e di coppia con compiti in cui gli studenti devono formulare contributi individuali preparano gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta al lavoro autonomo.

Introdurre e mirare allo svolgimento di compiti decontestualizzati basati su modi di pensare tipici della scolarizzazione.

Ovvero preparare gradualmente gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta ad affrontare compiti basati su modalità cognitive non familiari, come la categorizzazione, il confronto, la descrizione ecc.

Poiché queste tipologie di compiti possono risultare in gran parte nuove, è importante presentarle ed esercitarle inizialmente con contenuti e un linguaggio non nuovi (DeCapua & Marshall, 2011; Watson, 2012), sia nelle lingue d'origine che nella lingua tedesca in questo caso. Partire da una lingua e da contenuti che gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta già conoscono permette loro di concentrarsi

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



completamente su ciò che è nuovo (Marshall & DeCapua, 2013). In questo modo gli apprendenti possono affrontare con impegno il compito e riflettere modi di pensare tipici dell'istruzione formale.

Seguendo queste cinque raccomandazioni gli insegnanti e i formatori sul posto di lavoro potranno constatare un aumento della motivazione a partecipare all'istruzione nelle scuole di formazione professionale da parte degli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta, poiché vengono messi in atto importanti adattamenti che li accompagnano gradualmente nel passaggio dalle esperienze d'istruzione pregresse al soddisfacimento delle aspettative di scolarizzazione nell'istruzione formale ed in seguito del posto di lavoro. Invece di pretendere che gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta accettino ed adottino spontaneamente e a prescindere le modalità e le forme dell'istruzione formale di stampo occidentale, viene elaborata un'impalcatura che valorizza e mette a frutto le loro precedenti esperienze di apprendimento e i loro fondi di conoscenza (*funds of knowledge*, cfr. González, Moll, & Amanti, 2005 o *cultural capital*, cfr. Hos, Murray-Johnson, & Correia, 2019). Questo incoraggia gli apprendenti a rimanere impegnati nel costruire ed ampliare le nuove competenze.

5.2. Approcci didattici alternativi

Gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta beneficiano di approcci alternativi e innovativi. Gay (2000, 2010) sostiene l'importanza di una didattica culturalmente sensibile (*culturally responsive teaching*), vale a dire una didattica radicata nel capitale culturale e quindi anche nelle diverse culture di apprendimento che gli studenti portano in classe.

Sulla base dei cinque suggerimenti presentati in 4.1., Marshall (1998) e Marshall & DeCapua (2013) hanno progettato un nuovo approccio didattico inteso specificamente per gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta, il *Paradigma reciprocamente adattivo di apprendimento (Mutually Adaptive Learning Paradigm, MALP)*, che risponde ai bisogni di studenti che spesso si sentono emarginati dai costrutti e dalla struttura dell'istruzione formale e delle pratiche didattiche convenzionali. L'approccio porta il nome di paradigma reciprocamente adattivo di

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



apprendimento perché gli insegnanti adattano le proprie modalità didattiche ai bisogni degli studenti, mentre gli studenti stessi si avvicinano ai nuovi metodi di apprendimento fondati sulla scolarizzazione formale. In MALP vengono combinati esplicitamente e selettivamente elementi del paradigma di apprendimento degli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta e dell'istruzione formale, al fine di creare un terreno fertile per l'apprendimento in classe (Marshall & DeCapua, 2013; DeCapua & Marshall, 2015).



Figura 2. MALP (cfr. DeCapua & Marshall, 2011; 2020; Marshall & DeCapua, 2013)

Ci sono tre componenti principali dell'approccio MALP (Fig. 2):

1. *Condizioni per l'apprendimento*

Gli insegnanti accettano le principali e fondamentali condizioni per l'apprendimento a cui sono generalmente abituati gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta: l'immediata rilevanza per la propria vita reale e il senso di interconnessione. Le condizioni base di apprendimento sono elementi che in classe creano un ambiente di

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>

apprendimento ottimale. Le esperienze di apprendimento pregresse degli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta sono spesso radicate in esperienze del mondo reale nei propri ambienti di vita quotidiana. Ciò prevede spesso l'apprendimento di ciò di cui si ha bisogno quando se ne ha bisogno. Per imparare a cucinare ad esempio non serve necessariamente andare prima a scuola per imparare gli elementi essenziali della preparazione, dell'elaborazione o della conservazione del cibo. Si può imparare a cucinare quando si ha bisogno di farlo e con solo gli strumenti che si hanno a disposizione in quel momento. Quando esercizi, attività e materiali didattici hanno un significato personale per gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta, essi si sentono più sicuri e sono più motivati ad impegnarsi nell'apprendimento formale (Hilburn, 2014; Honeyford, 2014; Nuwenhoud, 2014).

Al contempo è essenziale sviluppare un senso di connessione e di appartenenza. Gli insegnanti devono incentivare l'interconnessione tra loro e gli apprendenti per creare una comunità di apprendimento. Questo implica che i docenti superino l'idea tradizionale del proprio ruolo come dispensatori di sapere e competenze passando ad un ruolo che prevede uno stretto legame a livello personale con i propri studenti (Suárez-Orozco, 2009). Incentivando questo tipo di interconnessione, gli insegnanti sono maggiormente in grado di assicurare l'incorporazione di materiale effettivamente rilevante per la vita dei propri studenti nelle proprie lezioni, e non ciò che l'insegnante crede possa essere rilevante per loro (DeCapua & Marshall, 2011).

Gli apprendenti si sentono più coinvolti se l'insegnante è in grado di mostrare loro che ciò che stanno imparando in una singola lezione sarà loro utile nella vita quotidiana attuale e non solo in futuro. Le attività didattiche svolte in classe devono inoltre favorire lo sviluppo dei rapporti tra l'insegnante e gli studenti e tra gli studenti stessi, di modo che soprattutto questi ultimi vedano la classe come una comunità di cui sentirsi appartenenti e dove poter dare e ricevere aiuto in un ambiente incoraggiante e di sostegno reciproco che non sia intimidatorio e stressante (Bartlett, Mendenhall, & Ghaffar-Kucher, 2017; Hos, 2016).

2. Processi di apprendimento

Gli insegnanti combinano processi che includono sia i modi di apprendere e pensare familiari agli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta che quelli essenziali

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



per l'istruzione formale. In questo modo si favorisce il passaggio graduale da processi di apprendimento consueti a processi di apprendimento non abituali. Gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta si sentono spesso più a loro agio con la trasmissione orale delle conoscenze e trovano problematica la centralità dell'alfabetizzazione nell'istruzione formale (Bigelow & Schwarz, 2010), in cui devono essere lettori e scrittori in grado di estrarre, integrare e trasmettere informazioni. Per valorizzare ed includere attivamente i processi di apprendimento degli apprendenti mentre s'introduce un passaggio verso quelli richiesti nel contesto dell'istruzione formale, gli insegnanti devono combinare entrambi questi processi nella loro offerta didattica. Ciò prevede in primo luogo che lo sviluppo delle abilità scritte sia costantemente supportato dall'interazione orale e che vengano impiegate da parte degli insegnanti strategie diverse da quelle tipicamente utilizzate nell'insegnamento con studenti pienamente scolarizzati, sia nella trasmissione di contenuti nelle materie specifiche, sia nell'insegnamento della nuova lingua (Vinogradov, 2010; Bigelow & Vinogradov, 2011).

Molti apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta sono abituati a lavorare insieme agli altri, ad assisterli ed essere assistiti nell'acquisizione di nuove competenze. Molti provengono da quelle che vengono definite culture collettivistiche, cioè culture che sottolineano l'interdipendenza e l'assistenza reciproca (cfr. Hofstede, 2001; Triandis, 1995). Le precedenti esperienze d'istruzione di molti apprendenti sono avvenute inoltre principalmente in contesti di apprendimento informale. Tale tipologia di apprendimento è di norma caratterizzato da un mentoring ravvicinato di una persona più esperta in cui gli allievi osservano, imitano, ricevono feedback (principalmente) non verbale attraverso la dimostrazione, e imitano di nuovo fino al raggiungimento della padronanza dell'operazione (Gauvain & Monroe, 2017; Gauvain et al., 2011). Nei contesti di apprendimento formale, invece, processi didattici diretti dall'insegnante, compiti ed esercitazioni individuali la responsabilità del singolo sono la norma. Anche se gli studenti possono lavorare insieme in classe o ad un progetto scolastico al di fuori della classe, ricevono comunque votazioni individuali e devono superare verifiche ed esami singolarmente. Pertanto gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta devono essere introdotti alla richiesta di prestazioni indipendenti ed individuali assumendo gradualmente una maggiore responsabilità personale verso il proprio apprendimento e dipendendo in maniera gradualmente minore dalle conoscenze e dalle

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



competenze del gruppo. Al fine di favorire la transizione degli apprendenti dal supporto reciproco al lavoro indipendente, devono venire presentate regolarmente attività che incentivino la commistione di responsabilità condivisa con la responsabilità individuale. Questo significa che gli studenti hanno l'opportunità di lavorare insieme, ma allo stesso tempo sono tenuti a portare a termine alcuni compiti o parti di compiti individualmente. Ciò aiuta gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta a prepararsi per la valutazione finale, che avviene di norma su base individuale.

3. Attività di apprendimento

Come sottolineato in precedenza, molti apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta sono soliti apprendere contenuti in un contesto concreto e attraverso compiti pratici che si collocano all'interno delle proprie esperienze socioculturali, sia in famiglia che in comunità, come anche in un ambito culturale più ampio. Gli insegnanti provenienti da un contesto d'istruzione formale, d'altra parte, si aspettano spesso che i propri studenti svolgano compiti scolastici basati su modi di pensare astratti e decontestualizzati e non su esperienze vissute nel mondo reale (Estes, Mintz, & Gunter, 2011). Ci si aspetta inoltre che gli studenti elaborino le nuove informazioni e conoscenze attraverso modalità di pensiero astratto come la categorizzazione, il confronto, la contrapposizione, la definizione ecc.

Per sostenere gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta nello sviluppo di questi modi di pensare tipici dell'istruzione formale e quindi spesso in gran parte sconosciuti e nell'acquisizione di una sviluppata dimestichezza con compiti ed attività didattiche derivanti dalla scolarizzazione, bisogna assicurarsi, quando ci si concentra su questo tipo di attività, che si stiano utilizzando un linguaggio e dei contenuti familiari, partendo quindi da ciò che è già conosciuto, e non introducendo al contempo nuovi contenuti, un nuovo linguaggio e nuove attività. Richiedere la dimostrazione di queste competenze tutte insieme senza averle prima adeguatamente mostrate ed esercitate significa sovraccaricare di aspettative e responsabilità i propri apprendenti.

I risultati di uno studio qualitativo condotto da DeCapua & Marshall (2010; Marshall, DeCapua & Antolini 2010) hanno messo in luce come attraverso l'implementazione di questo approccio didattico l'insegnante è stato in grado di facilitare la transizione dei

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



propri apprendenti verso le forme dell'istruzione formale. Le osservazioni in classe e l'analisi del lavoro svolto dagli apprendenti hanno evidenziato che gli studenti partecipano più attivamente all'apprendimento e sviluppano una crescente dimestichezza sia verso la parola stampata che verso modi di pensare astratti e decontestualizzati. Cole & Elson Anche i primi risultati dello studio di Cole & Elson (2015) sull'implementazione di MALP suggeriscono che l'uso di questo approccio didattico in un corso di alfabetizzazione per adulti ha incoraggiato la partecipazione attiva, sviluppato il senso di comunità, ridotto la dissonanza culturale e incoraggiato una maggiore responsabilizzazione degli apprendenti.

Conclusione

L'approccio didattico qui presentato è stato formulato per rispondere efficacemente ai bisogni degli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta e quindi per agevolare da una parte nuovi studenti migranti inseriti nel percorso di formazione professionale nel sistema d'istruzione tedesco ad approcciarsi alle sfide sopracitate e dall'altra parte aiutare gli insegnanti a riconoscerle e ad adattarle al paradigma d'apprendimento dei propri apprendenti. Lo scopo principale di tale approccio è rendere l'apprendimento formale e le pratiche scolastiche del modello occidentale accessibili a tutti. Da un lato viene offerto agli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta un aiuto ad affrontare attività didattiche decontestualizzate basate su modi di pensare tipici della scolarizzazione, dall'altro gli insegnanti hanno la possibilità di imparare ad accettare le loro condizioni per l'apprendimento, ovvero la rilevanza immediata di ciò che deve essere appreso e l'interconnessione nel gruppo classe, nonché di combinare processi (responsabilità condivisa e responsabilità individuale) e forme (oralità e forma scritta). Grazie a questo approccio reciprocamente adattivo gli apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta hanno più opportunità di sviluppare appieno il loro potenziale nel nuovo contesto d'istruzione.

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



Bibliografia

- Alford, J. (2014). “Well, hang on, they're actually much better than that!": disrupting dominant discourses of deficit about English language learners in senior high school English. *English Teaching: Practice and Critique* 13(3), 71–88. Disponibile online: <https://core.ac.uk/download/pdf/33497080.pdf>
- Ardila, A., Bertolucci, P., Braga, L. Castro-Caldas, A., Judd, T., Kosmidis, M., Matute, E., Nitrini, R., Ostrosky-SolisF., & Rosselli, M. (2010). Illiteracy: The neuropsychology of cognition without reading. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25, 689–712.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). (2016). *Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration*. Nürnberg: BAMF. [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf? blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf?blob=publicationFile)
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). (2017). *Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration*. Nürnberg: BAMF <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2016.pdf? blob=publicationFile>
- Bartlett, L., Mendenhall, M., & Ghaffar-Kucher, A. (2017). Culture in acculturation: Refugee youth's schooling experiences in international schools in New York City. *International Journal of Intercultural Relations* 60, 109–119. Disponibile online:
https://www.researchgate.net/publication/316850051_Culture_in_acculturation_Refugee_youth%27s_schooling_experiences_in_international_schools_in_New_York_City
- Bigelow, M. & Schwarz, R. (2010). *Adult English language learners with limited literacy*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Disponibile online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512297.pdf>
- Birman, D. & Tran, N. (2015). *The academic engagement of newly arriving Somali Bantu students in a U.S. elementary school*. Disponibile online:

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



<http://www.migrationpolicy.org/research/academic-engagement-newly-arriving-somali-bantu-students-us-elementary-school>

- Clycq, N., Ward Nouwen, M. A., & Vandenbroucke, A. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: Discourses on educational success and failure. *British Educational Research Journal*, 40(5), 796–819.
- Cole, M. (2005). Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education. *Human Development*, 48, 195–216.
- Cole, S. & Elson, A. (2015). Implementing the Mutually Adaptive Learning Paradigm in the LESLLA classroom. In I. van de Craats, J. Kurvers & R. van Hout (a cura di). *Adult Literacy, second language and cognition: Proceedings of the Tenth Annual LESLLA Symposium* (pp. 199–216). Nijmegen, The Netherlands.
- Dávila, L. T. (2012). ‘For them it’s sink or swim’: Refugee students and the dynamics of migration, and dis)placement in school. *Power and Education*, 4(2), 139–149.
- DeCapua, A. (2016). Reaching students with limited or interrupted formal education: A culturally responsive approach. *Language and Linguistics Compass*, 10, 225–237. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12183>
- DeCapua, A. & Marshall, H. W. (2010). Serving ELLs with limited or interrupted education: Intervention that works. *TESOL Journal*, 1(1), 49–70. <https://doi.org/10.5054/tj.2010.214878>
- DeCapua, A. & Marshall, H. W. (2011). *Breaking new ground: Teaching students with limited or interrupted formal education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- DeCapua, A. & Marshall, H. W. (2015) Reframing the conversation about students with limited or interrupted formal education: From achievement’ gap to cultural dissonance. *NASSP Bulletin*, 99, 356–370.
- DeCapua, A. & Marshall, H. W. (2020). *Meeting the needs of students with limited or interrupted formal education (SLIFE)*. (2nd ed.) Ann Arbor: University of Michigan Press.
- DeCapua, A., Smathers, W. & Tang, F. (2009). *Meeting the needs of students with limited or interrupted schooling*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l’apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l’accesso all’istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



- Estes, T., Mintz, S., & Gunter, M.A. (2011). *Instructions: A models approach*. (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Fish, B., Knell, E., & Buchanan, H. (August 2007). Teaching literacy to preliterate adults: The top and the bottom. *TESOL Adult Interest Section Electronic Newsletter*, 5(2). Disponibile online: [http://www.tesol.org/news-landing-page/2011/11/01/acis-news-volume-5-2-\(august-2007\)](http://www.tesol.org/news-landing-page/2011/11/01/acis-news-volume-5-2-(august-2007))
- Flaitz, J. (2018). *Refugee students: What every ESL teacher needs to know*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Flynn, J. (2007). *What is intelligence?* New York: Cambridge University Press.
- Gauvain, M., Beebe, H., & Zhao, S. (2011). Applying the cultural approach to cognitive development. *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 121–133.
- Gauvain, M., & Munroe, R. L. (2012). Cultural change, human activity, and cognitive development. *Human Development*, 55(4), 205–228.
- Gahungu, A., Gahungu, O., & Luseno, F. (2011). Educating culturally displaced students with truncated formal education (CDS-TFE): The case of refugee students and challenges for administrators, teachers, and counselors. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(2), 1–19. Disponibile online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ973832.pdf>
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gee, J. (2014). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. (3rd ed.). New York: Routledge.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- González, R. (2010). On the wrong side of the tracks: Understanding the effects of school structure and social capital in the educational pursuits of undocumented immigrant students. *Peabody Journal of Education*, 85, 469–485.
- González, N., Moll, L.C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland* (GG) in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 13. Juli 2017 (BGBl. I S. 2347) geändert worden ist.
- Gutiérrez, K. & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19–25.
- He, Y., Bettez, S.C., & Levin, B. (2017). Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants. *Urban Education*, 52 (8), 957–985. <https://doi.org/10.1177/0042085915575579>
- Hilburn, J. (2014). Challenges facing immigrant students beyond the linguistic domain in a New Gateway state. *Urban Review*, 46(4), 654–680.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Honeyford, M. A. (2014). From aquí and allá. *Journal of Literacy Research*, 46(2), 194–233.
- Hopkins, M., Martinez-Wenzl, M., Aldana, U. & Gándara, P. (2013). Cultivating capital: Latino newcomer young men in a U.S. urban high school. *Anthropology and Education Quarterly*, 44(3), 286–303.
- Hos, R. (2016). Caring is not enough: Teachers' enactment of ethical care for adolescent Students with Limited or Interrupted Formal Education (SLIFE) in a newcomer classroom. *Education and Urban Society*, 48, 479–503.

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



- Hos, R., Murray-Johnson, K., & Correia, A. (2019). Cultivating capital for high school newcomers: A case study of an urban newcomer classroom. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6(1), 101–116.
- Kommunales Integrationszentrum Köln (KOFA) (n.d.). *Internationale Förderklassen an Kölner Berufskollegs*. Disponibile online: https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/migranten/internationale_foerderklassen_an_berufskollegs_fuer_jugendliche.pdf
- Kurvers, J. (2015). Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands. *Writing Systems Research*, 7, 58–78.
- Lukes, M. (2014). Pushouts, shutouts, and holdouts: Educational experiences of Latino immigrant young adults in New York City. *Urban Education*, 49(7), 806–834.
- Marshall, H. W. (1998). A mutually adaptive learning paradigm for Hmong students. *Cultural Circles*, 3, 135–149.
- Marshall, H. W. & DeCapua, A. (2013). *Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling language learners*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Marshall, H. W., DeCapua, A. & Antolini, C. (2010). Engaging English language learners with limited or interrupted formal education. *Educators Voice*, 3, 56–64.
- Masinde, M., Jacquet, M., & Moore, De. (2014). An integrated framework for immigrant children and youth's school integration: A focus on African Francophone students in British Columbia-Canada. *International Journal of Education*, 6(1), 90–107.
- McBrien, L. (2005). Educational needs and barriers for refugee children in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364. Disponibile online: <http://www.refugeeyouthempowerment.org.au/downloads/3.1.pdf>
- Meier-Braun, K.H. (2002). *Deutschland, Einwanderungsland*. Berlin: Suhrkamp.
- Miller, J., Kostogriz, A., & Gearon, M. (2009). *Culturally and linguistically diverse classrooms: New dilemmas für teachers*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



- Miller, J. M., Mitchell, J.M., & Brown, J. R. (2005). African refugees with interrupted schooling in the high school mainstream: dilemmas for teachers. *Prospect: an Australian journal of TESOL*, 20 (2), 19–33. Disponibile online: http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_20_no_2/20_2_2_Miller.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW). 2016. *Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler*, RdErl. d. v. 28.06.2016 (ABl. NRW. 07-08/16)
- Ngaka, W., Openjuru, G. & Mazur, R. E. (2012). Formal and non-formal education in Uganda: The quest for recognition and integration of the diverse learning options for sustainable livelihoods. *International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations* 11 (6), 109–121.
- Nieto, S. (2005). Public education in the twentieth Century and beyond: High hopes, Broken promises, and an uncertain future: Changing demographics, changing Classrooms. *Harvard Educational Review*, 75(1). Disponibile online: <http://hepgjournals.org.ezproxy.csusm.edu/doi/pdf/10.17763/haer.75.1.31r4357517211566>
- Nuwenhoud, A. (2014). The Red Book: A role-based portfolio for non-literate immigrant learners. *Proceedings of the 2014 LESLLA Symposium, Nijmegen, Netherlands*.
<https://drive.google.com/drive/folders/1sATfm4Nb01eiJolZiEtlOwsuBHV7g5Oe>
- praxis - Arbeitslehre: Ausgabe 2013 für Nordrhein-Westfalen. Schülerband 9/10*. Braunschweig: Westermann.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. New York: John Wiley & Sons.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: An orientation. *Human Development*, 57(2-3), 69–81.

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



- Roxas, K. (2010). Who really wants “the tired, the poor, and the huddled masses” anyway?: Teachers’ use of cultural scripts with refugee students in public schools. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 65–73.
- Roxas, K. & Roy, L. (2012). “That’s how we roll”: A case study of a recently arrived refugee student in an urban high school. *Urban Review*, 44(4), 468–486.
- Ryu, M., & Tuvilla, M. (2018). Resettled refugee youths’ stories of migration, schooling, and future: Challenging dominant narratives about refugees. *Urban Review*, 50, 539–558.
- Säljö, R. (2009). Learning, theories of learning, and units of analysis in research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202–208.
- Sandwall, K. (2010). “I learn more at school”: A critical perspective on workplace-related second language learning in and out of school. *TESOL Quarterly*, 44(3), 542–574.
- Sandwall, K. (2013). *Handling practice – second language students’ opportunities for interaction and language learning at work placements*. Gothenburg: Institutionen för svenska språket.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen* (Schulgesetz NRW - SchulG) Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. Juli 2018 (SGV. NRW. 223)
- Shakya, Y. B., Guruge, S., Hynie, M., Akbari, A., Malik, M., Htoo, S., Alley, S. (2010). Aspirations for higher education among newcomer refugee youth in Toronto: Expectations, challenges, and strategies. *Refugee*, 27(2), 65–78.
- Shure, S. (2017). Was fokussieren (schul-)pädagogische „Inklusionsperspektiven“ (eher nicht)? Ein rassismuskritischer Kommentar. In K. Fereidooni & M. El (a cura di): *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (pp. 643–658). Wiesbaden: Springer VS.
- Spring, J. (2008). *The intersection of cultures* (4th ed.). New York: Routledge.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



- immigrant youth. *Teachers College Record* 111(3). 712–749. Disponibile online: <https://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/004/293/TCR%202009.pdf>
- Sugarman, J. (November 2017). *Beyond teaching English: Supporting high school completion by immigrant and refugee students*. Report. Washington, DC: Migration Policy Institute. Disponibile online: <https://www.migrationpolicy.org/research/beyond-teaching-english-supporting-high-school-completion-immigrant-and-refugee-students>
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Vinogradov, P. (2010). *Using oral language skills to build on the emerging literacy of adult English learners*. CAELA Network Brief. Disponibile online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540592.pdf>
- Vinogradov, P. & Bigelow, M. (2010). *Using oral language skills to build on the emerging literacy of adult English language learners*. CAELA Network Brief. Disponibile online: <http://www.cal.org/adultesl/pdfs/briefs/using-oral-language-skills.pdf>
- Watson, J.A. (2012). Cautionary tales of LESLLA students in the high school classroom. In M. Bigelow & P. Vinogradov (eds.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Proceedings of the 2011 symposium* (pp. 203–234). Minneapolis, MN: University of Minnesota.

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>



Marco Triulzi è insegnante di tedesco come lingua seconda nella formazione degli adulti. È stato docente universitario nella formazione di insegnanti e ricercatore presso l'Istituto Mercator, istituto di Literacy ed Educazione Linguistica dell'Università di Colonia (Germania). Da ottobre 2019 è lettore di tedesco presso l'Università "La Sapienza" (Roma). La sua attività d'insegnamento e di ricerca si concentra sul plurilinguismo e sulla didattica plurilingue, sulle pratiche d'insegnamento sensibili alla dimensione linguistica e sulla formazione linguistica di adulti con scolarizzazione limitata o interrotta.

Contatto: marco.triulzi@uniroma1.it

Andrea DeCapua, Università di New York (USA) è pedagoga, ricercatrice e consulente nel campo dell'educazione con oltre trentacinque anni di esperienza. Gli ambiti di specializzazione della Dr. DeCapua riguardano la formazione professionale degli insegnanti che si occupano di educazione linguistica. Dr. Andrea DeCapua è inoltre autrice/coautrice di numerosi articoli e di otto monografie tra saggi e manuali, tra cui una serie di tre volumi su studenti con istruzione formale interrotta o limitata (SLIFE).

Contatto: drandreadecapua@gmail.com

Marco Triulzi, Andrea DeCapua – *Sfide per l'apprendimento nelle scuole per la formazione professionale in Germania (e non solo): favorire l'accesso all'istruzione formale da parte di apprendenti con scolarizzazione limitata o interrotta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9749>

