

DALL'A1 ALL'A2: LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA ORALE NELLA CLASSE DI ITALIANO L2

di Giorgia Zago

ABSTRACT

L'elaborato qui di seguito presentato è la sintesi di un percorso di ricerca azione condotto in un corso di italiano L2 per adulti, tenutosi in una sede del CPIA della provincia di Padova. La ragione che ha dato origine alla ricerca è stata la necessità di di investigare e individuare soluzioni per implementare lo sviluppo della competenza orale in apprendenti di livello A2, stilando i seguenti obiettivi per lo studio di caso: eliminare i fattori che ostacolano lo sviluppo della competenza orale e proporre attività motivanti a sostegno dell'acquisizione. Il progetto è stato articolato in 3 fasi e ha visto l'utilizzo di diversi strumenti per la raccolta dei dati qualitativi e quantitativi e diverse azioni messe in atto, oltre all'intervento di più attori sia in fase di osservazione che in fase di triangolazione dei dati. I risultati finali hanno evidenziato la riuscita positiva del progetto, individuando nell'improvvisazione uno strumento valido allo sviluppo della competenza orale. Pur essendo uno studio di caso, crediamo possa essere sia una proposta di intervento valida a favorire allo sviluppo di tale competenza applicabile anche in altri contesti, sia un punto di partenza per ulteriori espansioni della ricerca.

1. DESCRIZIONE DEL CONTESTO DI RICERCA: IL CPIA DI PADOVA E LA CLASSE DESTINATARIA DEL PROGETTO

Il contesto nel quale è stata condotta la ricerca è il CPIA di Padova. Nello specifico, il progetto di ricerca-azione (d'ora in poi RA) è stato condotto nella sede di Camposampiero, comune dell'Alta Padovana di circa 12.000 abitanti che si trova in un'area ad alta densità migratoria in quanto sede di diverse zone artigianali ed industriali.

La classe sede del percorso di RA è formata da un gruppo di circa 20 studenti, in maggioranza uomini. I corsisti provengono da tre diversi continenti: Africa (Marocco, Costa d'Avorio, Mali, Senegal), Europa (Macedonia, Ucraina, Albania, Kosovo, Albania) e Asia (India) e hanno un'età compresa tra i 20 e i 40 anni. I partecipanti hanno diversi livelli di scolarizzazione in L1, con studenti che manifestano difficoltà nelle abilità di letto-scrittura rispetto al resto della classe, ma con una buona competenza nella lingua orale, e viceversa studenti con buoni livelli di scolarizzazione ma scarse competenze nel parlato. Sulla base di queste caratteristiche, la classe si configura come una *Classe ad Abilità Differenziate di livello A1*.

Il corso di 3 incontri a settimana (lunedì, mercoledì e venerdì) in orario serale ha avuto la durata di 100 ore e si è concluso a metà del mese di marzo 2019 con un test di livello, al quale è seguito un corso di livello A2 della durata di 80 ore conclusosi nel mese di giugno 2019.

L'idea per questo progetto di Ricerca Azione è maturata lentamente, in seguito a una riflessione profonda compiuta osservando il gruppo classe, il contesto lavorativo e anche grazie alla redazione del diario dell'insegnante. Il quesito individuato come punto di partenza per la RA è stato il seguente: *come favorire lo sviluppo della competenza orale dal livello A1 al livello A2?*

Gli obiettivi da raggiungere erano quindi i seguenti:

- individuare ed eliminare i fattori che ostacolano lo sviluppo della competenza orale;
- individuare attività stimolanti a sostegno dell'acquisizione.

2. IL PERCORSO DI RA

Dopo aver definito gli obiettivi della ricerca, si è passati alla stesura vera e propria del progetto. La RA si configura infatti come un progetto rigoroso e sistematico, che rispetta una scansione ben determinata e che si articola in diverse fasi, pervase dal punto di vista dell'attore-ricercatore, che interviene e collabora attivamente con gli altri attori partecipanti al progetto con l'obiettivo di trovare soluzioni a problemi della pratica educativa.

2.1 TIPOLOGIA DI PROGETTO

Il progetto di RA, in quanto incentrato su un unico gruppo classe, è stato definito come uno *studio di caso*, ossia "una strategia di ricerca applicata a singoli individui, piccoli gruppi di lavoro o di studio, classi, comunità o ambienti educativi, denominati casi. I casi hanno caratteristiche di unitarietà e specificità, legate alla loro collocazione spazio-temporale, che ne rendono possibile l'analisi quali entità autonome" (De Luchi s.d.: 19).

Il punto di partenza si rifà alle problematiche di acquisizione di una specifica abilità, quella del parlato, e comporta una serie di riflessioni relative a cause, modalità e soluzioni attuabili per risolvere questo problema. Secondo Yin (1993), quello in questione viene definito come studio di caso di Ricerca Azione, ossia una situazione in cui si studia un caso attentamente al fine di individuare strategie di intervento in una situazione particolare. Le strategie individuate potrebbero poi essere generalizzate e applicate in contesti simili, soprattutto dato che il quesito di partenza è una problematica che si può ripresentare in altri contesti di apprendimento.

2.2 INDIVIDUAZIONE DEGLI STRUMENTI DI RACCOLTA DATI, LUOGHI E ATTORI COINVOLTI

Per raggiungere gli obiettivi della ricerca, nella prima fase di ricognizione del progetto sono stati individuati i seguenti strumenti per la raccolta dei dati:

- colloquio chiarificatore con un collega o tutor esterno;
- diario di bordo;
- questionario rivolto agli studenti;
- colloqui individuali/interviste con un campione di studenti;
- testimonianze fotografiche e video;
- schede di osservazione;
- note.

I dati sono stati raccolti in classe, durante le ore di lezione e durante gli incontri con gli attori coinvolti nel progetto di ricerca che si sono svolti tutti nella sede del CPIA di Camposampiero. Gli attori coinvolti sono stati i seguenti:

- studenti: i componenti del gruppo classe;
- insegnante ricercatore;
- osservatore esterno: 2 colleghi della sede di Camposampiero. La prima (insegnante di italiano alla secondaria di primo grado) ha seguito tutto il percorso, mentre il secondo (insegnante di italiano L2) è intervenuto solo nella somministrazione e successiva analisi del test finale di livello;
- tutor del Master ITALS.

2.3 MODALITÀ DI ANALISI DEI DATI

Per la tipologia di ricerca scelta si sono privilegiati i dati qualitativi, anche se in alcuni casi sono stati previsti dati di tipo quantitativo (ad esempio nelle risposte chiuse ad alcune domande dei questionari). Con gli strumenti indicati è stato possibile raccogliere dati essenziali per definire meglio il problema ad origine della RA e riflettere sia sulla prassi didattica che sulle dinamiche della classe prima e dopo l'azione.

Per quanto riguarda la triangolazione dei dati, sono state utilizzate 3 tipologie di triangolazione:

- triangolazione di metodo;
- triangolazione dei dati;
- triangolazione della teoria.

La triangolazione dei dati è stata fondamentale e interessante per vedere, soprattutto prima e dopo l'intervento di azione, se si era effettivamente giunti alla soluzione del

problema oggetto della RA.¹ L'utilizzo di diverse metodologie ci permette di avere diverse tipologie di dati, rilevati con strumenti diversi e da diverse persone coinvolte nel progetto che condividono anche i quadri teorici di riferimento.

3. ATTUAZIONE DEL PROGETTO: LA PRIMA FASE

Nella prima fase (18 marzo – 17 aprile 2019), grazie all'aiuto dell'osservatrice esterna, durante le lezioni del corso sono state condotte diverse osservazioni in classe, intervistati un campione di studenti, somministrato un questionario. Dalle prime interviste è emerso che:

- parlare in italiano risulta difficile per gli studenti;²
- alcuni studenti partecipano poco o non intervengono per paura di sbagliare, per carattere o essere giudicati;
- la percezione sui tempi e il rispetto dei turni di parola è distorta: alcuni percepiscono che ci sono studenti che intervengono di più di altri, ma non è una sensazione comune;
- c'è la volontà di raccontare il proprio vissuto, di condividere la propria vita;³
- c'è la volontà di apprendere la lingua per specifiche situazioni comunicative, di poter apprendere una lingua che sia utile e quindi spendibile: una lingua per comunicare e perciò il più possibile autentica;
- la condizione della donna è subordinata rispetto all'uomo: tutte le donne partecipanti al corso sono arrivate in Italia con il ricongiungimento familiare, tuttavia appaiono svantaggiate nell'apprendere la lingua e

¹ A volte l'utilizzo di dati di tipo quantitativo viene considerato come riduttivo, ma è opportuno sottolineare che "l'accusa di riduttivismo è pertinente solo se si cerca di limitare il campo della ricerca educativa ai problemi indagabili con questo tipo di metodi o, a maggior ragione, se si cerca di ridurre ogni problema educativo alla forma di variabili misurabili." (Baldacci 2013: 53-54). D'altra parte, l'utilizzo di metodi qualitativi, sebbene tramite logiche severe, può registrare cedimenti in quanto l'interpretazione non è più oggettiva ma soggettiva, rendendo necessaria la triangolazione dei ricercatori. Inoltre "il ricorso maggiormente e legittimamente diffuso a metodi qualitativi non significa mancanza o lassità di regole. Tale opzione, al contrario, presuppone maggiore severità e scrupolosità nel procedere, proprio a presidiare, con un supplemento di attenzione, la possibilità di scientificità della RA." (Michellini 2013:153).

² A tal proposito, dice Balboni (2013: 131): "L'abilità di dialogo (o di interazione, come la definisce il Quadro Comune Europeo, non è la somma di fasi di comprensione o di produzione, bensì una co-costruzione del significato cui partecipano tutti gli interlocutori; usando la lingua e gli altri codici disponibili, ciascuno dei partecipanti allo scambio comunicativo persegue i propri scopi pragmatici, e per farlo negozia con l'interlocutore un punto di incontro tra i rispettivi interessi, punti di vista etc."

³ Questo aspetto può essere utile per la programmazione delle attività in quanto (Solcia 2011: 153): "Il racconto della propria vita diventa [...] un metodo di apprendimento inclusivo [...] [:] permette a tutti di essere protagonisti narrando di sé in prima persona o ascoltando ciò che gli altri hanno da dire, e, quindi, dal punto di vista della composizione della classe, di tenere insieme donne che hanno competenze in italiano di livello diverso. [...] Demetrio (1996: 196) sottolinea come l'autobiografia sia «un genere assolutamente democratico e imparziale: dà voce a tutti e tutti ascolta e, se si incontra con chi non può scrivere di sé con i mezzi più elementari o sofisticati [...], raccoglie viaggiando in ogni dove almeno le "voci" di sé individuali e corali»".

conseguentemente nell'integrarsi perché non hanno tutte le opportunità di contatto e interazione di cui godono gli uomini della famiglia⁴

- c'è una motivazione all'autonomia il desiderio di migliorare per integrarsi ancora di più;⁵
- in generale emerge comunque la socialità degli apprendimenti, ossia l'importanza di apprendere e di acquisire lingua in un contesto che permette di socializzare: i corsisti partecipano ai corsi sia per rispondere ai bisogni pratici che abbiamo già citato, sia per bisogno di socializzazione, che prevede anche il contatto interculturale.

Altro strumento di raccolta dati proposto nella prima fase della RA è stato il questionario. La scelta di utilizzare questo metodo aveva il fine di ottenere un *feedback* delle prime lezioni, soprattutto sulla percezione della lingua italiana e sulla struttura del corso in generale. Il questionario è stato somministrato alla quinta lezione del corso, allo scopo di permettere ai nuovi studenti di frequentare un numero sufficiente di lezioni per poter esprimere un giudizio. Si trattava di un questionario anonimo suddiviso in 5 sezioni:

- tu e la lingua italiana: una serie di domande personali e sul rapporto con la lingua italiana (punti di forza, difficoltà, interessi e motivazione);
- la lezione in generale: percezione della lezione ma anche di sé, gradimento delle attività e difficoltà percepita;
- il materiale: livello di gradimento e di difficoltà;
- l'insegnante: chiarezza, disponibilità;
- feedback generale di gradimento del corso.

Il giorno della somministrazione erano presenti 17 studenti, che costituiscono la totalità del campione analizzato, e dall'analisi dei dati è emerso che:

- la principale motivazione della frequenza al corso è per imparare bene la lingua e vivere bene in Italia;

⁴ Questo ci porta a riflettere sul fatto che "I bisogni linguistici e formativi di queste donne, in una prima fase di adattamento nel contesto linguistico e culturale italiano, sono in parte simili a quelli dei migranti uomini, ma per alcuni aspetti peculiari poiché diverse sono le traiettorie migratorie e, soprattutto, i percorsi di vita in Italia. Essi necessitano di maggiore attenzione sul piano della ricerca e delle pratiche didattiche rivolte a questa specifica tipologia di pubblico dell'italiano L2" (Cognigni 2014: 466).

⁵ A tal proposito Peri (2009: 16) conferma quanto sia necessario "uscire dall'idea dell'immigrazione come un'emergenza, un'impostazione da cui il nostro Paese fatica a liberarsi, sia a livello di pianificazione di interventi che di percezione del fenomeno da parte dell'opinione pubblica. La possibilità concreta di apprendere in maniera soddisfacente la lingua italiana rientra a pieno titolo nel concetto di pari opportunità. Tale conoscenza condiziona, infatti, le opportunità di rendimento e avanzamento nel lavoro, di inserimento nella società, di contatti interpersonali."

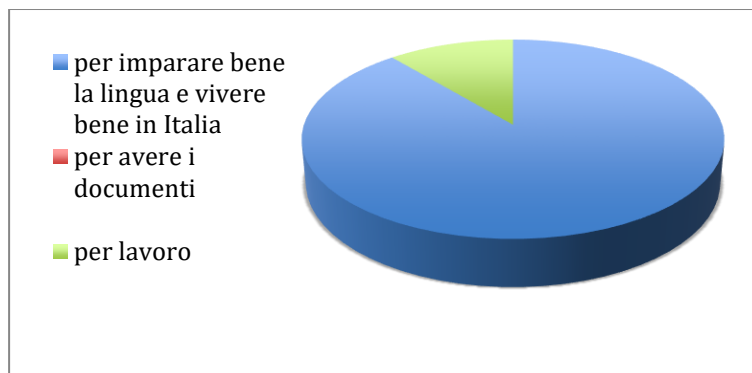


fig. 1: Grafico che riporta i risultati del questionario alla domanda "Perché vai a scuola di italiano?"

- le difficoltà maggiori sono la comunicazione orale e quella scritta;

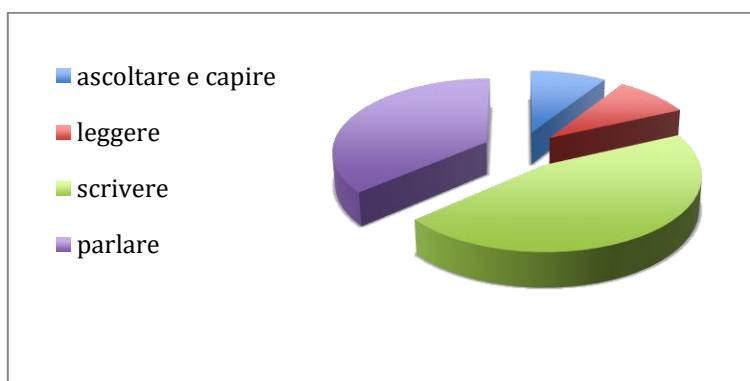


fig. 2: Grafico che riporta i risultati alla domanda "Cos'è più difficile per te?"

- l'apprendimento della lingua viene percepito come importante e il programma risulta in linea con le necessità degli apprendenti (15 risposte positive su 17), i quali percepiscono anche i miglioramenti;
- tra le attività proposte quelle di maggior gradimento risultano essere le attività orali, sebbene in precedenza lo sviluppo di quest'abilità fosse emerso come il più problematico;

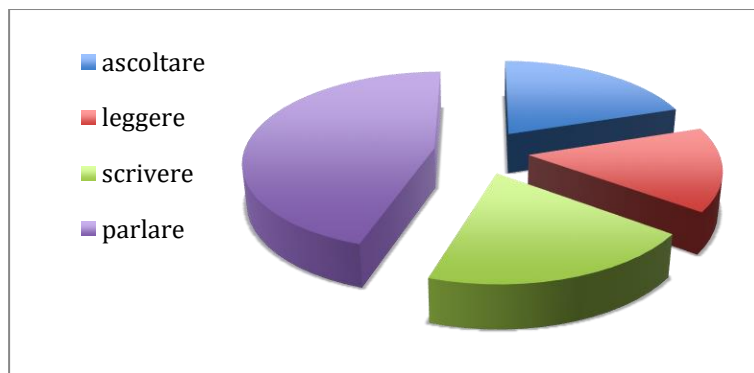


fig. 3: Grafico che riporta i risultati alla domanda "Quali attività ti piacciono di più?"

In generale, il *feedback* è stato positivo è più del 50% degli studenti si è rivelato soddisfatto del corso, seguito da un 30% di studenti parzialmente soddisfatti.

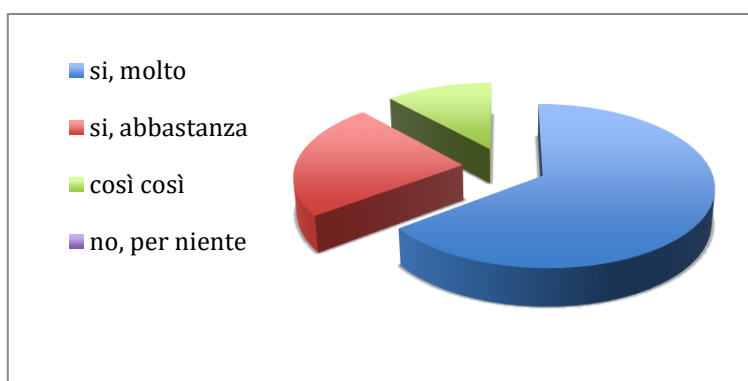


fig. 4: Grafico che riporta i risultati alla domanda "In generale, sei soddisfatto del corso?"

Dall'osservazione in classe e dalle considerazioni fatte nei successivi colloqui tra l'insegnante e l'osservatrice esterna si è giunti alla conclusione che:

- la classe è migliorata con il passare delle lezioni: ha dimostrato di saper utilizzare la metariflessione come processo collettivo, dove l'input del singolo è di aiuto allo sviluppo e rielaborazione delle conoscenze dei singoli;
- la classe si riconosce come tale, come intelligenza collettiva, ma i singoli non si adagiano su chi sa di più, anzi si attivano in una sorta di sana competizione, soprattutto maschile. Restano in disparte, ma non inerti, le corsiste donne che riflettono ma con minor frequenza si espongono;
- La docente agisce da facilitatrice e sollecitatrice. È emersa inoltre la difficoltà nell'interagire nel gruppo classe quando la cultura o l'aspetto caratteriale predominano sulla volontà di imparare e sulla necessità di

esporsi, rischiando anche di commettere errori.⁶ A manifestare questa difficoltà sono soprattutto le donne del gruppo, da lungo residenti in Italia con la famiglia ma con poche occasioni di interazione al di fuori del contesto scolastico.⁷

In generale, si può dire che in classe i corsisti si sentono liberi di esprimersi, senza temere pregiudizi e giudizi: sembrano vivere lo spazio come momento di crescita culturale e sociale più che linguistico.

Analizzati i dati raccolti con l'aiuto dell'osservatore esterno, le conclusioni pervenute al termine della prima fase sono state le seguenti:

- più in classe vengono riprodotte le dinamiche tipiche della socializzazione, più l'obiettivo di acquisizione della lingua orale può essere facilmente raggiunto. Nelle interviste si è notato come tutti abbiano cercato di parlare di loro stessi, delle abitudini, delle difficoltà e dei desideri, dimostrando che la lingua passa più dal vissuto che da un libro;
- le attività legate proposte in classe sono più efficaci quanto più risultano lontane da quelle proposte dal libro di testo: gli esercizi risultano importanti per fissare strutture e formule comunicative ma è ancora più efficace entrare nel quotidiano, favorire la conversazione spontanea;
- data l'importanza che viene attribuita alla scrittura e la percezione delle difficoltà che essa comporta, è importante dedicare uno spazio durante la lezione dove gli studenti possano scrivere piccoli testi di in autonomia. Questo

⁶ A tal proposito Caon (2008) considera diversi fattori che possono influenzare l'apprendimento, tra i quali quelli personali e socio-culturali. Le caratteristiche personali "influenzano l'apprendimento e la gestione del compito scolastico; esse possono generare preferenze per alcune modalità di lavoro" (Caon, 2008: 5). Le differenze culturali influenzano quindi l'apprendimento della lingua, e a tal proposito egli anni '90 gli studi di Hofstede hanno portato a identificare quattro categorie che descrivono e misurano le tendenze di una determinata cultura rispetto a un'altra e il ruolo che la cultura ricopre nell'apprendimento linguistico:

- distanza del potere e il modo in cui la società gestisce le disuguaglianze;
- tipologia di società e quindi di istruzione (collettivista/individualista);
- genere, e conseguentemente la distribuzione dei ruoli all'interno della società;
- rifiuto dell'incertezza e conseguente grado di precauzione.

⁷ Sul tema della migrazione femminile Cognigni (2014: 466) sottolinea la specificità dei bisogni formativi e linguistici che necessitano le donne, in particolare:

- "la necessità di sviluppare maggiormente le *abilità di produzione e di interazione orale* rispetto ai migranti uomini, i quali sembrano possedere più opportunità di interazione nel contesto comunicativo di arrivo e di sviluppare in modo spontaneo una conoscenza di base della L2 (cfr. Favaro 2006);
- il bisogno di comprendere i codici culturali del Paese di accoglienza, in particolare quelli legati a specifiche pratiche di genere e, parallelamente, di sviluppare una competenza d'uso dell'italiano L2 utile a riappropriarsi della funzione genitoriale in terra di migrazione (cfr. Quercioli 2004);
- la necessità di acquisire un *linguaggio dell'affettività* che permetta l'espressione dei sentimenti e delle emozioni oltre che l'acquisizione di una competenza linguistico-comunicativa di base legata al soddisfacimento di bisogni di tipo strumentale (cfr. Favaro 2006)."

esercizio ha una doppia valenza: migliorare la competenza scritta e dare la possibilità agli studenti di raccontare e raccontarsi.

Al termine di queste considerazioni, gli interventi pianificati per la seconda fase sono stati i seguenti:

- strutturare una serie di attività orali che permettano agli studenti sia di reimpiegare quanto studiato in classe, sia di parlare di sé stessi;
- dedicare particolare attenzione a quegli studenti che per indole personale o educazione pregressa tendono a intervenire in classe solo se sollecitati dall'insegnante, affinché si sentano liberi di partecipare;⁸
- inserire una quarta lezione settimanale, in risposta a diverse esigenze (coinvolgere il gruppo uscente di A2, che aveva sostenuto l'esame di livello ad Aprile 2019 e aveva manifestato la volontà di continuare a studiare e allo stesso tempo recuperare le ore mancanti per arrivare a svolgere le 80 ore di lezione previste dal livello A2);
- dedicare delle lezioni con aspetti relativi all'educazione civica e ad adempimenti di tipo burocratico, come ad esempio andare in comune per iscriversi all'ufficio anagrafe o richiedere il cambio di residenza, effettuare pagamenti in banca, spedire o ritirare qualcosa in posta. Sono aspetti che non vengono menzionati nelle sessioni di formazione civica e che difficilmente si trattano nel livello A1, che prevedono una conoscenza di lessico specifico e il saper compilare dei moduli specifici, utilizzando precise formule.

4. LA SECONDA FASE

Nella seconda fase del progetto (29 Aprile – 25 Maggio 2019), oltre alle proposte fatte in fase iniziale, l'obiettivo principale è stato quello di migliorare la competenza orale in L2 sia a livello quantitativo che a livello qualitativo, proponendo situazioni comunicative inserite in contesti concreti del quotidiano, che rispondessero quindi alle esigenze dei discenti. Per fare in modo che la crescita quantitativa e qualitativa della lingua orale avvenisse in maniera graduale, sono state proposte semplici situazioni comunicative guidate che prevedessero brevi interventi da parte di tutti (come raccontare una ricetta tipica del proprio Paese, fare acquisti al mercato, telefonare ad

⁸ Questo aspetto rimanda a un aspetto importante, ossia alla cultura di appartenenza e alla condizione di migrante: difatti, la cultura di origine dell'immigrato e la sua stessa condizione di straniero che vive in una terra straniera possono condizionare notevolmente l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda. A conferma di questo, Luise (2006: 59-60) ci fa notare che la teoria dell'acculturazione di Schumann "conferma il fatto che l'apprendimento di una lingua seconda non è solo un fatto cognitivo o linguistico, ma è strettamente legato a componenti sociali e psicologiche, e che non si può considerare l'apprendimento di una lingua seconda un avvenimento che rimane all'interno di una scuola o di un corso di lingue". Pertanto, è necessario, secondo Luise (2006: 60), riflettere sul ruolo che scuola (intesa come istituzione promotrice dell'apprendimento della lingua) dovrebbe svolgere quale promotrice di un clima positivo che porti all'eliminazione della percezione delle differenze come qualcosa di negativo, promuovendo invece l'incontro tra diverse culture, valorizzando ognuna di esse.

un amico, ecc.).

Come strumenti di raccolta dati sono stati utilizzate diverse schede di osservazione in classe strutturate in base alle attività da osservare, in modo da avere un *feedback* continuo sull'evoluzione della lingua orale. In alcuni casi, si è ricorso anche alla registrazione audio, in modo da avere la possibilità di riascoltare, trascrivere e commentare i dati raccolti in fase di triangolazione. Il diario di bordo e le note hanno continuato a fare da cornice al corso, soprattutto per registrare impressioni e questioni di carattere organizzativo e relazionale.

Dalle osservazioni condotte sia dall'osservatore esterno che dall'insegnante è emerso che:

- l'attenzione ad aumentare il lessico è stata costante, la motivazione è alta e supera le difficoltà del momento;
- gli studenti manifestano più sicurezza nello svolgere gli esercizi e le attività in maniera collettiva, sotto la guida dell'insegnante;
- l'imbarazzo iniziale che portava all'innalzamento del filtro affettivo ha lasciato spazio alla fiducia e gli studenti partecipano volentieri anche ad attività che li espongono in prima persona;
- si è realizzata la classe dei pari, dove il *peer to peer* diventa automatico;
- il livello di attenzione e partecipazione si è mantenuto alto sia nel cercare di capire sia nel controllare e correggere gli altri. La scrittura continua ad essere percepita come importante, quasi alla pari delle attività orali. Questo dato in crescita diverge dalle interviste iniziali, in cui l'importanza del parlato prevaleva comunque sullo scritto, molto probabilmente perché comincia a sentirsi la vicinanza del test finale di A2 che prevede una parte di scrittura.

Al termine della seconda fase si è inoltre concluso che:

- il miglioramento della classe in generale è evidente e si è notato come le difficoltà persistano in quegli studenti la cui frequenza è risultata altalenante (tuttavia è necessario sottolineare come questa non fosse dovuta a una scarsa motivazione, bensì a problematiche personali, come ad esempio la gestione della famiglia durante gli orari del corso oppure difficoltà lavorative come turni o straordinari);
- gli esercizi liberi sono diventati più efficaci rispetto a quelli guidati del libro, a conferma di quanto sia importante ricorrere a stimoli per la produzione che siano quanto più possibile autentici;
- la richiesta di svolgere attività ludiche è stata fatta dagli stessi studenti, a conferma che le attività ludiche sono ben accettate anche dagli adulti, e che la didattica ludica in generale ha una valenza importante nell'apprendimento della lingua in quanto metodologia completa nella quale lo studente è il protagonista dell'azione. I giochi comunicativi si presentano come attività flessibili, che si possono applicare in diversi contesti situazionali (Caon, Rutka 2004: 128).

In generale, il feedback degli studenti è stato positivo e costante, monitorato e

confermato sia dalla frequenza che dagli apprezzamenti durante la lezione.

5. LA TERZA FASE E LA CONCLUSIONE DEL PROGETTO

Verso la fine dell'anno scolastico, gli studenti hanno cominciato a sentire l'esame sempre più vicino e a dimostrare preoccupazione. L'obiettivo finale è stato fornire un ulteriore rinforzo della competenza orale in L2 puntando sull'aspetto qualitativo, attraverso interventi che riproducessero il più possibile situazioni reali e vicine ai bisogni degli studenti: attività nelle quali la scoperta, la comprensione, la riflessione e il saper reimpiegare in modo efficace prevalessero sulla correttezza e sulla quantità di lingua appresa. Per questo, in accordo con l'osservatrice esterna, si è deciso di proporre agli studenti delle attività d'improvvisazione in classe. Il punto di partenza sono stati oggetti, allestimenti, situazioni e contesti vicini al quotidiano proposti in maniera divertente.⁹

Questa soluzione, non prevista in fase di stesura del progetto, rappresenta appieno il *modus operandi* della RA: individuare un problema, pensare a una soluzione tramite un percorso che, oltre ad essere condiviso, è soggetto a mutazioni in corso d'opera e a revisioni.

⁹ In merito all'improvvisazione, Galli sostiene (2018: 35): "Così come nell'approccio comunicativo, l'improvvisazione teatrale rispecchia il focus posto sulla fondamentale importanza della *competenza comunicativa* in quanto articola a livello teatrale il saper comunicare con efficacia, oltre le proprie *competenze verbali*. Oltre alla comunicazione verbale, il teatro implica *competenze paralinguistiche*, *competenze sociolinguistiche* che rimandano alla varietà dei registri e degli stili, *competenze extralinguistiche* nell'impiego del *paraverbale* e del *non verbale*, della *prossemica* e della *cinesica*. L'improvvisazione teatrale inoltre rimanda a tematiche proprie dell'approccio *umanistico*:

- nell'importanza data alla fisicità; come tutti i metodi a mediazione teatrale, si fonda sulla presenza attoriale; con il suo respiro, le sue vibrazioni e la sua voce, l'attore è un corpo in relazione con lo spazio, il tempo, gli altri;
- nell'accogliere la sfera dell'affettività. È fondamentale, imparando a improvvisare, educare all'errore, apprendere a permettersi di sbagliare, in un ambiente sereno e senza competitività negativa. La sua dimensione ludica va nella direzione di abbassare il filtro affettivo;
- nel seguire la differenziazione come principio che accoglie la molteplicità di intelligenze e di stili di apprendimento individuali, modulandosi su tempi e stili cognitivi differenti. L'improvvisazione forma alla diversificazione dei canali e alla gestione di una complessità sensoriale unica".

Inoltre, in un articolo pubblicato nel 2014, Serafini e Zanardi dimostrano come "le tecniche di simulazione siano le più appropriate per lo sviluppo della *macro-competenza comunicativa*, la sfida più grande rimane la possibilità di applicare le concezioni teoriche di questa metodologia fin da livelli basici. Fin dagli anni settanta del XX secolo, numerosi sono gli esperti che, all'interno di un sistema didattico metodologicamente coerente, hanno dimostrato l'efficacia della sfera ludica dell'insegnamento delle lingue (Freddi 1990). In un contesto *principiante*, gli scettici tendono a reprimere o sfiduciare le potenzialità di queste tecniche prese in prestito dal teatro, sostenendo, ovviamente, l'innegabile mancanza di competenza linguistica e lessicale propria ad esempio di un livello A2 (livello verso il quale abbiamo precisamente deciso di indirizzare le nostre riflessioni). Nella prospettiva di promuovere un'educazione che fosse la più pragmatica e vicina ai reali obiettivi dei nostri studenti (Balboni 2003), ci siamo convinte che i limiti linguistici non pregiudicano a priori la capacità di ogni studente a esprimersi e a comunicare. Al contrario, abbiamo scoperto che, *di fronte alle carenze linguistiche tipiche dei primi livelli, gli studenti, se adeguatamente accompagnati dal docente, sono perfettamente in grado di esprimersi e di partecipare attivamente alle attività accademiche finalizzate al confronto e alla lettura critica delle differenze e delle somiglianze interculturali tra lingua materna e lingua straniera.*"

In classe sono state proposte 3 simulazioni in 3 diversi contesti: in un negozio, in autobus, al bar. Gli ambienti sono stati ricreati in modo molto semplice, anche grazie all'aiuto di alcuni oggetti. Dopo aver individuato alcuni volontari disposti a mettersi in gioco, sono stati decisi i ruoli ricoperti da ognuno e sono state date alcune indicazioni generiche per poter iniziare la simulazione: nell'improvvisazione al bar ad esempio, dopo aver diviso i ruoli tra clienti e camerieri, ai clienti è stato chiesto di ordinare, mentre il cameriere di ricevere l'ordine e di indicare qualcosa a scelta di mancante dal menù, per costringere i clienti a cambiare idea. Gli studenti hanno potuto partecipare a turno e inserendosi in almeno una delle tre simulazioni, sviluppandole in maniera autonoma e spontanea.

L'adozione della tecnica d'improvvisazione si è rivelata molto efficace, efficacia di cui abbiamo avuto conferma sia dalla partecipazione ed entusiasmo dimostrato dagli studenti, sia visionando a posteriori le registrazioni video. Analizzando l'attività a posteriori, ci siamo trovati concordi sul fatto che (Serafini, Zanardi 2014: 9):

"Una delle premesse più interessanti dell'improvvisazione è la sua accessibilità. Per essere improvvisatori, non bisogna quindi possedere doti particolari, ma solo conoscere le regole del gioco e appropriarsene. Secondo questa pratica, tutti sono in grado di improvvisare, partendo dal presupposto che tutti possono agire e quindi reagire. La spontaneità, l'azione e la reazione sono insite nella nostra natura, dobbiamo solo risvegliarle e imparare a controllarle coscientemente per usarle nel momento opportuno."

Inoltre, l'improvvisazione ha funzionato perché:

- la volontà di apprendere, di mettersi in gioco e di migliorare ha prevalso anche sul timore di esporsi alla classe;
- il gruppo di lavoro che ha partecipato è di tipo cooperativo: scopre, costruisce e si diverte insieme;
- l'errore passa in secondo piano, quindi viene meno il timore di errare;
- l'atto comunicativo è l'aspetto più importante e l'obiettivo da raggiungere;
- promuove l'interculturalità.¹⁰

In fase di monitoraggio di fine corso, gli strumenti di osservazione e registrazione dei dati adottati hanno confermato gli indici di gradimento emersi nel questionario iniziale, oltre alla motivazione e alla volontà di continuare il percorso di studi anche dopo il diploma di A2. Altro aspetto interessante che si è distinto è come le attività proposte siano state veicolo di promozione di *self-confidence* e autostima, ma anche come la lingua sia stata veicolo di socializzazione e di integrazione tra gli studenti.

"Mi piace studiare perché io bisogno tante cose"

¹⁰ "Le nuove tecnologie e le metodologie alternative, quali nel nostro caso quella ludica e quella teatrale, vogliono promuovere l'interculturalità, aumentando l'interazione tra le persone, generando un intercambio naturale e spontaneo; diminuendo non solamente le difficoltà per arrivare agli altri ma anche quelle che si generano con l'obiettivo di arrivare a se stessi per conoscersi meglio." (Serafini e Zanardi 2014: 3-4).

"A scuola leggiamo, parliamo, scriviamo...Mi piace continuare studio qui in Italia perché una cosa molto obbligatoria per sistemare la tua vita anche per lavoro in Italia non è possibile trovare lavoro io non ho fatto scuola"

"Mi piacerebbe continuare la scuola perché voglio parlare e scrivere giusto"
(tratto dai testi degli studenti)

I risultati finali del test di livello A2 hanno inoltre evidenziato come l'85% della classe (17 persone su 20) sia riuscito a superare la prova orale dell'esame con esito positivo. Confrontando le prove e i risultati dei test con i colleghi e analizzando tutto il percorso in generale, il non superamento del test da parte di tre studenti è stato attribuito principalmente alla bassa frequenza; tutti e 3 infatti avevano frequentato appena il 70% delle ore richieste per essere ammessi all'esame, ossia 56 ore su 80. Evidentemente le ore frequentate non sono state sufficienti in quanto non supportate da interazioni anche al di fuori della classe: la scuola, per quanto importante, non può essere l'unico spazio fisico e temporale nel quale l'italiano entra in gioco, bensì deve essere il punto di partenza per il contatto e l'inserimento nella società, in un'ottica di promozione dell'autonomia dell'individuo, in grado di affrontare in maniera indipendente le diverse situazioni della vita quotidiana.

6. RIFLESSIONI FINALI

A conclusione del progetto si è ritenuto opportuno soffermarsi per analizzare la RA nel suo insieme e considerarne limiti, potenzialità e possibili sviluppi, con l'obiettivo di operare come un vero professionista riflessivo. Scrive infatti De Luchi (s.d. 3) "La riflessione aumenta il livello di consapevolezza sul proprio operato e stimola lo sviluppo di strategie di analisi che favoriscono l'arricchimento dell'esperienza lavorativa." Altrettanto importante è rivedere tutto il progetto alla sua conclusione, per verificare se e come il nostro agire e le nostre scelte hanno influenzato la ricerca. Dice Montalbetti (2015: 89)

"il grande assente in molte pratiche innovative è la verifica al punto che fare ricerca o sperimentazione sembra coincidere con il tentativo di fare qualcosa di diverso come se ciò in sé fosse buono senza preoccuparsi di studiarne l'impatto. Nella competenza di ricerca è invece determinante equilibrare razionalità tecnica, correlata a percorsi tecnico- applicativi e procedurali, e razionalità riflessiva emergente nel rapporto diretto con la pratica (Felisatti 2009: 21). Non si tratta perciò di opporre tecnica e riflessività piuttosto di integrarle in modo coerente."

Appare chiaro quindi come la pratica riflessiva si dimostri necessaria anche in fase finale nella veste di verifica, per accertarci se effettivamente si sono trovate risposte alle domande iniziali, rivedere e riflettere sul percorso svolto individuando aspetti positivi o criticità e per individuare altre proposte e buone pratiche per i percorsi futuri.

Da queste riflessioni è risultato che:

- il focus di ricerca è stato rispettato: si trattava di un focus di ricerca incentrato sull'acquisizione dell'abilità del parlato, ma che mirava anche ad accrescere la fiducia in sé stessi, stimolare la motivazione e sviluppare la consapevolezza dell'importanza dell'interazione orale in L2;
- i risultati raggiunti sono stati positivi e hanno permesso la buona riuscita della RA. Questo è stato possibile grazie all'intervento nella pratica didattica dopo le discussioni con gli esperti esterni e la progettazione di attività concrete;¹¹
- si è data una reazione positiva degli studenti: i partecipanti hanno imparato a non aver paura di esprimersi e di interagire con altre persone, comprendendo l'importanza della lingua orale come veicolo di espressione per rispondere ai loro bisogni;¹²
- riflettendo sulla prassi didattica, si è notato come credenze e convinzioni dell'insegnante possano influenzare la trasmissione degli apprendimenti. Tali convinzioni possono essere definite come "costrutti mentali, idee precostituite [...] Le convinzioni si formano sulla base di un giudizio espresso da altri a partire dal proprio vissuto [...] Le convinzioni non sono mai neutre, ma hanno un carattere di valore e di giudizio, inducono ad avere certi atteggiamenti" (Torresan s.d.: 3). La RA ha agito come veicolo di decostruzione di queste convinzioni, e ha permesso di rivedere la prassi didattica per fare in modo che fosse libera il più possibile da condizionamenti provenienti da situazioni pregresse o da altri attori coinvolti nel progetto;¹³

¹¹ L'osservazione diretta in classe e l'analisi dei dati raccolti hanno portato una maggiore consapevolezza riguardo alle dinamiche d'interazione, alla quantità e qualità di lingua usata in classe. La riflessione e il confronto con gli altri partecipanti al progetto hanno permesso di elaborare attività specifiche che sono state in seguito oggetto di analisi, interpretazione e riflessioni che si sono rivelate positive per il miglioramento dell'interazione orale degli studenti. Alcuni dati emersi nella RA e poi condivisi hanno portato a riflettere ulteriormente su come sviluppare l'abilità del parlato progettando percorsi didattici mirati a un uso della lingua sempre più concreto, favorendo maggiormente l'integrazione degli studenti nella società.

¹² A tal proposito, la parte iniziale d'indagine sui bisogni linguistici degli apprendenti si è rivelata fondamentale per lavorare su necessità reali e concrete, essenziali per riuscire a livello motivazionale ma anche in termini di acquisizione. Un'ulteriore nota positiva è data dal fatto che anche chi non ha superato positivamente il test finale di livello nella prova orale ha dimostrato comunque di sentirsi più a suo agio nell'esprimersi oralmente.

¹³ Si aggiungano possibili espansioni della RA: premettendo che partire da un quesito come l'acquisizione del parlato apre molte possibilità di ampliamento della ricerca, oggetto di studio potrebbero essere anche l'analisi del *teacher's talk* e la modalità di correzione degli errori. In particolare, capire come e quanto il *teacher's talk* influenza la partecipazione attiva degli studenti e conseguentemente lo sviluppo dell'abilità: come afferma infatti Diadori (2004) il parlato del docente è l'input più comprensibile e il modello di parlato più familiare al quale gli studenti sono esposti. Nei primi stadi di apprendimento di una lingua, ma anche nei contesti eterogenei nei quali momenti di lunghe interazioni si alternano a silenzi, è facile che l'insegnante prevarichi troppo sulla lingua orale e finisca per occupare troppo spazio, senza lasciare possibilità di espressione agli studenti. Gli studi che hanno analizzato il *teacher's talk* (Fiano 2017: 94) ci dicono che il parlato dell'insegnante arriva ad occupare anche il 70% della lezione, soprattutto in certi momenti (come introduzione e spiegazione di argomenti, istruzioni, consegne). Analizzare il parlato dell'insegnante e quello dello studente potrebbe mettere in luce punti di forza e di debolezza per entrambi i soggetti, e di conseguenza individuare strategie per limitare il primo riducendolo a interventi limitati nel tempo della lezione ma efficaci, e motivare il secondo attraverso attività rispettose di tempi e

Dato che la RA aveva tra gli obiettivi lo sviluppo della motivazione all'interazione e alla produzione orale, non si è investigato invece sulla correzione dell'errore perché la quantità di lingua ha prevalso sulla qualità, puntando a sapersi esprimere e farsi comprendere sebbene risultando imperfetti.¹⁴

6. CONCLUSIONI

La RA condotta ha permesso di investigare una problematica emersa in uno specifico gruppo classe, portando a individuare strumenti e azioni validi per l'apprendimento dell'italiano L2, anche ricorrendo a tecniche non tipicamente utilizzate come l'improvvisazione teatrale. I dati raccolti, le soluzioni messe in atto e i risultati ottenuti hanno dimostrato come sia possibile individuare attività varie e motivanti a sostegno dello sviluppo di diverse competenze come quella orale. Il lavoro svolto sia in fase di ricerca che in fase di azione ha messo in luce come l'acquisizione della competenza orale abbia un ruolo fondamentale nel rispondere a bisogni e necessità degli stranieri che apprendono l'italiano come L2 instaurando in loro la consapevolezza dell'importanza che essa veicola. I risultati ottenuti hanno sottolineato l'importanza di un apprendimento di tipo significativo, centrato sulla vita reale e sostenuto da attività di tipo esperienziale come l'improvvisazione. Per far sì che ciò avvenga, riteniamo necessaria un'indagine approfondita sui bisogni degli studenti, tenendo conto delle caratteristiche personali di ognuno e della cultura di origine. I risultati positivi ottenuti in questa RA confermano quanto da noi sostenuto, ponendosi come esempio e punto di partenza per espansioni del lavoro fin'ora svolto.

modi di acquisizione.

¹⁴ A proposito dell'errore Balboni (2006: 50) distingue tra tendenza e difficoltà ad apprendere dai propri errori da parte degli studenti; questa dicotomia è strettamente correlata alla concezione dell'errore che gli insegnanti trasmettono: "errore come orrore da punire ed estirpare (e quindi dal punto di vista dello studente: da nascondere) oppure insegnanti che studiavano l'errore insieme allo studente, per capire come mai si fosse prodotto". E ancora Fiano (2017: 95) "Il modo in cui l'insegnante corregge gli studenti condiziona lo scambio comunicativo in classe e spesso blocca l'iniziativa degli studenti di prendere la parola. Gli errori orali possono essere segnalati e corretti con una modulazione della voce, con espressioni del viso e/o gesti, ripetendo la frase fino al punto dell'errore attendendo che lo studente possa continuare l'enunciato corretto, facendo una domanda, riscrivendo la frase alla lavagna con gli errori oppure con degli spazi al posto degli errori, chiedendo o stimolando l'intervento degli altri studenti." È fondamentale anche tenere conto del fatto che alcuni errori sono accettabili in quanto si manifestano all'interno di uno stadio dell'interlingua, perciò vanno considerati come elementi che ci indicano lo stadio di avanzamento di uno studente piuttosto che una fossilizzazione o altro (Balboni s.d.: 17). Le modalità di correzione dell'errore devono tenere conto di diversi fattori (tipologia, momento...) ma soprattutto è importante tenere a mente che è necessario superare quella che Mezzadri (2015: 277) definisce come "aspirazione alla comunicazione perfettamente corretta, una vera e propria deformazione professionale". La decisione di non adottare soluzioni e strategie specifiche per la correzione è stata quindi voluta per non ostacolare lo scambio comunicativo e non minare la motivazione, lasciando il tempo agli studenti di rendersi conto dell'errore e eventualmente di autocorreggersi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., 2003 *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- BALBONI P. E., 2006, *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Torino, UTET.
- BALBONI P. E., 2013, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET.
- BALBONI P.E., s.d., *Grammatica e lessico dell'italiano: tra descrizione e acquisizione*, Venezia, Laboratorio ITALS. [accesso con password]
- BALDACCIO M., 2013, "Un'epistemologia della ricerca educativa", in BALDACCIO M., FRABBONI F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Torino, UTET.
- BORRI, A., MINUZ, F., ROCCA L., SOLA, C., 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher.
- BRADDELL A., GRÜNHAGE-MONETTI M., 2018, *Lingua e lavoro*, Torino, Loescher.
- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET.
- CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- COGNIGNI E., 2014, "Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in Italiano L2. Uno studio di caso presso le donne del ricongiungimento familiare", *EL.LE*, 3, 3, 465-481 [online]. Disponibile all'indirizzo https://u-pad.unimc.it/retrieve/handle/11393/207640/11271/Cognigni_Migrazione-femminile-bisogni_2014.pdf
- DE LUCHI M., s.d., *Metodologia della ricerca nella didattica delle lingue*, Venezia, Laboratorio ITALS. [accesso con password]
- DEMETRIO D., 1990, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, Carocci.
- DIADORI P., 2004, "Teacher-Talk / Foreigner-Talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca", in MADDII, L. (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, IRRE Toscana, Atene, Edilingua, 71-99.
- FAVARO G., 2006, "Donne immigrate e formazione". In: *Io parlo Italiano. Corso di italiano L2* [online]. Disponibile all'indirizzo http://www.educational.rai.it/ioparloitaliano/doc/donne_immigrate_e_formazione.rtf (2014-9-28).

FELISATTI E., CLERICI R. (2009), *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*, Padova, CLEUP.

FIANO M., 2017, "Teacher's Talk e Student's Talk in contesti di apprendimento PRE A1 e A1", *Bollettino Itals*, Anno 15, numero 67 [online]. Disponibile all'indirizzo <https://www.italis.it/sites/default/files/pdf-bollettino/febbraio2017/fiano.pdf>

FREDDI G., 1990 *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova, Liviana.

GALLI E., 2018, "Improvvisazione e glottodidattica: tecniche teatrali per l'apprendimento linguistico", *Bollettino Itals*, 16, 74 [online]. Disponibile all'indirizzo <https://www.italis.it/sites/default/files/pdf-bollettino/giugno2018/galli.pdf>

LUISE M. C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Fondamenti di didattica*, Torino, UTET.

MEZZADRI M., 2015, *I nuovi ferri del mestiere*, Torino, Bonacci-Loescher.

MICHELINI M.C., 2013, "La ricerca-azione", in BALDACCI, FRABBONI, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Torino, UTET, 131-158.

MONTALBETTI K., 2015, "Competenza di ricerca e pratica professionale docente", *Education Sciences & Society* [online]. Disponibile all'indirizzo https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/1337/904 83-109

PERI C., 2009, "Integrazione: un percorso accidentato", in PERI C. (a cura di), *L'italiano per l'integrazione*, Roma, Centro Astalli, 7-16.

QUERCIOLO F., (2004), "L'insegnamento dell'italiano lingua seconda a donne immigrate: caratteristiche specifiche e scelte didattiche", *Bollettino per la didattica nella classe plurilingue*, 9 [online]. Disponibile all'indirizzo http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp_novdic04/dcp_novdic2004/donne.pdf (2013-6-20).

SERAFINI C., ZANARDI M., 2014, "Role-play e improvvisazione teatrale. Tecniche al servizio della competenza comunicativa e interculturale nella didattica dell'Italiano LS", *Bollettino Itals*, Anno 12, numero 55 [online]. Disponibile all'indirizzo https://www.italis.it/sites/default/files/pdf-bollettino/Serafini_Zanardi_4.pdf

SOLCIA V., 2011, "Non solo lingua. I corsi di italiano L2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione", *Italiano LinguaDue*, 2 [online]. Disponibile all'indirizzo <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1919/2172>

TORRESAN, P., s.d., *Imparare ad imparare. Metacognizione e strategie di*

apprendimento, Venezia, Laboratorio ITALS. [accesso con password]

VEDOVELLI M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci.

YIN, R., 1993, *Applications of Case Study Research*, Newbury Park (CA), Sage.

SITOGRAFIA

<https://languageforwork.ecml.at/ResourceCentre/QuickGuide/Linguaperilavoro/tabid/5411/language/en-GB/Default.aspx>

APPENDICE 1

Sulla base delle conclusioni e riflessioni appena concluse, e su tutto il lavoro svolto nella RA, si propone di seguito un percorso per continuare il lavoro svolto fino ad ora e migliorare ulteriormente l'interazione orale in L2. Si è detto molte volte che la lingua di cui hanno bisogno gli immigrati nel nostro Paese è una lingua viva, vicina al loro vissuto e che possa rispondere ai loro bisogni e nella maniera più funzionale e più efficace possibile.

“Ciò che accomuna gli apprendenti migranti, e li distingue da altre tipologie di apprendenti, è il loro essere uomini e donne adulti, che vivono, lavorano, agiscono socialmente nel Paese ospitante, partecipano alla vita civica e imparano la lingua in un contesto plurilingue. Questo impone di tener conto, anche nella messa a punto degli strumenti di pianificazione didattica, sia delle differenze individuali sia di contesti d'uso della L2 solitamente non contemplati o marginali nell'insegnamento linguistico, quali, ad esempio, il rapporto con le pubbliche amministrazioni o il contatto consistente e continuativo con varietà regionali della lingua.” (Borri et al. 2014: 9).

Le ragioni e i bisogni di apprendimento della L2 sono stati ben descritti anche da Vedovelli (2002) e sono:

- accoglienza e regolarizzazione;
- lavoro;
- abitazione;
- salute e assistenza;
- formazione;
- socializzazione e tempo libero.

Pertanto, tali ambiti ci indicano la via per costruire un percorso che promuova l'interazione con il territorio, fondamentale per un'integrazione quanto più possibile efficace. E per fare in modo che questa integrazione abbia buoni risultati, crediamo che l'insegnante d'italiano debba sì dare gli strumenti per acquisire la lingua, ma anche creare occasioni di contatto per mettere in pratica realmente ciò che si è studiato a scuola. Ed ecco che dopo le attività in classe a coppie, a gruppi, in plenum e le improvvisazioni basate sull'assolvimento dei bisogni entra in campo la necessità fare rete e cercare un collegamento con ciò che sta fuori dalla classe. C'è bisogno quindi di instaurare relazioni con le realtà che operano in questi ambiti, per cercare di dare agli studenti sia dei contatti ma anche la possibilità di mettersi in gioco in prima persona. È sicuramente un lavoro lungo e ambizioso ma imprescindibile se si vuole realmente favorire l'inserimento e l'integrazione degli stranieri.

“Il successo dell'integrazione degli immigrati adulti dipende in modo considerevole da due fattori tra loro interconnessi: le competenze linguistiche e l'occupazione. Gli immigrati hanno bisogno di competenze linguistiche per trovare un lavoro soddisfacente e, poi, progredire nella carriera. Il lavoro li aiuta a sviluppare le competenze linguistiche”
(<https://languageforwork.ecml.at/ResourceCentre/QuickGuide/Linguaperilavoro/tabid/5411/language/en-GB/Default.aspx>)

Da qui si è pensato di concentrare una proposta operativa principalmente sull'ambito del lavoro, tema molto importante per chi decide di trasferirsi nel nostro Paese. Trovare lavoro è una delle necessità impellenti degli stranieri e sicuramente possedere un'adeguata conoscenza della lingua è un'opportunità in più per raggiungere questo scopo. Le competenze linguistiche sono inoltre fondamentali anche una volta trovato il lavoro, perché permettono di acquisire contenuti utili a svolgere le proprie mansioni lavorative, comprendere ciò che viene detto e che fa parte dell'ambito lavorativo. Questo mette in gioco una lingua anche più specifica, il cui apprendimento è certamente più complesso ma sostenuto dal fattore motivazionale. Nei quaderni della ricerca n .40 edito da Loescher viene riportata la traduzione di parte del documento “Language for work-a quick guide” redatto dal Consiglio d'Europa, nel quale le competenze linguistiche per il lavoro sono descritte in modo chiaro ed esaustivo. Tali competenze sono quelle che servono per:

- trovare un lavoro soddisfacente: abilità necessarie per cercare un impiego, scrivere un CV, chiedere un lavoro, sostenere un colloquio di lavoro;
- ricoprire efficacemente il ruolo di lavoratore: abilità necessarie per determinati compiti lavorativi, la salute e la sicurezza sul lavoro, il lavoro in gruppo, la gestione della qualità, l'assistenza ai clienti, i diritti del lavoro, le responsabilità e i processi;
- realizzarsi in ambito lavorativo e far progredire la propria carriera: abilità necessarie per la formazione e l'apprendimento informale sul posto di lavoro, ulteriori formazioni e apprendimenti fuori da luogo di lavoro.

E ancora, le competenze per il lavoro sono specifiche e sono in relazione a:

- norme sociali che riguardano il lavoro e il suo contesto: ad esempio, aspettative circa i comportamenti, i modi di comunicare (ecc.);
- legislazione e regolamentazione: ad esempio, norme sulla salute, la sicurezza e gli standard di qualità;
- requisiti comunicativi relativi al campo di lavoro: ad esempio, competenze linguistiche richieste per l'ingegneria, la salute e sicurezza sociale, la vendita o l'IT (*information technology*);
- norme sociali di un particolare luogo di lavoro: ad esempio, modi di comunicare, aspettative sul comportamento;
- i requisiti comunicativi che riguardano un lavoro specifico, che evolvono sempre a seconda di come cambino le circostanze.

Il contesto lavorativo diventa quindi occasione per migliorare le abilità linguistico-comunicative e allo stesso tempo migliorare inclusione e integrazione, sia sociali che lavorative. Nel 2016 la Commissione Europea ha adottato il Piano d'azione per l'integrazione dei cittadini dei Paesi Terzi, nel quale si fa riferimento alla necessità di creare programmi di integrazione linguistica che associno l'apprendimento delle lingue a quello di altre capacità e competenze come quelle lavorative. Per questo c'è bisogno di fare rete tra le diverse realtà che operano con immigrati adulti, per creare e intrecciare relazioni che possano essere significative per raggiungere gli scopi precedentemente descritti.

Partendo quindi da quello che l'insegnante può fare, la proposta seguente è quella di creare un modulo da dedicare al tema del lavoro che preveda attività incentrate sull'acquisizione del lessico specifico e sui possibili scenari che gli stranieri che cercano lavoro potrebbero affrontare. La progettazione si rivela un aspetto essenziale della didattica se fatta a partire da ciò che gli studenti desiderano imparare e se poi si rivela modificabile, suscettibile quindi di cambiamenti in corso d'opera. La proposta di modulo potrebbe essere la seguente:

Modulo – In cerca di lavoro	
Quando	Qualsiasi periodo del corso, in base alle esigenze degli studenti e dell'insegnante;
Durata	12/14 ore circa (7 lezioni da 2 ore cad);
Obiettivi	<ul style="list-style-type: none">- acquisire lessico delle professioni, ambienti e oggetti inerenti a particolari professioni;- conoscere le modalità di ricerca del lavoro: internet, annunci di lavoro, passaparola;- saper scrivere il proprio CV e compilare moduli (es. dichiarazione di immediata disponibilità al lavoro);- saper rispondere a un annuncio e sostenere un colloquio;- conoscere le norme di sicurezza sul lavoro.

Tab.1 Esempio di struttura del modulo sul tema del lavoro.

Quando si parla di lavoro in classe, un aspetto che crea difficoltà è il colloquio di lavoro, o più in generale, l'intervista iniziale che viene fatta nelle agenzie per il lavoro o nei centri per l'impiego. Questo perché richiede una buona competenza orale in L2 in quanto il selezionatore o il datore di lavoro chiede di rispondere a molte domande per capire le capacità lavorative possedute, se il lavoro potrebbe essere interessante per il lavoratore, che tipo di formazione e di esperienza ha avuto in precedenza il candidato. Molti studenti sono spaventati dal colloquio e lo temono perché hanno paura di non capire e di non saper rispondere alle domande o, più in generale, di non sapersi esprimere in maniera corretta. Sarebbe utile quindi predisporre delle lezioni all'interno del modulo sul tema da dedicare alla preparazione del colloquio. Ed è qui che entra in gioco il legame con il terzo settore e la possibilità di far sperimentare agli studenti una situazione tipo come questa: i centri per l'impiego e le agenzie per il lavoro sono spesso i primi luoghi dove gli stranieri si recano per cercare lavoro, e dove devono sostenere il primo colloquio iniziale per fornire informazioni non solo personali ma anche riguardanti le esperienze precedenti.

L'UDA riguardante il colloquio all'interno del modulo del lavoro potrebbe quindi essere così strutturata:

- **fase di motivazione:** si presenta alla classe un video (a scelta dell'insegnante tra i vari reperibili su internet o dai manuali di italiano L2) di una situazione come un colloquio di lavoro o un'intervista in un'agenzia, l'importante è che sia il più autentico possibile; l'autenticità costituisce infatti un aspetto imprescindibile nell'insegnamento delle lingue in quanto veicola l'acquisizione della lingua grazie alla pratica. Segue una fase di *brainstorming* guidata per capire cosa e quanto gli studenti hanno capito o notato, senza pretendere che abbiano compreso completamente i contenuti del video, cercando invece di capire se e quali strategie hanno utilizzato;
- **fase di globalità:** attività di comprensione guidata con domande a risposta multipla e aperta, vero e falso, per verificare ulteriormente la comprensione dei contenuti. *Focus* sulle grammatiche linguistiche ed extralinguistiche specifiche della situazione, comprese nella competenza comunicativa e metacomunicativa: uso del formale, lessico specifico, vestemica;
- **fase di analisi:** ricostruzione del dialogo del video. La ricostruzione viene svolta *in plenum*, isolando le singole battute del dialogo tra l'impiegato e la persona in cerca di impiego; una volta isolate, le frasi pronunciate dai due interlocutori vengono poi scritte alla lavagna a turno dagli studenti. Infine, si recita il dialogo ricostruito a turno leggendolo;
- **simulazione dialogo "Centro per l'impiego"**. In un primo momento, l'insegnante partecipa alla simulazione del dialogo nel ruolo dell'impiegato mentre gli studenti, a turno, ricoprono il ruolo di aspiranti candidati in cerca di lavoro. Successivamente gli studenti simulano il dialogo a coppie senza l'intervento dell'insegnante, inserendo le proprie informazioni personali all'interno del dialogo ed eventualmente proponendo altre domande;

- **in un'agenzia per il lavoro:** dopo aver preso accordi con un'agenzia del territorio (o eventualmente con il centro per l'impiego) programmare un'uscita con la classe. Arrivati, piccola presentazione del luogo nel quale ci troviamo: cos'è e a che cosa serve, come cercare lavoro, quali documenti servono, quali sono le fasi della ricerca del lavoro. Simulare con l'impiegato un'intervista simile a quella del video e già sperimentata in classe;
- **fase di sintesi:** tornati in classe, conversazione sull'esperienza appena trascorsa: aspetti positivi e negativi, impressioni in generale. Fissazione del lessico e delle espressioni ricorrenti utilizzate sia nelle attività dentro sia in quelle fuori dalla classe, attraverso la creazione di un cartellone da appendere in aula.

Le proposte per la continuazione del progetto hanno sottolineato la necessità di fare rete con le realtà che operano sul territorio e al di fuori del contesto scolastico. In questo senso, il CPIA di Padova ha istituito una commissione denominata "Fare Re.Te" con l'obiettivo di tessere relazioni tra le varie sedi del centro provinciale e le altre realtà che operano nel territorio nell'ambito della promozione di corsi di lingua italiana, il tutto ovviamente anche in collaborazione con istituzioni come il Comune di Padova nella figura dei servizi sociali e alcuni dei comuni nei quali il CPIA ha punti di erogazione dei corsi. L'obiettivo è quindi quello di creare e implementare azioni sinergiche che promuovano l'integrazione dei cittadini stranieri in ambito culturale, sociale, lavorativo in tutto il territorio della provincia dove il CPIA è presente. Per far sì che questo avvenga, è necessario quindi attivare percorsi d'integrazione continuativi nel tempo e consapevoli e lavorare in cooperazione con le diverse realtà del territorio. Dalle reti delle scuole di italiano potrebbero nascere progetti in collaborazione con altri enti e realtà che favoriscano l'integrazione dei cittadini stranieri e che possano proporsi come veri e propri modelli di intervento sociale.