

INCLUSIVITÀ IN UNA SCUOLA PRIVATA D'ITALIANO L2: DIVERSITÀ ED EMOZIONI IN GIOCO

di Sara Bertucci

ABSTRACT

Questo saggio è una sintesi del progetto di Ricerca Azione compiuto durante il IX ciclo del master in Progettazione avanzata nell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri promosso dall'Università Ca' Foscari di Venezia.

Come gestire didatticamente ed emotivamente, in un contesto L2 di scuola privata con apprendenti-clienti adulti, le classi plurilingue e multi-livello, con fluttuazione di studenti, promuovendo al tempo stesso l'inclusività? Da questo interrogativo è partita la nostra ricerca sul campo che si è avvalsa della ricca letteratura sulle classi ad abilità differenziate e si è articolata in tre gruppi plurilingue di diverso livello. I risultati a cui siamo arrivati hanno evidenziato l'efficacia delle attività stratificate e differenziate proposte, l'importanza del clima di classe e dell'entusiasmo del docente, ma anche le criticità del contesto d'insegnamento.

1. IL NOSTRO PUNTO DI PARTENZA

Le motivazioni di una scelta

Abbiamo pensato di intraprendere un percorso di Ricerca Azione (d'ora in poi RA) perché, dopo nove anni d'insegnamento presso la scuola privata *Leonardo da Vinci* di Milano, cercavamo innanzitutto un'esperienza didattica che promuovesse lo sviluppo di un'autentica maturità professionale.

In secondo luogo, sentivamo l'esigenza di migliorare il nostro "fare classe". Pur avendo letto numerosi saggi e articoli di glottodidattica, approfondendo così le nostre conoscenze di pedagogia, psicologia ed educazione degli adulti, ci sembrava di non riuscire ad analizzare e a fronteggiare efficacemente la situazione educativa in movimento, in particolare con l'incremento sempre più significativo di apprendenti cinesi. La RA sembrava la scelta migliore per la sua doppia natura, che è sia speculativa, che d'azione e per il fatto di essere un progetto di ricerca su modi possibili e alternativi di lavorare in classe portato avanti dai docenti insieme agli studenti.

Infine, era nata in noi l'idea di valutare il nostro lavoro attraverso un percorso di studio postuniversitario.

Tappe del progetto di ricerca

Dopo un significativo periodo di analisi del contesto e di autoanalisi, attraverso la redazione di un diario di bordo compilato alla fine di ogni lezione, siamo pervenuti alla constatazione di trovarci, palesemente, dinnanzi a **classi ad abilità differenziate** (d'ora in poi CAD) ossia contesti plurilingue differenziati. Infatti i discenti, benché siano abitualmente suddivisi per livello linguistico, attraverso un test d'ingresso, compongono una comunità d'apprendimento variegata per età, provenienza geografica, bisogni, motivazione ma anche e soprattutto per stili cognitivi, ritmi di apprendimento e per convinzioni e atteggiamenti.

Abbiamo deciso, quindi, di provare a gestire questo tipo di classi applicando le metodologie di mediazione sociale, tenendo conto delle peculiarità del contesto. La scuola è rivolta ad adulti, alfabetizzati, che desiderano imparare l'italiano per vivere e/o lavorare e/o studiare in Italia. Un'istituzione, quindi, dove prevalgono le funzioni di istruzione e di spendibilità del sapere (Balboni 2012: 100-101) e che propone un determinato sillabo agli iscritti nel momento in cui viene stipulato il "contratto formativo/istruttivo".

Il progetto si è articolato in due momenti:

- l'indagine e l'analisi delle diversità in gioco sia sul versante degli studenti che su quello del docente, a sua volta portatore di una sua diversità, determinata dalla provenienza geografica e sociale, dall'età, dalle convinzioni sull'insegnamento e sull'apprendimento e dall'esperienza professionale;
- la definizione delle modalità strategiche per poter gestire efficacemente le criticità esposte: la **differenziazione** di tecniche, di tipologia di compito, di *input* fornito; la **stratificazione** dal più semplice al più complesso; e l'adozione di una **didattica metacognitiva** con il fine di far riflettere gli apprendenti sulle strategie adottate e renderli più consapevoli del loro apprendimento.

Si è cercato di trovare, sperimentalmente, attraverso tre cicli di RA, linee guida per la creazione di modelli operativi e attività integrative ai materiali adottati dalla scuola che potessero divenire patrimonio comune e fonte di approfondimenti e consapevolezza diffusa fra i docenti.

Inoltre, si è cercato di lavorare sulla mediazione culturale in modo da facilitare l'apprendimento, stimolando la ricerca critica e creativa di soluzioni e monitorando i risultati in termini di competenze linguistiche, comunicative e interculturali (Minello 2006a: 171).

Da ultimo, si è cercato di vedere come le peculiarità del contesto di ricerca (scuola privata, profilo adulti e insegnamento di una L2) potessero influire sulle strategie proposte dalla letteratura ed adottate in pluriclassi della scuola pubblica, con discenti bambini/adolescenti e in un contesto di lingua di contatto (Vedovelli 2010: 174).

2. L'APPROCCIO METODOLOGICO

Rifacendoci alle parole di Luciano Marianiⁱ (Mariani & Pozzo 2002: 122-123; in corsivo nell'originale),

...la gestione delle differenze individuali [...] verrà assunta all'interno di un approccio vario e di una didattica metacognitiva finalizzata al potenziamento dell'allievo [...] interventi di *primo livello* in cui le differenze individuali vengono gestite "implicitamente", attraverso una *didattica varia e integrata* [...] interventi di *secondo livello* basati su una *didattica metacognitiva* che mettono l'alunno al centro dell'apprendimento...

abbiamo portato avanti, in una prospettiva umanistica, una didattica varia ed integrata con l'obiettivo di permettere ad ogni allievo di trovare rispondenza alla propria individualità. Abbiamo cercato di introdurre, gradualmente, una didattica metacognitiva per portare gli studenti a riflettere sulle strategie adottate e sulla possibilità di conoscerne di altre e di metterle in pratica, dando vita ad un percorso verso l'autonomia.

Il modello operativo a cui ci siamo ispirati è stata **l'unità didattica stratificata e differenziata** (D'Annunzio & Della Puppa 2006: 147-148; Minello 2006b: 132-137; Rutka 2006: 182-184); per l'elaborazione dei compiti abbiamo tenuto presenti le caratteristiche delle **attività flessibili** (Celentin 2006: 202-203); nella gestione della classe, in accordo con Celentin (2006:203), abbiamo cercato:

- di fare attenzione alla comprensibilità del nostro discorso;
- di progettare attività da proporre agli *early finishers*;
- di includere nelle lezioni la possibilità di far emergere la personalità di ogni apprendente, favorendone l'espressione creativa, promuovendo la condivisione e la negoziazione delle idee e delle strategie anche con attività non prettamente linguistiche;
- di dare tempo agli studenti per riflettere individualmente o insieme prima di parlare.

3. L'AZIONE

L'obiettivo della RA è stato creare attività innovative e integrative a quelle presenti nei libri in uso (nel presente lavoro definiti, di volta in volta, come manuale, dispensa o libro). I manuali in adozione nella scuola sono ispirati a un approccio "comunicativo", costituiti di classiche unità didattiche che propongono scoperte guidate dei meccanismi linguistici. Le dispense presentano testi scritti e orali, immagini e svariate tecniche che implicano il lavoro individuale, di coppia e di gruppo. I libri seguono l'organizzazione didattica della scuola e quindi per ogni livello vi sono tre volumi della durata, ciascuno, di due settimane.

La progettazione e la sperimentazione di compiti che permettessero a tutti di apprendere secondo i propri ritmi e i propri stili prevalenti e di partecipare secondo le proprie possibilità (Consiglio d'Europa 2002: 194-195), al fine di dare vita a un classe "democratica-inclusiva", hanno preso spunto da ciò che la letteratura sulle

CAD ha elaborato e il percorso intrapreso è stato valutato attraverso delle verifiche in ingresso, in itinere e in uscita.

3.1. UNITÀ DIDATTICA DI RICERCA AZIONE: STRATIFICAZIONE, DIFFERENZIAZIONE, LUDICITÀ E COOPERAZIONE

La creazione di attività innovative e integrative a quelle presenti nei libri in uso a scuola, per far fronte alla realtà composita delle pluriclassi, ha comportato l'adozione di un formato didattico particolare, **l'unità didattica di ricerca azione** (d'ora in poi UDRA), suddivisa in tre fasi (contestualizzazione, lavoro sul testo e dal testo ed esercizi-compiti) basata sul modello operativo elaborato da Vedovelli (2010: 137-145).

Le attività integrative create e "i taglia e incolla" assemblati attingendo da materiale pubblicato hanno cercato di rispondere alle seguenti caratteristiche:

- il ricorso a più codici (visivo, uditivo e audiovisivo);
- l'equilibrio fra compiti aperti e chiusi (con una preferenza verso quelli che abbiano più risposte possibili);
- l'interazione fra pari con diverse modalità (a coppie, a gruppi e in plenaria);
- la differenziazione e/o la stratificazione-graduazione;
- il *timing* flessibile;
- il *feedback* in itinere e/o successivo;
- la possibilità di scegliere quali sotto-compiti svolgere;
- la personalizzazione delle attività;
- la ludicità (cruciverba, "arreda la casa"ⁱⁱⁱ, il gioco delle categorie, i tris ecc).

4. PRIMO CICLO. LA NECESSITÀ DELL'INDAGINE SUGLI APPRENDENTI: LA DIMENSIONE COGNITIVA E PSICO-AFFETTIVA

Indagine sugli attori dell'azione didattica

Abbiamo riflettuto sulla classe con cui avremmo dovuto intraprendere questa nuova esperienza, su noi stessi e sulle difficoltà del contesto. La necessità di reperire dati sugli studenti era dettata dall'esigenza di indagare le differenze individuali per progettare un percorso didattico finalizzato all'inclusione delle diversità (Knowles 2008: 209 e *passim* e Gardner 1995: 16). Come scrive Mezzadri (2015: 83),

all'inizio di un corso, quando non si conosce ancora la classe, diventa indispensabile sondare le ragioni per cui ogni singolo individuo ha deciso di partecipare al corso, se di tipo elettivo, e scoprire quali atteggiamenti ha verso la lingua straniera e il suo apprendimento. È importante, anche, rilevare dati riguardo alle esperienze pregresse di apprendimento scolastico delle lingue e più in generale sui livelli di istruzione raggiunti.

Infatti, quello a cui il docente dovrebbe tendere è l'accesso *alla visione del mondo del soggetto* (Malagoli Togliatti & Rocchietta Tofani 1990: 67).

Studenti e docenti a confronto

Partendo dai questionari docenti e studentiⁱⁱⁱ che abbiamo somministrato, rispettivamente, a dieci colleghi, la cui esperienza professionale va da un minimo di 3 anni ad un massimo di 15, e a dodici studenti, di diverse nazionalità, abbiamo potuto riflettere sulle convinzioni che entrambi nutrono nei confronti dell'apprendimento delle lingue ed in particolare dell'apprendimento dell'italiano.

Ciò che i primi reputano più difficile, la grammatica, si riconferma nei secondi ma a pari merito con la ricezione e la produzione/interazione orale. Nello studio di una lingua, per i docenti sono importanti gli studenti mentre per gli allievi gli insegnanti. Alla serie di domande: 1- come dovrebbe essere l'insegnante ideale e 2- che cosa dovrebbe fare o 3- non dovrebbe fare, sia gli studenti che i docenti hanno indicato la pazienza come qualità fondamentale e la capacità di ispirare e stimolare.

Se passiamo all'analisi delle diverse modalità sensoriali (visivo, uditivo e cinestetico), agli stili cognitivi (analitico-globale e impulsivo-riflessivo) e ai tratti della personalità (introverso-estroverso) possiamo rilevare che nei docenti prevale la modalità sensoriale cinestetica e negli studenti auditiva, entrambi si rilevano globali ed introversi pur non disdegnando, più i discenti rispetto ai docenti, le attività di gruppo.

I docenti e lo stile d'insegnamento

I docenti intervistati, alla richiesta di valutare il grado di omogeneità presente nelle classi, si dividono a metà: un 50% utilizza termini quali "discreta, buona, variabile, dipende", l'altro 50% "scarsa, non alta". Dinanzi alla eterogeneità, pur non conoscendo in gran parte i concetti di CAD, didattica varia ed integrata e didattica metacognitiva (solo il 30% ne ha sentito parlare), propongono attività differenziate e l'adozione dell'approccio cooperativo e di quello ludico. Rilevano le differenze aiutandosi anche con il paese di provenienza degli studenti; metà del campione vive tali differenze come ostacolo e l'altra come potenzialità. Si definiscono per metà comunicativi e per l'altra umanistici. Pensano che il proprio stile di apprendimento sia, per il 50% del campione, visivo (modalità sensoriale prevalente) e per il 40% analitico (stile cognitivo). Per affrontare le **Style Wars**, "guerre di stili", concetto elaborato da Mariani (2003) per indicare l'incontro/scontro tra stili adottati da insegnanti e studenti, i docenti ricorrono al confronto e alla negoziazione. Come ben sottolinea Humphris (2014),

[è] utile [...] abbandonare ogni approccio alla programmazione che *pre-esista* allo studente, considerando invece quest'ultimo come fonte di osservazione, di ispirazione per continui aggiustamenti programmatici in corso d'opera [...] L'insegnante [...] deve garantire che lo studente si trovi in un ambiente ricco di lingua e di tanti stimoli variegati per interagire con essa e lo studente deve sentirsi amato e poter interagire con gli altri studenti in un'atmosfera positiva.

Infine nell'analisi degli stili d'insegnamento si rileva:

- l'uso preponderante di materiali visivi con esempi concreti per aiutare gli studenti a visualizzare i concetti (modalità visive-verbali e visive-non verbali);
- l'uso di spiegazioni orali e discussioni in classe (modalità auditiva);
- la chiarificazione e la sottolineatura tramite gesti, movimenti, espressioni del viso ecc. (modalità cinestetica);
- l'attivazione delle preconoscenze degli studenti e contestualizzazione dei nuovi concetti (orientamento globale);
- l'uso non sistematico dei libri di testo (grado di strutturazione non riflessivo) ma la libertà di far usare agli studenti una varietà di risorse oltre al libro di testo (grado di strutturazione impulsivo);
- l'assistenza individuale e il tempo di riflettere e rielaborare personalmente (orientamento individuale) ma anche il coinvolgimento degli studenti in discussioni in classe per far emergere diversi punti di vista (orientamento di gruppo).

Sullo stile d'insegnamento non vi sono numerosi contributi, come afferma Cadamuro (2004: 91 e *passim*), ad eccezione di quella di Henson e Borthwick (1984). Durante il progetto di ricerca, abbiamo cercato di tenere sempre presente il *vademecum* presentato nel suo testo:

- essere consapevoli dell'esistenza degli stili cognitivi e di apprendimento;
- analizzare le modalità con cui un discente apprende e interagisce all'interno della classe;
- essere consapevoli dei propri stili cognitivi e di apprendimento e di come questi influenzano la modalità di insegnamento e di valutazione degli studenti;
- dedicare un po' di tempo per parlare con gli studenti dei loro stili cognitivi e di apprendimento preferiti, spingendoli a scoprire in quale modo loro preferiscono studiare;
- utilizzare diversi metodi di insegnamento (individuale, di gruppo, astratto, concreto, visivo, uditivo, analitico, globale ecc.) e diverse modalità di verifica per assecondare le differenti preferenze associate agli stili;
- esporre gli studenti a differenti approcci di apprendimento, incoraggiandoli a sperimentare anche quelle strategie che non appartengono naturalmente al loro repertorio.

4.1. AZIONE: FLUTTUAZIONE E IMPORTANZA DEL CLIMA

Al termine della fase di ricognizione l'azione è iniziata.

Nel nostro contesto di lavoro, purtroppo, la situazione cambia repentinamente: ogni lunedì nuovi studenti arrivano e non sempre si ha il tempo di conoscerne le specificità e di rimodellare la progettazione. Inoltre, durante la fase di ricognizione,

avevamo cercato almeno due osservatori per assistere ai giorni di azione ma l'imprevedibilità del nostro orario di lavoro ci ha costretti ad un'unica osservatrice. Così, sia durante la prima che la seconda settimana, abbiamo deciso di proporre le attività flessibili/stratificate/diversificate progettate, modificandole *in itinere* e puntando sul **clima di classe**. Come afferma Chiari (1994: 32, 37 e 39), infatti, *il ruolo dell'ambiente classe* ha una grande influenza sui risultati affettivi e cognitivi dell'apprendimento. "Il concetto di 'reciproco condizionamento' di Bandura (1986) stabilisce che esiste una costante interazione fra ambiente, comportamento e persona", da qui una classe inclusiva e cooperativa eleva "le opportunità degli studenti di ottenere miglioramenti cognitivi e sociali".

4.2. UNITÀ DIDATTICHE DI RICERCA AZIONE I, II, III, IV, V, VI e (VII)

Le unità didattiche (Fig. 1), progettate e modificate in itinere, avevano l'obiettivo di far lavorare gli studenti con diverse modalità sensoriali: visiva verbale, visiva non verbale, uditiva, cinestetica; con diversi flussi interazionali: docente-studenti, studenti-studenti (a coppie, a gruppi), da soli; attivando diverse abilità: lettura, scrittura, interazione, parlato; con diversi compiti: più modalità sensoriali, aperti e chiusi, eligibili.

I (24.03.2015)	discussione condominiale sulla possibilità di tenere in casa animali "poco domestici" attraverso un lavoro di preparazione lessicale e morfosintattica cooperativo e differenziato.
II (25.03.2015)	comprensione scritta di un testo su Venezia, presente sulla dispensa, introdotto da un audiovisivo-stimolo (nona scena del film "Dieci Inverni", compreso e analizzato attraverso un'attività stratificata cerata da noi) e seguito da una produzione scritta (trasformata in corso d'opera).
III (26.03.2015)	comprensione orale di un testo auditivo sulle feste, tratto da Espresso 3, più difficile rispetto al livello produttivo degli studenti, preceduta da un'attività d'interazione orale e seguita da un'attività di comprensione e produzione scritta cooperativa.
IV e V (31.03.2015 e 01.04.2015)	attivazione della competenza lessicale e delle abilità ricettive orali/scritte/audiovisive sull'evento comunicativo colloquio di lavoro e realizzazione di un <i>role-play</i> .
VI (02.04.2015)	riflessione grammaticale/metalinguistica tramite scoperta guidata cooperativa di alcuni elementi morfosintattici abbinata alla produzione scritta ed alla funzione comunicativa "dare consigli".
VII (03.02.2015)	confronto dei discenti con testi multimediali autentici (recensioni di film tratte da <i>Mymovies.it</i>) e produzione di testi simili (prova di valutazione progressi), tappa finale di un lavoro progressivo, condotto nelle unità didattiche precedenti, di avvicinamento all'italiano parlato/scritto fuori dal contesto formale/didattico.

Fig. 1 "Sinossi delle unità didattiche di ricerca azione del I ciclo"

4.3. TEST DI VALUTAZIONE PROGRESSI

Nella difficile elaborazione dei test che ci sono serviti per monitorare e valutare la bontà dell'azione, le parole di Torresan (2008: 83), Gardner (1995: 52), Rutka (2006: 189), Celentin (2006: 205) e di Minello (2006c: 236-238 e 246-247) hanno avuto la funzione di "stelle polari".

Abbiamo scelto una produzione scritta per risolvere una situazione data partendo da una traccia/modello compresa/o ed analizzata/o insieme perché quello che volevamo "valutare" era la capacità dei discenti di risolvere situazioni comunicative con strategie efficaci.

Il *format* scelto non era però facilmente gestibile e i "risultati" in termini di miglioramento, essendo una prova aperta, erano difficili da quantificare e influenzati dall'argomento più o meno motivante.

Inoltre, durante l'azione, avevamo favorito il lavoro a coppie e di gruppo e poi abbiamo somministrato un test individuale.

I risultati ottenuti^{iv} testimoniano un incremento dal punto di vista quantitativo delle prove degli studenti: scrivono di più, uscendo, nell'ultima prova, dallo spazio dato (abbiamo preferito non dare un numero di parole per non innalzare il filtro affettivo). Il miglioramento è visibile a livello qualitativo per quanto riguarda la correttezza morfosintattica e la conseguente comprensibilità. Permane costante, nelle tre prove, l'efficacia comunicativa e l'adeguatezza del contenuto. Dal punto di vista lessicale, pur non aumentando la ricchezza, c'è una maggiore attenzione all'adeguatezza. Persistono, comunque, alcuni problemi^v.

4.4. RIFLESSIONE/VALUTAZIONE/ TRIANGOLAZIONE

Triangolando i dati pervenuti dall'intervista al discente e all'osservatrice con i dati raccolti dal nostro diario di bordo e di riflessione e le discussioni informali tenute con alcuni colleghi durante l'azione, si sono evidenziati i seguenti punti:

- la conferma di essere in presenza di un contesto CAD che necessita di una didattica differenziata, integrata e cooperativa e di aver fatto delle proposte didattiche efficaci ma da migliorare, pur avendo intrapreso la direzione giusta^{vi};
- l'impossibilità, quasi quotidiana, di conoscere la composizione precisa della classe e di conseguenza la "storia" dei discenti con cui si lavorerà;
- la conseguente volatilità di una programmazione *ad hoc* (individualizzata) e l'(in)utilità dei test iniziali sulle convinzioni e sugli stili d'apprendimento degli studenti e dei test flessibili per verificare i progressi in itinere se si prescinde da un forte patto/contratto formativo;
- la necessità di una gestione della didattica basata sull'esperienza, la professionalità, l'intuizione, le abilità relazionali e di improvvisazione e la capacità di conoscere, in tempi rapidi, gli studenti per riprogrammare quotidianamente gli interventi didattici e gestire un processo "complesso".

5. SECONDO CICLO. BREVE RICOGNIZIONE: LA LEZIONE E IL MANUALE PERFETTI

A fronte del primo ciclo, la ricognizione del secondo ciclo è iniziata con la somministrazione di due questionari: "Come mi preparo le lezioni e quali attività hanno funzionato?" (Rinvolucro 2014; Pozzo, Mariani 2002: 257-261 e Mariani 2010: 85) ai docenti e "Il manuale ideale e alcuni consigli per studiare l'italiano" (Cantoia, Carrubba, Colombo 2004: 72) agli studenti, con l'analisi della "nuova" classe e la predisposizione di materiali per l'osservazione, ormai "rodato", dell'osservatrice.

I docenti, la lezione e la progettazione dei compiti

La preparazione della lezione inizia durante o immediatamente dopo quella precedente e finisce prima di entrare in classe e durante la lezione stessa^{vii}; il processo è per metà totalmente conscio e per l'altra metà parzialmente conscio. Durante la preparazione gli insegnanti si focalizzano, per lo più, sugli studenti e provano a visualizzare la lezione. Il manuale è una risorsa integrata. Il modo di preparare la lezione, per il 70% dei docenti, è cambiato nel tempo: è diventato più veloce, più multimediale.

Pensando a un'attività che ha funzionato, nella varietà delle proposte (*role-play*, giochi sensoriali di *team building*, creazione di test culturali, ricostruzione di scene tagliate in disordine), gli insegnanti hanno, però, segnalato, nella progettazione e nell'implementazione di esse, caratteristiche comuni.

Secondo i docenti, infatti, i compiti hanno attivato, soprattutto, la modalità sensoriale visiva-verbale, lo stile cognitivo globale-intuitivo-impulsivo, l'intelligenza interpersonale e intrapersonale. Fattori motivanti sono stati: la novità-originalità-sorpresa, la difficoltà e la richiesta di sforzo pur nell'adeguatezza del livello, la natura di *problem solving* e la possibilità di avere un *feedback*. Infine, in merito agli obiettivi che gli insegnanti si sono posti in fase di progettazione, sono stati rilevanti in misura maggiore: il coinvolgimento attivo dei discenti e l'indicazione agli allievi, prima dell'esecuzione del compito, dello scopo dell'attività e del prodotto finale atteso.

Gli studenti, la percezione delle loro preferenze, il libro perfetto e alcuni consigli come consulenti di lingua

Gli studenti intervistati pensano di imparare sfruttando in ugual modo la modalità sensoriale visiva, uditiva e cinestetica. La metà del campione dice di apprendere sia in situazioni informali d'immersione che nel contesto formale della classe; l'altra metà preferisce solo le prime; una studentessa pensa di imparare facendo unicamente esercizi e studiando.

Il libro che desiderano è patinato, con foto e immagini. Uno studente dice di non volere il libro mentre un altro evidenzia l'importanza dell'imprevedibilità/novità delle attività contenute in esso. Quasi tutti sottolineano l'importanza della presenza di parole nuove ed attività lessicali e indicano, come attività di aiuto, il video ed *internet*. Nella rappresentazione di due pagine del libro ideale, la maggior parte segnala la presenza di esercizi di grammatica.

Infine, come consulenti di lingua evidenziano nello studio dell'italiano l'importanza dell'immersione e di avere amici italiani (40%), ma anche di vedere film (20%). Per l'aspetto grammaticale, ognuno propone la propria strategia: fare esercizi; non preoccuparsi perché è sufficiente conoscere solo il presente, il passato prossimo e il futuro; memorizzare; affidarsi a un libro ecc. Per le parole e la loro pronuncia, è importante: guardare la tv e ascoltare musica, parlare con gli italiani e conoscere molte parole; sia per l'ascolto che per la produzione, il 40% consiglia di non preoccuparsi (gestire l'ansia) mentre per la lettura, di cercare le parole che non si conoscono; uno studente sostiene che leggere "non è importante".

5.1. AZIONE: UNA CLASSE DIFFICILE E UNITÀ DIDATTICHE MOTIVANTI

Rispetto al primo gruppo, il secondo si presentava caratterizzato da un'eterogeneità macroscopica, da non facili relazioni fra pari e fra alcuni discenti e il contesto classe^{viii}; dall'esperienza precedente avevamo compreso come fosse fondamentale il clima di classe.

Abbiamo cercato di lavorare tenendo conto, di volta in volta, delle esigenze e delle caratteristiche (esplicite e implicite) degli studenti, a volte inconciliabili fra loro. Abbiamo tentato di fornire **input motivanti** creando unità didattiche che fossero vicine ai loro interessi (ad esempio utilizzando una sequenza del film di Massimo Venier "Generazione 1000 euro", del 2008, recente e vicino all'età dei discenti, o parlando di una tematica che quotidianamente distraeva alcuni di loro durante la lezione, i *social network* e *Facebook*), adottando tecniche che li coinvolgessero fisicamente ("arreda la casa" e "ricostruisci il dialogo"^{ix}) e riflettendo analiticamente sulle attività proposte.

Il clima di classe, però, ha necessitato di una significativa attenzione, di una cospicua pazienza e di perseveranza.

5.2. RIFLESSIONE/VALUTAZIONE/TRIANGOLAZIONE

A chiusura dell'azione, abbiamo riportato sul diario di riflessione: "... seconda parte dell'azione fallimentare!". Le motivazioni alla base del commento sono da ascrivere alle emozioni negative vissute nel lavoro di classe determinate dai problemi di cooperazione fra gli studenti, dalla gestione non soddisfacente della didattica, dalla settimana finale di azione "corta"^x che ha visto anche la somministrazione del test di livello. Ciò ha portato alla percezione, da una parte, della necessità di progettare un terzo ciclo di RA per "venir risarciti" con un'esperienza meno frustrante e soprattutto per sperimentare, "con il senno di poi", quegli accorgimenti tecnici imparati sul campo e, dall'altra, alla consapevolezza che ogni azione è dipendente dalla classe e dai componenti che in essa interagiscono, connotati da unicità irripetibili. Percezione confermata dall'osservatrice che, intervistata in fase di triangolazione, ha rilevato una profonda differenza fra le due classi osservate che, pur essendo l'una prosecuzione dell'altra, hanno visto solo pochi discenti in comune.

La demotivazione debilitante, lo sfioramento del *lesson timing*, il conseguente

rimodellamento/ripensamento delle unità didattiche progettate, la difficoltà di avere dei *feedback* da parte degli studenti, e la necessità di seguire la programmazione della scuola (preparazione al test di livello e sua somministrazione con relative attività di recupero e rinforzo) ci hanno portati a non raccogliere sufficiente materiale per delineare il punto di vista dei discenti e quindi ad avere difficoltà per una corretta triangolazione.

I test di valutazione progressi e, in particolare la prova finale della studentessa turca Bah, ci hanno, però, sollevati in quanto è visibile qualche miglioramento, in parte, derivante dall'azione.

Anche in questo secondo ciclo si sono confermati alcuni nodi problematici caratteristici del contesto di lavoro a cui si sono sommate:

- l'impegnativa creazione di climi cooperativi che siano ben accetti o ricercati dai discenti e la cui necessità venga da essi compresa (spesso gli allievi non capiscono ciò che il compagno dice in italiano o hanno paura di impararne gli errori) per variare interazione rispetto ad un rapporto esclusivo con il docente;
- l'imprescindibile esigenza per il docente di una formazione psicologica per affrontare contesti emotivamente così complessi, di una continua indagine dei casi e delle buone pratiche per poter intervenire, nei tempi stretti della didattica, in contesti fluttuanti, discontinui e multilivello.

6. TERZO CICLO. CARA SARA, ...

Durante la ricognizione, come nei cicli precedenti ma tenendo presenti le considerazioni a cui eravamo pervenuti, abbiamo cercato di approfondire la conoscenza degli apprendenti. Abbiamo proposto la compilazione di una lettera facilitata, adattata al livello di competenza, ma che avrebbero potuto compilare anche in inglese. Volevamo reperire informazioni sulle loro aspettative, i bisogni percepiti, le attività considerate più piacevoli e le convinzioni su quelle più utili, oltre ad informazioni sulla loro storia linguistica. Parallelamente ci siamo interrogati sull'azione che avremmo potuto implementare in una classe di principianti e sugli obiettivi adeguati al livello e agli studenti.

Analizzando la lettera^{xi}, abbiamo scoperto che i discenti desiderano acquisire/sviluppare la capacità di "parlare" e "capire" attraverso attività ludiche. Anche se percepiscono come più utili quelle legate alla grammatica e alla conversazione. Infine, allo stimolo "prima dell'italiano ho studiato ...", si scopre che, come facilmente prevedibile, tutti hanno studiato l'inglese^{xii}.

6.1. AZIONE: CLUSTER DI ATTIVITÀ

Come per i gruppi precedenti, sia nella prima che nella seconda settimana d'azione, ci sono state modifiche con l'arrivo di nuovi studenti e la partenza di altri ma c'è stato anche il cambiamento dell'osservatrice. Partendo dai dati raccolti in fase di

ricognizione e dalle riflessioni/triangolazioni precedenti, abbiamo deciso di creare dei *cluster* di attività integrative, in fase di motivazione, che, attivando l'**expectancy grammar**, aiutassero gli allievi ad affrontare efficacemente i testi contenuti nella dispensa, tenendo presenti i principi di multimodalità, stratificazione e differenziazione, flessibilità e cooperazione (fig. 2).

Attività I (30.06.2015)	introdurre gli studenti, in modo differenziato, facilitato (aggettivi dati e presentati nei giorni precedenti così come gli <i>item</i> lessicali) e collaborativo (interazione complementare) alla comparazione, in preparazione alla comprensione del testo contenuto nella dispensa.
Attività II (01.07.2015)	da <i>input</i> audiovisivo ("Pane e Tulipani"), attività stratificata e collaborativa, in preparazione alla comprensione di un articolo, "Il turista italiano è il più maleducato", tratto da <i>Leggo</i> , per elicitare conoscenze, creare aspettative, portare avanti un confronto interculturale.
Attività III (02.07.2015)	da <i>input</i> auditivo (estratti da "Le quattro stagioni" di Vivaldi) attività individuale con successivo confronto a coppie e produzione scritta "La mia stagione preferita" in vista della comprensione del brano letterario presente nel manuale.
Attività IV (07.07.2015)	in preparazione a un ascolto del manuale (alla reception di un albergo), due attività differenziate: un accoppiamento domande-risposte (Cordera Alberti 2004: 15 e 57) per gruppi forti e abbinamento parola-immagine e suddivisione per categorie (Ziglio & Rizzo 2014: 60 e 64 e Ziglio 2004: 31) per gruppi deboli.
Attività V (08.07.2015)	buste contenenti immagini di doni per elicitare e motivare all'ascolto dal manuale "Un invito a cena", per gruppi deboli creazione di versione semplificata di esercizio della dispensa per confronto interculturale sulle buone maniere a tavola.

Fig. 2 "Sinossi delle attività di ricerca azione del terzo ciclo"

Per l'osservazione, dato che pensavamo inizialmente di avere ancora la collaborazione della collega dei cicli precedenti, avevamo deciso di adottare un protocollo osservativo la cui compilazione, sia per i problemi sopravvenuti (il cambio di collega), che per la numerosità della classe, si è rivelata molto faticosa e poco economica.

6.2 ENTUSIASMO E MOTIVAZIONE

Dal diario di bordo, rispettivamente della prima e della seconda settimana: "L'entusiasmo non è una peculiarità della classe [...] Pur essendo in aula video, evento che spesso elettrizza gli studenti (ma siamo a un livello A1), la classe appare poco entusiasta".

Il periodo estivo nella nostra scuola è sempre una stagione complessa e di superlavoro, che vede la compresenza, spesso dissonante, di studenti adolescenti o post adolescenti e di studenti *senior*, condizioni climatiche estreme, mobilità diffusa e

clima vacanziero. Di fronte ad una situazione così complessa, si deve essere capaci quotidianamente di esprimere **entusiasmo** così da poterlo suscitare dando vita ad un circolo virtuoso. Riprendendo le parole di Boscolo (2012: 162-167),

[l]’entusiasmo può essere definito come una disposizione affettiva relativamente stabile [...] come la capacità di trasmettere agli studenti il senso dell’importanza e del valore di ciò che insegna [...] il cosiddetto ‘contagio emozionale’.

Ciò può comportare, da una parte, *fatica emotiva* determinata dalla distanza fra ciò che il docente prova realmente e ciò che ritiene debba apparire, dall’altra, l’entusiasmo si rivela necessario *scaffolding* per facilitare e promuovere esperienze emotive positive degli studenti. Al docente spetta, quindi, di *facilitare e sostenere l’emozione degli studenti* attraverso l’attività di classe, ricorrendo anche all’umorismo che può rivelarsi *un buon elemento del supporto emotivo se è leggero, volto a far sorridere e magari a riflettere, non a criticare*.

La Moè (2012: 34-35) aggiunge

spesso a motivare sono gli insegnanti, ma in un’ottica di contagio [...] può capitare anche l’opposto. Una classe attenta, curiosa e pronta ad apprendere pare avere un effetto motivante sull’insegnante.

6.3. TEST DI VALUTAZIONE PROGRESSI

Come per i cicli precedenti, a conclusione delle due settimane di azione, abbiamo somministrato agli studenti due prove di verifica per testare la bontà delle scelte operate.

Due *cloze*, uno scritto, tratto dal volume *Contatto 1* (Bozzone Costa, Ghezzi, Piantoni 2005: 96-97) e l’altro uditivo, collegato alla canzone degli Zero Assoluto, *Per dimenticare*.

La prima prova consisteva nella compilazione collaborativa di un riassunto-*cloze* successivo alla lettura di un testo, dal titolo “La foto degli italiani in vacanza”, da cui trarre le informazioni per eseguire il compito. La lettura dell’articolo era stata preparata e stimolata da un’attività di previsione portata avanti in gruppo con un confronto finale in *plenum*.

In generale, i risultati sono stati positivi, eccetto che per una studentessa che ha consegnato una prova incompleta (8 risposte su 11) rispetto agli altri componenti del suo gruppo ma che ha ricevuto un *feedback* per l’auto-correzione.

Il secondo *cloze*, stratificato, è stato introdotto da un’attività di motivazione volta ad elicitare diverse strategie per dimenticare un/un’ex e, anche qui, l’ascolto ripetuto della canzone (3 volte) si proponeva il duplice obiettivo di mettere a confronto le ipotesi fatte e quelle contenute nel brano musicale e di completare il testo “bucato” in corrispondenza dei verbi al futuro e del lessico della famiglia.

La compilazione è stata svolta individualmente con un confronto successivo a ogni ascolto, per gruppi di *task*, e un controllo finale fra studenti con testi diversi e complementari.

A conclusione, si può affermare che coloro che avevano un *cloze* facilitato sono riusciti a completare la prova, mentre un solo studente è riuscito a completare la versione più complessa.

6.4. RIFLESSIONE/VALUTAZIONE/TRIANGOLAZIONE

Al termine di quest'ultimo ciclo di RA, la settimana dedicata alla riflessione ha fatto emergere le criticità riscontrate nei cicli precedenti e, come nel penultimo, l'impossibilità di raccogliere il punto di vista dei discenti che si sono dimostrati restii a rilasciare un'intervista seppur anonima e somministrata da una collega e non dalla loro docente.

In particolare, si è confermata la difficoltà di portare avanti il nostro progetto di ricerca per diversi motivi:

- la mancanza di tempo, determinata dal carico di lavoro, per programmare e portare avanti una didattica ponderata;
- la mobilità "spinta" degli studenti e conseguente difficoltà a fare valutazioni non "impressionistiche" che permettano una corretta stratificazione e differenziazione delle attività didattiche rispettose delle diversità individuali;
- la difficoltà di triangolazione sia per il reperimento di eventuali osservatori/amici critici che di confronto con i colleghi;
- i cambiamenti determinati da flussi imprevisti di lavoro.

Entrambe le osservatrici confermano, nell'intervista finale, l'efficacia delle attività proposte. In generale i discenti osservati vengono descritti come generalmente attivi e coinvolti, anche se chi ha un filtro affettivo più sviluppato tende ad accodarsi ed attendere che siano gli altri a svolgere il lavoro, per poi limitarsi a verificare le proprie ipotesi, senza metterle in gioco durante la "discussione" precedente. Gli studenti presentano vari gradi di coinvolgimento: ci sono coloro che partecipano di più, altri che si limitano a presenziare alle lezioni; insomma, tutti sembrano partecipare "attivamente" secondo le proprie potenzialità.

Non sono state riscontrate criticità nell'interazione fra docente e discenti e fra i discenti stessi determinate dall'uso di attività differenziate se non un carico di lavoro maggiore per l'insegnante che è certamente più impegnato a gestire la tempistica dei diversi *task* e un certo dis-piacere degli apprendenti qualora le attività diano vita ad interazioni molto diverse^{xiii}.

Per quanto concerne l'inclusività, le osservatrici scrivono che, a fronte di un 20% della classe che viene escluso o che si esclude volontariamente, in generale gli apprendenti sembrano aiutarsi e anche nei momenti di noia (normali quando vi sono attività così differenziate) accettano i limiti degli altri e sono disposti all'aiuto e all'ascolto; concludono, aggiungendo che, in una realtà come quella osservata, è impossibile raggiungere il 100% dell'inclusività, date le diverse tipologie di apprendenti, le diverse culture, i diversi tempi di apprendimento e soprattutto la scarsa omogeneità delle classi dal punto di vista del livello di conoscenza della lingua.

7. IL NOSTRO PUNTO DI ARRIVO

Ipotesi-guida per un ciclo successivo di RA

Pur consapevoli dell'impossibilità a breve di condurre ulteriori esperienze di RA, proponiamo alcune ipotesi di intervento didattico emerse durante la ricerca:

- la creazione e la sperimentazione di un duplice test d'ingresso che rilevi da un lato la competenza linguistica-comunicativa e dall'altro il **profilo dell'apprendente** con le sue motivazioni, le sue convinzioni, i suoi stili cognitivi e di apprendimento e le sue esperienze di acquisizione linguistica precedenti;
- l'adozione di *feedback* di gradimento, di questionari di riflessione e confronto strategico che dovrebbero divenire pratica "normale" dell'attività didattica e necessaria bussola per una pianificazione "individualizzata";
- la creazione di **momenti di riflessione docente-studenti** per il mantenimento di un clima di classe efficace, che permetta di gestire le emozioni e di motivare gli apprendenti;
- l'adozione di un contratto formativo, stipulato fra le parti, che regoli le relazioni che si instaurano in classe e che limitino la fluttuazione.

Carattere innovativo della nostra RA e modifica della prassi

L'aver introdotto nel nostro specifico contesto d'insegnamento alcune pratiche operative elaborate dalla letteratura glottodidattica per le CAD è senza dubbio l'elemento innovativo della RA.

Questo tentativo, nato dall'analisi e dal rilevamento di criticità nel/del contesto d'insegnamento, ci ha portati ad una modifica della prassi didattica che si è esplicitata nella maggiore consapevolezza delle specificità dei discenti e nella conseguente volontà di offrire ad ognuno di essi attività consone, facendo lavorare contemporaneamente gruppi differenti su attività diverse.

Abbiamo messo così in discussione sia le "buone pratiche" considerate "a prova di fallimenti" che la nostra capacità di gestire la classe. Vivendo la difficoltà, così gravosa per un docente "adulto", di mettersi alla prova, di modificare le routine sicure, di buttarsi in situazioni nuove e apparentemente ingestibili, di farsi osservare, è emerso un elemento di riflessione: l'importanza delle **emozioni in gioco**.

Per una didattica democratica-inclusiva

Concludiamo, confermando che per una didattica democratica-inclusiva, che permetta a tutti di raggiungere obiettivi comuni e personali (comunicativi e non) come dovrebbe essere quella portata avanti nelle classi della scuola pubblica ma anche in quelle delle scuole private, sono necessari:

- un approccio "umanistico-individualizzato" che metta al centro ogni singolo apprendente con le sue caratteristiche cognitive e psicologiche-

- sociali, i suoi punti di forza e di debolezza che devono essere indagati alla stregua della sua competenza linguistico-comunicativa;
- la creazione di un clima di classe e di una **comunità d'apprendimento** attraverso il lavoro cooperativo, attività varie ed integrate che favoriscano gli stili di tutti e che permettano di gestire una realtà così variegata;
 - l'ascolto attivo delle richieste esplicite ed implicite degli studenti e la negoziazione con loro e fra loro.

Insomma, quanto sia imprescindibile, anche in corsi standard di gruppo, che “[n]o one is left behind” (Torresan 2015: 19). Come affermano Blandino e Granieri (1995: 16, 64-65, 145 e 211; in corsivo nell’originale),

[I]a funzione del docente non è quindi solo quella di lavorare sugli aspetti cognitivi, ma soprattutto quella di ascoltare, riconoscere, accogliere e raccogliere questi elementi, in modo da renderli visibili, permettendo al soggetto [allo studente] di riconoscerli e quindi non solo di apprendere qualcosa ma anche di *apprendere riguardo al proprio modo di apprendere*: cosa, questa, che dovrebbe essere tra le finalità delle moderne organizzazioni deputate all’apprendimento [...] è richiesta all’insegnante una professionalità più completa, che non riguarda solo la preparazione per così dire tecnica, ma anche la competenza nell’osservare e gestire gli aspetti e le dinamiche relazionali veicolati nell’apprendimento [...] l’osservazione [può] aiutare gli insegnati ad acquisire un nuovo atteggiamento professionale inteso come una modalità particolare di incontrare l’allievo e lavorare con lui. L’osservazione come strumento formativo permette infatti all’insegnante di sviluppare la capacità di accogliere ciò che l’allievo gli comunica sul piano verbale e non verbale (con le parole, il gestire, il modo di interagire con le richieste scolastiche, i compagni [...] i docenti) [...] per aiutare [...] a comprendere il ruolo dei fattori emotivi, a partire dalla comprensione del modo in cui tali fattori agiscono, in primo luogo nell’insegnante stesso ...

Vogliamo concludere con le parole di Gordon Pask (in Peticari 1996: 44; in corsivo nell’originale):

in un processo di insegnamento/apprendimento non è possibile distinguere chi insegna da chi apprende. Chi vuole insegnare deve imparare dalla persona a cui insegna, perché se non impara non insegna [...] passare da una prospettiva didattica centrata [...] su una logica di *feedback*, a una prospettiva legata a una dinamica di **teach-back**.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BALBONI P. (2012) *Le sfide di Babele*, Torino, UTET

BLANDINO G., GRANIERI B. (1995) *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Milano, Raffaello Cortina

BOSCOLO P. (2012), *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*, Torino, UTET

- CADAMURO A. (2004) *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Roma, Carocci
- CANTOIA M., CARRUBBA L., COLOMBO B. (2004) *Apprendere con stile*, Roma, Carocci
- CAON F. (2006) (a cura di) *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra
- CAON F. (2008) *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET
- CELENTIN P. (2006) "Dalla classe plurilivello alla classe inclusiva: l'uso delle attività flessibili" in F. Caon (a cura di) *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra: 201-205
- CHIARI G. (1994) *Climi di classe e apprendimento*, Milano, Franco Angeli
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002) *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (traduzione italiana a c. di Quartapelle F., Bertocchi D.) Firenze, La Nuova Italia-Oxford
- CORNOLDI C., DE BENI R., GRUPPO MT (2001) *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Erickson
- DALOISO M. (2009) *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina
- DALOISO M. (a cura di) (2015) *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, Torino, Loescher
- D'ANNUNZIO B., DELLA PUPPA F. (2006) "L'unità didattica stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD" in F. Caon (a cura di) *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra: 138-155
- GARDNER H. (1995) *L'educazione delle intelligenze multiple*, Milano, Anabasi
- GATTULLO F. (a cura di) (2001) *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Firenze, La Nuova Italia
- HUMPHRIS C. (a cura di) *Per una pratica didattica coerente. Atti del 13° Seminario internazionale per insegnanti di lingua*, Roma 4-6 maggio 2001, Dilit International House
- HUMPHRIS C. (intervistato da Paolo Torresan) *La programmazione* in "Officina.it", n. 23, novembre 2014 <http://www.almaedizioni.it/it/officina/2014/officina-23/>
- KNOWLES M.S., HOLTON III E.F., SWANSON R.A. (2008) *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano, Franco Angeli
- MALAGOLI TOGLIATTI M., ROCCHIETTA TOFANI L. (1990) *Il gruppo-classe. Scuola e teoria sistemico-relazionale*, Roma, La Nuova Italia Scientifica
- MARIANI L., POZZO G. (2002) *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia

- MARIANI L. (2003) "Gestire le differenze individuali: verso una pluralità di interventi", [Internet] (12 pagine), *Lingua e nuova didattica*, 32, 2 <http://www.learningpaths.org/Articoli/gestiredifferenze.htm>
- MARIANI L. (2010) *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, Limena, libreriauniversitaria.it,
- MEZZADRI M. (2015) *I nuovi ferri del mestiere*, Roma, Bonacci
- MINELLO R. (2006a) "Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2" in Caon (a cura di) *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra: 158-171
- MINELLO R. (2006b) "Il quadro di riferimento pedagogico per una metodologia stratificata e differenziata" in F. Caon (a cura di) *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra: 126-137
- MINELLO R. (2006c) "Un percorso per la valutazione formativa e la costruzione del profilo dell'allievo" in F. Caon (a cura di) *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra: 232-256
- MOÈ A. (2012) "Motivarsi e motivare. Come trasmettere con entusiasmo la voglia di imparare", *Psicologia e scuola*, 32, 22.
- PEDRAZZINI L. (2001) "Prove e compiti per la valutazione dell'apprendimento della lingua straniera" in F. Gattullo (a cura di) *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Firenze, La Nuova Italia: 73-99
- PERTICARI P. (1996) *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*, Torino, Bollati Boringhieri
- RINVOLUCRI M. (2014) "Come mi preparo le lezioni?" (traduzione di Paolo Torresan) *Officina.it*, 23
<http://www.almaedizioni.it/media/upload/officina/23/officina_23_didattica_questionario_2.pdf>
- RUTKA S. (2006) "Un approccio cooperativo nelle CAD" in F. Caon (a cura di) *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra: 172-193
- TORRESAN P. (2008) *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna, EMI
- TORRESAN P. (2015) "Una classe a più velocità: orientamenti, strategie, possibilità per chi opera in una multiclasse", *Bollettino ITALS*, 13, 57, 1-22
- VEDOVELLI M. (2010) *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla 'Sfida salutare'*, Roma, Carocci

MANUALI E LIBRI D'ITALIANO PER STRANIERI

- CORDERA ALBERTI C. (2004) *Espresso. Attività e giochi per la classe 1 e 2*, Firenze, Alma

BOZZONE COSTA R., GHEZZI C., PIANTONI M. (2005) *Contatto 1*, Torino, Loescher
BALÌ M., ZIGLIO L. (2003) *Espresso 3*, Firenze, Alma
ZIGLIO L., RIZZO G. (2014) *Nuovo Espresso 1*, Firenze, Alma
ZIGLIO L. (2004) *Espresso. Esercizi supplementari 1*, Firenze, Alma

SITOGRAFIA

Sito del professore Luciano Mariani, *Tante vie per imparare*
<http://www.learningpaths.org> (ultima visita il 22 aprile 2016)

Note

ⁱ Le opere e il sito <http://www.learningpaths.org> a cura del professor Mariani sono stati fondamentali per la redazione della tesi e per tutti gli strumenti di ricerca usati nello svolgimento della RA.

ⁱⁱ Agli studenti sono stati consegnati la piantina di una casa e un mazzo di carte raffiguranti elementi di arredo.

ⁱⁱⁱ Questionari creati traendo spunto da Mariani
<http://www.learningpaths.org/Questionari/stilil2compatto.htm> e
<http://www.learningpaths.org/Questionari/stiliinsnuovo.htm>

^{iv} Nella valutazione delle prove si sono tenuti presenti: alcuni criteri proposti in Minello (2006c: 243); i descrittori della griglia "Produzione scritta generale" (Consiglio d'Europa 2002: 77); i criteri che gli apprendenti avevano indicato in un questionario metacognitivo sulla scrittura somministrato durante l'azione e le riflessioni di Celentin (2006: 205).

^v Dal punto di vista ortografico, l'errato spelling di parole basiche (*terribile, *vorej, *tranquilla, *passagare, *negozzi ...) con l'eccezione della studentessa asiatica che adotta come strategia l'uso intensivo del cellulare e la copiatura di interi brani da *wikipedia* in italiano. Dal punto di vista morfosintattico, la difficoltà delle concordanze (*la sua papà, *i cibi sono buonissime, *molti fantastice chiese, *una grande feste, *ci sono molto fiori, *molti monumenti storico), la struttura frasale (*devi non essere, *devi essere fare la casalinga), e la scorrettezza delle forme irregolari (*morito) e regolari (*hanno innamorati) del sistema verbale.

^{vi} M [riporto solo le iniziali dei nomi] ha rilevato, rispetto alle lezioni precedenti, la presenza di un "modo interattivo" di gestione della classe, la proposta di "diversi temi" e di "molte parole che [si possono] imparare". La classe "è diversa positivamente", "tutti sono amici", infatti, "per imparare la lingua è importante l'ambiente di classe".

^{vii} Scrive una docente: "Dalla fine della lezione precedente alla lezione stessa, spesso una lezione la modifico *in fieri*".

^{viii} Dal diario di bordo: "La classe subisce l'influenza 'contestataria' di Ar e il preponderante 'dominio comunicativo' di C con relativi scontri verbali fra i due; ciò, forse, porta al silenzio Ag e Bah (costantemente attaccata al cellulare per 'problemi di lavoro') e alla distrazione di A (che può frequentare sporadicamente per impegni lavorativi) e alla partecipazione discontinua di E e di D (caratterizzati da una discreta comprensione ma produttivamente sottolivello)".

^{ix} Agli studenti sono state consegnate carte che riportavano estratti del dialogo.

^x Per le vacanze di Pasqua.

^{xi} Due studenti usano questo strumento come canale di conversazione privata e scrivono: "va bene questo corso" e, in inglese, "Mi piace tutto ed in particolare il linguaggio del corpo utilizzato che mi permette di capire".

^{xii} F anche lo spagnolo ed il tedesco, Jk un po' di francese e di tedesco (come molti cantanti lirici); J tedesco, latino ed un po' d'italiano a scuola; Mr spagnolo; Jg solo italiano in Corea.

^{xiii} Se ad alcuni gruppi vengono fornite attività dove è prevista maggiore interazione, mentre altri devono, ad esempio, leggere un testo più lungo e quindi lavorare di più sullo scritto, i secondi sembrano mostrare una qualche "insofferenza" perché ritengono il loro compito più noioso e meno interattivo.