

SCRITTURA COLLABORATIVA IN LS: ATTEGGIAMENTI E RIFLESSIONI GRAMMATICALI IN EVOLUZIONE

Alice Siviero

ABSTRACT

Questo progetto di ricerca ha coinvolto sei studenti di italiano come lingua straniera del Centro Linguistico Universitario di Würzburg in Germania, aspiranti al conseguimento del livello B1 del QCER. All'inizio, mediante un questionario, sono stati raccolti sia dati relativi al loro punto di vista sull'apprendimento della grammatica, sia inerenti alle convinzioni e agli atteggiamenti dei discenti nei confronti della scrittura in lingua altra, questi ultimi approfonditi anche in una sessione di scrittura metacognitiva sull'approccio individuale alla produzione scritta. L'idea generale estrapolata confermava quanto presente nella letteratura: la maggioranza degli apprendenti, di solito per abitudine, ritiene inopportuno scrivere in classe sottraendo tempo ad altre attività. In seguito ad un confronto con i colleghi, sono state messe a punto delle tecniche di scrittura collaborativa, abbinata al manuale in adozione Al Dente 3, mirate a smuovere tale convinzione e a verificare se ripetute esperienze di segno positivo avrebbero inciso sull'atteggiamento e stimolato la riflessione metacognitiva sulle strutture grammaticali utilizzate. Si tratta di un ciclo di tre sessioni – due guidate e una creativa – intraprese dagli studenti a coppie o in gruppi di tre.

Le interazioni tra gli studenti sono state registrate e, dopo una prima consultazione del materiale raccolto, è stato fornito loro dall'insegnante un feedback. Al termine di ciascun intervento, le impressioni sono state raccolte tramite un'intervista registrata - nella prima occasione - e i diari dello studente nelle altre. Una volta effettuata anche la trascrizione degli audio, è stata posta attenzione particolare sulle riflessioni avvenute oralmente nei gruppi di lavoro circa le strutture grammaticali impiegate, in base alla metodologia di mediazione sociale in uso. La triangolazione dei dati è stata resa possibile dal confronto con una collega e dalla presenza dell'amico-critico durante le due sessioni centrali. In generale si può affermare che il percorso di ricerca azione abbia modificato positivamente il punto di vista della maggior parte degli attori coinvolti sull'importanza di scrivere in classe e sui vantaggi dell'approccio comunicativo ai fini di apprendere la grammatica.

1. I DATI DELLA RICERCA E IL MONITORAGGIO

All'interno di questo capitolo presenteremo i dati raccolti riportando delle riflessioni che ci hanno indotti a fare delle analisi e a prendere delle decisioni.

1.1. LA LETTERA DI MARIO RINVOLUCRI

Ci siamo resi conto che per approfondire le convinzioni e gli atteggiamenti degli studenti nei confronti della scrittura, occorre creare spazi e tempi, nonché adottare strumenti *user friendly*, che permettano agli studenti di riflettere e di condividere il proprio vissuto con i compagni (Mariani e Pozzo 2000: 51-53).

Nel caso specifico della scrittura, uno strumento adeguato di indagine metacognitiva è la lettera compilata da Mario Rinvolucris (riportata in Torresan 2007a, 2009), da noi adattata.

1.1.2. LE RISPOSTE

Seguendo l'idea di Torresan (2009), riportiamo le risposte alla lettera evidenziando con una sottolineatura singola le convinzioni degli allievi circa lo scrivere in italiano LS; mentre evidenziamo in grassetto i loro atteggiamenti.

Anna

Per me scrivere è molto importante, perché si può migliorare la lingua madre e le lingue straniere. Si deve usare i verbi che si conosce e si può imparare i verbi nuovi. È molto difficile scrivere in lingua straniera perché si mancano i verbi che si può usare. Quando devo scrivere nella mia lingua madre posso dare il mio opinione più chiaro, ma anche quando devo scrivere nelle lingue straniere che conosco bene.

Anna è una studentessa russa di 21 anni. Studia medicina in Germania ed è una ragazza molto riservata, diversamente dal resto del gruppo. Abbiamo la sensazione che sia quasi una perfezionista e che quindi stenti a buttarsi. Proporre spunti comunicativi con una personalità simile è stata davvero una sfida, infatti ci siamo adoperati per cercare materiale per rendere le attività di mediazione sociale anche di suo gradimento.

Scrivere è per lei importante ma molto difficile in lingua straniera perché le mancano i "verbi". Probabilmente voleva dire "vocaboli", difficoltà emersa anche dal questionario.

Valeria

Secondo me scrivere in una lingua straniera è molto importante. Credo che sia quanto importante che parlare. Entrambi i casi spesso non so il vocabolario. Spesso, quando scrivo un testo in italiano, me lo sembra corretto e così è molto importante che qualcuna persona lo corregge.

Mi aiuta di scrivere molto perché imparo meglio ed è più facile di ricordare regole e espressioni quando le (?) ho scritto. Per questa ragione penso che scrivere è molto importante.

Valeria è una studentessa tedesca di 24 anni. Studia scienze musicali ed è molto aperta e rilassata. Quando si esprime in italiano fa molti errori, ma è autoironica e li affronta con filosofia. Anche per lei è molto importante scrivere in lingua straniera, tanto quanto parlare. In entrambi i casi accusa un vocabolario limitato. Riconosce che scrivere la aiuta molto a migliorare quest'abilità linguistica, la grammatica e la capacità espressiva, ma avverte il bisogno di un sostegno. Significativo anche il (?) che esprime insicurezza sul pronome utilizzato e incapacità di riflessione autonoma.

Pascal

Scrivere in generale non mi piace tanto perché sono un tecnico. Ma a volte, quando ho l'ispirazione, scrivo testi diversi come storie e racconti.
Naturalmente scrivere è più facile nella mia lingua madre – in tedesco – che in italiano. E c'è anche la differenza nelle culture – perché la lingua è il rappresentante della cultura. Perciò quando scrivo in tedesco, mi sento tedesco, come formale e serio. Quando scrivo in italiano, mi sento più vivace e affettuosamente.

Pascal ha 30 anni ed è un dottorando in economia. Abbiamo la sensazione che, nonostante nel questionario abbia affermato di utilizzare l'italiano "qualche volta" ne faccia uso spesso, in quanto sua moglie è italiana e ci è capitato di sentirlo parlare fluentemente al telefono. Crediamo sia un ragazzo umile. Afferma di non amare molto scrivere, ammettendo però di avere l'ispirazione, qualche volta – tipico del suo non voler esagerare – e di stendere addirittura storie o racconti. La scrittura è lo specchio della cultura, dice. Quando scrive in italiano si sente più vivace e affettuoso.

Katrin

Per me scrivere è molto importante perché quando non scrivo qualcosa a un foglietto/il mio calendario, la dimenticherò fra 10 minuti.
È anche molto utile per studiare perché mi aiuta a ricordare le cose importanti per il mio studio. Sono un po' insegna quando devo scrivere in una lingua straniera perché ho paura di fare errori con la grammatica. Ciò nonostante scrivo molto per l'università per esempio le tesine e anche in lingue straniere.
È anche necessario per comunicare con i miei amici d'Italia.
Però parlare in una lingua straniera è più facile che scrivere.

Katrin è una ventunenne e studia per insegnare alla scuola elementare. Svolge compiti oltre a quelli assegnati e non teme di formulare dubbi o richieste. Si nota che ha già vissuto in Italia per la facilità che dimostra nell'interpretare eventuali usi colloquiali della lingua. Per lei scrivere è molto importante e ne riscontra l'utilità in molti ambiti quotidiani. Si sente insicura quando scrive in lingua straniera e ha paura di commettere errori grammaticali. Anche in quest'occasione ribadisce che parlare è

più facile che scrivere, esprimendo comunque la volontà di farlo per migliorarsi.

David

Secondo me è una cosa molto importante scrivere nella lingua che se vuole imparare. Quando scrivo in lingua madre so come usare la grammatica e il vocabolario. Per me la più grande problema è il vocabolario – le parole piccole (come, visto che, piuttosto, quindi...). **Mi piace scrivere in italiano** ma credo che io non abbia la esperienza nella lingua straniera. **Quando scrivo in italiano non sono sicuro se è possibile usare le parole e la gramatica che imagino in tedesco.** Perché ho una idea come scriverai le parole in tedesco, ma non so come dire in italiano.

David è un tedesco di 24 anni e studia medicina. Al termine del corso si è recato in Erasmus a Firenze. La sua fobia è quella del vocabolario; forse perché la sua materia di studio è ricca di termini specifici. In quest'occasione però non parla di lessico tecnico bensì afferma di avvertire un senso di impotenza non riuscendo ad esprimersi come vorrebbe a causa dei connettori. Gli piace scrivere in italiano ma ammette di non avere esperienza e di temere di fare errori di grammatica o di vocabolario. Crediamo che queste considerazioni derivino anche dal fatto che David sia molto ambizioso. Padroneggia eccellentemente la sua madre lingua ed è autocritico rispetto alle sue abilità in lingua straniera.

Fabian

Se comparo scrivere nella mia lingua materna, che è il tedesco, e scrivere in una lingua straniera per esempio in italiano noto prima di tutto che devo pensare molto di più quando scrivo in una lingua straniera. Cosa vuole dire "pensare"? **È molto più difficile scrivere in italiano** perché mi mancano le parole adatte. Non ho un vocabolario ampio e così a volte scrivo come un bebe che non sa parlare molto. Ma anche dipende dal livello in cui si va. Scrivere nel livello C1 è più facile del livello A2. **Ma per me scrivere non è mai noioso.** Aiuta per capire come si devono scrivere le parole. Per questo è importante che ci sia un insegnante che corregge i testi. Preferisco avere le produzioni di testo come compiti. Così si ha più di tempo per formare i frasi per riflettere cosa esattamente si vuole scrivere. Nella mia lingua materna non è così. Quando scrivo in tedesco non devo pensare molto. Di solito ho molti sinonimi nella testa. Solo quando devo scrivere una carta ufficiale per una impresa per esempio rifletto di più. **Si potrebbe dire che mi piace di più scrivere nella mia lingua materna.**

Fabian è un trentenne tedesco che studia giurisprudenza; prende spontaneamente la parola e facilita le relazioni all'interno del gruppo con il suo brio e la sua cordialità, senza tuttavia sopraffare gli altri. Vive con la sua ragazza italiana. Con lui ci si può intrattenere in italiano senza dover selezionare le parole da utilizzare, forse anche a causa della sua buona conoscenza dello spagnolo. È molto impegnato e autocritico. Ci ha svelato la convinzione che con una lingua ci si inizia a divertire a partire dal livello B2. Nonostante nel questionario non abbia scelto l'opzione "quando scrivo mi

mancono i vocaboli”, nella lettera esprime questa difficoltà. Crediamo, però, che anche il suo grado di ambizione sia alto e che si riferisca ad un livello linguistico ben preciso; abbiamo proprio la sensazione che lui si sappia sempre esprimere, forse non come vorrebbe, dato che il suo tedesco è molto forbito. I paragoni sono del resto relativi, infatti afferma di non possedere un vocabolario “ampio” e di non disporre sempre di diversi sinonimi, come nella lingua madre. Dichiara che l'abilità di scrittura dipenda molto dal livello linguistico in cui si è. Scrivere a livello C1 è più semplice che scrivere a livello A2, dice. Scrivere per lui non è mai noioso in quanto permette di esercitare l'ortografia, ma è importante che ci sia qualcuno che lo corregga.

1.2. MONITORAGGIO DELLA PRIMA SESSIONE DI SCRITTURA COLLABORATIVA GUIDATA

Alla prima prova di scrittura collaborativa erano presenti cinque studenti. Prima di presentare l'attività nello specifico, abbiamo chiesto alla classe di dividersi in due e di occupare i banchi alle estremità dell'aula, in modo da evitare interferenze. Abbiamo scelto di lavorare con due isole di comunicazione per aumentare la densità comunicativa all'interno dei gruppi e in modo che il docente costituisse il ponte che, nel caso specifico del nostro progetto, invece di unire e dirigere i sottogruppi, li assiste in caso di necessità (Vedovelli 2015: 125). I gruppi si sono così formati casualmente, o meglio per auto-selezione degli studenti. Non ci sembrava fosse necessario intervenire in quanto la classe era abbastanza eterogenea dal punto di vista degli interessi ma non per status sociale, capacità e rendimento (Comoglio e Cardoso 2009: 158).

Fabian, Valeria e David si sono così uniti, mentre Katrin e Anna hanno lavorato solo in due. Entrambi i gruppi hanno ricevuto un piccolo registratore e poi abbiamo spiegato nei dettagli l'esercizio, comunicando ai discenti di poter rivolgersi all'insegnante in caso di bisogno, ma solo dopo aver consultato gli altri membri del gruppo. Si trattava di un *cloze* non facilitato. Affinché esso fosse utile non solo al miglioramento dell'abilità scritta, ma anche al ripasso dei vocaboli e delle strutture grammaticali affrontate insieme, abbiamo deciso di realizzarlo rifacendoci alla prima unità del manuale in adozione, *Al dente 3* di Casa delle Lingue (2018: 20-35). Dopo aver delineato il contesto nelle prime tre righe, abbiamo deciso di lasciare degli spazi ampi da colmare, visto che uno degli obiettivi dell'esperimento era quello di fornire degli strumenti atti a redigere un testo coerente e coeso, pur dovendo rispettare dei vincoli nelle scelte sia lessicali che morfosintattiche.

Durante la sessione abbiamo osservato la classe, ci siamo scritti degli appunti e siamo talvolta intervenuti su richiesta dei gruppi.

Al termine di questa attività guidata, abbiamo deciso di realizzare una breve intervista per gruppo e di registrarla.

1.3. MONITORAGGIO DELLA SECONDA SESSIONE DI SCRITTURA COLLABORATIVA GUIDATA

Per realizzare quest'idea di sessione di scrittura collaborativa guidata abbiamo preso spunto dal *brainstorming* in Dal Forno (1997: 70-). L'abbiamo sottoposta agli studenti una settimana a distanza dalla prima. Questa volta abbiamo lavorato di nuovo con il solito gruppo di tre (Fabian, David e Valeria) e una coppia composta da Katrin e Pascal.

Abbiamo deciso di preparare tre foglietti e di scrivere su ognuno una situazione legata alle unità 1 e 2 di *Al dente 3* (2018: 20-53): (1) *Il mio coinquilino è un tipo preciso*; (2) *Camminare mezz'ora ogni giorno*; (3) *Sport individuali o di squadra*. Tre diversi studenti hanno pescato a turno un foglietto e ne hanno letto il contenuto ad alta voce. L'insegnante ha consegnato a ciascun partecipante un foglio prestampato con una tabella divisa a metà e con l'affermazione appena pronunciata dal compagno riportata sopra per facilità. Ogni gruppo era chiamato a scrivere a sinistra i lati positivi e a destra i lati negativi della situazione. Per ognuna i gruppi avevano a disposizione cinque minuti di tempo per ricercare il maggior numero di vantaggi e svantaggi, prima di passare all'affermazione seguente. Anche questa volta tutte le interazioni avvenute sono state riprese da dei mini-registratori.

Al termine della sessione è stato chiesto agli studenti di compilare il diario su un modulo da noi precedentemente preparato. Alla fine abbiamo chiesto di aggiungere il nome o un *nickname* sul diario e di consegnarcelo in modo che non andassero persi dati preziosi.

1.4. MONITORAGGIO DELLA SESSIONE DI SCRITTURA CREATIVA

Quest'attività è stata proposta due settimane dopo aver svolto la seconda sessione guidata. Erano presenti cinque persone. In quest'occasione Fabian e David hanno lavorato in coppia; mentre Anna, Pascal e Katrin per la prima volta in tre.

Abbiamo preso l'idea di scrittura creativa da Frank e Rinvolucru (2007: 70). Si tratta di scrivere una lettera libera tra un insieme e le sue parti. Pur riprendendo letteralmente le idee sviluppare da Torresan a partire dall'attività degli autori inglesi (Torresan 2007b: "scrivere una lettera tra il fiume e un pesce; tra l'albero e le foglie; tra l'Etna e Catania; Venezia e le gondole; Roma e un suo monumento ecc."), abbiamo deciso di formulare anche noi stessi altri spunti, per facilitare eventuali studenti interessati a riprendere argomenti già affrontati al corso, e per mantenere omogeneità dal punto di vista lessicale.

Nonostante entrambi i gruppi abbiano scelto di buttarsi, scegliendo di scrivere una lettera tra Venezia e le gondole, abbiamo riscontrato maggior collaborazione e voglia di scrivere in questa sessione che nelle altre. Avevamo proprio la sensazione che si stessero divertendo a dispetto dell'atteggiamento titubante iniziale. È stato interessante anche osservare la collaborazione tra David e Fabian in assenza di Valeria. I due ragazzi ci sembravano più pacati e focalizzati sulla produzione, mentre in presenza di lei erano più spavaldi e perditempo. Nel gruppo di tre, Anna ci

sembrava sommersa dalle frizzanti idee di Katrin e Pascal.

Al termine della sessione di scrittura, abbiamo riconsegnato a ciascuno le riflessioni personali raccolte durante la seconda attività guidata e chiesto di confrontare le impressioni avute dopo entrambe e di appuntarle nel diario. Dopo la somministrazione del questionario finale abbiamo raccolto tutto.

2. ANALISI DETTAGLIATA DELLE SESSIONI DI SCRITTURA COLLABORATIVA

In questo capitolo riportiamo gli scritti elaborati dagli studenti nel corso delle tre sessioni di scrittura collaborativa e la trascrizione delle parti più significative delle interazioni orali avvenute tra di loro. Analizziamo tale materiale e commentiamo gli ulteriori dati raccolti quali l'intervista, i diari dello studente e le schede di osservazione dell'amico-critico, in modo da poter trarre delle conclusioni.

2.1. LE TRASCRIZIONI

Per quanto riguarda le convenzioni usate per la trascrizione ci siamo attenuti, con alcuni adattamenti, a quelle indicate da Allwright e Bailey (1991).

I	Insegnante
A	Anna
D	David
F	Fabian
K	Katrin
P	Pascal
V	Valeria
LLL	Classe interagendo
{	La parentesi indica che due studenti parlano insieme
()	Trascrizione incerta
XX	Segmento del discorso incomprensibile, della lunghezza di una frase
XXX	Segmento incomprensibile superiore alla frase
.....	Pausa
" "	Lo studente legge

Ulteriori indicazioni:

- gli enunciati in tedesco vengono sottolineati e spiegati nella parte destra della tabella.
- I nostri commenti atti a spiegare meglio che cosa sta avvenendo sono in grassetto.

2.2. ANALISI DELLA PRIMA SESSIONE DI SCRITTURA COLLABORATIVA GUIDATA

Di seguito compare l'esercizio completato dal gruppo di tre durante le interazioni orali. Abbiamo riportato in grassetto e sottolineato le decisioni del gruppo.

Esercizio svolto per iscritto da David, Fabian e Valeria

Maria è una ragazza tranquilla e serena. Ama le prime ore del mattino e le piace la solitudine, infatti è una persona introversa. Nei rapporti con gli altri sa ascoltare ed è molto **premurosa** ; infatti lavora come insegnante alla scuola elementare. Qualche volta **si sente pigra**: non ha mai voglia di fare un po' di movimento! Secondo me **dovrebbe fare più sport più spesso**. Ho visto che nel programma ci sono dei corsi interessanti anche per chi non è abituato a fare sport.

Laura, invece, è una persona più energica, ma anche impulsiva. Ha sempre paura di non **farcela** i suoi progetti. Qualche volta è un po' **impaziente** e non sa aspettare. Detesto le persone che **sono così inorganizzate e impulsive**. Non tollero che si **cominci qualcosa e non la finisca**. Il percorso **che si fa** è molto formativo, nel senso che si impara molto cercando di migliorarsi. Credo che **sia utile** per raggiungere un equilibrio. Se si sa valutare il momento **in cui se si sente contento**, si evitano conseguenze spiacevoli. Penso di **fare yoga è una opportunità** per migliorare il mio carattere.

In questa prima sessione di scrittura collaborativa guidata, ci interessava (1) osservare come la tecnica scelta incidesse sull'atteggiamento dei discenti nei confronti della scrittura in italiano come lingua straniera in classe; (2) vedere quali strutture grammaticali vengono impiegate; (3) e analizzare quali riflessioni sulla grammatica hanno luogo in un contesto di *cooperative learning*.

1. F	Cosa dite?	
2. V	"Maria è una ragazza tranquilla e serena. Ama le prime ore del mattino e le piace la solitudine, infatti è una persona introversa. Nei rapporti con gli altri sa ascoltare ed è molto".....	
3. F	Forse sensibile? Cosa pensate voi? Sa ascoltare...	
4. V	Nei rapporti con gli altri...	
5. F	Mi sento osservato un po'...	F comunica di sentirsi un po' osservato con il registratore sul tavolo.
6. V	<u>Was heisst der Satz hier</u> : Nei rapporti con gli	V non capisce la frase e

	altri sa ascoltare...	F gliela spiega in tedesco.
7. F	Dass sie gut zuhören kann.	
8. F	Cosa pensi tu?	...rivolgendosi a D.
9. D	Non sono sicuro. Come si diceva <u>vertrauensvoll</u> ? Avevamo imparato questo vocabolo.	Vertrauensvoll significa fiducioso.
10. V	Affidabile! Ma significa <u>zuverlässig</u> .	
11. D	Va bene! Se una persona sa ascoltare è sicuramente anche affidabile!	Ridono
12. F	Ma hai ragione che c'era una parola migliore: <u>rücksichtsvoll</u> : premuroso!	

Grazie alle prime dodici battute, è possibile osservare che gli studenti si sono concentrati sulla ricerca dell'aggettivo *premuroso*, svolgendo delle riflessioni sconnesse, senza preoccuparsi piuttosto di tenere conto del contesto, leggendo la frase fino alla fine: "infatti lavora come insegnante alla scuola elementare", che forse li avrebbe aiutati a prediligere l'aggettivo *paziente*.

13. V	allora prendiamo premurosa! "infatti lavora come insegnante alla scuola elementare. Qualche volta...non ha mai voglia di fare un po' di movimento. <u>Manchmal</u> ...	Manchmal significa qualche volta
-------	--	---

Visto che nel segmento 13 Valeria legge addirittura ad alta voce questa frase senza mettere in dubbio la scelta effettuata, potremmo affermare che il gruppo non inizia a svolgere l'esercizio con una chiara volontà di realizzare un testo coerente e coeso, e quindi di allenare le proprie abilità di scrittura, bensì con quella di riempire il testo. D'altra parte, ci viene anche in mente che l'intento di utilizzare vocaboli come *premuroso* o *affidabile* potrebbe derivare dal desiderio di esercitare il lessico appreso da poco, piuttosto che servirsi di un vocabolo già noto come *impaziente*. Procedendo nell'analisi, e consultando anche i nostri appunti del diario, abbiamo osservato che gli studenti si dedicano tendenzialmente troppo tardi alla seconda parte del periodo, presente dopo lo spazio vuoto, che avrebbe contribuito a produrre un testo più coeso.

25. V	"Ho visto che nel programma ci sono dei corsi interessanti anche per chi non è abituato a fare sport"	Mentre V legge ad alta voce questa frase, l'intero gruppo si accorge finalmente che sarebbe stato opportuno farlo prima di compilare
-------	---	---

		lo spazio vuoto in modo da capire meglio il contesto. Ridono.
--	--	--

Nel segmento 25, per esempio, si mettono addirittura a ridere, scoprendo di riscontrare delle indicazioni utili nelle righe successive a quella su cui sono focalizzati, senza averne fatto uso.

48. D	<u>Unorganisiert, was heisst den unorganisiert?</u> <u>Sie ist ja impulsiv und sie schafft ihre Aufgaben nicht.</u>	D vuole sapere come si dice <i>disorganizzato</i> in italiano. Lei è impulsiva e non riesce a portare a termine i suoi compiti.
49. V	Inorganizzate	Cercano di trovare una traduzione corretta
50. F	Esorganizzate <u>oder in-</u>	
51. V	<u>Bei <i>impaziente</i> ist auch in- also in!</u>	V suggerisce di usare il prefisso <i>-in</i> come nell'aggettivo <i>impaziente</i>.
52. F	Ok!	
53. D	Detesto le persone che sono così inorganizzate.	
54. V	E impulsive <u>vielleicht?</u>	V si accorge della necessità di aggiungere forse anche l'aggettivo <i>impulsive</i>.

Dal segmento 48 al 54, si focalizzano sulla costruzione dell'aggettivo *disorganizzato*. Non abbiamo capito il motivo, in quanto dal contesto si dovrebbe comprendere che si tratta di persone impazienti. Si decidono per *inorganizzate** perché Valeria fa notare che in *impazienti* c'è il prefisso *in*. Fabian propone addirittura *esorganizzate**. Non arrivano a *disorganizzate*. Del resto quello dei prefissi è un tema che avremmo svolto solo nell'unità successiva, ma apprezziamo questo voler discuterne e arrivare induttivamente al risultato. David, nel tentativo di conferire fluency al testo, propone di aggiungere *così* prima dell'aggettivo *inorganizzate**, e Valeria si accorge della necessità di accostarci l'aggettivo *impulsive* per dare più senso al tratto coinvolto.

70. V	"Il percorso"	Non sanno che cosa significhi la parola
71. F	<u>Was heisst eigentlich <i>percorso</i>?</u>	

72. V	Ich weiss es nicht. Dürfen wir eine Frage stellen: Was heisst <i>percorso</i> ?	percorso e chiedono aiuto all'insegnante.
73. I	Il percorso è la strada che porta al raggiungimento di un obiettivo.	
74. F	"...è molto formativo nel senso che si impara molto cercando di migliorarsi". <u>Den Aufwand, den man betreibt könnte man vielleicht sagen.</u>	F propone di costruire una frase relativa.

Come si può notare dai segmenti 70-73, ad un certo punto non sanno che cosa significhi *percorso* in senso figurato e si rivolgono all'insegnante. Avremmo dovuto, anche secondo l'opinione dell'amico-critico¹, sfruttare quest'occasione per incentivarli ad osservare con più attenzione il contesto invece di spiegare loro il significato del vocabolo, anche se in realtà Fabian decide in autonomia di proseguire la lettura (74).

88. F	<u>Dann kann man doch sagen:</u> che sia utile.	F propone di scrivere sia utile dopo credo che.
89. D	<u>Aber was denn?</u>	D chiede che cosa sia utile.
90. F	<u>Den Aufwand zu betreiben.</u>	Il percorso, risponde F.
91. D	Credo che sia importante, ma che cosa?	
92. F	<u>Den Aufwand zu betreiben!</u> Importante <u>oder</u> utile?	F sollecita a ricollegarsi alla frase precedente.
93. D	Utile <u>ist gut</u> , mal was Neues.	Sono d'accordo nell'utilizzare un aggettivo diverso da importante.
94. V	Importante <u>hatten wir schon.</u>	
95. V	Credo che sia utile... <u>und dann</u> di? <u>Nein.</u>	V si chiede se l'aggettivo regga la preposizione di.
96. F	<u>Per ist ja schon da!</u>	F si accorge che nel testo è già presente la preposizione adatta.

Nei segmenti 88-96, Fabian fa finalmente notare che bisogna riferirsi alla frase antecedente per ottenere un testo coeso. David afferma che si può usare anche

¹ L'amico-critico osserva dall'esterno l'operato dell'insegnante e della classe, conferendo oggettività e spessore scientifico al lavoro svolto. Nel nostro caso in particolare è stato possibile un confronto prezioso in fase di redazione, revisione e interpretazione delle attività proposte al fine di raccogliere dati significativi.

l'aggettivo *importante* ma non capisce a che cosa si riferisca quindi Fabian gli rispiega l'importanza di rifarsi al contesto per comprendere meglio. Decidono di usare *utile* per variare un po'. Valeria vuole aggiungere la preposizione *di*, ma Fabian invita ad osservare che è già presente *per*.

Abbiamo la sensazione che, dopo un paio di tentativi finalizzati a completare le parti mancanti del testo piuttosto che a capire quali sarebbero le soluzioni migliori per produrre un testo fluido, il gruppo si sia successivamente appropriato di strategie, secondo un grado crescente di indipendenza e consapevolezza.

Per quanto riguarda le discussioni relative alla grammatica, all'interno del gruppo ne hanno luogo diverse. Alcune di esse rappresentano una conferma dell'assimilazione dei temi affrontati nelle lezioni precedenti; altre fanno scaturire la volontà di risolvere induttivamente una questione grammaticale non ancora affrontata o delineano delle lacune circa argomenti che dovrebbero già essere familiari.

I verbi pronominali, come per esempio *farcela*, erano argomento grammaticale della lezione precedente a questa sessione di scrittura guidata.

28. F	Ah <u>jetzt geht es um eine andere Person, Laura.</u>	F e D sottolineano che adesso il testo parla di un'altra persona rispetto a prima.
29. D	<u>Ja, das war Maria vorher.</u> <u>Sie hat immer Angst irgendwas nicht zu....</u>	Ha sempre paura di non...
30. V	<u>Ihre Projekte nicht zu...</u>	Di non...i suoi progetti.
31. D	<u>Zu schaffen oder zu beenden.</u>	Di finirli, portarli a termine.
32. V	Farcela!	V ricorda un verbo pronominale studiato insieme.
33. F	Ja! Das kann sein!	F è entusiasta della sua idea.
34. V	Ci la	
35. D	Ce la fa. <u>Ja aber</u> ha paura di non... <u>Man braucht den Infinitiv also</u> di non farcela.	D fa notare che non è necessario coniugare il verbo.
36. F	Giusto!	

Dai segmenti 28-36 si capisce che gli studenti hanno afferrato il significato di *farcela* e il contesto di utilizzo, senza però prestare abbastanza attenzione alla struttura dell'enunciato. Esso contiene infatti un complemento oggetto, *i suoi progetti*, che obbliga a far uso di un verbo transitivo. David inizialmente è sulla strada giusta in quanto propone di utilizzare *finire*, ma Valeria gli consiglia, erroneamente, *farcela*,

fiera che le sia venuto in mente. Fabian, purtroppo, è d'accordo con Valeria. Hanno poi il dubbio di coniugare il verbo e di scrivere *ce la fa*, ma David gli fa notare la presenza dell'espressione *avoir peur de* che ha bisogno dell'infinito. In questo tipo di interazione, si nota che, lavorando in cooperazione tra pari, a volte si commettono degli errori a causa del *feedback* errato di un compagno oppure che di tanto in tanto non avvengono delle correzioni perché nessuno si accorge dell'incongruenza. Il *feedback* riguardo ai testi è stato da noi fornito, comunque, durante la lezione successiva.

44. F	Detesto le persone che: <u>ohne</u> congiuntivo!	Senza congiuntivo, afferma F.
45. D	<u>Ja, wegen des Relativsatzes.</u>	D è d'accordo per la presenza di una frase relativa.
46. V	Detesto le persone che... sono...	
57. V	"Non tollero che si...." <u>Das ist jetzt Konjunktiv, oder?!</u>	Si accorgono della necessità di utilizzare il congiuntivo a causa della presenza della congiunzione <i>che</i>.
58. D	<u>Das ist Konjunktiv und <i>si</i> ist man.</u>	

Nei segmenti 44-46 e 57-58, gli studenti dimostrano di saper riconoscere il contesto in cui applicare correttamente delle regole grammaticali affrontate qualche settimana prima, spiegando il motivo della scelta avvenuta.

74. F	"...è molto formativo nel senso che si impara molto cercando di migliorarsi". <u>Den Aufwand, den man betreibt könnte man vielleicht sagen.</u>	F propone di costruire una frase relativa.
-------	--	---

Nel segmento 74 Fabian propone, in modo corretto, di costruire una frase relativa. Valeria è d'accordo e David suggerisce di utilizzare il pronome relativo *che* senza preposizione e quindi senza *cui*. Per un attimo Fabian pensa di dover usare il pronome interrogativo *chi* con funzione di pronome relativo, che però gli altri scartano dicendo che è francese. Nonostante il tema dei pronomi relativi con funzione di soggetto o oggetto dovrebbe essere assodato nelle conoscenze del gruppo, riscontriamo dei dubbi e delle spiegazioni inventate del motivo per cui si debba utilizzare *che*. Fabian vuole addirittura servirsi del congiuntivo, ma Valeria gli fa notare che non si tratta di una congiunzione e che quindi non è necessario.

109. V	Il momento in cui si...	V stava cercando di formulare la frase impersonale con verbo riflessivo, quando D la fuorvia.
110. D	Se si sente	
111. F	<u>Nein!</u>	F nota un'incongruenza nell'idea di D.
112. V	<u>Se heisst ob und man <i>si</i></u> in cui si sente contento.	V, per analizzare l'idea di D, traduce <i>se</i> e <i>si</i> nella madrelingua, dimostrando di conoscerne il significato. Così facendo si rende conto anche lei che la frase <i>se si sente</i> non funziona e propone di utilizzare solo il <i>si</i>.
113. D	<u>Aber sich fühlen, deswegen noch ein <i>si</i> bzw <i>se</i>.</u> <u>Si si gibt's ja nicht, deswegen <i>se</i> <i>si</i>.</u>	D sottolinea che il verbo <i>sentirsi</i> è riflessivo e che c'è quindi bisogno di un altro <i>si</i>, però due gli suonano strani, quindi propone <i>se</i>.
114. F	<u>Warum zweimal <i>si</i>?</u>	F non capisce perché ci dovrebbero essere due <i>si</i> e V glielo spiega.
115. V	<u>Man und sich!</u>	
116. V	Se si sente contento.	
117. D	Felice.	

Tra il frammento 109 e il 117, avviene un'interessante discussione su un argomento non ancora affrontato. Sono tutti d'accordo sull'utilizzo di una frase relativa con preposizione, ma non riescono a completarla. Decidono di usare il verbo riflessivo *sentirsi* in maniera impersonale ma non sono ancora in grado. Valeria vuole scrivere *in cui si sente* ma David si rende conto che c'è bisogno sia del *si* riflessivo che di quello impersonale. *Si si sente* sarebbe logico ma suona strano, quindi propone *se si sente*, senza preoccuparsi di tradurre il significato di *se*, quindi ottenendo un risultato errato, seppur avvertendo il dubbio corretto. Non sanno neanche di utilizzare l'aggettivo al plurale con le forme impersonali e si decidono per la forma maschile singolare. Apprezziamo la volontà di accostarsi induttivamente alla regola. Nella lezione seguente abbiamo chiarito le regole proposte induttivamente.

118. V	"si evitano conseguenze spiacevoli. Penso di..." <u>Da brauchen wir einen Infinitiv dann...</u>	V sottolinea la necessità di utilizzare un verbo all'infinito.
119. D	<u>Was heisst nochmal <i>carattere</i>?</u>	D domanda che cosa significhi la parola <i>carattere</i>.
120. V	<u>Mit was kann man seinen Charakter verbessern?</u>	V chiede in che modo si possa migliorare il proprio carattere.
121. D	Fare yoga!	
122. V	Penso di fare yoga?!	V ride
123. D	O fare sport.	
124. V	È una cosa per migliorare il mio carattere.	
125. D	<u>Keine Ahnung, ob das geht.</u>	D si pone l'interrogativo se questa frase possa essere corretta.
126. V	È una opportunità per migliorare il mio carattere.	

Nonostante l'idea iniziale di usare l'infinito dopo *pensare di* per differenziarlo da una subordinata introdotta dal *che* avente soggetto diverso da quello della principale, vi è successivamente un'incongruenza totale nell'alternativa che scelgono come definitiva. David si chiede se una frase del genere possa funzionare, ma, forse stanchi, non prendono in considerazione il dubbio rilevato.

Esercizio svolto per iscritto da Anna e Katrin

Maria è una ragazza tranquilla e serena. Ama le prime ore del mattino e le piace la solitudine, infatti è una persona introversa. Nei rapporti con gli altri sa ascoltare ed è molto **affidabile** ; infatti lavora come insegnante alla scuola elementare. Qualche volta **lei è molto pigra**: non ha mai voglia di fare un po' di movimento! Secondo me **lei dovrebbe fare più sport** . Ho visto che nel programma ci sono dei corsi interessanti anche per chi non è abituato a fare sport.

Laura, invece, è una persona più energica, ma anche impulsiva. Ha sempre paura di non **riuscire a fare** i suoi progetti. Qualche volta è un po' **impaziente** e non sa aspettare. Detesto le persone che **non hanno la pazienza a finire le cose**. Non tollero che si **mettano a fare qualcos'altro subito**. Il percorso **che devono fare** è molto formativo, nel senso che si impara molto cercando di migliorarsi. Credo che **si**

deve sforzarsi per raggiungere un equilibrio. Se si sa valutare il momento **in cui si senta a proprio agio**, si evitano conseguenze spiacevoli. Penso di **dovere diventare più equilibrato** per migliorare il mio carattere.

Analisi delle interazioni avvenute tra Anna e Katrin

14. A	Secondo me <u>will keinen Konjunktiv</u>	A fa notare che in presenza di <i>secondo me</i> non c'è bisogno del congiuntivo.
67. A	No, quando... no, il pronome relativo con la preposizione in cui...	
71. K	Penso di diventare equilibrato. C'è bisogno di un verbo all'infinito. Quindi penso di diventare più equilibrato. O penso di dovere diventare più equilibrato perché c'è per migliorare il mio carattere...	
72. A	Diventare.	A corregge Katrin.

Anna è una persona molto riservata e interviene quasi esclusivamente per correggere grammaticalmente la compagna o fornire spiegazioni. I segmenti 14, 67, 71 e 72 confermano quest'ipotesi.

Katrin, invece, vuole riuscire nel lavoro senza essere troppo meticolosa, ma sente tutto il peso del gruppo ricadere su di lei quindi spesso, forse per accelerare i tempi, si rivolge all'insegnante.

Commento alla prima sessione

Osservando le risposte degli studenti all'intervista, ci sembra di ricevere delle conferme sulla nostra supposizione riguardo la disattenzione iniziale per il contesto e la volontà di focalizzarsi sulla ricerca dei vocaboli e sulla correttezza grammaticale. Probabilmente questa sessione di scrittura collaborativa ha contribuito a sollecitare la riflessione sulle strutture grammaticali da impiegare e a riflettere su di esse, ma non ha permesso agli studenti di cogliere in modo particolare come la tecnica scelta possa aiutarli a produrre un testo coerente e coeso, oltre che a incidere sul loro atteggiamento nei confronti della scrittura in lingua straniera in classe.

2.3. ANALISI DELLA SECONDA SESSIONE DI SCRITTURA COLLABORATIVA GUIDATA

La seconda sessione di scrittura collaborativa guidata consisteva nel redigere a tempo una lista di vantaggi e svantaggi date tre situazioni riferite alle unità 1 e 2 del manuale in adozione. L'obiettivo di questa proposta era far prendere confidenza agli studenti con il *brainstorming* come pratica propedeutica alla scrittura, spesso utile nel caso in cui si debba redigere un testo e ci si trovi in difficoltà con le idee.

Di seguito ci siamo dedicati prima al gruppo di tre, riportando l'esercizio svolto, trascrizione e analisi dei segmenti più significativi; per poi passare alla coppia, procedendo allo stesso modo.

Tabelle completate da David, Fabian e Valeria

Situazione 1:

Il mio coinquilino è un tipo molto preciso

LATI POSITIVI	LATI NEGATIVI
- è bello perché lui riordina sempre la cucina.	- non mi piace che voglia che io riordini la casa.
- lui è organizzato.	- lui riordina i libri tra l'alfabeto.
- mi piace che paghi puntualmente il affitto.	- non ha tanti amici.

Situazione 2:

Camminare mezz'ora ogni giorno

LATI POSITIVI	LATI NEGATIVI
- si perde chili.	- si deve alzarsi troppo presto.
- ci si sente felice.	- è faticoso.
- si respira l'aria fresca.	- si diventa stanco per l'aria fresca.
- è bene per i muscoli.	- si ha dolore nei muscoli.
- si può godersi della natura.	- a volte piove e si diventa bagnato.
- si evita un infarto del cuore all'età giovani.	

Situazione 3:
Sport individuali o di squadra

David, Fabian e Valeria hanno scelto di riferirsi agli sport individuali e di elencarne lati positivi e lati negativi.

SPORT INDIVIDUALI	
LATI POSITIVI	LATI NEGATIVI
- si può farlo da solo/individualmente.	- Lo sport di squadra è meglio perché è più divertente fare ginnastica con altre persone.
- non ha bisogno d'altra.	- è noioso fare sport da solo.
- non si deve organizzarlo.	- è necessario motivare se stesso.

In questa sessione di scrittura collaborativa guidata, ci interessava (1) osservare come la tecnica scelta incidesse sull'abilità dei discenti di raccogliere, dato un argomento, aspetti positivi e negativi, in modo da essere in grado di preparare del materiale valido prima di redigere un testo in italiano come lingua straniera; (2) vedere quali strutture grammaticali venivano impiegate; (3) e analizzare quali riflessioni sulla grammatica avevano luogo in un contesto di *cooperative learning*.

In quest'interazione è molto interessante osservare le discussioni grammaticali avvenute nel gruppo, il *feedback* grammaticale fornito dai compagni e le reazioni dei discenti all'*input* esterno dato dall'insegnante e gli effetti delle riflessioni ad esso annesse sulla produzione scritta.

3. F	È bello perché lui riordina sempre la cucina.	
4. V	Ja. Muss man nicht <u>sempre nach Vorne machen?</u>	V suggerisce di porre l'avverbio <i>sempre</i> a inizio frase.
5. F	<u>Wohin denn?</u>	F chiede dove esattamente.
6. V	<u>Am Satzanfang.</u>	V ribadisce: all'inizio della frase.
7. F	Sempre è bello <u>bedeutet: "Es ist immer schön!"</u> Aber ich weiss es nicht.	F traduce il senso che ne risulterebbe.
8. D	Sempre <u>muss immer nach einem konjugierten Verb oder so was?!</u>	D si chiede se <i>sempre</i> non debba trovarsi piuttosto immediatamente dopo il

		verbo coniugato.
9. V	<u>Dann stimmt es ja.</u>	La teoria di D sembra convincere V, ma forse non del tutto.
10. D	<u>Ja, wir haben gelernt dass sempre eine feste Stellung im Satz hat. Sono sempre...Ja, ich glaube immer nach dem Verb. Also du kannst nicht sagen: Sempre sono andato in vacanza...Das geht nicht.</u>	Allora D spiega che la regola è stata studiata al corso e che non è possibile iniziare la frase con <i>sempre</i>.
11. F	<u>Also meine Vermutung war richtig, ohne nachzudenken.</u>	F fa notare che la sua ipotesi era corretta senza rifletterci troppo.

Nei segmenti 3-11 vi è una discussione sulla posizione nella frase dell'avverbio *sempre*. Fabian produce spontaneamente un enunciato corretto. Valeria vorrebbe modificarlo, ma subentra la spiegazione grammaticale di David a conferma dell'ipotesi di Fabian. Il tono di quest'ultimo è sicuro e le sue motivazioni pertinenti, per questo riesce a convincere i compagni.

55. D	<u>Man fühlt sich glücklich.</u>	D afferma che ci si sente felici.
56. F	Si sente...	
57. D	Ci si sente felice.	
58. F	Ci si sente felice. Si perde chili. <u>To lose weight.</u>	
59. D	Felice è singolare <u>oder?</u>	
60. V	<u>Ja, ich denke, dass ist unveränderlich auch im Plural.</u>	V conferma l'ipotesi di D, spiegando che l'aggettivo in questo caso resta invariato.
61. D	<u>Aber felici habe ich schon gehört!</u>	D ribatte di avere però già sentito anche <i>felici</i>.

Altre volte, come nei segmenti 55-61, un membro del gruppo percepisce un'incongruenza, magari a orecchio, che se approfondita li porterebbe a evitare qualche errore, ma non è in grado di motivare la propria incertezza o forse teme il giudizio degli altri e preferisce evitare una discussione, forse pensando anche di poterlo fare più tranquillamente trattandosi di un lavoro di gruppo e non dovendo prendersi da solo la responsabilità.

17. F	Miete zahlen..	
18. D	Pagare. Ehm...	D è scocciato perché la costruzione gli sembra difficile ma F lo sprona e gli dice che ci devono riuscire!
19. F	Ne, ne, ne...Das machen wir jetzt!	

35. F	Ich schreibe jetzt mal: mi dispiace che lui...	F si mette a scrivere.
36. V	Mi dispiace ist mir tut leid...	V gli ricorda che <i>mi dispiace</i> ha un altro significato, non adatto al contesto.
37. F	Wie kann man das sagen?	Allora F si chiede come si possa esprimere.
38. V	Non mi piace.	

Sia i segmenti 17-19 che i segmenti 35-38 dimostrano che è proprio in squadra che si riesce a sollecitare un compagno sottotono (19) o a cogliere e rimarginare una *défaillance* momentanea del compagno (36).

92. F	Non ci vuole altre persone.	
93. V	Bisogna oder?	V si chiede se invece di <i>volerci</i> non sia meglio usare <i>bisogna</i>.
94. D	Natürlich volerci.	
95. F	Bisogna heisst man braucht, oder?! Non bisogna oder ci vuole?!	F è incerto e confonde il significato di <i>bisogna</i> con quello di <i>avere bisogno di</i>.
96. D	Ci vuole heisst doch dauern...Der Zug dauert.	D spiega che <i>volerci</i> si usa per esprimere la durata per esempio di un viaggio in treno.
97. F	Einfach non bisogna oder was?!	
98. {V D	Non ha bisogna di...	Qui mescolano le forme <i>avere bisogno di</i> e <i>bisogna</i>.
99. F	Non ha bisogna d'altra..oder?	

Le interazioni avvenute nei segmenti 92-99 dimostrano, a nostro avviso, il limite di un non intervento da parte del docente nel caso in cui nessuno studente di un gruppo LS riesca a produrre una forma pressoché adatta. Pur essendoci resi conto delle incongruenze all'interno della loro discussione, non siamo voluti intervenire perché ci sembrava sbagliato interrompere una conversazione con un *feedback* grammaticale, pertanto abbiamo approfittato dell'occasione per ascoltare e prendere nota dei loro dubbi per scioglierli in sede di *feedback*.

115. I	Perché avete messo il verbo al plurale?	L'insegnante si intromette. (Si tratta solo di un input, la spiegazione la dà D).
116. F	Si dice <i>si deve</i> ?	
117. I	Dipende. C'è un motivo se si usa <i>si deve</i> o <i>si devono</i> . Un appuntamento è singolare o plurale?	

Nei segmenti 115 e 117 si nota invece che siamo intervenuti. Non abbiamo voluto discutere o spiegare, ma semplicemente *fornire uno stimolo di riflessione*, visto che avevamo già affrontato l'argomento del *si passivante* e che eravamo abbastanza certi del fatto che almeno un membro del gruppo lo sapesse spiegare agli altri. David è in grado di farlo; Valeria, che pensava di padroneggiare la regola, ha l'occasione per rendersi conto che il suo esempio è legato ad un altro argomento; e Fabian di acquisire una regola che avrebbe probabilmente perso.

Tabelle completate da Katrin e Pascal

Situazione 1:

Il mio coinquilino è un tipo molto preciso

LATI POSITIVI	LATI NEGATIVI
- La casa è sempre pulita/ordinata.	- Forse la persona vuole che anche gli altri coinquilini sono così precisi.
- La persona è affidabile.	- La casa è troppo ordinata.
	- Penso che la persona non sia rilassata.

Situazione 2:

Camminare mezz'ora ogni giorno

LATI POSITIVI	LATI NEGATIVI
- Camminare è bene per il salute.	- Forse è un po' annoiosa.
- Stimola la creatività.	- Quando non fa bel tempo non è bella.
- bene come un rituale per iniziare o finire un giorno.	- Dura più di fare un altro tipo di sport.
- Può essere un'attività sociale quando si fa con un'altra persona.	

Situazione 3:

Sport individuali o di squadra

Katrin e Pascal, a differenza dell'altro gruppo, hanno scelto di individuare i lati positivi degli sport individuali e degli sport di squadra.

INDIVIDUALE – LATI POSITIVI	DI SQUADRA – LATI POSITIVI
- sei indipendente il tipo di sport.	- è un'attività sociale.
- sei indipendente quando fai lo sport.	- il gruppo ti mette a fare il sport regolarmente.
- scegliere indipendente la velocità.	- il gruppo scarica motivazione.
- è possibile a fare sport insieme con gli altri.	- si può imparare di essere affidabile.
	- più divertente.

In assenza di Anna, Katrin lavora con Pascal e sembra essere molto più attiva ed entusiasta rispetto all'altra volta in quanto anche lui è molto socievole e produttivo. I due studenti parlano quasi esclusivamente in italiano e sfruttano quest'occasione per migliorare la padronanza orale della lingua straniera. È interessante osservare, da una parte, quanto incida, soprattutto all'interno di una coppia, il carattere dei membri ai fini di una produzione rilassata, efficace e autonoma; e dall'altra l'atteggiamento di Pascal.

1. K	La casa sia, <u>nee</u> è sempre o sia...	
2. P	Se dici "penso che"	
3. K	No, ho detto...	
4. P	Secondo me?!	

Osservando i segmenti 1-4, si nota che Katrin inizia la conversazione con un grave errore elementare. Nonostante Pascal se ne accorga subito, si rende conto che si tratta di una *défaillance* della compagna, quindi sceglie di farla ragionare in modo cauto, affinché Katrin giunga autonomamente al risultato corretto.

36. K	Una cosa positiva per fare sport individuale è che puoi scegliere quando fare questa cosa, per esempio...	
37. P	Sei indipendente.	

Anche nei segmenti 36-37, Pascal non si permette di correggere Katrin, ma le fornisce pazientemente le parole che le mancano e contribuisce ad alzare il suo livello lessicale.

16. P	Penso che questa persona non sia rilassata.	
17. K	<u>Aber rilassarsi? Das Verb ist reflexiv.</u>	K fa notare a P che il verbo è riflessivo.
18. P	Ma si tratta di rilassato!	

I segmenti 16-18 dimostrano il fatto che, anche quando si lavora in gruppo, se si è sicuri della correttezza della propria affermazione, non è di certo il commento di un pari a far insorgere dei dubbi.

Commento generale alla seconda sessione

Al termine della seconda sessione di scrittura collaborativa guidata, gli studenti hanno compilato un diario personale. Leggendo i loro appunti è interessante constatare che queste attività li abbiano indotti a riflettere sia sulle loro lacune grammaticali e lessicali, e quindi aiutati a meditare sulle proprie difficoltà o mancanze, che sulle peculiarità della lingua scritta.

Si nota, inoltre, che la componente della discussione è piaciuta, mediante il confronto si è potuto parlare della grammatica acquisita, trovare il lessico appropriato, scambiarsi le idee su un tema interessante, e unire le forze.

Gli studenti hanno trovato difficile individuare le parole adatte ad esprimere i propri pensieri, formulando degli enunciati che tenessero conto anche della grammatica acquisita. Tali riflessioni denotano la consapevolezza sulla differenza di registro da utilizzare quando si scrive e il desiderio di migliorarsi in italiano, ricordandosi delle strutture già affrontate.

Fabian e Katrin ritengono che la seconda sessione di scrittura collaborativa guidata sia servita di più in quanto si poteva essere più creativi e formulare autonomamente le frasi. Fabian ammette di preferirla anche perché, così facendo, l'attività risulta meno difficile; mentre Katrin aggiunge di aver potuto parlare di più in italiano, grazie a questa libertà. Katrin fornisce inoltre un dettaglio sull'utilità di aver ricevuto un *feedback* relativo alla prima attività.

David e Valeria preferiscono, invece, la prima attività. Lo studente afferma che gli ha permesso di lavorare sulla struttura di un testo autentico in lingua straniera, mentre Valeria è dell'idea che grazie alla traccia presente non fosse necessario avere troppe idee personali.

2.4. ANALISI DELLA TERZA SESSIONE DI SCRITTURA COLLABORATIVA CREATIVA

In questa sessione di scrittura creativa, gli studenti dovevano produrre, in gruppo, una lettera tra un insieme e le sue parti senza disporre di una traccia, lasciando libera la loro fantasia.

Di seguito ci siamo dedicati prima al gruppo di tre, riportandone esercizio svolto e analisi; per poi passare alla coppia, procedendo allo stesso modo.

Lettera realizzata da Anna, Katrin e Pascal

Allora Venezia...Dobbiamo parlare!
Ci conosciamo da molti anni e abbiamo colavorato da sempre, ma adesso vado a Napoli.
Mi sono rotto le palle. Ogni giorno devo nuotare nella tua acqua sporca. Non solo sei sporca ma anche puzzi!
Però anche le persone che vengono a vederti hanno cambiato: Tanti anni fa erano gentile, ma adesso sono diventate stressate ed impazienti. Loro non vedono l'ora di visitare un monumento dopo l'altro.
Te l'ho detto tante volte, però penso che tu non voglia cambiare niente.
Quindi la faccio finita con te!

A non rivederci,
la tua gondola 53.

Nonostante l'obiettivo principale di questa sessione fosse osservare come le esperienze vissute durante le attività propedeutiche alla scrittura svolte nelle settimane precedenti influenzassero le scelte degli studenti chiamati finalmente a redigere un vero e proprio testo, ci hanno incuriositi anche gli atteggiamenti e i comportamenti dei membri del gruppo osservati durante le interazioni.

7. P	Che pensi?	P rivolge ad A che finora non ha mai detto una parola.
8. A	Ehm...	
9. P	Cosa?	
10. A	Mi piace.	

A causa delle assenze dell'uno e dell'altra, Pascal e Anna lavorano per la prima volta insieme. Lo studente, vedendo che la compagna non interagisce, ritiene opportuno spronarla, rivolgendosi a lei in prima persona (7-10).

15. K	Ma tu che preferisci?	K si rivolge a P.
-------	-----------------------	--------------------------

Katrin, invece, forse un po' scocciata dall'atteggiamento non collaborativo di Anna durante la prima sessione, non si rivolge mai direttamente alla compagna, anzi, nel segmento 15 chiede a Pascal che cosa preferisca lui esplicitamente.

29. K	Abbiamo collavorato per anni ma adesso basta.	
30. A	Ok.	
31. P	Per sempre?!	
32. K	Da!	
33. P	Quasiiii.	
34. K	Da sempre!	
35. A	Da sempre!	

59. K	<u>Ist acqua maskulin oder feminin?</u>	K chiede se il sostantivo <i>acqua</i> è maschile o femminile.
60. A	Feminin!	A risponde che è femminile.

71. K	Vederti come città e io devo portarle. Tutte le persone molto ehm... Le persone vengono per vederti.	
72. P	Vengono a vederti?!	
73. A	Sì, a!	
74. P	<u>Früher waren sie freundlich!</u>	P afferma che una volta le persone erano cortesi.
75. K	<u>Früher...Tanti anni fa. Adesso...Gestresst, was heisst denn gestresst?</u>	K aggiunge che una volta le persone erano cortesi, mentre oggi sono stressate e chiede agli altri come si direbbe.
76. P	Sono diventato...	
77. A	Stressato.	
78. { K P	Sono diventati...	
79. K	Ne, le persone!	
80. { K P	Sono diventate...	
81. A	Stressate.	
82. K	E...	
83. P	<u>Ungeduldig?</u>	E impazienti, aggiunge P.
84. K	Impaziente.	
85. A	Impazienti!	
86. A	Loro vedono...	
87. K	...un monumento dopo l'altro. Loro non vedono...	
88. P	Loro non vedono?!	
89. K	Non vedono l'ora! Non vedere l'ora <u>heisst ich kann nicht warten</u> di vederti, per esempio. Non vedono l'ora di visitare, <u>wie sagt man besichtigen?</u>	K spiega l'espressione utilizzata e poi pensa che il verbo <i>visitare</i> non sia adatto.
90. P	Vedere.	
91. A	Visitare!	

Effettivamente, diversi segmenti (29-35, 59-60, 71-91) confermano che gli interventi di Anna non sono mai propositivi, ma piuttosto correttivi o annessi all'integrazione di un vocabolo o di una struttura grammaticale utilizzata da un compagno.

98. A	<u>Das ist kein Konjunktiv!</u>	A afferma che il verbo utilizzato da K non è congiuntivo.
-------	---------------------------------	--

109. K	<u>Wir machen schon Schluss.</u>	K afferma, irritata, che ora non è necessario aggiungere più nulla.
--------	----------------------------------	--

Dopo che, nel segmento 98, Anna ricorda a Katrin di non aver utilizzato il congiuntivo richiesto da Pascal, crediamo che Katrin non riesca più a contenersi di fronte ad un atteggiamento talmente analitico che non la rispecchia per niente, da rispondere addirittura in maniera irritata nel commento 109, bloccando forse un primo intento comunicativo, giudicato tardivo, di Anna.

26. P	Come collaborazione o ?!	
27. K	Sì, sì. Colla...	
28. P	Abbiamo collaborato?!	
29. K	Abbiamo collavorato per anni ma adesso basta.	

44. P	<u>Sehr umgangsprachlich:</u> Mi sono rotto le palle!	P avvisa di stare per pronunciare un'espressione molto colloquiale.
45. K	Come? Mi sono?	
46. P	rotto le palle!	
47. K	Le palle?!	
48. P	Le palle!	
49. K	di?! Di nuotare?!	
50. P	Anche così: mi sono rotto le palle!	

102. P	cambiare, io parto. Ahn! Adesso la faccio finita!	
103. K	Cosa?	
104. P	<u>Es gehört zu</u> farla.	K non capisce e P spiega che l'espressione deriva dal verbo pronominale <i>farla finita</i>.
105. K	<u>Ah wie smettila auch!</u> Adesso...	K nota la similitudine con <i>smetterla</i>.
106. P	Quindi la faccio finita! Ciao! La gondola 53.	

Un atteggiamento più equilibrato è quello di Pascal. Come confermano i segmenti 26-29, 44-50, 102-106, questo studente conosce ed usa correttamente espressioni della lingua parlata, ma non sovrasta gli altri.

In particolare i segmenti 26-29 ci mostrano che Pascal, pur conoscendo i vocaboli corretti, non corregge le compagne, e dà una spiegazione solo qualora gli venga posta una domanda (44-50 / 102-106). Visto il suo elevato livello linguistico, ci sembra di poter affermare che tale percorso gli abbia forse permesso non tanto di migliorarsi da un punto di vista linguistico, quanto di curare delle competenze trasversali, forse apparentemente slegate dal progetto di *ricerca azione* nello specifico ma importanti in ogni contesto, come le *soft skills*, in particolare la pazienza, la tolleranza e l'empatia. Osservando la divertente produzione scritta frutto della collaborazione tra queste tre personalità molto diverse tra loro, si potrebbe affermare che le numerose idee di una persona aperta e propositiva come Katrin hanno permesso al gruppo di disporre di *input* preziosi su cui lavorare; la spontaneità e la vicinanza alla lingua colloquiale italiana di Pascal hanno permesso di rendere il testo frizzante, vicino ai madrelingua e di effettuare delle scelte sicure; ed infine il perfezionismo di Anna ha consentito di evitare degli errori grammaticali o delle scelte lessicali inappropriate.

Analisi delle interazioni avvenute tra David e Fabian scrivendo la lettera

Questa sessione di scrittura creativa rappresenta anche la prima occasione per David e Fabian di lavorare in coppia.

32. D	Ieri mi (Das ist passiv und das kriege ich nicht hin!) sono trovato...trovatooooo da Canale Grande.	D afferma, erroneamente, che la forma che sta per utilizzare è un passivo e ammette di non saperlo mai formare correttamente.
-------	---	--

David ama molto sfruttare le occasioni per mettere in pratica le regole apprese al

corso di italiano; alcune volte dando delle spiegazioni pertinenti, altre volte arrampicandosi sugli specchi per giustificare le sue scelte grammaticali, come chiarisce il segmento 32.

Questa tecnica funzionava spesso con Valeria, il cui interesse per la precisione grammaticale in italiano non è forse così assodato e il suo atteggiamento nei confronti della lingua non analitico.

28. F	Una lettera dell'amore <u>oder</u> d'amore? <u>Ich weiss es immer nie.</u>	F afferma di non sapere mai se ha bisogno di una preposizione semplice o articolata.
36. D	<u>Aber vielleicht ist das Imperfekt besser, weil es eine Beschreibung ist, oder?!</u>	D si chiede se non sia meglio utilizzare l'imperfetto perché si tratta di una descrizione nel passato.
37. F	<u>Achso, weil es eine Beschreibung ist. Ja, stimmt! Aber ieri...Ne es könnte jetzt beide sein aber ieri...Ne es ist gut, mach mal perfekt! Also was würdest du schreiben?</u>	F non è completamente d'accordo perché è convinto che con l'avverbio <i>ieri</i> si debba usare il passato prossimo, e chiede a D che cosa scriverebbe.
61. F	<u>Auch wieder Perfekt oder besser jetzt Imperfekt, das weiss ich nie so richtig.</u>	F non sa se usare l'imperfetto o il passato prossimo e afferma di non saperlo mai in verità.
62. D	L'unica cosa che....	
63. F	...mi disturbava.	
64. D	<u>oder</u> ho disturbato.	

Per quanto Fabian sia pronto ad esprimere il proprio disaccordo e a discutere sulle scelte altrui che gli sembrano incongruenti, talvolta sembra voler proseguire autonomamente o omettere di sapere davvero le cose, quasi sentendosi a disagio, soprattutto quando si tratta di argomenti delicati della lingua italiana, come per esempio la differenza tra l'imperfetto e passato prossimo (non presente nella lingua tedesca), preposizioni e pronomi, come esemplificano i segmenti 28, 36-37, 61-64.

Valeria, a nostro avviso, riusciva a mantenere l'equilibrio tra i due: da una parte accelerava le approfondite riflessioni di David e dall'altra spronava Fabian a spiegare agli altri che cosa stesse per scrivere.

40. D	Alla Canale Grande e ho visto ne...Come si dire <u>blicken auf?</u> Oder <u>betrachten vielleicht?</u>	D vuole sapere come tradurre i verbi <i>guardare, osservare, considerare.</i>
41. F	Mirare <u>vielleicht.</u>	F avanza una proposta insicura.
42. D	Also <u>bewundern.</u>	D pensa che <i>mirare</i> significhi <i>ammirare.</i>
43. F	<u>Bewundern ist ammirare, glaube ich.</u>	F lo corregge.
44. D	Come si dire <u>betrachten</u> come...non è vedere ma <u>etwas betrachten oder anschauen?</u>	D si rivolge all'insegnante per tradurre i verbi <i>osservare e considerare.</i>
45. I	osservare è più <u>beobachten,</u> considerare è <u>betrachten.</u>	
46. D	Contemplare!	
47. F	Contemplare <u>ja!</u>	
48. D	Te ho contemplato.	

Analizzando due diverse discussioni avvenute tra Fabian e David, si possono inoltre mettere in evidenza due differenti atteggiamenti che un non madrelingua può adottare quando deve produrre in lingua altra. Nei segmenti 40-48 i ragazzi dimostrano scarse flessibilità e prontezza a servirsi dei vocaboli a disposizione in lingua italiana, non volendosi scostare dalla perfezione della L1. Quest'atteggiamento diventerebbe problematico se fosse l'unico e venisse adottato anche nell'espressione orale in cui, a livello B1, l'immediatezza e l'efficacia comunicativa prevalgono sulla correttezza espositiva.

93. F	...con i turisti	
94. D	di tanti turisti.	
95. F	T-U <u>glaube ich, oder?!</u>	
96. D	Turistici?	
97. F	<u>Ich weiss es auch net, ich glaube</u> turisti. <u>Gut, dann...</u>	F propone di utilizzare la parola <i>turisti</i> e non <i>turistici</i> come proposto da D.
98. D	Turista!	
99. F	Turista <u>ist plural oder was?!</u>	F si chiede se <i>turista</i> sia il plurale.
100. D	<u>Wahrscheinlich! Lassen wir</u> turisti,	D propone di lasciare <i>turisti</i>

vielleicht ist turista der Singular.

**perché probabilmente *turista*
è il singolare.**

I segmenti 93-100 ci dimostrano, invece, che David e Fabian sanno anche assumere un atteggiamento più duttile, arrivando induttivamente alla scelta che sembra loro più consona, affidandosi forse all'orecchio e alla spontaneità.

Commento generale alla terza sessione

Anche al termine della sessione di scrittura collaborativa creativa, gli studenti hanno compilato un diario personale. Attraverso queste testimonianze abbiamo avuto conferma di alcune ipotesi che avevamo già avanzato (es. sulle personalità di F. e D.), ma ci ha anche permesso di aver contezza di altre dimensioni (come il punto di vista di A. e P.).

Per quanto riguarda la questione all'interno della coppia, Fabian si focalizza sui limiti del lavoro con un solo compagno, scrivendo che discutere in due non è semplice e che ci vuole pazienza; mentre David, non curandosi delle modalità in cui si è svolta la proposta, si concentra sulle opportunità che può dare la stesura di una lettera creativa per quanto riguarda l'utilizzo della grammatica appresa e la riflessione che ha luogo su di essa. Interessante è notare che le due diverse posizioni conferiscono un *feedback* importante su due punti chiave di questo progetto, ossia il *cooperative learning* e la scrittura creativa come possibile tecnica da utilizzare per alimentare il piacere di scrivere il lingua altra. Fabian individua addirittura il tema della lettera come l'elemento che gli è piaciuto di più dell'intera attività; mentre gli altri apprezzano la creatività dell'*input*, la modalità insolita, la possibilità di scrivere in gruppo, di sviluppare le frasi insieme e di ripassare concetti già affrontati. Per quanto riguarda gli ostacoli incontrati, Fabian sottolinea la difficoltà di essere creativi e ribadisce che in coppia non è facile mettersi d'accordo su cosa scrivere. David e Katrin, invece, si concentrano di più sulle problematiche incontrate nell'integrare nello scritto la grammatica acquisita, cercando di utilizzare attivamente strutture sempre più complesse. In questo frangente è interessante considerare il *feedback* forse più esauriente fornito da Anna nel corso dell'intero progetto. La studentessa riconosce la difficoltà nella ricerca del vocabolario adeguato, e aggiunge di aver dovuto rifletterci a lungo.

L'unico che individua un aspetto noioso nella proposta è Fabian, il quale afferma di non aver riso molto in due.

David, Anna e Pascal considerano proprio questa attività come la preferita tra tutte. David sottolinea nuovamente l'opportunità di essere creativi e di sfidare se stessi nel tentativo di usare nuove strutture grammaticali; Anna la definisce divertente. Pascal pare aver apprezzato l'opportunità di unire le forze per comporre insieme le frasi, sfruttando la creatività di tutto il gruppo, senza individuare nell'atteggiamento restio di una delle due compagne una gravante alla riuscita dell'elaborato. Fabian preferisce la prima sessione di scrittura collaborativa guidata, ovvero il *cloze* non facilitato, in cui secondo lui non è richiesta così tanta fantasia; mentre a Katrin è piaciuta di più la seconda sessione guidata, in cui si trattava di riportare una lista di vantaggi e

svantaggi data una certa situazione. La studentessa afferma di aver interagito di più con il compagno e su diversi argomenti.

3. CONCLUSIONI

Comparando le affermazioni espresse inizialmente con i risultati del questionario finale, ci rendiamo conto che il progetto ha contribuito a modificare, seppur talvolta minimamente, idee radicate nel gruppo, e di aver quindi raggiunto un duplice obiettivo: (1) cercare di decostruire opinioni negative nei confronti della scrittura in italiano – spesso ritenuta noiosa e non adatta ad essere proposta in classe – tramite esperienze ripetute di segno opposto; (2) stimolare la riflessione metacognitiva sulle strutture grammaticali interagendo con i compagni. A questo proposito è interessante osservare come siano mutate le opinioni in particolare di Katrin e Fabian, ovvero dei due partecipanti più scettici. La studentessa afferma di essersi divertita tantissimo, di aver apprezzato le attività in quanto intraprese in *cooperative learning* e sotto forma di opportunità per ripassare la grammatica e il vocabolario affrontati nelle lezioni precedenti, senza alludere più alla scrittura autonoma e in separata sede. Fabian, invece, ribadisce che la qualità della spiegazione condivisa da un compagno non può competere con quella di un insegnante preparato, e che certe dinamiche di gruppo limitano l'efficacia della produzione scritta e dell'apprendimento grammaticale. Nonostante la sua opinione negativa, crediamo che la *ricerca azione* consenta di cogliere della positività anche in tal caso, infatti lo studente afferma di essersi divertito e riconosce dei miglioramenti nella sua abilità di scrittura in italiano.

Il fatto che le spiegazioni che davano gli studenti all'interno dei gruppi fossero talvolta errate, ci ha permesso di constatare quanto sia importante seguire minuziosamente un tale progetto, essere presenti e redigere chiare note di campo durante i loro scambi, in modo da preparare un *feedback* di qualità. È stato interessantissimo accorgersi quanto possano essere differenti le reazioni a un contesto comune. Katrin, in ansia per il lavoro da svolgere con Anna, avrebbe desiderato un compagno propositivo come Pascal. Quest'ultimo, nonostante le sue conoscenze dell'italiano superassero quelle dei compagni e ci rendessero un po' titubanti, adorava il *cooperative learning* anche in tali circostanze. Fabian necessitava dell'equilibrio scaturito dalla presenza di Valeria: piuttosto di un compagno critico e meticoloso come David, avrebbe forse addirittura preferito una persona taciturna come Anna per svolgere il compito individualmente. David, teoricamente coinvolto in prima persona, era talmente concentrato sulla grammatica da non percepire l'insoddisfazione di Fabian. Mentre si insegna, tali sensazioni si possono captare appieno e condividere con un collega o un amico solo se ci si prende il tempo di osservare dall'esterno i propri discenti e per fare ricerca.

Ci sembra che questo percorso abbia inoltre contribuito a sciogliere la *routine*, a rendere più frizzanti le ore di lezione in cui è stato inserito e ad instaurare un legame diverso, più profondo seppur insolito, tra i membri della classe.

Personalmente ci siamo resi conto che nella didattica delle lingue straniere è fondamentale sperimentare per capire meglio le dinamiche; sforzarsi di interpretare

obiettivamente i dati raccolti e confrontarsi con altri. Ciò ha reso possibile un'efficiente triangolazione, proprio perché gli aspetti venivano considerati da prospettive diverse. La *ricerca azione* prepara all'imprevisto, realtà molto comune per un insegnante, e allena ad essere pronti e aperti all'approfondimento, se necessario. Dopo la prima sessione di scrittura collaborativa guidata, per esempio, ci eravamo pentiti di non aver inserito Anna in un gruppo di lavoro più numeroso, in quanto Katrin, la sua unica compagna, ci era sembrata preoccupata per il carico di lavoro che le spettava, non potendo contare particolarmente sull'aiuto dell'altra studentessa, molto riservata. Solo dopo la terza sessione di scrittura collaborativa, quella creativa, ci siamo però resi conto che quanto ritenevamo un errore, era forse una scelta giusta. In quell'occasione, infatti, Anna ha mantenuto lo stesso atteggiamento, pur lavorando con *due* compagni, dimostrando però di divertirsi molto rispetto all'altra volta, nonostante si esprimesse poco. Erano forse proprio le risate sintomo di quanto il progetto stesse incidendo positivamente anche sull'atteggiamento di Anna? Tale constatazione ci ha permesso a sua volta di fare esperimenti su percezioni abbozzate e di considerare aspetti nuovi: (1) essere in grado di cogliere i progressi nei nostri studenti, nonostante a volte siano quasi invisibili; (2) individuare i limiti del *cooperative learning* di fronte a certe dinamiche caratteriali; (3) ricorrere ad alcune tecniche di collaborazione, adattandole minuziosamente; (4) avvertire l'esigenza di provare in un futuro ad ingrandire i gruppi per testare come un individuo riservato possa reagire all'aumentare della massa critica.

Come insegnanti, nell'ottica di indurre i nostri studenti a sviluppare la competenza del *saper fare*, abbiamo cercato di essere *maieuti*. Tramite *input* accattivanti, abbiamo stimolato i discenti ad esplorare la lingua e a trovare delle risposte in collaborazione con i compagni, garantendogli sostegno nel corso dell'acquisizione della lingua italiana.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ALLWRIGHT D.-BAILEY K., 1991, *Focus on the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.

BIRELLO M.; BONAFACCIA S.; BOSCH F.; LICASTRO G.; VILAGRASA A., 2018, *Al dente 3*, Casa delle lingue, Barcellona.

COMOGLIO M.; CARDOSO M.A., 2009, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative learning*, LAS (Libreria Ateneo Salesiano), Roma.

DAL FORNO, I., 1997, *Tocca a te. Attività ludiche per l'insegnamento della lingua italiana*, Guerra, Perugia.

FRANK, C.; RINVOLUCRI, M., 2007, *Creative Writing*, Helbling, Innsbruck.

MARIANI, L.; POZZO, G., 2000, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico: imparare a imparare, insegnare a imparare*, La Nuova Italia, Firenze.

TORRESAN P. (2007a) *Imparare a imparare: metacognizione e strategie di apprendimento*, Venezia, ITALS II (modulo online).

TORRESAN P., 2007b, *Motivare a scrivere in lingua straniera*, Formazione MIUR Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca sul sito INDIRE <www.bdp.it>

TORRESAN P., 2009, "Il piacere e la sfida di scrivere in italiano: credenze e atteggiamenti nei confronti della scrittura in una classe di italiano L2", in Lamberti M. P. - Bizzoni F. (eds.), *Italia y la generación 1900 - 1910*, Universidad Nacional Autónoma de México, México D. F.

VEDOVELLI M., 2015, *Guida all'italiano per stranieri. Dal quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.