Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

DECARLI MARUSSIA

MASTER OF ARTS SUPSI IN INSEGNAMENTO PER IL LIVELLO

SECONDARIO I

ANNO ACCADEMICO 2015/2016

A LEZIONE DI TEDESCO CON I TESTI AUTENTICI

ANALISI DELL'ATTEGGIAMENTO DEI DISCENTI

RELATORE

GÉ STOKS

Per questo mio Lavoro di diploma desidero ringraziare in primo luogo il mio relatore Gé Stoks, per avermi seguita e aiutata durante questo progetto. In secondo luogo ringrazio la ricercatrice Daniela Kappler che mi ha guidato nella ricerca e mi ha dato consigli per la stesura del mio lavoro. In terzo luogo ringrazio le mie colleghe di DFA, con le quali ho sempre potuto confrontarmi. Da ultimo ringrazio gli allievi di 3B della Scuola Media di Lodrino, i quali si sono impegnati durante tutte le attività e hanno contribuito alla riuscita di questo progetto.

Abstract

Con il mio lavoro di diploma ho voluto osservare l'atteggiamento dei discenti – la motivazione, la sicurezza e l'autonomia nel lavoro – verso i testi autentici in tedesco. Mi sono occupata dei testi autentici poiché ritengo importante che gli allievi siano confrontati con tali testi e che ricevano gli strumenti necessari per affrontarli. Infatti, al di fuori dell'ambito scolastico, i discenti faranno fronte a dei testi autentici e non a quelli semplificati. Ho osservato l'atteggiamento degli allievi per capire come affrontare con loro tali testi nel modo migliore. Ho eseguito le attività, due questionari e sette interventi, in una classe di terza della SM Lodrino, corso attitudinale. A ogni attività ho osservato gli alunni e ho preso appunti in un diario. Per analizzare i risultati ottenuti ho paragonato le mie osservazioni ai lavori svolti dagli allievi e al questionario finale e ho così individuato i fattori che motivano gli alunni a leggere i testi autentici: il lavoro a piccoli gruppi, i testi brevi e interessanti, la scelta della lettura e del compito, il lavoro in aula informatica e i dizionari online. Tuttavia non sono riuscita a rendere i discenti sicuri nel lavoro e autonomi nell'applicazione delle strategie di lettura.

Sommario

1. Introduzione 5

2. Disegno di ricerca 6

2.1 Domande di ricerca 6

2.2 Ipotesi di ricerca 6

3. Quadro teorico 8

3.1 I testi autentici 8

3.2 Strategie di lettura 9

3.3 Motivazione 10

3.4 Autonomia e conseguente sicurezza nel lavoro 10

4. Quadro metodologico 12

4.1 Classe 12

4.2 Progettazione 12

4.3 Svolgimento 13

4.3.1 Questionario iniziale 13

4.3.2 Primo intervento 14

4.3.3 Secondo intervento 15

4.3.4 Terzo intervento 15

4.3.5 Quarto intervento 15

4.3.6 Quinto intervento 16

4.3.7 Sesto intervento 16

4.3.8 Settimo intervento 16

4.3.9 Questionario finale 17

4.4 Osservazione 17

4.4.1 Indicatori 17

4.4.2 Questionari 18

4.4.3 Diario 18
5. Risultati 20
5.1 Questionario iniziale 20
5.2 Motivazione 20
5.3 Autonomia e conseguente sicurezza nel lavoro 22
5.4 Analisi di due casi particolari 24
6. Discussione 26
7. Conclusione 28
8. Bibliografia 29
9. Sitografia 30
10. Allegati 31
Allegato 1: questionario iniziale 31
Allegato 2: primo intervento 33
Testo 33
Formulazione del compito 35
Allegato 3: secondo intervento 37
Testo 37
Formulazione del compito 39
Allegato 4: terzo intervento 42
Testo 42
Formulazione del compito 44
Allegato 5: quarto intervento 46
Testo 46
Formulazione del compito 47
Allegato 6: quinto intervento 48
Testo 48

Formulazione del compito 48
Allegato 7: sesto intervento 49
Testo 49
Formulazione del compito 50
Allegato 8: settimo intervento 51
Testo 51
Formulazione del compito 53
Allegato 9: questionario finale 54

1. Introduzione

Per il mio lavoro di diploma ho scelto come tema di ricerca i testi autentici scritti in tedesco. I testi autentici sono tutti i testi che non sono stati scritti appositamente per scopi didattici.

Ho scelto questo argomento poiché i manuali di tedesco utilizzati a scuola non contengono testi autentici. Infatti i discenti devono sempre confrontarsi con testi semplificati, elaborati appositamente per loro. Tuttavia, durante la loro vita, al di fuori dell'ambito scolastico, gli allievi dovranno affrontare dei testi autentici e non dei testi scritti per chi sta imparando una lingua. Quindi è necessario che gli alunni dispongano di strumenti adeguati e di un atteggiamento positivo per far fronte a questi testi. La motivazione, che mi ha spinto a scegliere questo argomento, è estrinseca per due motivi. In primo luogo perché è legata a quella dei discenti: se questi ultimi sono motivati a leggere i testi autentici e a svolgere i relativi esercizi, allora anch'io sono motivata a portare in classe altri testi di questo tipo. In secondo luogo perché segue quanto stabilito dall'Articolo 2 della *Legge della scuola*, cioè che il compito della scuola è anche quello di favorire "l'inserimento dei cittadini nel contesto sociale mediante un'efficace formazione di base e ricorrente" [1]. Ciò significa preparare gli allievi alla vita extrascolastica, e quindi fornire loro gli strumenti necessari per affrontarla. Gli strumenti di cui parlo sono in questo caso le strategie di lettura, cioè delle tecniche adottate per comprendere meglio un testo.

Con questo mio lavoro di diploma desidero capire qual è l'atteggiamento dei discenti verso i testi autentici per quanto concerne la motivazione, la sicurezza e l'autonomia nel lavoro e scoprire come migliorare questi tre aspetti dell'atteggiamento. Tramite le varie attività del mio progetto vorrei dunque raggiungere gli obiettivi seguenti:

- Infondere sicurezza: gli allievi devono sentirsi sicuri quando leggono i testi autentici e capire che sono in grado di estrapolare delle informazioni da tali testi.
- Rendere gli allievi autonomi nel lavoro fornendo loro gli strumenti adeguati: per sviluppare la sicurezza di cui ho parlato sopra, è necessario che gli allievi dispongano di strumenti adeguati per lavorare sui testi autentici.
- Motivare i discenti alla lettura di questi testi: accanto alla sicurezza è importante che gli alunni siano motivati a leggere dei testi autentici.

---

[1] http://www3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/raccolta-leggi/legge/numero/5.1.1.1

2. Disegno di ricerca

Prima di iniziare la fase di sperimentazione ho stabilito cosa volevo osservare (domande di ricerca), come pensavo avrebbero reagito i discenti e come si sarebbero svolte le mie attività (ipotesi di ricerca).

2.1 Domande di ricerca

In termini educativi ho voluto:

- Conoscere qual è l'atteggiamento dei discenti verso i testi autentici.
- Capire se imparando delle strategie di lettura e applicandole ai testi autentici, gli alunni cambiano la loro attitudine verso questi testi. Per osservare un eventuale cambiamento del loro atteggiamento durante i vari interventi, ho ascoltato i commenti dei discenti, osservato le loro reazioni, ad esempio se lavoravano oppure no, e analizzato i risultati da loro ottenuti negli esercizi.

In conclusione ho dunque voluto scoprire come gli allievi reagiscono la prima volta che si trovano di fronte a un testo autentico e, se dopo una serie di comprensioni scritte, la loro attitudine cambia o rimane uguale.

I tre aspetti dell'atteggiamento che ho analizzato sono dunque la motivazione, la sicurezza e l'autonomia nel lavoro.

2.2 Ipotesi di ricerca

Per capire meglio cosa osservare durante le attività del mio lavoro di diploma e come strutturare quest'ultimo, è stato per me importante stabilire delle ipotesi di ricerca a priori.

In primo luogo prevedevo di osservare delle difficoltà nella comprensione dei testi durante le attività iniziali. In secondo luogo immaginavo che i discenti avrebbero incontrato problemi ad applicare autonomamente le strategie di lettura. In terzo luogo tutte queste difficoltà avrebbero probabilmente provocato una forte demotivazione, insicurezza e scoraggiamento. Infine, vista la complessità dei testi, mi aspettavo di osservare una grande collaborazione tra i vari membri del gruppo qualora i testi fossero stati letti a gruppi.

Dopo alcuni interventi, e soprattutto al termine di questo percorso, prevedevo un grande cambiamento nell'atteggiamento dei discenti. Innanzitutto immaginavo che i discenti avrebbero applicato correttamente e in modo autonomo le strategie di lettura. In seguito mi aspettavo un miglioramento della comprensione dei testi e quindi anche della motivazione e della sicurezza.

Nel questionario finale mi aspettavo di vedere una presa di coscienza dei discenti rispetto al miglioramento del loro atteggiamento – motivazione e sicurezza – della loro comprensione dei testi autentici e della loro capacità di applicare delle strategie di lettura. Inoltre ho previsto che avrebbero capito la ragione e l'importanza del percorso svolto assieme.

3. Quadro teorico

Prima di iniziare le attività in classe, come aiuto e per paragonare i risultati della mia indagine con quanto pubblicato dai diversi autori, ho ricercato dei testi relativi ai vari aspetti contenuti nel mio lavoro di diploma.

3.1 I testi autentici

In questo mio lavoro mi sono occupata della lettura e della comprensione dei testi autentici. Innanzitutto è stato necessario capire cosa si intende con *testi autentici*. Da alcuni decenni il concetto di *testi autentici* ha acquisito significati diversi. Secondo Hunfeld (1997) e Richterich (1997) i testi autentici sono tutti i testi, scritti o orali, che vengono prodotti. Tuttavia Richterich (1997) afferma che i testi autentici sono stati opposti ai testi pedagogici. Questi ultimi sono dei testi semplificati e creati per scopi formativi. Richterich (1997) rileva infatti che i testi pedagogici sono prodotti per chi sta imparando una lingua, per permettere di focalizzarsi unicamente su determinati aspetti linguistici a seconda delle necessità. Swan (1985) scrive inoltre che questi testi non sono comunicativi in quanto sono stati redatti per imparare determinate strutture linguistiche e non per informare. Secondo Richterich (1997) i testi autentici e i testi pedagogici non sono tuttavia in opposizione l'uno all'altro, anzi, sono complementari, perciò per scopi pedagogici sarebbe opportuno utilizzarli entrambi.

Riassumendo, ci sono più opinioni in merito al significato di *testi autentici*, nel mio lavoro di diploma ho considerato come testi autentici tutti i testi che non sono stati pensati per scopi pedagogici e che quindi non sono stati semplificati.

Ho scelto di approfondire l'argomento che concerne i testi autentici siccome nella vita di tutti i giorni si è confrontati con dei testi non semplificati dal punto di vista linguistico e del contenuto, si incorre infatti in testi completi sotto ogni aspetto. È pertanto importante avere gli strumenti necessari per capire al meglio questi testi. Un altro motivo per cui ho scelto questo tipo di lettura è perché, come spiega Richterich (1997), l'insegnamento delle lingue straniere ha come obiettivo quello di insegnare e di imparare la lingua corrente, che si usa quotidianamente. Meier, Moses e Rigolini (1997) affermano inoltre che è molto utile introdurre dei testi autentici nell'insegnamento di una lingua straniera, ma che questi vanno adattati al livello di chi sta imparando. Anche Diehl (2000) afferma che gli allievi devono confrontarsi con la lingua autentica, ma questa deve comunque essere adattata all'età e agli interessi degli alunni. Infatti se l'insegnante propone dei testi

altamente complicati gli allievi si scoraggiano in quanto non capiscono molto. Difatti, come scrive Swan (1985), i discenti devono concentrarsi troppo per decodificare il testo, e ciò va a scapito della comprensione del contenuto. Se invece l'insegnante sceglie accuratamente i testi, secondo il livello di chi apprende, allora la motivazione e l'interesse degli alunni aumentano. La motivazione, come vedremo più in là, gioca un ruolo molto importante nell'apprendimento di una lingua straniera. Inoltre se i discenti riescono a svolgere degli esercizi inerenti a un testo autentico, e quindi si rendono conto di capire qualcosa, sono soddisfatti e in futuro saranno più sicuri quando dovranno affrontare altri testi di questo tipo[2]. Leggere dei testi autentici è importante anche perché, come scrive Rixon (2013), dopo aver lavorato sulla comprensione scritta, si possono usare i testi per riflettere sulla lingua e sulle strutture linguistiche.

L'utilizzo corretto di letture autentiche nell'insegnamento ha perciò tre vantaggi principali: in primo luogo favorisce l'apprendimento della L2; in secondo luogo motiva gli alunni, i quali si rendono conto di capire un testo non semplificato e indirizzato principalmente ai parlanti della lingua in questione; in terzo luogo permette agli allievi di costruirsi una propria grammatica.

3.2 Strategie di lettura

Durante il mio progetto ho previsto di aiutare gli allievi nella comprensione dei testi autentici tramite la formulazione del compito. Quest'ultima ha lo scopo di guidare i discenti nella lettura e consiste nel suddividere il compito in varie fasi che aiutino i discenti a capire il testo. Per fare ciò è stato essenziale formulare gli esercizi in modo preciso e ben strutturato. La formulazione del compito prevedeva le seguenti fasi, che sono state tuttavia soggette a modifiche. Innanzitutto era prevista una parte da eseguire prima della lettura poiché, come afferma Lutjeharms (2006), è importante che prima di iniziare a leggere, i discenti mobilitino le loro conoscenze riattivando quello che già sanno in merito all'argomento e al tipo di testo con il quale sono confrontati. Per fare ciò, gli alunni dovrebbero dapprima guardare il testo, capire di che tipologia testuale si tratta, e poi pensare a quali sono le caratteristiche di tale tipologia. Ciò può facilitare la comprensione, poiché queste caratteristiche potrebbero essere presenti nel testo che i discenti sono tenuti a leggere. In seguito gli allievi dovrebbero osservare le immagini del testo, il titolo e il sottotitolo – se presenti – e formulare delle ipotesi in merito al contenuto del testo. In questo modo gli allievi capiscono se il testo può essere di loro interesse. Questo tipo di lettura è definita da Westhoff (1997) come

[2] https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Authentizit%C3%A4t

orientierendes Lesen (lettura orientata). Le ipotesi formulate in questa prima parte vengono poi verificate durante la lettura. Un altro esercizio che si potrebbe svolgere durante la prima fase è quello di pensare a quali sono le informazioni che si ritengono importanti e interessanti e che si vogliono dunque estrapolare dal testo. Questa fase è molto soggettiva in quanto ognuno può decidere da solo cosa ritiene importante e cosa vuole sapere in merito all'argomento trattato nel testo. Il fatto di poter scegliere cosa è rilevante e cosa non lo è, è oggetto di motivazione degli allievi e tramite questo compito i discenti capiscono che spesso non è fondamentale comprendere tutto il testo, ma è sufficiente cogliere solo alcune parti. Questo tipo di lettura è chiamato da Westhoff (1997) *selegierendes Lesen*. Westhoff (1997) scrive inoltre che nell'apprendimento di una lingua straniera, a seconda del compito da svolgere, si deve effettuare un determinato tipo di lettura. Quindi lo scopo (*Leseziel*) combacia con il tipo di lettura (*Lesestil*). Lavorando con i testi autentici è dunque importante rendere attenti i discenti del fatto che in base allo scopo o al compito che si ha, si applicano stili di lettura diversi.

3.3 Motivazione

Un altro aspetto importante del mio lavoro di diploma è la motivazione. Motivazione significa avere interesse nel fare qualcosa, in questo caso nel leggere e nel cercare di capire dei testi autentici. La motivazione, come scrive Berndt (2002), è un fattore essenziale per gli studenti. Berndt (2002) afferma che la motivazione può esserci o meno, può esprimersi in forme diverse e cambiare nel tempo.

Al fine di coinvolgere i discenti nella lettura, è innanzitutto importante che i testi siano motivanti e interessanti per chi li legge, ciò è quanto afferma Westhoff (2006). Anche Lutjeharms (2006) scrive che la scelta del testo è il fattore che rende divertente la lettura.

Per i motivi elencati sopra, ho scelto di dare ai discenti, per alcuni interventi, libera scelta dei testi da leggere. Oltre alla scelta del testo, in un'occasione i discenti sono stati liberi di svolgere il compito che preferivano.

3.4 Autonomia e conseguente sicurezza nel lavoro

Per l'ultimo intervento ho stabilito di lasciare la libertà di scegliere il compito da eseguire, in quanto Richterich (1997) spiega che, per capire meglio i testi autentici, è auspicabile lavorare sul testo nel modo che si preferisce, in modo tale da capirlo meglio e da essere più coinvolti. Così facendo si stimolano gli alunni, i quali, a differenza di quanto avviene normalmente a lezione, non sono

obbligati a fare quello che dice l'insegnante ma diventano loro stessi responsabili del proprio apprendimento, vengono pertanto responsabilizzati. I discenti devono perciò sviluppare una certa autonomia per poter svolgere il compito. In questo caso si parla di *autonomia dell'apprendimento*, come scrive Holec (1994). Con *autonomia dell'apprendimento* si intende che ogni discente è partecipe del proprio apprendimento, ne segue che il docente ha meno controllo sull'allievo e su quello che quest'ultimo deve imparare. Il compito dell'insegnante è quindi, come afferma Holec (1994), quello di fare in modo che l'allievo si trovi nelle condizioni ottimali per imparare autonomamente. *Autonomia dell'apprendimento* significa pertanto partecipare attivamente al proprio apprendimento, trovare un modo di imparare e saperlo mettere in atto.

Per terminare, l'insegnante deve mettere a disposizione degli allievi dei testi autentici accessibili, interessanti e motivanti e deve mettere i discenti nelle condizioni adatte all'apprendimento, in modo tale che essi possano gestirsi autonomamente.

4. Quadro metodologico

Una volta ricercate le informazioni inerenti gli aspetti teorici del mio lavoro di diploma ho pensato al modo in cui avrei desiderato svolgere le attività del mio progetto.

4.1 Classe

Siccome per l'anno scolastico 2015/2016 mi è stato attribuito un incarico limitato, ho avuto la possibilità di svolgere le attività del mio lavoro di diploma in una delle mie classi. Ho pertanto scelto di eseguire gli interventi nella classe di terza, corso attitudinale, la quale fino a metà dicembre 2015 era composta da 16 allievi, e poi da 17. Conoscevo già gli alunni poiché in seconda media la loro insegnante era la mia Docente di pratica professionale. Si tratta di una bella classe, in cui si riesce sempre a lavorare molto bene.

All'inizio del percorso, quando ho distribuito il questionario iniziale alla classe, ho solo spiegato che avremmo letto alcuni testi autentici in modo tale da essere preparati a far fronte a questo tipo di lettura una volta terminata la scuola. Per non influenzare il comportamento degli allievi, non ho esplicitato che stavo svolgendo il mio lavoro di diploma e neppure che li avrei osservati e che avrei preso appunti.

Oltre ad osservare la classe in generale ho pensato di prestare particolare attenzione a due alunni, che chiamerò con i nomi fittizi Sara, la più brillante della classe, ed Elia, quello con più difficoltà. Ho valutato loro due perché volevo capire se esistono delle grandi differenze di atteggiamento – sicurezza, motivazione e autonomia – tra allievi con competenze diverse.

4.2 Progettazione

Durante l'estate 2015 mi sono impegnata a raccogliere vari materiali autentici, ad esempio ho comandato delle riviste di viaggi, ho raccolto delle brochure di alcuni posti che ho visitato in Svizzera tedesca e romanda, ho conservato diversi cataloghi di abbigliamento ecc. Oltre a questi materiali autentici avevo l'intenzione di utilizzare anche testi presi da Internet, oppure di far lavorare gli allievi direttamente al computer. Siccome a volte intendevo lasciare ai discenti libera scelta del testo da leggere, mi sono impegnata a cercare letture di argomenti vari e di lunghezza e difficoltà diverse. Ho stabilito di procedere in questo modo per far sì che i discenti fossero più motivati alla lettura. Purtroppo non ho utilizzato nessuno dei testi raccolti, poiché questi non

rispecchiavano gli interessi degli alunni. Oltre a cercare testi ho preparato una lista con le date di tutti gli interventi. Tuttavia, a causa di vari contrattempi, il progetto è durato più del previsto. È iniziato giovedì 5 novembre 2015 con il questionario iniziale, sono poi seguiti sette interventi, cioè comprensioni scritte e, per terminare, il 6 aprile 2016 i discenti hanno compilato il formulario finale. Le attività si sono svolte quasi tutte in classe e sola una in aula informatica. Ogni intervento prevedeva una lettura, un compito e due o tre domande formulate per capire come si era svolta l'attività secondo gli alunni. Durante gli interventi sono rimasta a disposizione degli allievi ma ho soprattutto osservato il loro comportamento e il loro modo di affrontare i testi. Ho annotato le informazioni su dei post-it e alla sera le ho riportate nel mio diario.

4.3 Svolgimento

Per svolgere le attività sono partita dal questionario iniziale per poi cominciare con gli interventi. Dopo ogni intervento ho analizzato cosa è andato bene e cosa no, e in base alle mie osservazioni ho pianificato l'attività seguente. Ho pertanto compiuto una ricerca-azione. Secondo Coonan (2000) la ricerca-azione ha lo scopo "di calare la ricerca nella realtà della scuola, e in particolare nella classe, attraverso il diretto coinvolgimento degli insegnanti. È ricerca fatta dagli insegnanti per gli insegnanti" (p. 2). Coonan (2000) analizza la definizione di ricerca-azione data da Ebbutt (1985) e pone l'accento su tre aspetti. Il primo è che la ricerca-azione è eseguita dagli insegnanti e che l'oggetto della ricerca è legato a quanto avviene in classe. Il secondo riguarda la riflessione, Coonan (2000) scrive che per la ricerca-azione è indispensabile riflettere sul proprio operato al fine di migliorare i propri interventi e apportare dei cambiamenti nel contesto in cui si agisce. L'ultimo aspetto riguarda la sistematicità. Coonan (2000) afferma che è necessario che il proprio lavoro abbia degli obiettivi e delle fasi per permettere poi di essere giusti nella riflessione e nella valutazione di quanto svolto. Coonan (2000) suddivide la ricerca-azione in cinque passaggi: la pianificazione, l'azione, l'osservazione, la riflessione e la valutazione. Per il mio lavoro di diploma ho svolto una ricerca-azione poiché ho compiuto tutte queste tappe.

4.3.1 Questionario iniziale

Il questionario iniziale (Allegato 1), come scritto sopra, ha dato inizio al mio lavoro di diploma. Gli allievi hanno ricevuto su carta delle domande in italiano alle quali hanno risposto. Ho scelto di iniziare il progetto con un formulario perché desideravo sapere quali erano le abitudini degli allievi per quanto concerne la lettura. Mi interessava sapere cosa leggono di solito, cosa piace loro leggere,

in che lingua e come trovano i testi dei manuali di tedesco. Le loro risposte mi hanno inoltre aiutato a selezionare delle letture autentiche che potevano interessare loro.

Una volta raccolte le informazioni con il questionario iniziale ho iniziato le attività in classe. I sette interventi sono stati eseguiti ogni due settimane durante l'ora singola del venerdì, dalle 9.45 alle 10.35. Ho scelto di svolgere le attività il venerdì in modo tale da permettere agli allievi, per alcune attività, di scegliere il testo il giovedì e di arrivare così in classe il venerdì con le fotocopie dei testi pronte e con gli alunni che sapevano già cosa leggere.

4.3.2 Primo intervento

Lo scopo della prima comprensione scritta era quello di vedere come i discenti reagiscono la prima volta di fronte a un testo autentico. Questo intervento si è svolto in classe. Gli alunni hanno ricevuto un articolo (Allegato 2) scelto da me e preso dal sito online *20 Minuten*. Nel testo era presentato un paragone tra le qualità del succo d'arancia confezionato e quelle della spremuta d'arancia fresca. Non ho esplicitato se gli alunni dovevano lavorare da soli oppure con i compagni. Per questa attività prevedevo di vedere gli allievi in grande difficoltà e di sentire commenti quali "Non capisco niente!", "È troppo difficile!" oppure "Maestra, cosa vuol dire…?" e poi di osservare una demotivazione generale. Il compito era diviso in tre parti. In quella iniziale, che era da eseguire prima della lettura, i discenti dovevano leggere il titolo e annotare le parole che conoscevano. In seguito, guardando il testo e le immagini dovevano identificare la tipologia testuale e poi scrivere perché di solito si legge tale tipologia. Da ultimo dovevano identificare il tema del testo e formulare ipotesi in merito al suo contenuto. Nella seconda parte, durante la lettura, dovevano sottolineare tutte le parole conosciute, paragonarle con il vicino di banco e discutere di quello che avevano capito. In seguito dovevano scrivere tre parole chiave per riassumere il contenuto. Nella terza parte, dopo la lettura, dovevano scrivere se avevano imparato qualcosa di nuovo, cosa, e annotare tre parole importanti che avrebbero poi dovuto imparare. Al termine di tutto ho posto due domande in italiano: la prima "Come hai trovato la lettura?" e la seconda "Gli esercizi ti sono serviti per capire meglio il testo?". Entrambe le domande mi sono poi state utili per paragonare le mie osservazioni al parere dei discenti. Al termine dell'intervento, durante il quale ho osservato gli alunni e ho preso appunti, ho analizzato le mie osservazioni e ho stabilito l'obiettivo del secondo intervento.

4.3.3 Secondo intervento

Per il secondo intervento (Allegato 3), poiché nel primo avevo notato che gli allievi avevano difficoltà nel comprendere le domande in tedesco, ho deciso di formulare il compito in italiano. Inoltre ho cercato un testo più corto giacché quello del primo intervento era troppo lungo per un'ora di lezione. Siccome nella prima attività gli allievi si sono aiutati l'uno con l'altro, lo scopo della seconda attività era di vedere se i discenti erano in grado di lavorare in modo autonomo. Per questo intervento prevedevo di osservare meno paura e demotivazione e più riuscita, sicurezza e autonomia. Il testo da leggere era una ricetta scelta da me. Anche qui il compito era suddiviso in tre parti. Nella prima gli alunni dovevano indicare di che tipologia testuale si trattava, quali sono le sue caratteristiche e quali informazioni e parole si aspettavano di incontrare. Nella seconda parte dovevano sottolineare le parole conosciute. Nella terza dovevano verificare le loro ipotesi iniziali, rispondere a tre domande di comprensione e infine evidenziare tutti i verbi e indicare le informazioni che potrebbero di nuovo incontrare in un'altra ricetta. Da ultimo ho chiesto "Come hai trovato il testo? Perché?" e "Hai incontrato difficoltà nel lavorare da solo? Se sì, quali?".

4.3.4 Terzo intervento

Siccome i primi due testi non erano particolarmente interessanti, per il terzo intervento (Allegato 4) ho lasciato scegliere agli alunni il testo da leggere, tra quattro proposte, le quali rispecchiavano alcuni interessi dei discenti emersi dal questionario iniziale. Lo scopo dell'attività era quindi quello di vedere se la scelta del testo da leggere ha un effetto positivo sulla motivazione degli allievi. Ognuno, il giovedì, ha scelto il proprio testo avendo a disposizione solo il titolo e un'immagine. L'attività era da svolgere individualmente. Per quanto riguarda il compito, le prime due parti erano uguali a quelle del secondo intervento. Nella parte da compiere dopo la lettura invece i discenti dovevano cercare tre parole di cui volevano conoscere il significato e cercarle nel dizionario. Nella parte di riflessione sul testo ho posto le seguenti domande: "Perché hai scelto questo testo?", "Ti è piaciuto di più questo testo rispetto ai due precedenti? Se sì, perché?" e "Ti sembra una buona idea poter scegliere cosa leggere in classe o preferiresti che tutti leggessero lo stesso testo?".

4.3.5 Quarto intervento

Nel quarto intervento (Allegato 5), poiché gli allievi hanno apprezzato il fatto di poter scegliere il testo da leggere, ho voluto provare ad aggiungere due altri elementi che avrebbero potuto aumentare la motivazione degli allievi, questi due fattori sono il lavoro a gruppi e l'aula informatica. Gli alunni

hanno scelto un testo tra i cinque proposti, l'hanno letto una prima volta individualmente in aula informatica e poi, in gruppo, hanno dovuto discuterne il contenuto, rispondere a una domanda, cercare le parole sconosciute e presentare l'articolo alla classe. Alcuni allievi hanno dovuto presentare la propria lettura alla lezione successiva perché non c'era più tempo. Anche dopo questa attività ho distribuito alla classe cinque domande per capire se il lavoro a gruppi è stato di aiuto e se è meglio del lavoro individuale.

4.3.6 Quinto intervento

Per il quinto intervento (Allegato 6), ho voluto ancora valutare la motivazione, questa volta però era mia intenzione osservare se il lavoro a gruppi è un elemento che motiva gli allievi. Ho quindi eliminato i due fattori motivanti usati nel quarto intervento, cioè la scelta del testo e il lavoro in aula informatica. In questa quinta attività gli alunni dovevano leggere ognuno un aneddoto molto breve (2-3 frasi) poi, a gruppi di quattro, dovevano scegliere due curiosità da presentare al resto della classe.

4.3.7 Sesto intervento

Il sesto intervento (Allegato 7) era incentrato sui tre fattori dell'atteggiamento che mi interessavano in questo lavoro, cioè la motivazione, la sicurezza e l'autonomia nel lavoro. Per quanto riguarda la motivazione, poiché avevo osservato che la libertà di scelta è un fattore motivante, ho permesso agli allievi di scegliere un testo tra i cinque proposti. Per quanto concerne la sicurezza e l'autonomia nel lavoro, l'obiettivo era quello di vedere se con un compito diverso da quelli eseguiti in precedenza i discenti erano più sicuri e autonomi. L'esercizio consisteva dunque nel rispondere individualmente a delle domande puntuali di comprensione e poste in italiano. Pensavo che questo compito potesse aumentare la sicurezza e l'autonomia degli alunni giacché essi erano già abituati a svolgere questo tipo di esercizio quando dovevano leggere un testo.

4.3.8 Settimo intervento

Per l'ultimo intervento (Allegato 8) ho consegnato ai discenti una parte del capitolo iniziale di un romanzo per giovani. Siccome si trattava dell'attività conclusiva, e stavo analizzando in che modo fosse meglio formulare il compito, ho deciso di lasciare un po' di libertà nella scelta dell'esercizio da eseguire. Dapprima i discenti dovevano leggere il testo. In seguito ognuno doveva scegliere quale esercizio svolgere. Le possibilità erano quattro: scrivere delle parole chiave per riassumere la

lettura, rispondere a delle domande puntuali, disegnare qualcosa che riassumesse il testo oppure scrivere in italiano o in tedesco un piccolo riassunto.

In conclusione, ho creato le attività pensando ai miei obiettivi, cioè a quello che volevo osservare. Inoltre dopo ogni intervento, ho cercato di capire cosa era andato bene e cosa no e, a seconda delle mie osservazioni, ho ideato l'attività successiva. Per quanto riguarda gli esercizi, essi erano spesso formulati in modo tale da insegnare indirettamente ai discenti alcune strategie di lettura. Ho cercato di rendere accessibili gli esercizi in quanto Rixon (2013) scrive che sarebbe meglio rendere il compito più facile piuttosto che semplificare il testo. Ho dunque prestato attenzione alla formulazione del compito. Come afferma Rixon (2013), un testo è composto da vari elementi, quali il titolo, le immagini, il layout ecc. Tramite gli esercizi che ho proposto, ho cercato di rendere attenti i discenti dell'importanza di tali elementi per comprendere un testo.

4.3.9 Questionario finale

Una volta conclusi i sette interventi, ho distribuito agli allievi un questionario finale (Allegato 9). In questo modo ho potuto vedere se i discenti hanno cambiato atteggiamento e modo di pensare rispetto all'inizio del progetto. Ciò mi ha inoltre permesso di osservare se l'interesse dei discenti verso i testi autentici in tedesco è aumentato, se la loro motivazione alla lettura è cambiata e se si sentono più sicuri quando devono affrontare un testo autentico.

4.4 Osservazione

Durante tutto il percorso che ho intrapreso con i discenti, il mio compito è stato quello di osservare l'atteggiamento e il comportamento degli alunni per rispondere alle mie domande di ricerca e verificare le mie ipotesi iniziali. È stato dunque necessario disporre degli strumenti adatti all'osservazione. Questi strumenti sono gli indicatori – della motivazione, dell'autonomia nel lavoro e della sicurezza – i questionari e il diario.

4.4.1 Indicatori

Per trovare una risposta alle mie domande di ricerca e per controllare le mie ipotesi mi è stato necessario sapere cosa volevo osservare. Per quanto concerne la motivazione, per capire se i discenti erano motivati o meno durante le attività di lettura, ho dovuto osservare il loro modo di lavorare: ad esempio se lavoravano bene oppure se erano distratti, se svolgevano tutti i compiti o

meno, se avevano un atteggiamento positivo o negativo. Per l'aspetto della sicurezza e dell'autonomia invece ho dovuto fare attenzione al numero di volte in cui gli alunni hanno chiesto il mio aiuto o quello dei compagni, se volevano utilizzare il dizionario o meno, se sono riusciti a terminare i compiti e se hanno applicato le strategie di lettura.

4.4.2 Questionari

Come ho già spiegato nel capitolo precedente, ho sottoposto alla mia classe di terza due questionari: uno per iniziare e uno per terminare questo mio percorso. Sia il formulario iniziale che quello finale erano cartacei e contenevano domande chiuse, aperte e a scelta multipla. Il questionario iniziale mi è servito principalmente per capire le abitudini di lettura dei discenti, cosa amano leggere e quali argomenti interessano loro. In questo modo ho potuto selezionare delle letture inerenti i loro interessi. Quello finale invece l'ho utilizzato per vedere se le mie osservazioni durante le attività e le mie interpretazioni corrispondevano a quello che pensano gli allievi. È stato quindi uno strumento fondamentale per l'analisi dei risultati.

4.4.3 Diario

Come strumento principale di osservazione ho scelto il diario, più precisamente un diario di osservazione di terzi. Questo diario mi ha permesso di raccogliere le osservazioni che ho fatto nel corso degli interventi in classe e di riflettere sul mio operato. Coonan (2000) scrive che in un diario possono esserci svariati tipi di annotazioni, come ad esempio ipotesi, riflessioni, sensazioni ecc. Per facilitare la stesura delle mie osservazioni e l'analisi dei risultati, ho dovuto scegliere cosa annotare nel diario e l'ho quindi composto secondo le mie necessità. Il mio diario era strutturato nel modo seguente. Innanzitutto per ogni intervento ho annotato data, luogo, materiale utilizzato, chi ha scelto il testo, modalità di lavoro, le mie ipotesi e lo scopo dell'attività. In seguito ho annotato le mie osservazioni, con le rispettive interpretazioni, e i commenti cognitivi degli alunni. Poi ho scritto cosa è andato male e cosa bene. In seguito ho annotato le analisi degli esercizi svolti dai discenti. Ho suddiviso la parte di analisi in osservazioni e interpretazioni. Da ultimo ho lasciato uno spazio per le mie riflessioni. Poiché Coonan (2000) afferma che è necessario stabilire quando scrivere nel diario e per quanto tempo, ho pensato di usare il diario per tutta la durata del mio percorso ma unicamente il giorno degli interventi. Coonan (2000) precisa che sarebbe meglio annotare nel diario le osservazioni subito dopo gli interventi, siccome se passa troppo tempo tra l'osservazione e l'annotazione nel diario è più difficile ricordarsi cosa è avvenuto, come ci siamo sentiti ecc. Per questo motivo ho sempre cercato di registrare le mie osservazioni lo stesso giorno degli interventi.

In conclusione, l'osservazione degli indicatori, i due questionari e l'utilizzo del diario mi hanno permesso di identificare i cambiamenti nell'atteggiamento dei discenti rispetto ai testi autentici.

5. Risultati

Una volta terminate le attività in classe e sottoposto il questionario finale, ho esaminato tutto il materiale che ho raccolto. Ho iniziato ad analizzare l'utilità del questionario iniziale, poi ho cercato le risposte alle mie domande di ricerca.

5.1 Questionario iniziale

Innanzitutto ho riletto il questionario iniziale. Esso mi è servito per identificare le abitudini di lettura dei miei allievi e i loro interessi in modo tale da selezionare testi che avrebbero potuto piacere alla classe. All'inizio del percorso ho dunque rilevato gli interessi dei discenti e stilato una lista che ho poi utilizzato durante tutto lo svolgimento delle attività. Rileggendo il questionario alla fine degli interventi, mi sono accorta però che avrei potuto tralasciare la domanda "Quanto leggi al giorno?" in quanto non mi è stata di aiuto ne per rilevare gli interessi degli allievi, ne per rispondere alle domande di ricerca.

In seguito, per rispondere alle mie domande di ricerca, cioè:

- qual è l'atteggiamento dei discenti verso i testi autentici?
- imparando delle strategie di lettura e applicandole ai testi autentici gli alunni cambiano la loro attitudine verso questi testi?

ho analizzato l'atteggiamento dei discenti – motivazione, sicurezza e autonomia nel lavoro – verso i testi autentici durante i vari interventi. Per fare ciò ho evidenziato nel diario, e nelle risposte date dagli alunni negli esercizi e nel questionario finale, gli aspetti concernenti la motivazione, la sicurezza e l'autonomia nel lavoro, utilizzando tre colori diversi. In una tabella ho poi riportato tutte le informazioni, suddivise per aspetto dell'atteggiamento. Ho inoltre separato le osservazioni riguardanti la classe da quelle relative esclusivamente a Sara ed Elia.

Qui di seguito ho riportato i risultati, ottenuti dalla mia analisi, e suddivisi secondo l'aspetto dell'atteggiamento osservato.

5.2 Motivazione

Innanzitutto, per quanto concerne la motivazione, analizzando le mie osservazioni annotate nel diario, le schede svolte dai discenti e il questionario finale, sono giunta ai seguenti risultati.

La motivazione dopo il primo intervento era molto bassa, se non assente. A mio parere ciò era dovuto al fatto che si trattava del primo intervento e che i discenti non erano abituati a far fronte a questo tipo di testi e quindi hanno incontrato molte difficoltà. Ho capito che non erano motivati anche perché quando, a fine intervento, ho annunciato che avremmo fatto una seconda attività sui testi autentici, i discenti hanno espresso commenti di disappunto. La motivazione degli allievi è cambiata dal terzo intervento, cioè dal momento in cui ho ideato le attività in modo tale da trovare i fattori che motivano gli allievi. Infatti, nel terzo intervento, nel quale i discenti hanno potuto scegliere il testo da leggere, essi si sono dimostrati più motivati. Anche dal questionario finale è emerso che tutta la classe preferisce scegliere il testo da leggere, piuttosto che leggerne uno imposto dall'insegnante, in quanto non a tutti interessano gli stessi argomenti. Il fattore libertà incide quindi molto sulla motivazione dei discenti. Nel terzo intervento gli alunni erano dunque più motivati perché hanno potuto scegliere. Inoltre, dalle domande poste alla fine, è emerso che gli allievi hanno preferito i testi della terza attività a quelli delle due precedenti, perché erano più interessanti, rispecchiavano i loro interessi, erano di attualità, sembravano più semplici e trattavano argomenti già noti. Dal punto di vista della motivazione anche il quarto intervento è andato molto bene. Infatti c'erano tre fattori che potevano stimolare i discenti: la libertà di scelta del testo, il lavoro a gruppi e quello in aula informatica. La maggior parte della classe ha prediletto il lavoro a gruppi a quello individuale, in quanto ci si può aiutare l'uno con l'altro. Infatti ho osservato una grande collaborazione tra i discenti. Questo tipo di attività potrebbe dunque essere utilizzata per sviluppare ulteriormente questa competenza trasversale, la collaborazione, di cui si parla anche nel nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Tuttavia i discenti hanno precisato che prediligono lavorare a piccoli gruppi, di due, massimo tre, persone. Il lavoro a gruppi non è stato oggetto di motivazione per tutti, pochi discenti avrebbero infatti preferito lavorare individualmente. La sorpresa in questa attività è stata quella di scoprire che anche il fatto di presentare il testo al resto della classe ha contribuito a motivare i discenti a lavorare meglio. Rispetto alle attività precedenti, è emerso che questa quarta lettura era migliore poiché era più breve, più facile, più interessante e divertente. Infatti i discenti avevano a disposizione dei testi corti, che raccontavano delle curiosità. Durante il quinto intervento, il cui scopo era di vedere se il lavoro a gruppi è effettivamente oggetto di motivazione, i discenti sono apparsi molto impegnati e hanno collaborato tra di loro. Quando hanno dovuto presentare le proprie letture al resto della classe, un membro di ogni gruppo ha addirittura preso l'iniziativa di disegnare alla lavagna degli elementi che riassumessero il contenuto dei testi mentre i compagni presentavano la lettura. In questo lavoro a gruppi gli alunni hanno pertanto collaborato intensamente, e la collaborazione ha prodotto dei risultati molto soddisfacenti. Soprattutto in questa attività, ho avuto la conferma di come la lunghezza dei testi influenzi la

motivazione. Essi erano infatti molto brevi – tre o quattro frasi – e i discenti non si sono spaventati quando li hanno ricevuti, anzi si sono messi subito all'opera. Il lavoro a gruppi e i testi brevi sono quindi oggetto di motivazione. Nel sesto intervento i discenti non erano molto motivati, sebbene siano stati loro a scegliere il testo e abbiano svolto un esercizio al quale erano abituati. Secondo me ciò era parzialmente dovuto dal fatto che i testi erano troppo lunghi. Ciononostante, con qualche aiuto da parte mia, la maggioranza degli allievi, anche se demoralizzati, è riuscita a svolgere il compito. Per l'ultimo intervento invece ho deciso di motivare gli allievi permettendo loro di scegliere, tra quattro proposte, il modo che preferivano per lavorare sul testo. Gli alunni si sono mostrati molto attivi e motivati sebbene il testo fosse abbastanza lungo. La libera scelta del compito incide dunque molto sulla motivazione dei discenti, i quali possono optare per l'esercizio che più li appassiona e che più si avvicina alle loro competenze. Ad esempio, gli allievi bravi nel disegno hanno scelto di disegnare qualcosa che riassumesse il testo, gli alunni più abili nelle materie scientifiche hanno preferito scrivere delle parole chiave. Una differenziazione di questo tipo è dunque apprezzata dai discenti.

5.3 Autonomia e conseguente sicurezza nel lavoro

Per quanto concerne l'autonomia e la conseguente sicurezza nel lavoro, posso affermare che durante tutti gli interventi i discenti hanno chiesto il mio aiuto. Partendo dall'inizio, quindi dalla prima attività, si è visto immediatamente come i discenti non fossero in grado di lavorare in modo autonomo e come fossero insicuri delle proprie capacità. Questo si è capito sia dai loro commenti, quali "Non si capisce niente", "Maestra, cosa vuol dire…?" che dal loro atteggiamento. Spesso infatti chi si trovava in difficoltà non si concentrava più e si distraeva. Nel primo intervento si è creata un po' di sicurezza quando a fine lezione è stata fatta una messa in comune delle informazioni comprese dagli allievi. Sentendo le opinioni dei compagni e dando ognuno il proprio contributo, gli allievi sono riusciti a capire in generale di cosa trattava il testo e quindi la loro sicurezza e la loro motivazione sono aumentati. Nel secondo intervento, nel quale volevo osservare la capacità degli allievi di lavorare individualmente, ho percepito che la maggior parte degli alunni non era in grado di lavorare in modo autonomo. Infatti gli alunni cercavano la collaborazione dei compagni e il mio aiuto, anche se in molti hanno poi detto che il testo era facile. Il problema principale in questo caso non era quindi dato dal testo, ma dai compiti che i discenti dovevano svolgere. Nel terzo intervento, nel quale hanno potuto scegliere per la prima volta il testo, a differenza delle due attività precedenti, gli allievi hanno iniziato a lavorare in silenzio, senza fare commenti. Tuttavia dopo qualche minuto hanno cominciato a farmi domande perché non capivano

tutto. La lettura si è rivelata troppo lunga e ciò non ha permesso ai discenti di lavorare bene e di svolgere tranquillamente tutti gli esercizi. Gli allievi erano dunque molto insicuri e poco, o per nulla, autonomi. Il quarto intervento è stato molto interessante dal punto di vista dell'autonomia e della sicurezza. La classe ha lavorato in aula informatica, gli allievi, suddivisi in gruppi, avrebbero dovuto dapprima leggere individualmente il testo, poi discuterne con i compagni per rispondere a una domanda, in seguito cercare le parole sconosciute e infine presentare la lettura alla classe. La maggior parte degli allievi ha tuttavia letto velocemente, o solo per metà, il testo e poi ha subito iniziato a lavorare al computer, su Google traduttore. Alcuni gruppi hanno tradotto le parole sconosciute, altri addirittura tutto il testo, solo due persone hanno prima discusso ed evidenziato le parole note e poi cercato quelle sconosciute e fondamentali per la comprensione. È stato interessante vedere come quasi tutti non abbiano pensato alle strategie adottate nelle letture precedenti e come abbiano immediatamente fatto affidamento al computer. Ciò è probabilmente dovuto al fatto che negli interventi precedenti non ho mai chiesto agli allievi di riflettere sulle strategie e sugli esercizi che stavano svolgendo. Per questo motivo gli alunni non sono stati in grado di interiorizzare e di far proprie le strategie di lettura e perciò di applicarle autonomamente. Inoltre, in alcuni casi, i discenti si lamentavano e chiedevano il mio aiuto poiché anche con il traduttore non riuscivano a capire il contenuto del testo. Prima dell'attività sarebbe pertanto stato interessante mostrare agli alunni come Google traduttore traduce i testi. Avrei potuto ad esempio prendere un piccolo testo in tedesco e tradurlo con Google in italiano, in questo modo i discenti avrebbero potuto vedere che la traduzione non è perfetta e quindi magari avrebbero proseguito in modo diverso. Al termine della lezione gli alunni sono comunque riusciti a presentare il contenuto del testo, tuttavia, con questo intervento ho notato come gli allievi mancassero ancora di sicurezza nei propri mezzi e di autonomia. Anche nel quinto intervento sono venuti a mancare questi due elementi, infatti in molti hanno richiesto il mio aiuto e non hanno applicato le strategie. Alcuni gruppi hanno perso tempo a tradurre con il dizionario tutte le parole, anche quelle non necessarie per la comprensione. Solo un gruppo ha analizzato le frasi cercando il loro senso, evidenziando le parole conosciute e cercando nel dizionario le parole chiave. Nel sesto intervento i discenti, nonostante le difficoltà nella lettura, sono riusciti a rispondere a quasi tutte le domande. Anche qui le strategie non sono state applicate da tutti e molti hanno richiesto il mio aiuto. Nemmeno nel settimo e ultimo intervento tutti gli alunni sono riusciti a lavorare in modo completamente autonomo. Tuttavia i discenti si sono dimostrati più sicuri del solito e hanno saputo eseguire il compito. Questa sicurezza potrebbe essere dovuta al fatto che hanno potuto scegliere l'esercizio da svolgere.

5.4 Analisi di due casi particolari

Durante tutto il percorso ho osservato in particolar modo Sara e Elia. Quest'ultimo ha incontrato molte difficoltà durante tutti gli interventi. L'ho visto veramente motivato solo quando doveva leggere un testo sul calcio, il suo argomento preferito. Spesso non svolgeva gli esercizi perché non appena si trovava in difficoltà si distraeva e smetteva di lavorare. Perfino con il testo sul calcio appena si è reso conto di non riuscire a capire tutto e ad eseguire il compito si è demotivato e ha iniziato a disturbare i compagni. Anche nei lavori a gruppi faticava a dare il suo contributo. Per quanto concerne Sara, dopo le difficoltà iniziali, ha dimostrato di avere delle buone competenze per quanto riguarda la lettura, e soprattutto di saper mettere in atto le strategie in modo autonomo. Sara ha affermato di preferire dapprima leggere il testo individualmente e poi discuterne con un compagno o due. Ha infatti spiegato che il fatto di non potersi confrontare con i compagni le crea insicurezza. Nei lavori a gruppi ha dimostrato di aver capito che l'importante è cogliere il senso del testo e non quello di tutte le parole. Ha inoltre avuto un ruolo da leader nei vari gruppi siccome guidava spontaneamente le discussioni, esponeva la sua opinione e accoglieva quella degli altri. Ho pertanto notato molta differenza tra Sara ed Elia. Soprattutto osservando Elia, mi sono accorta di come sia importante selezionare con cura i testi che si portano in classe e differenziare i compiti, considerando le diverse competenze degli allievi.

In conclusione, per rispondere alle due domande di ricerca, l'atteggiamento iniziale dei discenti verso i testi autentici è negativo, nel senso che non disponendo degli strumenti per affrontare i testi autentici e non avendone mai letti, gli alunni incontrano difficoltà di comprensione e ciò porta a una forte demotivazione e insicurezza. Dopo sette interventi i discenti hanno dimostrato di non aver ancora acquisito sufficiente autonomia nel lavoro. Essi, se non sono guidati, non sanno applicare le strategie di lettura. Come già detto precedentemente, ciò è probabilmente dovuto al fatto che non ho mai richiesto ai discenti di riflettere sulle strategie di lettura e sul motivo per cui si applicano, pertanto non hanno potuto interiorizzarle. L'insicurezza durante le attività di lettura dei testi autentici è risultata perciò essere ancora grande. Ho però osservato che il lavoro a gruppi e la scelta del compito aumentano leggermente la sicurezza degli allievi. Grazie a questo percorso, sono inoltre riuscita a individuare i fattori che motivano gli alunni alla lettura dei testi autentici. Questi fattori sono: la libertà di scelta dei testi, il lavoro a piccoli gruppi (da due a tre persone), la presentazione del testo alla classe, l'utilizzo di dizionari online in aula informatica e la scelta del compito da svolgere per lavorare sul testo. Inoltre ho capito che i testi devono trattare argomenti interessanti, devono suscitare la curiosità degli allievi, e devono essere brevi in quanto i discenti devono impegnarsi molto per riuscire a comprenderli. Per quanto concerne le mie ipotesi iniziali,

erano tutte corrette ad eccezione di quelle relative all'atteggiamento finale dei discenti. Questi ultimi non sono infatti risultati essere più sicuri e più autonomi nell'applicazione delle strategie di lettura come avevo previsto all'inizio del progetto.

6. Discussione

In questo capitolo ho voluto paragonare i risultati ottenuti durante questo mio percorso agli aspetti teorici che ho presentato nel quadro teorico.

In primo luogo ho potuto affermare quanto detto da Diehl (2000), cioè che è necessario adattare i testi autentici agli interessi degli alunni. Infatti ho osservato che gli allievi erano poco motivati quando dovevano leggere dei testi che non ritenevano interessanti, erano invece molto motivati quando leggevano un testo scelto da loro o che li incuriosiva.

In secondo luogo non sono completamente d'accordo con il fatto che se i discenti riescono a svolgere degli esercizi inerenti dei testi autentici poi saranno più sicuri quando dovranno affrontare altri testi di questo genere[3]. Infatti anche se gli allievi sono sempre riusciti a svolgere bene o male gli esercizi, a ogni intervento successivo erano nuovamente insicuri. Gli alunni si sentivano più sicuri quando lavoravano a piccoli gruppi e quando hanno scelto il compito da eseguire nell'ultimo intervento. Magari se avessi svolto le attività in modo diverso, avrei potuto sviluppare la sicurezza di cui si parla. Tuttavia nel questionario finale ho chiesto agli alunni se al termine di questa esperienza si sentivano più sicuri nel leggere dei testi autentici e la loro risposta è stata affermativa. Questo aspetto della sicurezza sarà quindi ancora da approfondire.

In terzo luogo ho potuto verificare che, come scrive Lutjeharms (2006), è importante che i discenti mobilitino le proprie preconoscenze prima di iniziare la lettura. Soprattutto nel secondo intervento che prevedeva una ricetta, è stato di grande aiuto per gli allievi prima di leggere il testo pensare a quali sono le caratteristiche di tale tipologia testuale. Le preconoscenze hanno aiutato quindi i discenti a capire meglio il testo.

In quarto luogo sono pienamente d'accordo con quanto affermato da Richterich (1997), cioè che si dovrebbe lavorare sul testo nel modo desiderato per poterlo capire meglio e per essere più coinvolti. È per questo motivo che nell'ultimo intervento ho dato agli allievi libera scelta del compito da svolgere e ho così potuto osservare che si tratta della soluzione migliore, siccome la differenziazione va a vantaggio sia degli alunni più bravi che di quelli più deboli.

In quinto luogo mi allineo con quanto espresso da Holec (1994), cioè che i discenti devono sviluppare una certa autonomia per svolgere i compiti assegnati. Ho però osservato che non è facile

[3] https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Authentizit%C3%A4t

sviluppare questa autonomia, e che quindi, come scrive Holec (1994), è fondamentale che l'insegnante metta gli alunni nelle condizioni ottimali per imparare autonomamente. Nel mio caso in futuro dovrò indicare in modo preciso ai discenti le tappe da compiere quando si legge un testo autentico, spiegare loro i vari metodi per lavorare su questo tipo di testi e farli riflettere sulle strategie di lettura.

In conclusione, osservando attentamente Sara ed Elia, ho inoltre capito che soprattutto per gli allievi più deboli è necessario semplificare molto il compito, come afferma Rixon (2013).

7. Conclusione

Per terminare questo mio lavoro di diploma posso affermare di essere soddisfatta del percorso che ho compiuto con la mia classe di terza. Le attività mi hanno innanzitutto permesso di rispondere alle domande di ricerca che mi ero posta, ma ho purtroppo raggiunto solo uno dei tre obiettivi che mi ero fissata all'inizio di questo progetto, cioè quello che riguarda il motivare i discenti.

Questo lavoro mi ha fatto capire che inizialmente i discenti non hanno un atteggiamento positivo nei confronti dei testi autentici. Tuttavia, rispettando i fattori della motivazione che ho individuato grazie alle attività svolte, si riesce a cambiare l'attitudine dei discenti e a motivarli. Gli aspetti della motivazione sono il lavoro a piccoli gruppi, la scelta del testo e del compito da svolgere, il luogo in cui avvengono gli interventi, l'utilizzo dei dizionari e la presentazione della lettura alla classe. Ho inoltre osservato che i testi devono stimolare la curiosità degli alunni ed essere interessanti e brevi. Per quanto riguarda la sicurezza ho notato che i discenti sono più sicuri quando lavorano a gruppi e quando possono scegliere il compito da svolgere.

In futuro ho l'intenzione di ripetere questo tipo di attività per cercare un modo per perseguire anche i due obiettivi che non ho raggiunto e perché penso sia importante per gli allievi iniziare a fare fronte ai testi autentici e ad acquisire degli strumenti per affrontarli. Per gli anni a venire sarà innanzitutto importante cercare di sfruttare tutti i fattori della motivazione che sono emersi da questa mia indagine. Per quanto riguarda la scelta dei testi, dovrò sempre trovare delle letture brevi e interessanti. Inoltre sarà necessario rivedere la formulazione del compito. Sarà poi fondamentale guidare sempre gli allievi nelle attività prima della lettura: quindi indicare loro cosa devono fare, ad esempio formulare delle ipotesi sul contenuto del testo, pensare a quali informazioni si desidera estrapolare, sottolineare le parole conosciute durante la lettura ecc. Inoltre ho capito di dover lavorare maggiormente sulle strategie di lettura, così da coinvolgere gli allievi in una riflessione sul senso di tali strategie. Infatti non basta spiegare una cosa una volta per farla interiorizzare, è necessario ripeterla molte volte e soprattutto riflettere su quello che si sta facendo. Una riflessione sarebbe necessaria anche sul senso del percorso svolto. Non sono infatti convinta che i discenti abbiano capito che, a seconda del testo e del compito che si deve svolgere, si effettua un tipo di lettura piuttosto che un altro e che non è necessario capire ogni singola parola del testo.

8. Bibliografia

Babylonia N1 (1997) I testi autentici nelle L2. *Authentische Texte und Fremdsprachendidaktik – Ein Interview mit Hans Hunfeld*: 8-15. (Intervista condotta da Silvia Serena, il 28.02.97 a Bozen).

Babylonia N1 (1997) I testi autentici nelle L2. *Textes authentiques et didactique des langues étrangères* : pp 16-18. (Intervista scritta a René Richterich e a Markus Meier, Brian Moses e Anne-Madeleine Rigolini)

Berndt, Annette (2002) *Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. Der Faktor Motivation als Kernkompetenz lebenslangen Fremdsprachenlernens*. In: Fremdsprache Deutsch Heft 26. Hueber Verlag: 12-15.

Brezina, Thomas (2001) *Zwei allerbeste Feindinnen*. Schneiderbuch Egmont: 9-11.

Diehl, Erika (2000) *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?* Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Max Niemeyer Verlag: 379.

Ebbutt, Dave (1985) *Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Squibbles.* In: BURGESS, R.G. (ed.), Issues in Educational Research: Qualitative Methods, London, The Falmer Press.

Holec, Henri (1994) *L'Apprenant autonome, quelques repères conceptuels.* In: Babylonia N2 : 10-14.

Lachen. *FRAG doch mal die Maus, 8*, (2015): 30.

Lutjeharms, Madeline (2006) *Zum Erwerb Fremdsprachiger Lesefertigkeiten*. In: Jung, Udo, O.H. (Hrsg). Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Peter Lang: 145-152.

Rixon, Shelagh (2013) *Authenticity*. In Byram, Michael and Hu, Adelheid (ed), Routlegde Encyclopedia of Language Teaching and Learning, second edition. Routledge London & New York, pp 70-72.

Swan, Michael (1985) *A critical look at the Communicative Approach (2)*. In: ELT Journal 39, 2: 76-87.

Weihnachtsmann. *FRAG doch mal die Maus, 8*, (2015): pp. 14-15.

Westhoff, Gerard (1997) *Fertigkeit Lesen*. Langenscheidt: pp 100-102.

Westhoff, Gerard (2006) *Eine "Ernährungspyramide" für den Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis*. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 10: 55-66.

9. Sitografia

Authentizität. Disponibile in:

https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Authentizit%C3%A4t [14 ottobre 2015].

Coonan, Carmel Mary (2000). *La ricerca azione*. Disponibile in: http://docplayer.it/2410643-La-ricerca-azione-carmel-mary-coonan-universita-di-ca-foscari-di-venezia.html [4 marzo 2016]

Die 20 neuesten Fakten. Disponibile in: http://interessante-fakten.de/ [4 febbraio 2016]

Kürbiskuchen. Disponibile in: http://www.20min.ch/leben/dossier/kochen/story/Kuerbiskuchen-18785946 [24 novembre 2015]

Legge della scuola - Articolo 2. Disponibile in: http://www3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/raccolta-leggi/legge/numero/5.1.1.1 [13 gennaio 2016]

Orangensaft ist gesünder als die eigentliche Frucht. Disponibile in:

http://www.20min.ch/wissen/gesundheit/story/Orangensaft-ist-gesuender-als-die-eigentliche-Frucht-19565870 [24 novembre 2015]

Pinguin. Disponibile in: http://www.kindernetz.de/oli/tierlexikon/-/id=385886/property=download/nid=74986/2levqc/PinguinSWRKindernetz.pdf [16 febbraio 2016]

10. Allegati

Allegato 1: questionario iniziale

2015 / 2016

Questionario iniziale

Leggi le domande e rispondi (sottolinea o scrivi la risposta).

Nome:_____

Classe:_____

1) Ti piace leggere?

Sì No

2) Cosa ti piace leggere?

Libri Giornale Fumetti Riviste Blog

Altro:_____

3) Cosa leggi maggiormente?

Libri Giornale Fumetti Riviste Blog

Altro:_____

4) Di quali argomenti ti piace di più leggere?

Moda Calcio Gossip Attualità Politica

Altro:_____

5) Quanto leggi al giorno?

5-10 minuti 1 ora Più di un'ora

6) In che lingua leggi?

Italiano Francese Tedesco Altro:_____

7) Ti piace leggere in una lingua che non è la tua lingua madre?

Sì No

Perché?_____

8) Come trovi i testi che leggi nei manuali di tedesco?

Facili Medi Difficili

Divertenti Interessanti Noiosi Poco interessanti

9) Cosa ti piacerebbe leggere in classe? / Cosa ti piacerebbe essere in grado di leggere in tedesco?

_____

10) Adotti delle strategie per capire meglio quello che leggi in lingua straniera? Se sì, quali?

_____

Allegato 2: primo intervento

Testo[4]

Studie

03. November 2015 14:19

Orangensaft ist gesünder als die eigentliche Frucht

Wer häufiger Orangenjus trinkt, als eine Orange zu essen, kann unbesorgt sein: Er tut seinem Körper mehr Gutes, als wenn er die Frucht selbst essen würde.

Orangen sind nicht bloss Vitamin-, sondern auch wahre Nährstoffbomben: Neben Vitamin C enthalten sie auch Carotinoide und Flavonoide – Antioxidantien, die die menschlichen Zellen vor schädlichen Umwelteinflüssen schützen.

Orangensaft liefert zwar ebenfalls all das, hat aber wegen seines hohen Zuckeranteils einen weniger guten Ruf. Deshalb bevorzugen viele Menschen die eigentliche Frucht als Gesundheitsbooster. Allerdings zu Unrecht, wie nach einer Reagenzglas-Studie nun auch eine Untersuchung mit Menschen zeigt.

Nährstoffe rein, Nährstoffe raus

Für die Untersuchung haben zwölf Probanden im Auftrag von Forschern der Universität Hohenheim zunächst zwei Wochen lang völlig auf rote oder grüne Lebensmittel wie Tomaten, Karotten oder Spinat verzichtet. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass alle bis dato im Körper gespeicherten Carotinoide ausgewaschen wurden. Dadurch liess sich deren Aufnahme später besser prüfen.

[4] http://www.20min.ch/wissen/gesundheit/story/Orangensaft-ist-gesuender-als-die-eigentliche-Frucht-19565870

Anschliessend erhielten die Teilnehmer im Abstand von zwei Wochen je einmal ein standardisiertes Frühstück mit Orangen und eines mit pasteurisiertem Orangensaft. Innerhalb von zehn Stunden nach dem Frühstück entnahm das Team um Julian Aschoff Blutproben und bestimmte den Carotinoid-Gehalt.

Vorteil Orangensaft

Die Analyse zeigte, dass der menschliche Körper aus Orangensaft ungefähr doppelt so viele Carotinoide aufnimmt wie aus der Orange selbst. Demnach ist Jus eine bessere Carotinoid-Quelle als eine Orange.

Dafür gibt es zwei Gründe. Einerseits werden bei der Herstellung des Saftes unverdauliche Ballaststoffe teilweise abgetrennt, die die Aufnahme von Carotinoiden während der Verdauung hemmen. Weil dies bei der Frucht nicht der Fall ist, senken sie die Absorption der Carotinoide aus der Frucht stärker. Andererseits spielt auch die Konsistenz des Produkts eine Rolle. Denn «beim Zerkauen einer Orange wird die Frucht nie komplett zerkleinert. Viele Zellen bleiben so intakt und schliessen die Carotinoide ein», so Aschoff in einer Mitteilung. Das erschwert ihre Aufnahme und Verwertung.

Artikel aus: 20Minuten Online

Formulazione del compito

Vor dem Lesen

1. Lies den Titel. Kennst du einige Wörter? Welche?

……

Du darfst auf Italienisch beantworten:

2. Schaue den Text und die Bilder an.

Was für ein Text ist es? Eine Geschichte? Ein Zeitungsartikel?...

……

3. Warum liest du normalerweise so einen Text? Um Spass zu haben, um Informationen zu bekommen,…

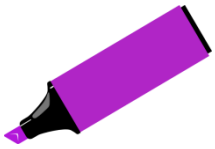
……

4. Überlege: was ist das Thema? Welche Informationen könnten im Text vorkommen? Mache Hypothesen.

……

……

Beim Lesen



5. Lies den Text. Markiere die Wörter, die du schon kennst.

6. Vergleiche sie mit deinem Nachbarn.

7. Was habt ihr verstanden (=capito)? Diskutiert.

8. Schreibe drei Stichwörter, die den Text zusammenfassen.

……

Nach dem Lesen

9. Hast du etwas gelernt? Was?

……

10. Schreibe drei Wörter, die du wichtig findest. Lerne sie.

……

1. Come hai trovato la lettura? Interessante? Difficile? Facile?

……

……

……

2. Gli esercizi ti sono serviti per capire meglio il testo?

……

……

……

Allegato 3: secondo intervento

Testo[5]

24. November 2015 03:00; *Akt: 20.06.2013 11:56*

Kürbiskuchen

Hauptgericht für 4 Personen

Zutaten

900 g Kürbis, gerüstet gewogen, z.B. Muskat

1 Peperoncino

1 rechteckig ausgewallter Kuchenteig XL à 520 g

Salz, Pfeffer

1 dl Milch

2 dl Halbrahm

2 Eier

50 g Pecorino

2 EL Kürbiskerne

---

[5] http://www.20min.ch/leben/dossier/kochen/story/Kuerbiskuchen-18785946

Zubereitung

1. Backofen auf 180 °C vorheizen. Kürbis schälen. In ca. 1 cm dünne Schnitze schneiden und diese quer halbieren. Peperoncino längs halbieren, entkernen und in dünne Streifen schneiden.

2. Teig samt Papier auf ein Blech legen und mit einer Gabel einstechen. Kürbis und Peperoncino auf dem Teig verteilen. Mit Salz und Pfeffer würzen. Milch, Rahm und Eier verquirlen. Mit Salz und Pfeffer abschmecken. Guss über die Kürbisstücke giessen. Pecorino an der Röstiraffel über den Kuchen reiben. Kürbiskerne darüberstreuen. Kuchen in der Ofenmitte ca. 40 Minuten backen.

TIPP: Dazu passt ein Blattsalat.

Zubereitungszeit ca. 20 Minuten + ca. 40 Minuten backen

Pro Person ca. 23 g Eiweiss, 55 g Fett, 69 g Kohlenhydrate, 860 kcal

Artikel aus: 20Minuten Online

Formulazione del compito

Vor dem Lesen

1. **Guarda (non leggere) il testo. Di che tipologia testuale si tratta secondo te?**

……

2. **Perché? Quali sono le caratteristiche di tale tipologia? Quali sono quindi le informazioni che ti aspetti di trovare?**

   ……

   ……

   ……

3. **Quali parole potresti incontrare nel testo? Scrivile.**

   ……

   ……

Beim Lesen

4. **Leggi ora il testo. Evidenzia le parole che conosci.**

Nach dem Lesen

5. **Di che cosa si tratta? La tua ipotesi iniziale era corretta?**

……

6. **Traduci le parole seguenti:**

   die Zutaten: ……

   die Zubereitung: ……

   der Kürbis: ……

   der Kuchen: ……

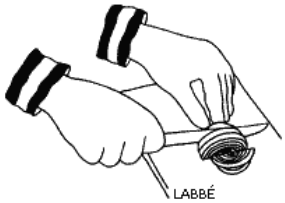
   der Teig: ……

   der Backofen: ……

7. Scrivi i verbi sotto l'immagine corrispondente.

verquirlen – backen – reiben – würzen – einstechen – schälen – entkernen - schneiden

…… …… …… ……



…… …….. …… ……

Rispondi ora alle domande:

8. Quanto deve cuocere la torta? ……..

9. Cosa si potrebbe mangiare assieme alla torta? ……...

10. Prendi un altro colore ed evidenzia tutti i verbi. Cosa noti?

……

11. Ora che hai letto il testo, quali elementi ti aspetti di ritrovare sempre in un testo del genere?

……

……

……

1. **Come hai trovato il testo? Ti è sembrato facile da capire? Perché?**

   ……

   ……

   ……

   ……

2. **Hai incontrato difficoltà nel lavorare da solo? Se sì, quali?**

   ……

   ……

   ……

Allegato 4: terzo intervento

Tra i quattro testi proposti, la seguente lettura è stata quella più scelta:

Testo[6]

Guck doch mal!

Unverzichtbar:

Weihnachtsmann!

Geschenkebringer an Heiligabend!

Den Nikolaus stellen die meisten Leute sich im Gegensatz zum Weihnachtsmann eher wie einen Bischof vor

Tradition!

Warum bringt der Weihnachtsmann Geschenke?

Besonders großherzig war der Bischof Nikolaus, der vor fast 1700 Jahren lebte. Er kümmerte sich nicht nur um arme und kranke Menschen, sondern verteilte auch etwas zu essen und zu trinken an hungrige Kinder. Weil die Leute davon so begeistert waren, dachten sie sich einen Brauch für Nikolaus' Todestag aus, den 6. Dezember: Sie verschenkten kleine Leckereien an alle Kinder. Im 19. Jahrhundert entstand dann der Glaube an den Weihnachtsmann, der am 24. Dezember die Geschenke bringt. Äußerlich erinnert er stark an den Nikolaus. Weil Schenken und Beschenktwerden so viel Spaß macht, gibt's nun in der Weihnachtszeit zwei Gelegenheiten dazu.

Unterschiede!

Wer bringt in anderen Ländern die Weihnachtsgeschenke?

In den meisten christlichen Ländern bringt der Weihnachtsmann die Geschenke – nur sein Name und der Feiertag unterscheiden sich. So heißt er in den USA und Kanada Santa Claus, in Frankreich Père Noël, in England Father Christmas. Überall dort kommt er in der Nacht vom 24. auf den 25. Dezember. Die Kinder packen also morgens aus. Italienische Kinder bekommen erst am 6. Januar ihre Geschenke, von der guten Hexe La Befana. Spanische und portugiesische Kinder werden ebenfalls am 6. Januar von den Heiligen Drei Königen beschenkt. In Russland kommt Väterchen Frost, begleitet von seiner Enkelin Schneemädchen, am 7. Januar mit einem Schlitten voller Geschenke.

In Italien bringt eine Hexe Geschenke

14

[6] Weihnachtsmann. *FRAG doch mal die Maus*, *8*, (2015): pp. 14-15.

Die Amerikaner glauben, dass der Weihnachtsmann mit dem Rentierschlitten kommt

Unklar!

Wo wohnt der Weihnachtsmann?

Über den Wohnort des Weihnachtsmanns gibt es verschiedene Meinungen. In Nordamerika glaubt man, dass er am eisigen Nordpol lebt. Die Finnen sind überzeugt, dass es dort für seine Rentiere viel zu kalt wäre. Deshalb gehen sie davon aus, dass der Joulupukki (finnisch für Weihnachtsmann) bei ihnen ganz im Norden in Lappland ein Haus hat, auf dem Ohrenberg. Dort hat er Gesellschaft von seiner Frau und ganz vielen fleißigen Wichteln. Die Kinder in Dänemark munkeln, ihr Julemand (dänisch für Weihnachtsmann) verbringe das ganze Jahr auf Grönland.

Bilder: Sergey Novikov/YinYang/ gualtiero boffi/ Shutterstock.com(3), Getty Images

In Nürnberg hat das Christkind jedes Jahr einen großen Auftritt auf dem Weihnachtsmarkt

Neu!

Woher kommt das Christkind?

In manchen Gegenden bringt nicht der Weihnachtsmann die Geschenke, sondern das Christkind. Das liegt daran, dass Martin Luther vor etwa 500 Jahren mit seinen neuartigen Gedanken und Reden die christliche Kirche teilte. Die Katholiken blieben beim Nikolaus, die Anhänger seiner evangelisch-lutherischen Kirche waren aber gegen die Verehrung von solchen Heiligen. Damit es für die Kinder trotzdem einen Anlass für Geschenke gab, erzählten sie vom „Heiligen Christ", aus dem später das Christkind wurde. Es wird allerdings nicht als Kind dargestellt, sondern als Engel in weißer Kleidung.

Weihnachts-Info

In vielen Gegenden hat der Nikolaus auch einen Gehilfen. Meistens ist der etwas strenger und für die Bestrafung der bösen Kinder zuständig. Er heißt zum Beispiel Knecht Ruprecht, Krampus oder Pelznickel.

15

Formulazione del compito

Vor dem Lesen

1. Di che tipologia testuale si tratta secondo te?

……

……

2. Leggi il titolo. Quale potrebbe essere il contenuto del testo?

……

……

……

……

3. Conosci già qualcosa in merito all'argomento trattato nel testo? Se sì, cosa?

……

……

……

4. Quali parole potresti incontrare nel testo? Scrivile in tedesco.

……

……

Beim Lesen

5. Leggi ora il testo. Evidenzia le parole che conosci.

Nach dem Lesen

6. Scrivi accanto ad ogni paragrafo del testo una parola chiave.

7. **Evidenzia tre parole di cui vorresti conoscere il significato. Scrivile qua sotto e cerca la traduzione nel dizionario.**

   ……

   ……

8. **Hai imparato qualcosa di nuovo? Cosa?**

   ……

   ……

   ……

1. **Perché hai scelto questo testo?**

   ……

   ……

2. **Ti è piaciuto di più questo testo rispetto ai due precedenti? Se sì, perché?**

   ……

   ……

3. **Ti sembra una buona idea poter scegliere cosa leggere in classe o preferiresti che tutti leggessero lo stesso testo?**

   ……

   ……

Allegato 5: quarto intervento

Tra i cinque testi proposti, la seguente lettura è stata quella più scelta:

Testo[7]

Antworten auf knifflige Fragen

Wirklich?

Man könnte meinen, diese Zebras lachen sich kaputt. Sie können aber nicht lachen

Lachen!

Können das auch Tiere?

Christian aus Nidda

Wenn Pferde wiehern oder Hühner gackern, klingt das, als würden sie lachen, und oft sehen sie auch so aus. Tatsächlich machen sie diese Geräusche aber nicht aus Freude. Das Lachen ist eine rein menschliche Fähigkeit. Die einzigen Tiere, die auch Freude durch eine Art Lachen ausdrücken, sind Schimpansen und Bonobos. Wenn sie Spaß haben, verziehen sie das Gesicht ähnlich wie Menschen beim Lachen. Das heißt aber nicht, dass andere Tiere ihre Freude nicht auf andere Arten zeigen können: Hunde wedeln zum Beispiel mit dem Schwanz oder springen durch die Gegend, wenn sie sich freuen.

[7] Lachen. *FRAG doch mal die Maus*, *8*, (2015): 30.

Formulazione del compito

1. **Lies den Text allein.**

2. **In Gruppe:**
   a. Worüber ist der Text? Sprecht.
   b. Beantwortet die Frage: *Können auch Tiere lachen?*
   c. Schlagt die unbekannten Wörter nach.
   d. Stellt den Artikel vor. Jede Person muss etwas darüber sagen.

Allegato 6: quinto intervento

Tra i diciotto aneddoti, per motivi di spazio, ho deciso di allegarne solo cinque.

Testo[8]

1. Wissen aus dem Fernsehen
   Wusstest du schon...
   53% Highschool Absolventen und 27% College Absolventen haben das meiste ihres Wissens aus dem Fernsehen.
2. Kaum Morde in Schweden
   Wusstest du schon...
   In Schweden passieren die wenigsten Morde auf der ganzen Welt.
3. Außergewöhnliche Jungenvornamen
   Wusstest du schon...
   Jungen mit unkonventionellen Vornamen haben eher mentale Probleme, als Jungs mit einem üblichen Namen. Mädchen haben dieses Problem nicht.
4. Von Meteorit getroffen
   Wusstest du schon...
   7 Menschen wurden schon mal von Meteoritenteilen getroffen.
5. Autos in Los Angeles
   Wusstest du schon...
   Autos nehmen etwa 24 Prozent der Fläche von Los Angeles ein.

Formulazione del compito

Allein:

1. Lies den Text.
2. Markiere die bekannten Wörter.

In deiner Gruppe:

1. Lies deinen Text vor.
2. Diskutiere über dein Faktum mit deinen Mitschülern.
3. Präsentiert die zwei besten Fakten.

[8] http://interessante-fakten.de/

Allegato 7: sesto intervento

Tra i cinque testi proposti, la seguente lettura è stata la più scelta.

Testo[9]

Der Pinguin

Aussehen

Obwohl Pinguine Vögel sind, können sie nicht fliegen: Ihre Flügel benutzen sie zum Schwimmen. Pinguine haben einen kleinen Kopf, der fließend in den molligen Körper übergeht. Der Rücken ist gleichmäßig von dunklen oder schwarzen Federn bedeckt. Der Bauch ist eher hell oder weiß gefärbt. Die Federn können sehr dicht stehen: Mit 30.000 Federn hat der Kaiserpinguin ein dichteres Gefieder als alle anderen Vögel. Die Flügel der Pinguine sind lang und biegsam. Ihre Schwänze sind kurz. Manche Pinguine können bis zu 1,20 Meter groß werden.

Heimat

In freier Wildbahn leben Pinguine nur auf der Südhalbkugel der Erde. Sie kommen in der Antarktis und auf den vorgelagerten Inseln vor. Außerdem in Australien, Neuseeland, Chile, Argentinien und Südafrika, sowie auf den Falkland- und den Galapagos-Inseln.

Lebensraum

Pinguine leben hauptsächlich im Wasser und bevorzugen kalte Meeresströme. Deshalb leben sie an der Küste der Länder oder Inseln, die sie bewohnen. Nur zum Brüten oder bei schweren Stürmen gehen sie an Land. Allerdings wandern Pinguine auch gelegentlich weit ins Landesinnere. Manche Arten legen dort sogar ihre Eier ab.

Rassen und Arten

Insgesamt gibt es 18 verschiedene Pinguinarten.

Alltag

Die meiste Zeit verbringen Pinguine im Wasser. Mit Hilfe ihrer kräftigen Flügel schwimmen sie schnell durch die Fluten. Manche Pinguine erreichen Geschwindigkeiten von bis zu 50

[9] http://www.kindernetz.de/oli/tierlexikon/-/id=385886/property=download/nid=74986/2levqc/PinguinSWRKindernetz.pdf

Stundenkilometern! An Land können Pinguine nur watscheln. Das sieht ziemlich unbeholfen aus. Trotzdem können sie auf diese Weise große Strecken zurücklegen. Wenn es zu steil zum Watscheln wird, dann legen sie sich auf den Bauch und rutschen bergab oder schieben sich mit den Füßen voran.

Ernährung

Pinguine fressen Fische. Meistens sind es kleine Schwarmfische und Tintenfische. Große Pinguine schnappen sich aber auch größere Fische. Rund um die Antarktis steht auch noch der Krill auf dem Speiseplan. Das sind kleine Krebse, die dort in riesigen Schwärmen herum schwimmen.

Artikel aus: Kindernetz.de

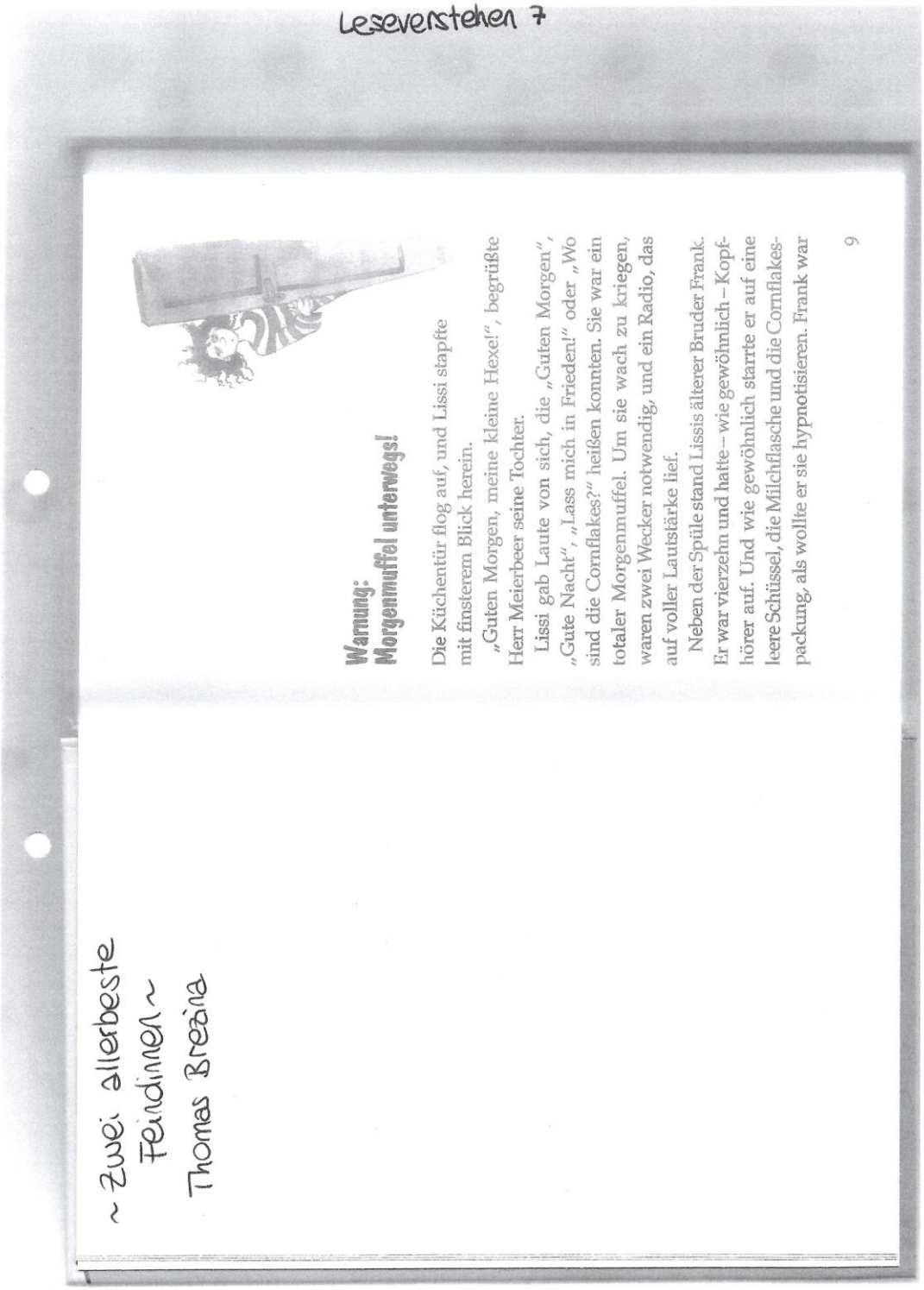
Formulazione del compito

1. **Lies den Text allein.**

2. **Beantworte die folgenden Fragen.**
   1. Di cosa parla il testo? ……...
   2. A cosa servono le ali dei pinguini? ……..
   3. Di che colore è la pancia dei pinguini? ……
   4. Quante piume ha il pinguino imperatore? ……...
   5. Dove vivono i pinguini? ……
   6. Quanti tipi di pinguini esistono? ……
   7. Che velocità possono raggiungere in acqua i pinguini? ……
   8. Di cosa si nutrono? ……

Allegato 8: settimo intervento

Testo[10]



~ Zwei allerbeste Feindinnen ~
Thomas Brezina

Leseverstehen 7

Warnung: Morgenmuffel unterwegs!

Die Küchentür flog auf, und Lissi stapfte mit finsterem Blick herein.

„Guten Morgen, meine kleine Hexe!", begrüßte Herr Meierbeer seine Tochter.

Lissi gab Laute von sich, die „Guten Morgen", „Gute Nacht", „Lass mich in Frieden!" oder „Wo sind die Cornflakes?" heißen konnten. Sie war ein totaler Morgenmuffel. Um sie wach zu kriegen, waren zwei Wecker notwendig, und ein Radio, das auf voller Lautstärke lief.

Neben der Spüle stand Lissis älterer Bruder Frank. Er war vierzehn und hatte – wie gewöhnlich – Kopfhörer auf. Und wie gewöhnlich starrte er auf eine leere Schüssel, die Milchflasche und die Cornflakespackung, als wollte er sie hypnotisieren. Frank war

9

[10] Brezina, Thomas (2001) *Zwei allerbeste Feindinnen*. Schneiderbuch Egmont: 9-11.

das faulste Wesen, das man sich vorstellen konnte. Liegen war seine Lieblingsbeschäftigung. Im Augenblick hoffte er – wie gewöhnlich –, dass sich die Cornflakes von selbst mit Milch mischten.

„Platz da", knurrte Lissi und stieß Frank mit dem Ellbogen zur Seite.

Ihr Bruder warf ihr einen giftigen Blick zu. Auf seinem Kinn war ein weiterer Pickel aufgetaucht und leuchtete rot. Lissi zählte bereits neun Pickel in Franks Gesicht und grinste schadenfroh.

„Lass mich her, ich hab's eilig", brummte sie und versuchte ihn abermals wegzuschieben. Sie wollte sich schnell eine Schale Cornflakes mit Milch mischen, im Rekordtempo verschlingen und dann zur Schule sausen. Sie musste noch die Hälfte der Mathematik-Hausaufgaben abschreiben.

Frank blieb stehen, als wäre er festbetoniert.

Lissi reichte es. Sie zog einen Kopfhörer in die Höhe und schrie in sein Ohr: „Beweg deinen Knackarsch nach Osten, du Sack!"

Herr Meierbeer hatte bisher geschwiegen. Das war ihm jetzt aber zu viel.

„Lissi", sagte er vorwurfsvoll und schüttelte tadelnd den Kopf. Streng fügte er hinzu: „Ich erlaube nicht, dass du so sprichst. Verstanden?"

„Jaaaaa", sagte sie gedehnt. „Aber dieser Sa…

äh … ich meine Frank, lässt mich nicht an die Cornflakes."

„Kannst du sie dir nicht einfach zum Tisch nehmen?", fragte Herr Meierbeer und verdrehte die Augen. „Die Milch wird auf dem Weg dorthin bestimmt nicht sauer."

Schnaubend drängte sich Lissi an ihrem Bruder vorbei und riss die Cornflakespackung, die Milchflasche und den Zuckerstreuer an sich. Mit dieser Beute trat sie an den runden Esstisch, der in der Mitte der Küche stand. Sie stellte die Milchflasche so heftig ab, dass Milch herausspritzte und das Tischtuch bekleckerte.

„Lissi, bitte!", stöhnte Herr Meierbeer. „Das Tischtuch ist frisch. Kannst du nicht ein bisschen aufpassen. Musst du alles bekleckern?"

„Nie ist dir was recht!", knurrte Lissi.

„Kleckerliese! Kleckerliese!", krähte es knapp neben Lissis rechtem Ohr. Erst jetzt bemerkte sie ihren vierjährigen Bruder David, der wie ein König auf seinem Kinderstuhl thronte.

Am liebsten wäre Lissi zurück ins Bett gegangen. Der Tag fing ja schon gut an. David hatte die Angewohnheit, sich jede Woche ein neues Lieblingswort zu suchen und es dann mindestens dreitausend Mal am Tag zu sagen. Auch ihren Rufnamen verdankte

Formulazione del compito

1. **Lies den Text allein.**
2. **Wähle eine Aufgabe aus (a, b, c oder d).**

a. Worüber ist die Geschichte? Schreib Stichwörter zum Text (auf Deutsch).

.....

.....

.....

.....

b. Beantworte die folgenden Fragen auf Italienisch.

1. In che momento della giornata si svolge la scena iniziale?

   ……

2. Quanti e quali personaggi ci sono?

   ……

   ……

3. Descrivi Frank.

   ……

   ……

4. Com'è Lissi alla mattina? ……
5. Perché si arrabbia il signor Meierbeer?

   ……

   ……

c. Zeichne eine „Zusammenfassung" oder ein Teil der Geschichte.

d. Schreib eine kurze Zusammenfassung auf Italienisch oder auf Deutsch.

……

……

……

……

Allegato 9: questionario finale

Questionario finale

Nome: _____

Classe: _____

Leggi le domande e rispondi.

1) Ti sono piaciute le attività di lettura del venerdì?

☐ Sì ☐ No

2) Perché?

……

……

3) Pensi che valga la pena leggere altri testi autentici? Perché?

……

……

4) Cosa hai preferito? Metti una crocetta.

a.

☐ Scegliere il testo da leggere

☐ Non scegliere il testo da leggere

b.

☐ Lavorare in classe

☐ Lavorare in aula informatica

c.

☐ Usare i dizionario (cartaceo, online)

☐ Non usare il dizionario (cartaceo, online)

5) Metti in ordine di preferenza le attività svolte in classe.

a. Da 1 a 3: 1 la tua preferita, 3 la peggiore

☐ Lavorare da solo/a

☐ Lavorare a coppie

☐ Lavorare in gruppo

b. Da 1 a 5: 1 la tua preferita, 5 la peggiore

☐ Presentare il testo alla classe

☐ Rispondere a delle domande puntuali

☐ Riassumere il testo

☐ Scrivere le parole chiavi del testo

☐ Disegnare qualcosa per riassumere il testo

6) Come hai trovato in generale i testi da leggere?

Facili Medi Difficili

Divertenti Interessanti Noiosi Poco interessanti

Altro: ……

7) Avresti voluto leggere qualcosa di diverso?

☐ Sì ☐ No

Se sì, cosa? ……

8) Ti senti più sicuro ora a leggere dei testi autentici?

☐ Sì ☐ No

Perché? ……

9) Ti senti più motivato ora a leggere dei testi autentici?

☐ Sì ☐ No

Perché? ……

10) Su cosa è importante focalizzarsi quando si legge un testo?

☐ Sulle parole sconosciute

☐ Sulle parole conosciute

☐ Sulle informazioni che voglio ricavare dal testo

☐ Su tutto, ogni parola è importante!

Grazie per la tua collaborazione!

Questa pubblicazione, A lezione di tedesco con i testi autentici – Analisi dell'atteggiamento dei discenti, scritta da Decarli Marussia, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.