

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

LETIZIA LANDOLFI

MASTER OF ARTS IN SECONDARY EDUCATION SM

ANNO ACCADEMICO 2011/2012

**KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN IM  
ANFANGSUNTERRICHT**

RELATORE

PROF. GÉ STOKS

*Ringrazio la Prof.ssa Bianca Simonetta-Biacchi, la Prof.ssa Nadia Gamma e il Prof. Stoks*

## Sommario

Introduzione .....	1
Quadro teorico.....	3
La <i>spoken interaction</i> nell'apprendimento delle L2 .....	3
L'insegnamento delle <i>communication strategies</i> .....	4
<i>Strategy instruction</i> .....	5
Metodo.....	6
Individuazione del gruppo .....	6
Individuazione degli strumenti di rilevazione e valutazione .....	9
Svolgimento del ciclo d'istruzione .....	13
Risultati.....	17
Codifica dei dati .....	17
Analisi dei dati .....	19
Conclusioni .....	31
Bibliografia .....	36



## Introduzione

Volendo orientare il mio insegnamento alla comunicazione, ossia “[..] allo sviluppo di vere e proprie competenze comunicative fondate sulla comprensione attiva e attivabile in situazioni reali” (Dipartimento dell’educazione, della cultura e dello sport [DECS], 2004, p. 39), ho scelto come tema di ricerca quello dell’insegnamento delle strategie d’apprendimento attraverso un ciclo d’istruzione. In particolare, questo lavoro di diploma si interroga sull’efficacia dell’insegnamento delle strategie di comunicazione (*communication strategies*) per lo sviluppo delle abilità interazionali (*spoken interaction*) in allievi di scuola media, nell’ambito dell’insegnamento del tedesco come lingua seconda. Per questa lingua è richiesta, in uscita, una competenza nell’ambito dell’interazione orale corrispondente ai livelli del *Framework A1+* (competenze di base) o *A2* (competenze estese), come illustrato nel Piano di formazione della scuola media (Dipartimento formazione e apprendimento [ DECS ], 2004, p. 46). Gli apprendenti con cui condotto la sperimentazione possono essere definiti quindi a buon diritto principianti e, in quanto tali, essi sono sprovvisti o carenti di strumenti linguistici che consentano loro di sentirsi a proprio agio in una situazione d’interazione in tedesco. Oltretutto, malgrado la fioritura di studi che hanno dimostrato l’efficacia dell’insegnamento delle strategie d’apprendimento per lo sviluppo delle abilità linguistiche, si lamenta a tutt’oggi una carenza di studi volti a constatare nello specifico la relazione fra un ciclo di istruzione di strategie comunicative e un miglioramento della *spoken interaction* (Chamot, 2005, p. 6).

Il seguente lavoro di diploma si articola attorno a una domanda di ricerca globale: esiste una relazione fra insegnamento delle strategie comunicative e lo sviluppo della *spoken interaction* nell’ambito dell’insegnamento del tedesco in una scuola media?

Da questa domanda iniziale ne scaturisce un’altra: chi beneficia maggiormente dell’insegnamento delle *communication strategies*? I ragazzi più delle ragazze? Gli allievi più forti più di quelli deboli? Allievi monolingue più di allievi plurilingue? Allievi più “anziani” rispetto ad allievi più giovani?

Queste sono infatti le caratteristiche che, maggiormente, possono influire sulle prestazioni scolastiche in generali e, in particolare in questo caso, sullo sviluppo delle abilità orali. Anche

l'ultima citata può giocare un ruolo fondamentale, come sottolineano diversi studi condotti in modo particolare nel Regno Unito sui cosiddetti *summer-born children*<sup>1</sup>.

L'ipotesi è che, in seguito a un *cycle of strategy instruction* con oggetto le *communication strategies*, ci sia un effettivo miglioramento dell'interazione orale e che alcune tipologie di allievi possano trarre maggior beneficio dallo *strategy training*.

---

<sup>1</sup> A tal proposito Sharp, C., George, N., Sargent, C., O'Donnell, S. & Heron, M. (2009), sintetizzando i risultati di diciotto studi sul tema, riportano che “the most common finding was that children who were the oldest in the year group outperformed the youngest in the year group in all or most measures” (p. 8).

## Quadro teorico

### 1.1. La *spoken interaction* nell'apprendimento delle L2

Fra le abilità linguistiche il parlare rappresenta sicuramente quella principale: non a caso ci si riferisce a una persona in grado di comunicare in una lingua come a un parlante (Hedge, 2000, p. 261). Ma, poiché nella realtà difficilmente ci si trova nella condizione di produrre dei testi orali che non implicino interazione (è il caso solo delle conferenze o delle esposizioni che sono talvolta richieste dai docenti per verificare le conoscenze dell'allievo in determinati ambiti del sapere), è importante che l'insegnante di L2 che voglia mettere il focus del suo insegnamento sulla dimensione comunicativa, riservi una parte consistente del suo lavoro in aula allo sviluppo di quella che è definita dal *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) l'abilità di *spoken interaction* la quale, a sua volta, rientra all'interno delle abilità orali produttive che vanno sotto la definizione di *speaking* (p. 26). Il documento succitato fornisce anche una definizione del concetto d'interazione, quale scambio scritto o orale cui partecipano almeno due individui in cui si alternano produzione e ricezione, le quali possono accavallarsi nella comunicazione orale. Tutte le attività interattive sono quindi caratterizzate dal *co-operative principle* (p. 73). Ogni parlante, di L1 o di L2, fa uso durante un'attività comunicativa di alcune strategie volte, sostanzialmente, a garantire la prosecuzione dello scambio con il/i suo/suoi interlocutore/i. Nell'ambito degli studi sulla SLA (*Second Language Acquisition*) ci si è chiesto se è possibile rendere l'apprendente conscio di questi fenomeni e quindi far sì che, attraverso il loro insegnamento, possa essere migliorata la sua capacità di interagire. A livello del parlato ciò si traduce nella possibilità d'insegnare delle strategie di comunicazione che aiutino l'allievo a “stare più agevolmente” in una situazione di scambio linguistico in L2.

Lo studio sulle strategie d'apprendimento inizia negli anni Settanta, a partire dal lavoro di Rubin che indaga sul buon apprendente di lingue arrivando alla conclusione che questi è colui in grado di mettere in atto determinate strategie (1975, citato da Chamot, 2005, p. 4). È però a partire dagli anni Novanta che il dibattito sulle strategie d'apprendimento è diventato sempre più centrale nell'ambito della SLA.

Ma che cosa sono le strategie d'apprendimento linguistico? Bimmel le definisce come “ein Plan (mentalen) Handelns, um ein Lernziel zu erreichen” (1993, citato da Bimmel & Rampillon, 1996, p. 72) oppure come un procedimento che è *learner generated* (Lessard-

Clouston, 1997, p. 3). Da queste definizioni scaturisce l'immagine della strategia d'apprendimento come qualcosa che si sviluppa internamente all'allievo e che quindi non può essere insegnata. Tuttavia ciò non implica l'impossibilità di fare di esse oggetto di trattamento da parte di un insegnante di L2. Infatti, come sottolinea Chamot (2005), le strategie d'apprendimento rappresentano per l'apprendente principiante delle procedure consapevoli e orientate all'obiettivo per affrontare un compito linguistico e solo dopo un loro uso ripetuto esse diventano automatiche (p. 2).

## **1.2. L'insegnamento delle *communication strategies***

Se è vero quanto afferma Harris (2001) in merito alle strategie d'apprendimento, ossia che esse sono la chiave dell'autonomia dell'apprendente (p. 5) ritengo che, in un'ottica comunicativa, occorra istruire i nostri allievi in modo particolare all'uso delle strategie di comunicazione insegnando le quali possiamo aiutarli a interagire più efficacemente in una situazione linguistica. Le *communicative strategies* sono identificate da Cohen, Tao-Yuan e Weaver (1996) come una sottocategoria delle *language use strategies*, a loro volta distinte dalle *language learning strategies* e si caratterizzano dal fatto che "the focus is on getting a message across in the target language despite gaps in target language" (p. 4). Sul numero e sulla tipologia di queste strategie non vige tuttora accordo, tuttavia, in questa mia ricerca, ho estrapolato dalla classificazione di Dörnyei (1995, p. 58) alcune delle strategie comunicative il cui insegnamento ad allievi di scuola media mi sembra più urgente rispetto a altri: 1) *circumlocutions*; 2) *use of nonlinguistic means*; 3) *use of all-purpose words*; 4) *code switching*; 5) *appeal for help—turning to the conversation partner for help either directly or indirectly*; 6) *use of fillers/hesitation devices*. La prima riguarda la possibilità di descrivere qualcosa nella lingua straniera attraverso una descrizione, la seconda riguarda la possibilità di utilizzare il linguaggio non-verbale per descrivere qualcosa, la terza l'uso di parole generiche tipo *der Dingsda* in sostituzione di termini più precisi, la quarta la possibilità di ricorrere alla L1 o a una L3, la quinta investe l'aspetto della collaborazione e, in fine, la sesta l'utilizzo di espressioni prive di uno specifico significato lessicale usate per "oliare" i meccanismi della conversazione (come, ad esempio, *Prima! Ach so! Na ja ecc.*). Queste strategie mi sono sembrate le più adatte al gruppo di apprendenti cui mi sono trovata di fronte. Dato il livello di quest'ultimo ho escluso alcune strategie che mi sembravano adatte piuttosto ad apprendenti con un livello linguistico più alto. Fra queste in particolare la strategia del cambiare argomento. Essa infatti si presenta come troppo complessa per allievi che, avendo un bagaglio lessicale generalmente ristretto a pochi domini, farebbero un'enorme fatica a direzionare un discorso su un tema diverso. Inoltre, giacché per allenare queste strategie, ho pensato ad



attività in cui perlopiù erano proposte situazioni reali molto “concrete” (ad es. una telefonata d'emergenza al pronto soccorso), mi è sembrato illogico presentare questa strategia, inutilizzabile in casi del genere.

### 1.3. Strategy instruction

Harris (2001) riporta una serie di *common series of steps* individuati durante una riunione di studiosi del Centro Europeo per le Lingue Moderne del 1998 schematicamente organizzati in una lista di cose da fare o da non fare e descritti nel loro insieme come *cycle of strategy instruction* (pp. 22-24). A partire da essa è possibile ricavare un modello operativo con delle tappe precise:

- focalizzarsi su un'abilità.
- discutere con gli allievi circa il loro modo d'apprendere.
- dare degli esempi su come funzionano le strategie.
- fornire delle occasioni per praticarle.
- incoraggiare gli allievi ad utilizzarle nelle lezioni successive.
- ricordare agli allievi di utilizzarle.
- valutarle.

Inoltre, è opportuno integrare l'insegnamento delle strategie alla normale attività in aula al fine di impedire che esse, piuttosto che come uno strumento linguistico che va affinato con la pratica, vengano percepite dall'allievo come contenuti da studiare analogamente a come si può fare per un qualunque sapere disciplinare. Da qui la necessità per il docente di L2 di riservare maggiore spazio all'uso delle strategie integrato alle attività di classe piuttosto che alla spiegazione delle stesse strategie (Cohen, Tao-Yuan & Weaver, 1996, p. 6). Infine un ultimo passaggio fondamentale nello *strategy training* è rappresentato dall' *awareness raising* (Oxford, 1990, p. 202), ossia dal rendere gli allievi consapevoli delle strategie messe in atto al fine di creare le premesse per un loro trasferimento anche in compiti diversi da quelli svolti in aula e in altri contesti (L1 oppure altre L2).

## Metodo

Come detto precedentemente, come modello operativo per mettere in atto il mio ciclo d'istruzione mi sono rifatta ai "passi" di Harris (2001), integrato però da alcuni spunti tratti da altri studiosi, in particolare da van den Burg e Krijgsman (1996) propongono un altro piccolo modello di ciclo d'istruzione nell'ambito del tedesco L2 (pp. 49-52). Particolarmente interessanti mi sono sembrati alcuni loro suggerimenti che ho adottato per il mio progetto:

1. Cominciare il ciclo d'istruzione con un aneddoto personale che faccia capire, nel concreto, a cosa servono le strategie di comunicazione (Krijgsman e van den Burg, 1996, p. 50) e che abbia lo scopo di incuriosire gli allievi.
2. l'integrazione di *Hilfkärtchen* con degli esempi di strutture utilizzabili durante un'interazione. Ciò al fine di rendere "visibile" agli allievi ciò di cui si sta parlando.

Facendo una sintesi dei due modelli, ho sviluppato quindi un percorso personale, le cui tappe sono qui di seguito descritte.

### 2.1. Individuazione del gruppo

Ho strutturato il mio lavoro su un gruppo unico, ossia un'unica classe. In base a (a) livello di apprendimento (b) numerosità della classe (c) comportamento generale tenuto dagli allievi. Ho selezionato, fra le tre classi di tedesco assegnatemi quest'anno (una III base, una IV base e una IV attitudinale), la IV attitudinale A/B/C della SM di Lugano Besso.

Dati numerici:

22 allievi

18 una classe (IV B) + 3 di un'altra classe (IV C) + 1 di un'altra classe (IV A).

12 allievi e 10 allieve

8 allievi bilingue, di cui

1 svizzero tedesco/italiano

1 tedesco/italiano

2 albanese/italiano

1 serbo/italiano

1 turco/italiano

1 spagnolo/italiano

1 portoghese/italiano

Descrizione della classe:

La IV A/B/C è una classe che, malgrado sia numerosa e piuttosto rumorosa, lavora in maniera abbastanza costante. Si tratta di una classe con dislivelli significativi. All'inizio dell'anno, a causa proprio della disomogeneità e del disorientamento degli allievi causato, a detta degli allievi stessi, dal cambiamento del docente, è stato necessario dedicare molto tempo alla conoscenza reciproca e alla creazione di una nuova identità di gruppo. Essa è passata anche attraverso la creazione di nuove regole di comportamento, in particolare riguardanti lo stare in classe (alzare la mano quando si richiede la parola, non alzarsi continuamente e, soprattutto, il rispetto degli orari). Il gruppo ha avuto due docenti di tedesco diversi, mentre un allievo proviene da una scuola italiana, ma ha studiato tedesco già due anni come i suoi compagni. Il gruppo ha avuto e ha docenti diversi di inglese e quasi tutti gli allievi frequentano il corso opzionale di francese.

Il corso di tedesco ha luogo il lunedì (1 ora, dalle 13.35 alle 14.25) e il giovedì (2 ore, dalle 8:00 alle 10:40). Come detto prima, dopo un inizio spedito, le prime settimane di lavoro non sono state semplicissime e hanno richiesto, da parte mia ma anche da parte dei docenti di classe, diversi sforzi per integrare le diverse componenti.

Tabella 2.1. – allievi e loro caratteristiche

Allievo	Sesso	Mese di nascita	Monolingue (ML) Bilingue (BL)	Profitto generale <sup>2</sup>
1. AD	M	gennaio	BL	sufficiente
2. BM	M	agosto	BL	buono
3. BR	M	aprile	ML	sufficiente

<sup>2</sup> Esso è espresso attraverso un giudizio, che rappresenta una sintesi di quanto emerso dai due consigli di classe cui ho partecipato (all'inizio dell'anno e alla fine del primo semestre).

#### Kommunikationsstrategien im Anfangsunterricht

4.	BS	M	dicembre	ML	sufficiente
5.	CJ	M	febbraio	ML	appena sufficiente
6.	CI	M	giugno	ML	buono
7.	CV	M	febbraio	ML	buono
8.	DC	F	dicembre	ML	discreto
9.	IN	M	settembre	BL	insufficiente/ appena sufficiente
10.	KV	F	agosto	BL	discreto
11.	MF	M	maggio	ML	molto buono
12.	MM	M	giugno	ML	appena sufficiente
13.	MNM	F	giugno	BL	buono/ molto buono
14.	RV1	F	novembre	ML	sufficiente
15.	RV2	F	gennaio	ML	discreto
16.	SS1	F	gennaio	ML	appena sufficiente
17.	SZ	F	maggio	BL	discreto
18.	SA	F	settembre	ML	sufficiente/ discreto
19.	SD	M	gennaio	BL	discreto
20.	SS2	F	gennaio	ML	sufficiente
21.	TE	F	novembre	ML	buono/ molto buono

22. VR	M	maggio	BL	Insufficiente/ appena sufficiente
--------	---	--------	----	---

---

## 2.2. Individuazione degli strumenti di rilevazione e valutazione

Prima di mettere in atto il progetto c'è stato un lungo periodo (da novembre a fine gennaio circa) in cui, insieme al mio relatore, ho cercato degli strumenti sia di rilevazione che di valutazione idonei al mio progetto.

Per quanto riguarda i primi, in particolare, ho distinto tre tipi di strumenti:

1. Uno strumento che mi permettesse di registrare la consapevolezza degli allievi circa le strategie di comunicazione. Fra i tanti, ho scelto due questionari a risposta aperta, uno in entrata (allegato n.1) e un altro in uscita (allegato n.2). Tale tipo di questionario mi è sembrato, rispetto ad altri tipi, particolarmente adatto allo scopo. Così concepito, infatti, non si corre il rischio che: 1. vi sia *bias* verso una risposta in particolare; 2. venga scambiato dagli allievi per un test soggetto a valutazione. Essi, nella versione definitiva, si compongono di cinque domande: le prime quattro riguardanti aspetti eminentemente legati all'esperienza dell'interazione in tedesco L2 e l'ultima riguardante l'aspetto emotivo del possibile disagio causato da questa situazione. Le domande sono molto simili, ma vi è una differenza che occorre rilevare: il questionario in uscita, nella premessa e nella formulazione di alcune domande, ha come obiettivo anche quello di far emergere l'influenza del ciclo d'istruzione appena terminato sulla rappresentazione che gli allievi hanno di se stessi in quanto interlocutori. Esso è stato somministrato prima del post-test affinché i risultati non influenzassero le risposte degli allievi.
2. Uno strumento che mi permettesse di rilevare il modo d'interagire oralmente degli allievi in una data situazione. A tal fine ho deciso che, essendo il mio progetto basato sull'abilità della *spoken interaction*, l'attività che meglio di tutte si prestava per il pre-test e per il post-test, fosse quella dello scenario. Lo scenario è un tipo di attività molto utilizzata nell'ambito delle certificazioni internazionali come ad esempio il *Zertifikat Deutsch*. Essa presuppone almeno due partner i quali devono interagire per realizzare "qualcosa" a livello linguistico. In particolare, secondo Schatz (2006) „unter Szenario wird die Beschreibung authentischer Verwendungszusammenhänge verstanden, d.h. die

Konkretisierung von Gesprächsbläufen unter bestimmten Bedingungen“ (p. 21). Questo tipo di *role-play* molto libero presenta i seguenti vantaggi:

- è molto vicino a quanto accade nella vita di tutti i giorni con interlocutori che sono a conoscenza della situazione (in questo caso descritta brevemente in L1).
- attiva immediatamente gli allievi che, lette le istruzioni, sono in grado di svolgere immediatamente il compito.
- riduce il *Redezeit* dell'insegnante, lasciando massimo spazio alle produzioni degli allievi.

Esso però richiede un'attenta analisi del compito preliminare mirante ad accertare i prerequisiti necessari per svolgere quest'ultimo. Tale analisi deve riguardare sia le strutture che il lessico necessari per esprimersi in una determinata situazione. Perciò è necessario prevedere delle attività preparatorie, che consentono la costruzione dei presupposti necessari all'interazione.

Sia per il pre-test che per il post-test ho creato una prova semistrutturata che, partendo da uno stimolo unico (la descrizione di una situazione), richiedeva ad ogni coppia di elaborare una propria "risposta" sotto forma di dialogo. Ho scelto come modalità d'interazione la coppia per le seguenti ragioni:

- a. Essa si presta meglio dell'interazione di gruppo a una rilevazione delle abilità individuali in quanto si riduce l'impatto sulla prestazioni di alcuni fattori emotivi quali la timidezza, la difficoltà a prendere la parola di certi allievi oppure una certa irruenza di certi altri che rende loro difficile rispettare il *turn-taking*.
- b. Essa dà luogo a materiale più facile da analizzare, giacché si riduce la pluralità delle voci, e valutare. Caratteristica importante, considerando che le registrazioni sono state sottoposte per la valutazione anche ad altre due docenti che non conoscono la classe.

Modello per la creazione dei miei scenari sono stati quelli elaborati del gruppo degli esperti di materia per le Prove Cantionali dell'anno 2010. Essi prevedevano un tempo di preparazione di circa 10 minuti, descrizione della situazione in L1 e suggerimenti sulle strutture e i vocaboli utili.

Lo scenario utilizzato per il pre-test, *wie war dein Urhuab? Und deiner?* (allegato n.3), è stato preparato in base a tale modello ed è stato preceduto da diverse attività che si ricollegavano, per quanto riguarda il tema, il dominio lessicale e le strutture linguistiche, al tema dell'unità 3 del libro di testo *Geni@l A2. Deutsch für Jugendliche*, in corso di svolgimento nel momento in cui l'attività è stata proposta e portata a termine.

Tabella 2.2. – Descrizione dello scenario adottato per il pre-test e sua collocazione all'interno del sillabo

Tema	Urlaub
Lessico	Luoghi, tempo e attività.
Strutture	Il Perfekt dei verbi regolari e irregolari.
Unità del libro di testo	Unità 3: Klassenfahrt nach Wien

Lo scenario utilizzato per il post-test, *im Kaufhaus* (allegato n.4), è anch'esso modellato sull'esempio di quelli delle Prove Cantonali 2010 e si ricollega, sia per quanto riguarda le attività preparatorie sia per i contenuti, all'unità 7 del libro di testo, oggetto delle lezioni del periodo in cui lo scenario è stato svolto.

Tabella 2.3. – Descrizione dello scenario adottato per il post-test e sua collocazione all'interno del sillabo

Tema	Kleidung
Lessico	Capi d'abbigliamento, colori, caratteristiche (corto, stretto ecc.) e chunks per esprimere i gusti e le preferenze.
Strutture	Declinazione dell'aggettivo
Unità del libro di testo	Unità 7: Kleidung und Mode

Le registrazioni sono state effettuate in un'aula separata: dopo aver spiegato l'utilizzo del dittafono, esemplificato da un breve scheda (allegato n.5), in a coppie, in base all'ordine in cui erano seduti, gli allievi si sono recati nell'aula indicata con l'apparecchio e hanno proceduto alla registrazione. Le coppie erano in genere formate da un ragazzo e da una ragazza, tranne in un caso, essendo il numero dei ragazzi maggiore. Ciò è dovuto al fatto che, ogni mese, attraverso un sistema di estrazione, gli allievi vengono abbinati in base al loro sesso. Entrambi i test hanno richiesto due sessioni di registrazione, avvenute in due lezioni. Nel caso del post-test poiché durante la prima sessione erano assenti tre allievi (due ragazzi e una ragazza) un allievo, DS, ha svolto la registrazione due volte, cambiando partner. Egli però aveva svolto la preparazione con la compagna di banco, MMN, per cui è stato valutato solo per questa prestazione. Inoltre, tre allievi che non avevano potuto svolgere la registrazione nel giorno indicato perché impegnati in attività di sede, hanno svolto il dialogo insieme.

3. Uno strumento che mi permettesse di registrare, seppure in maniera non sistematica, diversi fenomeni avvenuti durante la fase di sperimentazione. Ho deciso quindi di adottare un diario di bordo, scritto in stile narrativo (allegato n. 6). Esso è stato redatto regolarmente,

dopo ogni lezione del ciclo d'istruzione. In questo documento ho descritto, in particolare, alcuni episodi che mi hanno colpito durante la messa in atto del progetto. Ho ritenuto importante affiancare questo strumento di osservazione agli altri di tipo più oggettivi: esso rappresenta per me una testimonianza di un'esperienza sulla quale tornare anche in futuro.

Per quanto riguarda invece lo strumento di valutazione, in entrata e in uscita, ho elaborato, con l'aiuto del relatore, una scala mirante a misurare la qualità dell'interazione (allegato n. 7). A tal fine ho previsto degli indicatori dei fattori disturbanti l'interazione ricollegabili a due tipi:

1. tipo A: riguardante le esitazioni e le pause.
2. tipo B: riguardante gli errori<sup>3</sup>.

Per entrambe le tipologie di indicatori sono state individuate dei coefficienti riguardanti la minor/maggior "gravità", ossia il loro grado di disturbo all'interno dell'interazione, e divisi per fasce:

1. 1 punto per disturbi dell'interazione meno significativi.
2. da 2 a 3 punti per disturbi dell'interazione abbastanza significativi.
3. da 4 a 5 punti per disturbi dell'interazione più significativi.

Tali punti sono stati sottratti da un coefficiente massimo di 10 punti, che rappresenta l'assenza totale di disturbi dell'interazione.

La costruzione della scala di valutazione è stata un processo piuttosto lungo che è stato preceduto da una fase di esplicitazione dei concetti-chiave cui essa faceva riferimento. In particolare ho dovuto riflettere su quali manifestazioni fossero davvero indicative di un'interazione difettosa, giungendo infine alla conclusione che fossero proprio quelle indicate sopra.

Per garantire maggior oggettività della valutazione ho sottoposto le registrazioni del pre-test e del post-test, a due colleghe, la Prof.ssa Simonetta-Biacchi, docente di tedesco presso la mia sede e la Prof.ssa Nadia Gamma, docente d'inglese presso la sede di Bellinzona 2 ma con competenze disciplinari anche in tedesco, che, in maniera del tutto indipendente, hanno ascoltato le interazioni del pre- e del post-test e le hanno valutato con la stessa scala (*inter-rater reliability*).

---

<sup>3</sup> Nella prospettiva della didattica comunicativa, per errore non si intende l'errore di grammatica o di ortografia. Piuttosto esso è descritto come quel fenomeno legato al lessico, alla pronuncia o al contesto che rende (più) difficile o del tutto impossibile la comprensione, errori cioè che "significantly impair communication" (Freiermuth, 1998, p.3). Io stessa, così come gli altri due valutatori, ci siamo concentrati su questa tipologia d'errore.



### 2.3. Svolgimento del ciclo d'istruzione

La fase più lunga e articolata del progetto è stata quella di attuazione. Essa si è estesa per circa sette lezioni, per un totale di circa 9-10 ore, giacché alcune attività si sono estese oltre l'ora. Essa, ispiratasi al ciclo d'istruzione di Harris (2001, pp. 22-24) si è articolata in diversi momenti:

1. Rilevazione a priori, prima dell'attuazione del ciclo d'istruzione.
2. Somministrazione del questionario e presentazione delle strategie di comunicazione attraverso:
  - a. Breve *brainstorming* sui possibili modi per superare un momento d'*impasse* durante un' interazione in una L2.
  - b. Racconto di un aneddoto come introduzione alle strategie di comunicazione e come mezzo per incuriosire gli allievi. A tal proposito ho attinto a un episodio realmente accaduto.
  - c. Presentazione e commento assieme agli allievi di alcune carte che schematizzano le strategie e fornivano degli esempi per ogni strategia (allegato n. 8).
  - d. Esempi, per ogni strategia, di attività (allegato n.9) atti a dimostrare come esse funzionano nel concreto (*modelling*).

Tabella 2.4. – Descrizione delle strategie

Strategia	Esempio
Umschreiben	Descrizione di un oggetto per mezzo della funzione, dell'aspetto, della forma, di dove si trova abitualmente e di gesti.
Allgemeine Wörter	Presentazione di un breve dialogo telefonico in cui l'oggetto di un reclamo viene sostituito da una parola generica e da una rete di riferimenti.
Fremdwörter	Presentazione di un piccolo dialogo in cui l'oggetto desiderato da uno dei due interlocutori viene descritto con una lingua diversa da quella di comunicazione.

## Kommunikationsstrategien im Anfangsunterricht

Um Hilfe bitten/ Hilfe anbieten	Presentazione di due dialoghi: un dialogo da manuale scolastico con nessun tipo di fenomeno di interruzione, esitazione ecc. e trascrizione di un dialogo vero. Si chiedeva gli allievi di confrontarli e di trovare le differenze e commentarle.
Füllwörter	Ascolto con trascrizione di una breve intervista nella quale erano messe in evidenza (sottolineati) alcune Füllwörter. Dopo un paio di ascolti si chiedeva gli allievi cosa fossero e quale fosse la loro funzione.

---

### 3. Presentazione e svolgimento di diverse attività ognuna basata su una strategia comunicativa in particolare (*general practice*).

Tabella 2.5. – Descrizione delle attività svolte

Strategia	Nome	Tipo di attività	Svolgimento
Umschreiben	Rate mal, was das ist (allegato n. 10)	Ratespiel	Gli allievi hanno ricevuto una scheda raffigurante alcuni oggetti di forma, utilizzo e dimensioni diverse. Uno alla volta, un allievo pescava un bigliettino con il nome di uno di questi oggetti e gli altri allievi, sedute al proprio banco, dovevano indovinare di quale oggetto si trattasse. Chi indovinava otteneva il diritto di pescare il prossimo bigliettino.
Allgemeine Wörter	Die Reklamation (allegato n. 11)	Dialogo Dialoggeländer Ratespiel	Sulla base dell'esempio già presentato per questa strategia nella fase di modelling e avendo un esempio cui rifarsi, gli allievi dovevano creare un Dialoggeländer originale sostituendo l'oggetto del reclamo con una parola generica e poi costruendo attorno a esso una rete di riferimenti. Una volta creato il grafico, ogni coppia di allievi svolgeva il dialogo davanti ai compagni che dovevano individuare quale fosse l'oggetto scelto.

Fremdwörter	Mir tut... la jambe weh! (allegato n. 12)	Telefongespräch, Szenario	Prima di conoscere il lessico delle parti del corpo, gli allievi sono stati guidati a svolgere una scenetta in cui, immaginando di chiamare il medico di guardia, dovevano spiegargli cosa faceva loro male/ in che parte del corpo erano feriti e dovevano, attraverso alcuni suggerimenti, raccontare cosa era successo loro. Nel fare dovevano descrivere la parte del corpo dolorante o affetta del disturbo usando una parola in una delle lingue che conoscevano (inclusa la L1). In seguito le coppie, hanno svolto il dialogo davanti ai compagni.
Um bitten/ anbieten	Hilfe Zeichen nach dem Diktat (allegato n. 13)	Instruktionsaufgabe	Agli allievi è stata fornita una scheda con le istruzioni sul compito e con alcuni suggerimenti di strutture da poter utilizzare. Gli allievi sono stati divisi in due file (A e B). Gli allievi della fila A avevano una figura da dettare agli allievi della fila B utilizzando il lessico dello schema corporeo, le forme e diversi aggettivi al grado positivo o comparativo. Gli allievi della fila B erano stati sollecitati a chiedere delucidazione ogniqualvolta ne avessero la necessità, mentre quelli della fila A a prestare la loro collaborazione al partner durante l'esecuzione del compito. L'insegnante, mentre le coppie svolgevano l'attività, girava fra i banchi per verificare il corretto svolgimento dell'esercizio.
Füllwörter	Mir geht's nicht gut (allegato n. 14 e 15)	Szenario, Kartenspiel	Dopo aver ricevuto una scheda con le informazioni sul compito, gli allievi hanno preparato un piccolo scenario sul tema "medico e paziente". Dopo averla svolta in maniera spontanea, si chiedeva loro di peccare a caso tre carte da un piccolo mazzo che avevano precedentemente ricevuto e sulle quali erano scritte delle Füllwörter. Quindi ogni coppia doveva reinterpretare il dialogo inserendo queste 3 parole/espressioni. Infine alcune delle coppie erano chiamate a svolgere la scenetta davanti ai compagni: esse dovevano consegnare le 3 carte all'insegnante, la quale doveva verificare che le 3 parole fossero state effettivamente inserite.

Nel limite del possibile, ho cercato, come suggerisce Harris, di integrare il ciclo d'istruzione nel normale programma scolastico previsto per la classe IV attitudinale, con particolare riferimento al testo adottato nella mia sede, *Geni@l A2. Deutsch für Jugendliche*. Ho perciò cercato di far rientrare le suddette attività all'interno delle unità didattiche che stavo svolgendo in quel momento con i miei allievi. Sicché, a parte la prima attività, le altre risultano coerenti con i temi trattati in quel momento.

Tabella 2.6. – Schema illustrativo di come le attività del ciclo d'istruzione si sono inserite nel programma

Attività del ciclo d'istruzione	Unità didattica del manuale <i>Geni@l A2. Deutsch für Jugendliche</i>	Tema dell'unità
Allgemeine Wörter	Unità 4	Medien
Fremdwörter	Unità 6	Sport, Körperteile e Gesundheit
Um Hilfe bitten/ Hilfe anbieten	Unità 6	Sport, Körperteile e Gesundheit
Füllwörter	Unità 6	Sport, Körperteile e Gesundheit

4. Riflessione sulle strategie presentate. Questo momento di riflessione metacognitiva è stata scandita da due tappe:

- a. Breve *brainstorming* sulle strategie di comunicative utilizzabili durante un'interazione in una L2.
- b. Somministrazione del secondo questionario.

5. Verifica dell'eventuale miglioramento della *spoken interaction* tramite post-test.

## Risultati

### 3.1. Codifica dei dati

Per quanto riguarda i dati emersi dal pre-test e dal post-test essi sono espressi in forma numerica.

Per quanto riguarda i questionari, trattandosi di uno strumento che non fornisce dati numerici facilmente interpretabili ho deciso, al fine di rendere intellegibile quanto emerso dalle risposte fornite dagli allievi, dopo averle lette attentamente, di interpretarle e sintetizzarle in concetti chiave. La tabella sotto riportata sintetizza tali concetti e assegna loro una sigla.

Tabella 3.1. – Codifica delle risposte al questionario n. 1

Domanda:	Concetto chiave:	Sigla:
1. Quali difficoltà incontri quando parli in tedesco con un compagno o con l'insegnante?	Mancanza di vocaboli	VC
	Comprensione difettosa	CD
	Strutture linguistiche carenti	LC
	Fattori legati alla situazione	FS
	Fattori legati alla persona (timidezza, insicurezza ecc.)	FP
	Altro	AA
2. Secondo te, cosa potrebbe aiutarti a superarle?	Intensificare lo studio (di grammatica e lessico)	IS
	Esercitarsi a parlare	EP
	Lavorare su aspetti personali	LP
	Trovare delle strategie (cambiare argomento, cercare di dire qualcosa attraverso altri mezzi)	TS
	Altro	AA
3. Cosa potresti fare tu, in una situazione del genere, per superarle?	Riflettere	RF
	Intensificare lo studio (di grammatica e lessico)	IS
	Nulla	NL
	Lavorare su aspetti personali (es. non lasciarsi intimidire)	LP
	Trovare delle strategie (es. gesti, cercare un sinonimo, chiedere aiuto, mimare)	TS
	Altro	AA
4. Cosa potrebbe fare l'altra persona per aiutarti a superarle?	Nulla	NL
	Trovare delle strategie (aiutare, usare sinonimi, cambiare argomento, fare esempi, elicitare)	TS

Kommunikationsstrategien im Anfangsunterricht

	Correggere	CR
	Non interrompere	NI
	Altro	AA
5. Come ti senti in rapporto a queste difficoltà? Quali sono le tue emozioni?	Non m'importa/ indifferenza	ID
	Imbarazzo/ senso di inadeguatezza/ paura di fare una figuraccia	II
	Non mi scoraggio	NS
	Bene	BN
	Altro	AA

Tabella 3.2. – Codifica delle risposte al questionario n. 2

Domanda:	Concetto chiave:	Sigla:
1. Credi che queste lezioni ti hanno aiutato a superare le difficoltà che insorgono quando parli con un compagno o con l'insegnante?	Si	SI
	No	NO
	Abbastanza	AB
	Più o meno	PM
2. Cosa credi ti possa aiutare, nel concreto, a superarle?	Rivedere la strategie apprese	RS
	Intensificare lo studio (di grammatica e lessico)	IS
	Esercitare le strategie apprese	ES
	Parlare di più nella L2, in generale	PP
3. Cosa pensi potresti fare per superarle?	Utilizzare delle strategie	US
	Intensificare lo studio (di grammatica e lessico)	IS
	Parlare di più nella L2, in generale	PP
	Altro	AA
4. Cosa pensi potrebbe fare l'altra persona per aiutarti a superarle?	Utilizzare delle strategie	US
	Nulla	NL
	Correggere	CR
	Altro	AA
5. Come ti senti ora in rapporto a queste difficoltà? Quali sono le tue emozioni?	Non m'importa/ indifferenza	ID
	Imbarazzo/ senso di inadeguatezza/ paura di fare una figuraccia	II
	Non mi scoraggio	NS
	Altro	AA

Qualora non vi sia risposta a una domanda, ciò è indicato con la dicitura: 00.

Qualora la risposta non sia interpretabile in senso univoco, ciò è indicato con un punto interrogativo.

Qualora le risposte degli allievi sia più di una o contenessero diverse indicazioni, ciò è stato indicato con la presenza di più sigle.

### 3.2. Analisi dei dati

Giacché la piccola ricerca da me condotta si basa su una singola classe e quindi su un campione decisamente esiguo, credo che sia opportuno analizzare i dati in rapporto al singolo allievo. Ciò al fine di offrire un quadro sintetico dello sviluppo sia della consapevolezza riguardanti il ruolo di interlocutore che delle abilità di *spoken interaction* del singolo. Infine, saranno discusse le domande di ricerca poste all’inizio mettendole in rapporto con le caratteristiche dei singoli allievi.

Per rendere più chiari i risultati essi sono stati sintetizzati in una tabella, leggibile con l’ausilio della seguente legenda:

dom = domanda

LAN = valutatore Letizia Landolfi

SIM = valutatore Bianca Simonetta-Biacchi

GAM =valutatore Nadia Gamma

Occorre inoltre tener presenti che si è considerato un miglioramento o un peggioramento:

- a. lieve: quando la differenza fra il punteggio assegnato da un valutatore fra un test e l’altro è di 1 o 2 punti.
- b. significativo: quando la differenza fra il punteggio assegnato da un valutatore fra un test e l’altro va dai 3 ai 5 punti.

Analisi per singolo allievo:

#### 1. AD

Tabella 3.3. – Analisi dei dati per l’allievo AD

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			
VC	IS	NL	NL	ID	7	7	4	NO	00	IS	AA	ID	4	4	5

Commento:

Nel caso di quest’allievo, è stato riscontrato da due valutatori un peggioramento abbastanza significativo delle *spoken interaction* dal pre- al post-test. Solo un valutatore ha considerato la prestazione di AD nel post-test leggermente migliore rispetto a quella del pre-test. Anche a livello di consapevolezza dell’ esistenza e dell’utilizzo delle strategie appare chiaro che AD non le consideri un fattore di successo nell’interazione in L2, attribuendo invece, anche alla fine del ciclo, grande importanza allo studio di vocaboli e strutture. A livello personale, egli dichiara in entrambi i questionari che la situazione di interazione in L2 lo lascia indifferente.

**2. BM**

Tabella 3.4. – Analisi dei dati per l’allievo BM

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			
AA	IS	LP	NL	II	9	8	8	NO	IS	IS	CR	II	10	9	8

Commento:

Nel caso di quest’allievo, due valutatori hanno riscontrato un lieve miglioramento della *spoken interaction* dal pre- al post-test. Un altro valutatore non ha riscontrato, invece, né un miglioramento né un peggioramento di essa. Per quanto riguarda l’aspetto della consapevolezza, appare chiaro in questo caso come BM attribuisca a, piuttosto che alle strategie di comunicazione, allo studio “classico” la possibilità di migliorare le proprie prestazioni durante un’interazione in L2. I suoi sentimenti in questa situazione, dichiara, sono di paura e frustrazione.

**3. BR**

Tabella 3.5. – Analisi dei dati per l’allievo BR

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			
CD	EP	RF/ AA	TS	II	5	6	8	SI	IS	IS/ AA	AA	II	5	6	8

Commento:

Nel caso di quest’allievo, si riscontra, per tutti e tre i valutatori, lo stesso punteggio al pre- e al post-test e pertanto nessun miglioramento. A livello di consapevolezza, l’allievo dichiara sì di



aver tratto beneficio dal ciclo d’istruzione, ma poi, nelle domande successive del questionario n.2, dichiara quale fattore di aiuto nell’interazione in L2 lo studio di strutture e vocaboli. Nel questionario n. 1, invece, mostrava di aver preso in considerazione la possibilità di mettere in atto delle strategie. I suoi sentimenti, nella situazione d’ interazione in L2, sono caratterizzati dalla paura di non comprendere.

**4. BS**

Tabella 3.6. – Analisi dei dati per l’allievo BS

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			
VC/	IS	AA	CR	NS	6	4	4	SI	IS	US	CR	NS	9	9	6
LC															

Commento:

Nel caso di quest’allievo, due valutatori hanno riscontrato un miglioramento abbastanza significativo nella *spoken interaction*. Un altro valutatore, invece, lieve. A livello di consapevolezza, BS, pur persistendo nell’idea che, per migliorare la propria capacità di interagire, occorra intensificare lo studio di vocaboli e strutture e che l’interlocutore, qualora voglia aiutarlo, debba correggere ogni suo errore, riflette sul fatto che egli possa utilizzare delle strategie. Predomina in lui, nella situazione d’interazione in L2, la tendenza a non scoraggiarsi.

**5. CJ**

Tabella 3.7. – Analisi dei dati per l’allievo BS

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			
VC/	IS	IS	CR	ID	8	6	4	PM	IS	IS	CR	ID	9	9	8
LC															

Commento:

Nel caso di quest'allievo, due valutatori hanno riscontrato un miglioramento. Per un valutatore questo miglioramento è giudicato lieve, per gli altri due significativo. Per quanto riguarda la consapevolezza, invece, non si riscontra un cambiamento d'opinioni: l'allievo rimane convinto che l'unica chiave di successo per migliorare le sue prestazioni durante un'interazione in L2 sia approfondire lo studio di vocaboli e di strutture e che l'interlocutore, per aiutarlo, debba correggerlo puntualmente. Il sentimento dominante nella situazione d'interazione è indifferenza.

## 6. CI

Tabella 3.8. – Analisi dei dati per l'allievo CI

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			
LC	EP	TS	NL	NS	9	10	6	SI	PP	AA	AA	NS	8	9	8

Commento:

Nel caso di quest'allievo, due valutatori hanno riscontrato un leggero peggioramento e un valutatore un leggero miglioramento nella *spoken interaction* a seguito del ciclo d'istruzione. A livello della consapevolezza, invece, sembra che l'allievo, inizialmente abbia individuato nella possibilità di mettere in atto delle strategie comunicative un fattore di riuscita in un'iterazione in L2, per poi dopo individuarne degli altri. Egli dichiara di avere, in questa situazione, fiducia in sé.

## 7. CV

Tabella 3.9. – Analisi dei dati per l'allievo CV

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			
VC	IS	TS	TS	II	9	8	6	SI	?	PP	US	II	10	9	6

Commento:

Nel caso di questo allievo due valutatori hanno riscontrato un lieve miglioramento della *spoken interaction* e un altro alcuna variazione di essa, a seguito del ciclo d'istruzione. Per quanto riguarda la consapevolezza in merito alle strategie, l'allievo ha indicato la possibilità di ricorrervi da parte di entrambi gli interlocutori. Nel secondo, invece, ne cita l'utilizzo solo

da parte dell'altro interlocutore. L'imbarazzo è il sentimento predominante in questa situazione.

## 8. DC

Tabella 3.10. – Analisi dei dati per l'allievo DC

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			
VC/	IS	IS	00	?	4	5	6	SI	IS	IS	US	?	9	9	8
FP															

Commento:

Nel caso di quest'allieva, in seguito al ciclo d'istruzione, non viene riscontrato alcuna variazione per un valutatore, un significativo miglioramento per un altro valutatore e un lieve miglioramento per il terzo nell'ambito della *spoken interaction*. Per quanto riguarda la consapevolezza legata alle strategie di comunicazione, l'allieva mostra di persistere nell'idea che per migliorare in quest'ambito occorra intensificare lo studio di vocaboli e strutture. Anche se, nel secondo questionario, segnala la possibilità che ne faccia uso l'altro interlocutore. Non è possibile decifrare i suoi sentimenti nella situazione d'interazione.

## 9. IN

Tabella 3.11. – Analisi dei dati per l'allievo IN

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			
VC/	IS	TS	TS	ID	5	2	2	AB	AA	IS	US	II	6	7	6
LC															

Commento:

Nel caso di quest'allievo, due valutatori ritengono che, in seguito al ciclo d'istruzione, si sia verificato un significativo miglioramento della *spoken interaction*, il terzo valutatore giudica tale miglioramento solo lieve. Per quanto riguarda la consapevolezza della possibilità di

utilizzare delle strategie di comunicazione, essa viene menzionata solo nel secondo questionario e solo a proposito dell'altro interlocutore. I sentimenti rispetto alla situazione di interazione in L2 oscillano fra indifferenza e timore.

### 10. KV

Tabella 3.12. – Analisi dei dati per l'allievo KV

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom 1	dom 2	dom 3	dom 4	dom 5	LAN	SIM	GAM	dom 1	dom 2	dom 3	dom 4	dom 5	LAN	SIM	GAM
LC/	TS	TS	TS	II	7	9	8	AB	US	PP	US	NS	9	9	4
?															

Commento:

Nel caso di quest'allieva, un valutatore ha riscontrato un lieve miglioramento, un altro nessuna variazione e un altro un significativo peggioramento nell'ambito della *spoken interaction* in seguito al ciclo d'istruzione. Per quanto riguarda la consapevolezza dell'utilizzo delle strategia durante le interazioni in L2, nel secondo questionario KV mostra di ritenerle un valido ausilio. Nel secondo questionario l'allieva dichiara inoltre che dopo il ciclo d'istruzione si sente più sicura nell'affrontare questo tipo di situazioni.

### 11. MF

Tabella 3.13. – Analisi dei dati per l'allievo MF

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom 1	dom 2	dom 3	dom 4	dom 5	LAN	SIM	GAM	dom 1	dom 2	dom 3	dom 4	dom 5	LAN	SIM	GAM
VC/	IS	IS	NL	ID	9	7	8	SI	?	?	US	NS	7	8	8
LC															

Commento:

Nel caso di quest'allievo, due valutatori hanno verificato un lieve peggioramento e un valutatore nessuna variazione nell'ambito della *spoken interaction*, in seguito al ciclo d'istruzione. L'allievo tuttavia dichiara di averne tratto beneficio e mostra, almeno per quanto riguarda l'altro interlocutore, di prenderle in considerazione quale elemento facilitatore durante un'iterazione. Egli dichiara inoltre che, a livello emotivo, ora, dopo il

trattamento, si sente più pronto ad affrontare questa situazione. Nel primo questionario dichiara di sentirsi insicura.

### 12. MM

Tabella 3.14. – Analisi dei dati per l’allievo MM

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			
VC	AA	AA	TS	II	2	3	2	AB	PP	?	AA	BN	8	9	8

Commento:

Nel caso di questo allievo, tutti e tre i valutatori riscontrano un notevole miglioramento nell’ambito della *spoken interaction* a seguito del ciclo d’istruzione, con una differenza costante di ben 6 punti. L’allievo non mostra di aver interiorizzato le strategie apprese, tuttavia dichiara che esse gli sembrano abbastanza utili e si dice, nel secondo questionario, “felice” di prendere parte a un’interazione.

### 13. MNM

Tabella 3.15. – Analisi dei dati per l’allievo MNM

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			
VC	TS	TS/ IS	AA	II	7	6	6	SI	AA	US	US	?	8	9	4

Commento:

Nel caso di quest’allieva, a proposito della *spoken interaction*, i valutatori sono discordi: per uno si è verificato un lieve miglioramento, per un altro un miglioramento abbastanza significativo e per un altro un lieve peggioramento, in seguito del ciclo d’istruzione. L’allieva mostra di considerare e strategie degli strumenti utili durante un’interazione in L2.

### 14. RV1

Tabella 3.16. – Analisi dei dati per l’allievo RV1

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			
VC	IS/	AA	CR	II	7	5	4	NO	?	IS	NL	ID	7	7	4
	AA														

Commento:

Nel caso di quest’allieva, due formatori non riscontrano alcuna variazione e un valutatore, invece, un lieve miglioramento nella *spoken interaction*, a seguito del ciclo d’istruzione. L’allieva sottolinea anche nel secondo questionario l’importanza di approfondire argomenti lessicali e grammaticali. Lei, inoltre, nel primo questionario, dice di vivere la situazione d’interazione in L2 con imbarazzo, ma nel secondo questionario parla piuttosto di indifferenza.

### 15. RV2

Tabella 3.17. – Analisi dei dati per l’allievo RV2

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			
FS	EP	AA	CR	NS	9	9	8	AA	IS	IS	AA	NS	9	9	5

Commento:

Nel caso di quest’allieva, per quanto riguarda la *spoken interaction*, due valutatori hanno giudicato non essere incorso alcun miglioramento, mentre un valutatore giudica essere avvenuto un peggioramento abbastanza significativo. Inoltre, in base alle risposte fornite, pare non esservi alcuna consapevolezza delle strategie comunicative quali strumenti d’ausilio durante un’interazione in L2. L’allieva dichiara di sentirsi “normale” in tale situazione.

### 16. SS1

Tabella 3.18 – Analisi dei dati per l’allievo SS1

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			

VC IS TS NL 00 7 8 8 SI 00 PP US 00 8 8 8

Commento:

Nel caso di quest’allieva, due valutatori non hanno riscontrato alcuna variazione mentre un valutatore un lieve miglioramento nell’ambito *spoken interaction*, in seguito al ciclo d’istruzione. Nel primo questionario l’allieva cita la possibilità di ricorrere a strategie (“mimare”) per quanto riguarda se stessa come interlocutrice, mentre nel secondo questionario le cita a proposito dell’altro interlocutore. L’allieva preferisce non esprimersi sulle sue emozioni.

**17. SZ**

Tabella 3.19. – Analisi dei dati per l’allievo SZ

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom 1	dom 2	dom 3	dom 4	dom 5	LAN	SIM	GAM	dom 1	dom 2	dom 3	dom 4	dom 5	LAN	SIM	GAM
VC	IS	TS	AA	II	7	4	4	NO	AA	IS	NL	ID	7	6	8

Commento:

Nel caso di quest’allieva, un valutatore non ha riscontrato alcuna variazione, un valutatore un lieve miglioramento e un valutatore un consistente miglioramento della *spoken interaction*, a seguito del ciclo d’istruzione. A livello di consapevolezza delle strategie di comunicazione, l’allieva le cita nel primo questionario, per poi, invece, individuare nello studio a casa la chiave di successo nelle interazioni in L2. Nel primo questionario dichiara di sentirsi insicura, mentre nel secondo piuttosto indifferente.

**18. SA**

Tabella 3.20. – Analisi dei dati per l’allievo SA

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom 1	dom 2	dom 3	dom 4	dom 5	LAN	SIM	GAM	dom 1	dom 2	dom 3	dom 4	dom 5	LAN	SIM	GAM
VC/ LC	IS	IS	AA	II	6	3	8	AB	IS	IS/ AA	US	II	6	6	6

Commento:

Nel caso di quest'allieva non vi è accordo fra i valutatori: un valutatore ritiene che, in seguito al ciclo d'istruzione, non vi sia stata alcuna variazione nella *spoken interaction*, un altro che vi sia stato un miglioramento abbastanza significativo e un terzo, invece, riscontra un lieve peggioramento. L'allieva, in base alle risposte fornite nei due questionari, rimane convinta che la chiave di successo nelle interazioni in L2 rimanga lo studio di strutture e vocaboli. Tuttavia, nel secondo questionario, menziona le strategie di comunicazione a proposito dell'altro interlocutore. Descrive le sue emozioni in entrambi i questionari come di imbarazzo e frustrazione.

### 19. SD

Tabella 3.21. – Analisi dei dati per l'allievo SD

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			
AA	AA	AA	AA	AA	10	10	8	SI	AA	AA	AA	AA	10	10	8

Commento:

Nel caso di questo allievo nessun valutatore ha riscontrato alcuna variazione della *spoken interaction*, a seguito del ciclo d'istruzione. L'allievo dice comunque di aver tratto beneficio da esso. Nei questionari, egli ha fornito risposte incoerenti con le domande poste.

### 20. SS2

Tabella 3.22. – Analisi dei dati per l'allievo SS2

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			
LC	IS/ AA	TS	AA	II	7	6	4	SI	?	?	CR/ US	II	6	9	6

Commento:

Nel caso di quest'allieva, due valutatori hanno ritenuto vi sia stato un miglioramento nella *spoken interaction* (con differenza rispettivamente significativo e lieve), mentre per un terzo



vi è stato un lieve peggioramento, in seguito del ciclo d’istruzione. Nel primo questionario l’allieva cita la possibilità di ricorrere a strategie per quanto riguarda se stessa come interlocutrice, mentre nel secondo questionario le cita a proposito dell’altro interlocutore. Lei si definisce insicura nel prendere parte a un’interazione in L2.

**21. TE**

Tabella 3.23. – Analisi dei dati per l’allievo TE

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			
LC	IS	TS/ AA	TS	II	5	3	4	PM	AA	IS/ AA	US	II	5	5	4

Commento:

Nel caso di quest’allieva, due valutatori non hanno riscontrato alcuna variazione nella *spoken interaction* e un valutatore un lieve miglioramento a seguito del ciclo d’istruzione. Anche in questo caso, l’allieva cita nel primo questionario la possibilità di ricorrere a strategie per quanto riguarda se stessa come interlocutrice, mentre nel secondo questionario le cita a proposito dell’altro interlocutore. Lei dichiara inoltre di sentirsi in forte imbarazzo quando deve interagire in L2.

**22. VR**

Tabella 3.24. – Analisi dei dati per l’allievo VR

Questionario n.1					Risultati pre-test			Questionario n.2					Risultati post-test		
dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM	dom	dom	dom	dom	dom	LAN	SIM	GAM
1	2	3	4	5				1	2	3	4	5			
LC	IS	?	TS	II	4	4	4	SI	EP	IS	?	II	9	8	6

Commento:

Nel caso di quest’allievo, tutti e tre i valutatori hanno riscontrato un miglioramento della *spoken interaction* a seguito del ciclo d’istruzione. Per due valutatori esso è significativo, per il terzo, invece, lieve. Per quanto riguarda invece la consapevolezza delle strategie di

Kommunikationsstrategien im Anfangsunterricht

comunicazioni quali strumento d'ausilio durante un'interazione in L2, essa non sembra essersi sviluppata nell'allievo, giacché nel secondo questionario non vengono citate. Nel primo invece ve ne è un accenno alla domanda n. 4. L'allievo dichiara di sentirsi imbarazzato in tale situazione.

## Conclusioni

Considerando la differenza fra la somma delle valutazioni dei pre-test dei tre valutatori e la somma delle valutazioni dei post-test, emerge che su 22 allievi:

- a. per quindici è stato riscontrato un miglioramento della *spoken interaction*, giacché il punteggio totale ottenuto al post-test risulta più alto di quello ottenuto al pre-test;
- b. per tre allievi non è stata riscontrata alcuna variazione, giacché il punteggio totale ottenuto al post-test risulta identico a quello ottenuto al pre-test;
- c. per quattro allievi è risultato un peggioramento della *spoken interaction*, giacché il punteggio totale ottenuto al pre-test risulta più alto di quello ottenuto al post-test.

Tabella 4.1. – Differenza di punti fra pre- e post-test per allievo

Allievo	Differenza
1. AD	-5
2. BM	+2
3. BR	0
4. BS	+10
5. CJ	+8
6. CI	0
7. CV	+2
8. DC	+11
9. IN	+10
10. KV	-2
11. MF	-1
12. MM	+ 18
13. MNM	+2
14. RV1	+2
15. RV2	-3
16. SS1	+1
17. SZ	+6
18. SA	+1
19. SD	0
20. SS2	+4
21. TE	+2
22. VR	+11

Considerando i miglioramenti come segue:

- a. lievi se la differenza di punteggio è compresa fra 1 e 10;
- b. abbastanza significativi se la differenza di punteggio è compresa fra 11 e 20;
- c. molto significativa se la differenza è maggiore di 20

emerge che sui 15 allievi che hanno beneficiato del ciclo d'istruzione:

- a. per 12 è stato riscontrato un lieve miglioramento.
- b. per 3 è stato riscontrato un miglioramento abbastanza significativo.
- c. per nessun allievo è stato riscontrato un miglioramento molto significativo.

Ci interessa ora vedere quali caratteristiche del singolo allievo possono influenzare l'insorgere o meno di un miglioramento nell'ambito della *spoken interaction*, a seguito di un ciclo d'istruzione.

Tabella 4.2. – Lettura dei risultati in base al sesso degli allievi

Sesso	totale su 22	allievi per i quali è stato riscontrato un lieve miglioramento	allievi per i quali è stato riscontrato un miglioramento abbastanza significativo	allievi per i quali non si è verificato né un miglioramento né un peggioramento	allievi per i quali è stato riscontrato un peggioramento
M	12	5	2	3	2
F	10	7	1	0	2

Commento:

Ovviamente, trattandosi di un campione molto esiguo si tratta di scarti sempre minimi fra una categoria e l'altra. Tuttavia si riscontra che:

1. Dato il numero degli allievi di entrambe le categorie per i quali si è verificato un miglioramento (lieve, abbastanza significativo oppure molto significativo) e considerato che il numero delle allieve è inferiore a quello degli allievi, si potrebbe supporre che l'essere di sesso femminile è un fattore che favorisce il miglioramento nell'ambito della *spoken interaction*, in seguito a un ciclo d'istruzione sulle strategie di comunicazione
2. Per 1/4 degli allievi non si è verificato né un miglioramento né un peggioramento nell'ambito della *spoken interaction* in seguito a un ciclo d'istruzione, contro nessuna allieva. Ciò potrebbe significare che l'essere di sesso maschile influisce sul fatto che, in seguito a un ciclo d'istruzione, le

prestazioni nell'ambito della *spoken interaction* rimangono dello stesso livello.

Tabella 4.3. – Lettura dei risultati in base all'anzianità degli allievi

nascita in base al semestre solare	totale su 22	allievi per i quali è stato riscontrato un lieve miglioramento	allievi per i quali è stato riscontrato un miglioramento abbastanza significativo	allievi per i quali non si è verificato né un miglioramento né un peggioramento	allievi per i quali è stato riscontrato un peggioramento
da gennaio a giugno	14	6	2	3	3
da luglio a dicembre	8	6	1	0	1

Commento:

Anche in questo caso, gli scarti appaiono piuttosto esigui fra una categoria e l'altra. Nondimeno si può notare come:

1. Per gli allievi più giovani (in quanto nati nel secondo semestre solare) nella quasi totalità dei casi si è verificato un miglioramento nell'ambito della *spoken interaction* in seguito a un ciclo d'istruzione. Il fatto di essere più giovani potrebbe quindi essere considerato come un fattore di maggior successo nell'apprendimento delle strategie.
2. A non far registrare alcuna variazione o un peggioramento nell'ambito della *spoken interaction* in seguito a un ciclo d'istruzione sono quasi solo gli allievi più anziani (in quanto nati nel primo semestre solare). Ciò potrebbe significare che l'essere più anziani influisce sul fatto che, in seguito a un ciclo d'istruzione, le prestazioni nell'ambito della *spoken interaction* rimangono dello stesso livello o addirittura peggiorino.

Tabella 4.4. – Lettura dei risultati in base al fattore monolinguisimo/bilinguisimo

monolinguisimo/ bilinguisimo	totale su 22	allievi per i quali è stato riscontrato un lieve miglioramento	allievi per i quali è stato riscontrato un miglioramento abbastanza significativo	allievi per i quali non si è verificato né un miglioramento né un peggioramento	allievi per i quali è stato riscontrato un peggioramento
monolingue	14	8	2	2	2
bilingue	8	4	1	1	2

Commento:

In questo caso, anche tenendo conto della limitatezza del campione preso in considerazione, non emerge alcuna discrepanza rilevante fra le due categorie prese in considerazione. Il fatto di essere monolingue o bilingue sembra cioè non avere alcuna influenza sul miglioramento o meno della *spoken interaction*, in seguito ad un ciclo d'istruzione.

Al fine di rendere più chiara l'analisi dei dati, ho diviso gli allievi in 3 fasce in base al profitto:

- a. allievi deboli: con profitto da insufficiente a appena sufficiente;
- b. allievi medi: con profitto da sufficiente a discreto;
- c. allievi forti: con profitto buono e molto buono.

Tabella 4.5. – Lettura dei risultati in base alla fascia di profitto

fascia di profitto	totale su 22	allievi per i quali è stato riscontrato un lieve miglioramento	allievi per i quali è stato riscontrato un miglioramento abbastanza significativo	allievi per i quali non si è verificato né un miglioramento né un peggioramento	allievi per i quali è stato riscontrato un peggioramento
debole	5	3	2	0	0
media	11	5	1	2	3
forte	6	4	0	1	1

Commento:

Da questa tabella appare che:

1. Non vi sono differenze significative fra una fascia e l'altra di profitto in merito al miglioramento nell'ambito della *spoken interaction*, in seguito a un ciclo d'istruzione.

2. La categoria che però appare meno interessata dai fenomeni “nessuna variazione” o “peggioramento” nell’ambito della *spoken interaction* in seguito a un ciclo d’istruzione e quella degli allievi deboli. Per gli allievi appartenenti a questa fascia si verifica sempre un miglioramento: lieve oppure abbastanza significativo.

Da questa serie di analisi parrebbe dunque che a beneficiare maggiormente di un ciclo d’istruzione sulle strategie di comunicazione, ciò a ottenere migliori prestazioni nella *spoken interaction*, in seguito a un trattamento quale quello descritto sopra, siano tendenzialmente apprendenti che presentano una delle seguenti caratteristiche:

1. essere di sesso femminile;
2. essere debole;
3. essere nato nel primo semestre solare.

Pare invece ininfluenza il fatto di essere o meno bilingue.

In conclusione, mettendo risulta che, giacché su 22 allievi, 15 hanno migliorato le loro prestazioni nell’ambito della *spoken interaction*, l’ipotesi è stata confermata.

Tuttavia si vuole sottolineare quanto, da un lato, l’esiguità del campione non consenta generalizzazioni e dall’altro quanto una serie di fattori, legati al metodo di ricerca, possono aver influito sui dati raccolti. Fra essi:

1. L’interazione di coppia: il fatto di aver avuto un partner piuttosto che un altro può aver influito sulla performance del singolo.
2. La modalità con cui sono state effettuate le registrazioni: lo strumento dittafono può aver creato maggiore imbarazzo o difficoltà ad alcuni allievi piuttosto che a altri.
3. Il contesto utilizzato per lo *Szenario*, che poteva risultare più o meno familiare al singolo, ma anche più o meno coinvolgente sul piano della partecipazione emotiva.

Inoltre, considerando l’esiguità del campione, si preme sottolineare che i dati non sono generalizzabili e che l’interesse maggiore di questa piccola ricerca-azione risiede molto di più nell’analisi dettagliata dei dati per singolo allievo piuttosto che generale, in rapporto al campione.

È possibile individuare delle possibili piste di sviluppo dal punto di vista dell’interdisciplinarietà dal momento che si potrebbe pensare in futuro a una ricerca volta a indagare se e in quale misura le strategie comunicative apprese nell’ambito della L1 o di una determinata L2 possano essere trasferite all’apprendimento di un’altra L2. Un altro fattore di

Kommunikationsstrategien im Anfangsunterricht

interesse risiede infine nel materiale sviluppato, che, con opportune modifiche, può essere utilizzato anche nell'ambito d'insegnamento di altre L2.



## Bibliografia

Bimmel, P. & Rampillon, U. (1996). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin, München, Wien [u.a.]: Langenscheidt.

Bolte, H. (1996). Fremde Zungenschläge – Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht, *Fremdsprache Deutsch*, 14, 4-15.

Chamot, A. (2005). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. *Cambridge Journals*, 25, Cambridge: Cambridge University Press, 112-130. Disponibile in:

<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=322795&jid=APL&volumeId=25&issueId=-1&aid=322794> [3 giugno 2011]

Cohen, A. D, Tao-Yuan, L. & Weaver, S. J., (1996). The impact of strategy-based instruction on speaking a foreign language. Research Report. Centre for Advanced Research on Language Acquisition University of Minnesota. Disponibile in:

<http://www.carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/SBIimpact.pdf> [10 aprile 2012]

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Cambridge: Cambridge University Press, 11- 82. Versione elettronica disponibile in:

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) [3 maggio 2012]

DECS – UIM. (2004). Piano di formazione della scuola media. Bellinzona: DECS.

Dörnyei, Z. (1995). On the Teachability of Communication Strategies, *Tesol Quarterly*, 29(1), 55-84.

Freiermuth, M. (1998). L2 Error Correction: Criteria and Techniques.

<http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/sep/frreiermuth.html>

Last modified: April 20<sup>th</sup> 1998 (no longer available)

Harris, V. (2001). Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms across Europe. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing. Disponibile in:

<http://archive.ecml.at/documents/pub222harrisE.pdf> [3 maggio 2012]

Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the English Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 259-297.

Kilani, B. (1996). Arbeit mit Sprechkarten. *Fremdsprache Deutsch*, 14, 32-34.

Lessard-Clouston, M. (1997). Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. *The Internet TESL Journal*. Disponibile in:

<http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html> [10 aprile 2012]

Liedke, M. (1996). Oh...toll! Was Hörerinenn und Hörer tun, um ein Gespräch in Gang zu halten. *Fremdsprache Deutsch*, 14, 40-45.

Lindstroberg, S. (2002). Exceptional learners I have known. *Babylonia*, 2, 45-46.

Mariani, L. (2011). Le strategie comunicative e interculturali: imparare e insegnare a gestire l'interazione orale. *ItalianoLinguaDue*, 3. Disponibile in:

<http://www.learningpaths.org/Articoli/strategiecomunicative.htm> [7 maggio 2012]

McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 176-216.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

Schatz, H. (2006). *Fertigkeit Sprechen*. Berlin, München, Wien [u.a.]: Langenscheidt.

Sharp, C., George, N., Sargent, C., O'Donnell, S. & Heron, M. (2009). *International Thematic Probe: the Influence of Relative Age on Learner Attainment and Development*. Slough: NFER.

Disponibile in:

[http://www.inca.org.uk/Relative\\_Age\\_Review\\_February\\_2009.pdf](http://www.inca.org.uk/Relative_Age_Review_February_2009.pdf) [7 maggio 2012]

Van den Burg C. & Krijgsman A. (1996). Reich mir mal...den Dingsda. *Fremdsprache Deutsch*, 14, 48-53.



Questa pubblicazione, *Kommunikationsstrategien im Anfangsunterricht*, scritta da Letizia Landolfi, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.