

Sped. in abb. post. - 45% - art. 2 - comma 208 - legge 662/96 MI - Euro 8,00

4 **lend**

SETTEMBRE 2003
ANNO XXXII



lend

lingua e nuova didattica



Periodico in collaborazione con
British Council
Bureau de Coopération Linguistique et Artistique
Consejería de Educación de la Embajada de España

LEND - Lingua e Nuova Didattica, di cui la rivista è l'organo ufficiale, è un'associazione culturale senza fini di lucro, avente lo scopo di condurre un lavoro di ricerca, sperimentazione e formazione degli insegnanti; di diffondere nuovi orientamenti didattici; di socializzare, confrontare e verificare esperienze e competenze, nell'ambito di un'azione mirante a rinnovare l'insegnamento nella scuola italiana, con particolare riguardo all'educazione linguistica (art. 2 dello statuto).

The **British Council** cooperates willingly in the production of this magazine, but, as a guest cultural institution in Italy, its interest is limited to the professional aspects of English language teaching. Neither does it necessarily support the opinions of contributors, nor can it be associated with aspirations of **LEND** that involve more than immediately professional issues.

Le **Bureau de Coopération Linguistique et Artistique** du Centre Culturel Français - Ambassade de France en Italie a offert sa collaboration aux responsables de la revue **LEND**. Sa contribution revêt un caractère purement professionnel et ne saurait l'engager en ce qui concerne les orientations de la revue sur tout autre plan.

La **Consejería de Educación de la Embajada de España** en Italia, responsable de las relaciones educativas entre ambos países, colabora en la realización de la revista **LEND** en todo aquello relacionado con los aspectos profesionales de la enseñanza de la lengua española, no haciendo necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados en sus artículos.

Das **Goethe Institut** Rom sieht in der Mitarbeit an der Zeitschrift **LEND** eine nützliche und ehrenvolle Aufgabe. Als ausländische Kulturorganisation, die in Italien Gastrecht genießt, beschränkt das Goethe Institut sich auf eine rein fachliche Mitwirkung und verhält sich gegenüber möglichen anderen Zielsetzungen, die in Beiträgen der Zeitschrift zum Ausdruck kommen könnten, neutral.

4 SETTEMBRE 2003
ANNO XXXII

Numero monografico a cura di
Graziella Pozzo
e **Maria Cecilia Rizzardi**

lend
lingua e nuova didattica

LEND

lingua e nuova didattica
Periodico
di linguistica applicata
e di glottodidattica
a cura di Lingua e Nuova
Didattica - LEND
in collaborazione con
British Council, Bureau de
Coopération Linguistique
et Artistique,
Consejería de Educación
de la Embajada de España
e Goethe Institut

Autorizzazione
del tribunale di Milano
n. 407 del 22 maggio 1987

direttore responsabile
Mariella Rainoldi
rainoldi.m@lend.it

redazione
Elettra Mineni
emineni@tin.it

comitato di redazione
Paola Bertocchini
Anna-Maria Chiavatti
Luciano Mariani
Cesarina Mesini
Silvia Minardi
Graziella Pozzo
Franca Quartapelle
Mariella Rainoldi
Paola Tomai

collaboratori
Maria Teresa Calzetti
Umberto Capra
Edvige Costanzo
Cristina Lavinio
Maria Pia Pieri

LEND

Segreteria nazionale
piazza Sonnino 13
00153 Roma
tel. 06 5800 076

<http://www.lend.it/>
<http://digilander.iol.it/lendeuropa>
lendlanguaenuovadidattic@tin.it

P.I. 01076021003
C.F. 02552650588

Direzione editoriale
e redazione
c/o Studio Calabiana
via Soffredini 75
20126 Milano
tel. 02 255 3090
fax 02 2700 0324
info@calabiana.it

progetto grafico
Studio Calabiana

fotocomposizione e stampa
Mediaprint
via Mecenate, 76
20138 Milano

Le opinioni espresse
negli articoli firmati
non rispecchiano
necessariamente
quelle della redazione.
Gli editoriali presentano
le opinioni della redazione
o della sua maggioranza.

Garanzia di riservatezza

Nei rispetto di quanto stabilito dalla legge 675/96 sulla tutela dei dati personali, lend e Studio Calabiana garantiscono la massima riservatezza. I dati personali non saranno comunicati o diffusi a terzi e per essi si potrà richiedere, in qualsiasi momento, la modifica o la cancellazione scrivendo direttamente a: LEND c/o Studio Calabiana via Soffredini 75 Milano.

Nel caso si voglia sottoscrivere, o si abbia sottoscritto, un abbonamento alla rivista «lend» i dati personali saranno oggetto di trattamento da parte di LEND esclusivamente ai fini delle spedizioni dei singoli numeri.

Abbonamento annuo
alla rivista

35,00 euro per l'Italia

45,00 euro per l'estero

Versamenti
c.c.p. 724013
intestato a: LEND
Lingua e Nuova Didattica
piazza Sonnino 13
00153 Roma

Per informazioni,
abbonamenti e iscrizioni
all'associazione
rivolgersi ai gruppi locali,
alla segreteria nazionale
o a: rivista@lend.it

In questo numero
la pubblicità è del 8%

Gli articoli vanno inviati a:
LEND, c/o Studio Calabiana
via Soffredini 75
20126 Milano
rivista@lend.it

- gli articoli devono essere corredati da un breve sommario e divisi in paragrafi, con relativi titoli
- le bibliografie devono essere complete di tutti i dati
- fotografie e documenti vanno inviati in originale con indicazione della fonte
- gli articoli di autori italiani devono essere redatti in italiano
- gli articoli devono essere accompagnati dai dati personali (indirizzo, numero di telefono e fax) e professionali dell'autore
- il materiale inviato, anche se non pubblicato, non viene restituito
- all'articolo va allegata la versione informatica su dischetto

sommario

editoriale

- 4 **Alcune riflessioni a margine della Giornata Europea delle Lingue**

di Maria Teresa Calzetti

Ricerca Azione

- 7 **La ricerca azione: una strategia per il cambiamento**

di Graziella Pozzo e Maria Cecilia Rizzardi

- 26 **Dieci punti chiave della R/A e alcune parole "calde"**

di Graziella Pozzo

CONTESTO MIUR/RA

- 28 **La valutazione delle competenze linguistiche**

di Lucilla Lopriore

- 39 **Un bilancio: di medio termine?**

di Anna Maria Curci

- 44 **"Nella mia borsa da viaggio"**

di Silvia Minardi

- 53 **Come si diventa insegnante ricercatore?**

di Luciana Pedrazzini

- 60 **Considerazioni a margine di un'esperienza di R/A**

di Giovanna Claudio

- 70 **Facilitare le iniziative**

di Claudia Valz-Spuret

- 73 **Appropriarsi della ricerca**

di Luigi Antolini

- 78 **Lettura dei dati e riflessione sulla pratica**

di Maria Teresa Achenza

Giovanna Buffoni

Giovanna Contini

Gabriella La Gatta

Colette Malautier

Marcella Sardu

CONTESTO SSIS

- 83 **Cognizione, emozione e interazione nell'apprendimento della lingua straniera**

di Antonella Nardi

- 96 **Tutor e tirocinante condividono un percorso di R/A**

di Isabella Bruschi e Paolo Matteucci

segnalazioni

- 107 **Doing Second Language Research**

Cognizione, emozione e interazione nell'apprendimento della lingua straniera

di Antonella Nardi

Premessa

Insegno lingua e civiltà tedesca in un I.T.C. - Progetto E.R.I.C.A. - e svolgo attività di supervisore di tirocinio per tedesco alla Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario dell'Università di Parma e di collaborazione con la SSIS di Modena. Il mio contributo nasce da un'esperienza svolta su iniziativa personale in una mia classe durante l'a.s. 2002-03 in cui hanno svolto il tirocinio cinque specializzande della SSIS di Modena, ospitate in periodi susseguenti da settembre a marzo per circa un mese ciascuna. Il tirocinio, nella sua forma concordata con le tirocinanti, prevedeva da parte di queste ultime una prima attività di conoscenza della classe svolta senza avere quasi nessuna informazione sugli studenti, una seguente fase di osservazione e rielaborazione riflessiva delle prime impressioni e, infine, un intervento diretto di azione didattica.

La presenza di future colleghe, come anche la preziosa collaborazione dell'insegnante conversatrice con cui ho un'ora di compresenza la settimana, ha avuto un valore determinante ai fini della ricerca che racconterò, e ha permesso un continuo e proficuo scambio di impressioni sull'accaduto. La classe è stata scelta in quanto, alla fine dell'anno scolastico precedente, aveva segnalato problemi di interazione all'interno del gruppo. Da un primo esame della situazione è risultato un forte coinvolgimento cognitivo da parte degli studenti durante le lezioni, mentre appunto il lato interazionale e anche quello emozionale - motivazione e blocchi di fronte alla lingua - risultavano più deboli. Durante l'azione si sono quindi proposte attività che, per le loro caratteristiche e modalità di esecuzione, focalizzassero queste due fondamentali componenti dell'apprendimento. Il percorso descritto riguarda le prime due fasi della ricerca, cioè la rilevazione del punto critico su cui agire, una prima formulazione di piano d'azione, la sua realizzazione e un primo aggiustamento sulla base dei risultati ottenuti. Queste fasi coincidono con il periodo di presenza delle prime due specializzande SSIS.

La ricerca azione come procedura investigativa

Il metodo

La mia esperienza si basa sul metodo della ricerca azione. Ogni giorno in ambito scolastico viviamo situazioni e cerchiamo soluzioni a problemi che spesso si ripetono. Gli allievi, pur nelle loro individualità, formano un gruppo classe che nel suo agire didattico mostra date peculiarità che si esprimono mediante comportamenti reiterati. Spesso noi insegnanti siamo tanto occupati a venire a capo della routine didattica da lasciarci sfuggire questi segnali importanti che potrebbero dirigere la nostra attenzione su elementi caratteristici della situazione e del gruppo cui si rivolge la nostra pratica d'insegnamento. In alcuni casi rileviamo tali segnali ma non li analizziamo sistematicamente.

La ricerca azione è una procedura che riguarda l'indagine didattica di classe e ha lo scopo di potenziare la comprensione dell'insegnante riguardo a un insegnamento e un apprendimento contestualizzati e di apportare conseguentemente dei cambiamenti nella pratica di aula. La ricerca azione riguarda di solito progetti investigativi su piccola scala, direttamente riferibili a contesti concreti.

Il risultato dell'indagine è il cosiddetto "studio di caso" che nasce e si sviluppa nelle seguenti fasi (cfr: Richards e Lockhart, 1994 e Damiano 2000-02):

- scelta di un **luogo critico** o particolarità osservata nella propria pratica scolastica;
- scelta di un metodo di raccolta di informazioni e dei relativi strumenti;
- raccolta delle informazioni, loro analisi (*case data*) ed elaborazione di un piano di intervento;
- osservazione degli effetti del piano d'azione (*case report*) e riflessione sul loro significato avvalendosi anche di "un terzo occhio" che confermi, metta in discussione o integri i risultati raggiunti (*case audit*).

La rilevazione dei dati

Durante la mia esperienza ho seguito la seguente procedura di rilevazione dei dati:

Dati soggettivi

- diario di bordo sulla mia pratica didattica
- diario di bordo di diverse tirocinanti della Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario che hanno seguito il percorso insieme a me
- interviste con le tirocinanti
- *feedback* degli studenti (compiti assegnati, verifiche, compilazione di questionari, liste o note di gradimento relative alle attività svolte)
- registrazione delle lezioni con videocamera secondo una prospettiva "soggettiva" (cioè guidata da un operatore che poteva essere io, la tirocinante o uno studente della classe).

Dati oggettivi

- *briefing* con le specializzande (registrazione audio dei colloqui) che hanno permesso la realizzazione del **principio di triangolazione**², secondo il quale le ipotesi formulate dall'insegnante vengono discusse insieme a un "occhio critico" normalmente estraneo alla pratica della classe. Scopo di questo metodo combinato di raccolta dei dati è di testare l'affidabilità delle interpretazioni e di avvicinarsi il più possibile ad un'analisi oggettiva. Il confronto è avvenuto sulla base di annotazioni personali dal mio diario di bordo (*case report*) che sono state confrontate con i protocolli d'osservazione delle ospiti e con note di gradimento degli studenti sullo svolgimento delle attività, confronto che ha dato vita a una ulteriore versione dei fatti (*case audit*)
- disegni di situazioni particolari (per esempio la disposizione dei banchi o dello *Schreibtapete*)
- registrazione delle lezioni con videocamera secondo una prospettiva "oggettiva" (videocamera fissa).

Cognizione, emozione, interazione: il contenuto

Il punto di partenza: osservazione della classe

Ciò che mi ha portato a iniziare il percorso di ricerca azione è stato un problema riscontrato in una classe dove insegno tedesco da cinque anni. Il gruppo (20 studentesse e uno studente) è sempre stato molto diligente, mostrando alti e bassi ma anche una certa difficoltà a compatarsi. Noi insegnanti non abbiamo dato tanta importanza a questo aspetto fino a quando, alla fine del quarto anno, ci sono arrivati segnali molto chiari da parte di un gruppetto di studenti

che ponevano l'accento sulla mancanza di armonia nei confronti di compagni. La sensazione di alcuni di noi insegnanti è stata la presenza di un vuoto di comunicazione tra docenti e studenti e tra gli studenti stessi che avrebbe potuto portare a un vero e proprio conflitto.

Durante la prima settimana del quinto anno di scuola ho deciso, quindi, di "osservare" la classe con occhio diverso, cioè filtrato da questa prospettiva. Trovai gli studenti molto tranquilli, quasi passivi. La **disposizione dei banchi** mi parve, per la prima volta, molto curiosa e significativa rispetto all'interazione nella classe e con i docenti. (figura 1)

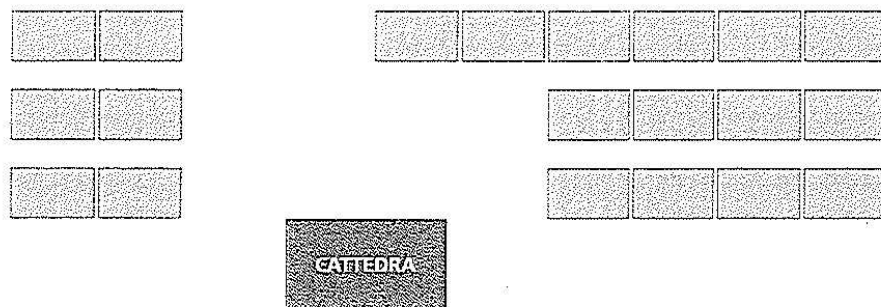


Figura 1

Indico alcuni stralci dal mio diario di bordo su questo punto:

La maggior parte degli studenti cerca di nascondersi sedendo molto vicino al muro o alla finestra adducendo come spiegazione motivazioni di tipo logistico, preferiscono stare accanto al termosifone perché fa freddo in classe, o alla finestra perché non c'è tanta luce. Le diverse file rispecchiano i raggruppamenti che si sono formati nel corso degli anni; agli estremi delle file siedono gli studenti che, molto timidi o in cerca di "fuga", cercano di evitare ogni tipo di comunicazione sia con l'insegnante che con i compagni e che non sia espressamente richiesta. Risultano quindi quasi completamente isolati. Le tre file a coppia sulla sinistra non comunicano tra di loro se non a volte a due a due con il compagno di banco. Questa disposizione agisce in modo inibente sia per me come insegnante che rispetto all'interazione di classe. Io, per esempio, posso stabilire un contatto visivo diretto con solo due studenti su 21. Per guardare gli altri negli occhi devo muovere la testa di continuo. Manca concretamente una visione d'insieme, come manca un "gruppo" nel suo insieme. Questo elemento è un segnale importante. (25.9.2002)

Oltre a questa osservazione riguardante l'interazione, rilevai altri due punti che focalizzavano l'aspetto emotivo e l'aspetto cognitivo dell'apprendimento. A parte qualche eccezione, gli studenti mostravano una mancanza di sicurezza nei confronti della lingua, sia dal punto di vista della ricezione che della produzione, soprattutto quando si cercava di porre l'accento sulla comunicazione, nonostante avessi avuto cura di parlare il più possibile in lingua negli ultimi due anni.

Inoltre, apparivano molto concentrati sui contenuti, in modo particolare sulla grammatica, e puntavano soprattutto a una prestazione che avesse un risultato ottimale, cosa che causava loro una forte ansietà. Questo aspetto, molto legato all'emozione, è anche emerso durante un confronto con la tirocinante, Carola, che in quel periodo frequentava la classe³. La conversazione che riporto di seguito si riferisce a una sua attività di presentazione alla classe durante la quale erano state stimulate riflessioni da parte degli studenti che, seduti a ferro di cavallo, estraevano a turno un bigliettino con domande sulle abilità nella lingua straniera. Di seguito uno stralcio delle sue considerazioni:

Ho notato una iniziale reticenza ad esprimersi in lingua straniera, ad esporsi, e hanno molto approfittato della possibilità che ho dato loro di esprimersi in italiano al bisogno. (...) Una svolta determinante alla discussione è stata la risposta all'affermazione "Deutsch ist etwas Einfaches" (Il tedesco è qualcosa di facile). Qual-

cuno ha detto "Sprechen auf Deutsch" (Parlare tedesco). A questo punto è stata fatta una classifica che si basa sulla domanda: "Che cosa vi riesce più facile tra sprechen, hören, lesen und schreiben?" Alcune delle ragazze si sono sforzate di esprimere la loro opinione in tedesco e hanno fatto delle riflessioni linguistiche interessanti, lontane da stereotipi. Ora non c'è più bisogno di far prendere loro l'iniziativa per parlare. Le risposte sono state: "Parlare perché metti in pratica la grammatica; ti rende più facile lo studio grammaticale; quando parlo non sto attenta alla declinazione; nel parlare si possono mascherare gli errori; si possono chiedere chiarimenti." Capisco che per il loro livello queste ragazze siano **bloccate nel parlare**, hanno **paura di commettere errori** e perciò **pur di evitare sbagli restano in silenzio**. Nell'altra classe che ho osservato (sempre una classe dove insegno io), invece, i ragazzi si sforzano di parlare in tedesco anche se fanno errori grammaticali. (Registrazione del 21.10.2002, grassetto e traduzione miei)

Dal punto di vista cognitivo, pur dando prova di riflettere sui processi legati all'apprendimento, il gruppo mostrava difficoltà nella gestione e nell'organizzazione dei contenuti; in modo particolare, nello studio erano inclini alla memorizzazione e alla traduzione dall'italiano al tedesco e viceversa, piuttosto che a una gestione più autonoma dei contenuti e a un tipo di lettura globale e orientativa. Come risulta anche dalla citazione seguente, tratta dallo stesso colloquio con la tirocinante Carola, questo fenomeno sembrava strettamente legato al filtro emotivo di cui sopra:

"Schreiben (scrivere), dice una ragazza, è più facile; hai più tempo per pensare, sei tu che scrivi, quindi capisci quello che scrivi. 'Lesen', è facile perché il testo scritto è un aiuto, puoi leggere più volte, puoi usare il dizionario. Leggere senza capire non ha senso. Lesen und verstehen (leggere e capire) sono legati fra di loro (...)" A questo punto (si parlava di ascolto) la discussione si è fatta concitata: per le ragazze ascoltare è parecchio difficile, **hanno paura di non capire**; quindi, **paura di non parlare perché fanno errori e paura di non capire**. (...) Oggi, per esempio, un gruppo che non capiva una parola chiedeva aiuto a un altro che aveva il lessico. (...) In un altro gruppo un componente ha fatto un lavoro quasi di traduzione del testo per far capire il contenuto agli altri. (Carola)

La reazione di Claudia è significativa. Claudia, la portavoce del suo gruppo, è una delle più brave, ha un tipo di studio mnemonico, si deve sentire sicura di quello che dice e sicura di quello che legge, non si butta in un testo. Quella che le era di fianco è una delle peggiori della classe, la Silvana, e ho notato, e me lo sono anche appuntato, che Claudia come portavoce ha detto "Non ho capito niente". L'altra ha tentato, ha tentato e si è buttata. Quindi il blocco emotivo molte volte è proprio un **blocco all'apprendimento**, quindi una "Sperr" (barriera, sbarramento) che ti viene davanti agli occhi. (Io) (Registrazione del 21.10.2002, grassetto e traduzione miei)

Sulla base di questi primi dati ho isolato le seguenti informazioni:

- c'è una forte mancanza di comunicazione durante l'azione didattica;
- l'azione è concentrata su quattro o cinque studenti che sembrano "condurre" piccoli gruppi, mentre altri cinque o sei sembrano essere completamente isolati;
- l'atmosfera è prevalentemente statica;
- gli studenti si concentrano molto sui contenuti dell'apprendimento;
- la motivazione all'apprendimento è indebolita da una certa "ansia da prestazione";
- si notano lacune di autonomia di apprendimento.

Alcuni di questi elementi sono comuni anche ad altri gruppi di apprendimento e si incontrano spesso nella pratica didattica. In questo caso e nella loro combinazione costituivano, tuttavia, il "punto critico" che creava problema nel gruppo; su questo ho quindi improntato il mio piano d'azione.

Cosa fare? Il piano d'azione

Analizzando le informazioni raccolte ho individuato nel profilo della classe una tendenza all'analiticità e alla sistematicità rispetto alla globalità e all'intuitività, una predisposizione per il lavoro individuale e orientato al risultato del compito, piuttosto che alla condivisione e al processo che porta al risultato del compito. Su queste basi ho deciso di elaborare un piano d'azione

"shock", cioè basato su elementi di tendenza opposta a quella prevalente mostrata dalla classe. Il piano d'azione prendeva in considerazione fattori emotivi, interattivi e cognitivi e si basava sui seguenti cinque punti:

1. modificazione del *setting* d'aula
2. valorizzazione della comunicazione e della negoziazione
3. introduzione di movimento e rotazione
4. stimolo della creatività
5. stimolo di *feedback* e attività di apprendimento autonome.

Il *setting*

Per *setting* d'aula s'intende qui sia la disposizione dei banchi che l'arredamento della stanza. È stato ritenuto un elemento molto importante in quanto costituisce la cornice emotiva del processo di apprendimento (e insegnamento) che avviene a scuola. Intraprendere azioni su questo punto significa anche dare un valore alla dimensione spaziale dell'apprendimento, renderla dinamica, duttile e soprattutto a misura del gruppo di apprendimento, tanto che può diventare espressione della sua identità. Ho lavorato per questo punto su tre fronti:

- **la disposizione dei banchi:** ho previsto (anche in collegamento con la questione del movimento e rotazione) una disposizione dei banchi flessibile a seconda delle attività e che variesse di frequente, anche nel corso di una sola lezione. (figura 2) Le forme previste erano:

1. il ferro di cavallo per *talk show* e per gruppi di discussione: una sistemazione che facilita lo scambio, spinge i presenti a guardarsi in faccia, negli occhi e rende difficile nascondersi dietro ai compagni;
2. a isole in caso di lavoro a coppia o a piccoli gruppi predisponendo i banchi a scelta, in modo da non essere disturbati da altri e da riuscire a creare una nuova interazione con il/la partner o con le altre persone del gruppo;
3. nel caso di messinscena o di lavori creativi si potevano creare degli spazi vuoti nell'aula "togliendo di mezzo" i banchi e spingendoli verso la parete;
4. l'ultima disposizione spaziale prevista era formata da un blocco di banchi nel mezzo della stanza su cui stendere un grande foglio di carta da pacco (*Schreibtapete*) sul quale tutti scrivevano qualcosa (vedi anche paragrafo su Movimento e rotazione).

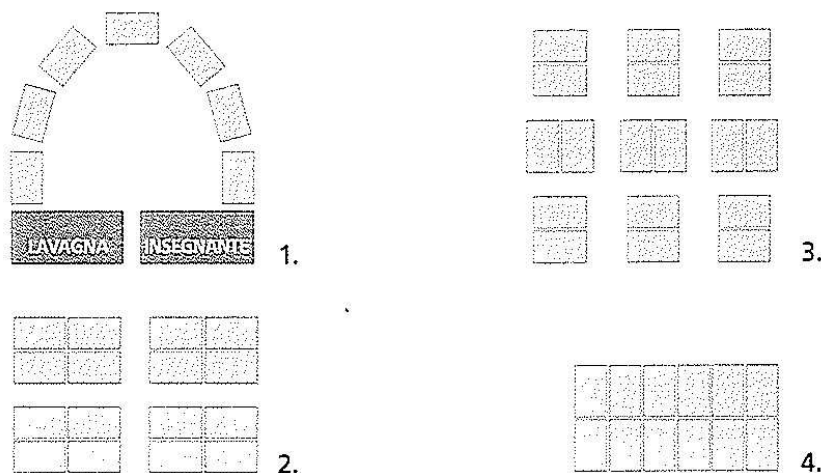


Figura 2

- **i punti spaziali di attenzione:** per facilitare e rendere più spontaneo un cambiamento "voluto" della disposizione dei banchi, per fare in modo cioè che nasca la voglia di diventare più flessibili nello spazio, è importante anche che cambino i punti spaziali di attenzione. Per esempio, la posizione dell'insegnante rispetto ai banchi non è stata sempre e solo frontale ma è stata rovesciata: mi sono spesso seduta tra loro, per esempio durante la relazione orale tenuta da studenti alla cattedra, oppure mi avvicinavo ai banchi e giravo tra essi rompendo la distanza prossemica tradizionale.
- **l'allestimento dell'aula:** per un certo periodo sono stati esposti i lavori dei gruppi alle pareti oppure il grande foglio di carta da pacco con contributi di tutta la classe.

Comunicazione e negoziazione

Per abbattere il filtro emotivo e incoraggiare un'interazione più simmetrica in classe in alcune occasioni ho proposto agli studenti di assumere il ruolo dell'insegnante, per esempio spiegando ai compagni il significato di parole attraverso sinonimi, disegni alla lavagna, gesti, mimica, parafrasi o procurando in prima persona i materiali da esaminare in classe o ancora osservando e valutando prestazioni linguistiche dei compagni. Per stimolare la cooperazione ho introdotto lavori di gruppo secondo le modalità dell'apprendimento cooperativo per quasi tutte le attività svolte. I gruppi hanno lavorato soprattutto con metodo "a mosaico": per esempio ogni componente del gruppo riceveva solo una parte del testo da analizzare che leggeva, comprendeva e raccontava agli altri. Infine, il gruppo ricostruiva l'intero messaggio. Il significato globale del testo risultava quindi dai contributi di tutti i membri del gruppo. Altri esempi simili: quattro gruppi lavoravano su due testi diversi (due gruppi leggevano lo stesso testo). Dopo aver raggiunto la comprensione globale del messaggio nel proprio gruppo, questo si divideva e i componenti ne formavano uno nuovo con compagni che avevano letto l'altro testo e si scambiavano informazioni sui contenuti compresi.

Queste attività hanno vari scopi. Uno di questi è creare una comunicazione il più possibile "autentica" in lingua straniera evitando la sensazione di venire valutati. Per "autentica" si intende in questo caso un uso della lingua come veicolo di informazioni e non come puro esercizio linguistico. Il senso di queste attività è simile a quello degli esercizi interattivi basati sul vuoto di informazione (*information gap*) che il partner riempie durante il colloquio. Altra importante funzione è riuscire a organizzare "operazioni comunicative" di classe come negoziare significati e attività mediante la discussione con compagni con i quali, vista la statica disposizione mantenuta per tanto tempo, non ci si era mai confrontati da questo punto di vista. Alla fine di ogni attività, i risultati venivano riportati dal portavoce del gruppo. In caso di assenza di compagni avveniva un mosaico quasi naturale, in quanto gli altri riassumevano brevemente quanto fatto in loro assenza. Anche in questo caso la lingua assumeva il ruolo di mezzo di comunicazione "reale", in quanto riempiva vuoti di informazione.

La presenza di tirocinanti ha contribuito a introdurre nuove forme di comunicazione. Io insegno in questa classe da cinque anni, ma non mi era ancora capitato di discutere con gli studenti in maniera personale e collettiva sui loro desideri e sulle loro aspettative nei confronti della scuola, per esempio. La seconda specializzanda, Annalisa, ha iniziato il suo tirocinio scrivendo su un grande foglio di carta da pacco (scrittura collettiva) le seguenti domande: *Le mie sensazioni quando studio tedesco. Ascoltare, scrivere, parlare, leggere: cosa associo al tedesco? Una buona lezione di tedesco è..., Un bravo/cattivo insegnante è..., Come mi piace lavorare a scuola? La scuola è per me..., Un bell/brutto ricordo scolastico.* Gli studenti hanno risposto alle domande in maniera spontanea, perché era "normale" nel senso di "autentico" dare informazioni su di sé a una nuova persona che non li conosceva. Di nuovo comunicazione "reale".

Movimento e rotazione

I due concetti di movimento e rotazione trovano la loro ragione d'essere nel piano d'azione proposto in quanto stimolatori di dinamismo e flessibilità, cosa di cui si era notata una certa mancanza durante l'osservazione della situazione di partenza.

La presenza di diverse tirocinanti nel corso del tempo ha facilitato notevolmente le applicazioni in questo campo. I molti cambiamenti introdotti hanno trovato la loro motivazione in queste nuove presenze - per l'esattezza cinque - da ottobre a marzo. Inizialmente osservavano la lezione mia e dell'insegnante conversatrice o facevano loro stesse lezione. Questo primo esempio di rotazione è servito moltissimo a portare vivacità nella classe e a far vivere agli studenti diversi stili di insegnamento che potevano compensarsi a vicenda. È stato un lavoro di squadra in tutto e per tutto: ciò che veniva richiesto agli studenti, un lavoro di gruppo cooperativo, lo facevamo anche noi, tutte per una, una per tutte.

La rotazione è stato anche il principio di formazione dei gruppi la cui composizione osservava un'unica stretta regola: mettere insieme studenti che, di solito, non lavoravano e/o non comunicavano insieme. A volte, invece, i raggruppamenti venivano formati a caso, per esempio estraendo nomi o chiamando in sequenze date dal registro. Secondo i principi dell'apprendimento cooperativo, nel gruppo ogni partecipante deve svolgere un ruolo ben preciso, per esempio il portavoce, il segretario, il segnatempo, l'incoraggiatore, il facilitatore e così via. I ruoli non erano fissi, bensì ruotavano tra gli studenti che non coprivano mai lo stesso. Lo scopo era di dare inizialmente la possibilità a tutti di svolgere tutti i ruoli per poi focalizzare ruoli specifici per date personalità, ad esempio un ruolo di leader per qualcuno che normalmente veniva isolato, allo scopo di stimolare una dimensione di gruppo solitamente compressa. Per movimento si intende, naturalmente, anche quello fisico: durante l'esecuzione del compito di scrittura collettiva (*Schreibtapete*) tutti hanno dato il loro contributo procedendo da un input all'altro sul grande foglio di carta steso su sei banchi nel mezzo dell'aula.

Creatività

In ogni modulo svolto era prevista almeno un'attività basata sulla creatività allo scopo di allentare il filtro emotivo. La fantasia veniva espressa in modi diversi e con funzioni differenti: per esempio, si sono creati poster con disegni, graffiti, titoli, testi riguardanti diversi aspetti del periodo nazionalsocialista o, nell'ora di conversazione, si è messa in scena una storia sulla deportazione degli ebrei, oppure si è interpretato in modo "diverso" un brano di Brecht sulla violenza associando verbi, sostantivi, aggettivi a due categorie, la violenza e la non violenza, per poi metterne in scena la sequenza. Lo scopo dei lavori creativi è stato anche di trasformare testi e temi abbastanza "pesanti" in prodotti di fantasia e, in ogni caso, filtrati da una trasformazione personale. L'esecuzione dei lavori è stata filmata con la videocamera fissa e, se questa, in altri casi, si è rivelata un fattore di disturbo in quanto generatrice di imbarazzo, in queste situazioni è stata dimenticata e ha potuto documentare scene di spontaneità ed espressività altrimenti mai viste.

Feedback e autonomia

Questa sezione aveva un triplice scopo: sapere cosa ne pensano gli studenti di questo nuovo "metodo", farli riflettere sull'apprendimento e dare loro la possibilità di diventare più autonomi. Le attività svolte perseguivano quindi scopi cognitivi e affettivi insieme. Per ottenere un *feedback* gli allievi hanno compilato classifiche di gradimento e hanno scritto diari di apprendimento su ciò che vivevano in classe, spiegando quello che preferivano o meno, dandone motivazione e riflettendo sulle attività che li aiutavano a imparare meglio. Hanno anche fatto proposte. Nell'attività di scrittura collettiva hanno risposto a domande sull'apprendimento del tedesco e sul-

le ore della materia, hanno espresso e *condiviso* pensieri e sensazioni rispetto a ciò che stavano imparando e come lo stavano facendo.

Per stimolare l'autovalutazione e la valutazione reciproca, aspetto importante dell'apprendimento autonomo, gli studenti hanno riempito griglie di valutazione per sé e per altri (vedi appendice). La rilevazione degli errori nelle attività scritte, per esempio, è avvenuta spesso solo tramite sottolineatura da parte dell'insegnante, mentre la correzione è stata svolta dal gruppo. A seguito di attività complesse, come ad esempio la lettura di un testo difficile, si è spesa la lezione seguente a raccogliere e a mettere a confronto le varie strategie adottate per risolvere difficoltà di comprensione.

I primi risultati

Gli studenti hanno trovato il nuovo *setting* positivo. Alla fine di un'ora di lezione volevano lasciare i banchi come li avevamo disposti anche per l'ora seguente oppure, quando si proponeva una data attività, si alzavano e predisponavano sedie e banchi secondo la sistemazione conosciuta. Ora si muovono più a loro agio nella classe e sembrano tenere di più a questo spazio. Non si nascondono più, il vecchio schema riappare ma cambiano i posti, chi sedeva vicino al muro ora a volte siede dall'altra parte, per esempio. Di certo la classe ora si mostra più dinamica, l'atmosfera è più vivace. Il *movimento* significa ora divertimento. I continui cambiamenti spaziali e di insegnante hanno permesso di concentrare l'attenzione su soggetti diversi (spazio, persona, attività) e ciò ha ridotto lo stress. L'ultima tirocinante che abbiamo ospitato ha affermato che il gruppo sembra sentirsi a suo agio nello spazio dell'aula e che si muove molto e in modo naturale.

La *comunicazione* si è spostata sempre più verso la lingua straniera, anche per allievi molto timidi e timorosi di fare errori. Ho visto studenti, che prima evitavano di comunicare, parlare tra loro. Alla domanda: "Come mi piace lavorare a scuola?", la maggioranza ha sottolineato quanto fossero motivanti le nuove attività, specialmente i lavori di gruppo: "*Perché se lavori con qualcuno più bravo di te puoi imparare molto*"; "*C'è aiuto e impegno da parte di tutti*"; "*Tutti possono dare il loro contributo*"; "*Mi piace perché lavoro con i miei amici*" (nonostante i gruppi avessero sempre subito una rotazione: cioè non sempre si lavorava con il compagno di banco o di fila!). (Da: note di gradimento sulle forme di lavoro compilate dagli studenti e raccolte nel novembre 2002)

Durante l'attività di scrittura collettiva ho notato che cercavano i nomi dei compagni sulla carta per leggere i pareri degli altri, che stavano molto vicini mentre scrivevano, cercavano il contatto con gli altri, tanto che Annalisa, che aveva organizzato l'esercizio per conoscere la classe, mi ha confidato che il gruppo le era sembrato molto aperto e con una buona coesione interna. (Briefing del 27.11.2002)

Nella fase di discussione dell'attività di scrittura collettiva gli studenti hanno espresso la loro opinione in italiano, ma se entrambe continuavamo a parlare tedesco loro ci seguivano. I problemi che rimanevano riguardavano l'isolamento di alcuni studenti, la difficoltà un po' di tutti a mantenere i ruoli e a prestare attenzione alla presentazione dei risultati degli altri gruppi, quando, quindi, non erano direttamente coinvolti. Ciò lasciava trasparire la permanenza di una focalizzazione su di sé, di una concentrazione sul proprio risultato, seppur di gruppo, piuttosto che sulla condivisione globale di classe. Il trasferimento di certe strategie e abilità sociali, il passaggio dall'applicazione guidata di esse all'uso spontaneo non era, quindi, ancora avvenuto in questi campi.

Anche la sezione dedicata alla *creatività* non si è dimostrata priva di problemi. Il primo compito - preparazione di cartelloni e poster - è stato eseguito in modo attivo e partecipato. Il secondo - la messa in scena - ha causato qualche difficoltà. Qualcuno ha trovato difficile passare da un testo narrativo a una scena teatrale, anche perché si è ripreso l'evento con la telecamera. Questa ha causato imbarazzo e vergogna in diversi allievi. Altri invece hanno trovato l'esercizio divertente perché diverso e creativo. Un esempio di opinione:

Ho scelto di interpretare l'uomo che dice 'Heil Hitler!' perché per un momento ho voluto essere una persona diversa da me. Queste cose mi piacciono molto. (Dal diario di apprendimento di Gloria 4.11.02-6.11.02)

Dai riscontri avuti, la terza attività - associazioni sui temi "violenza/non violenza" - è risultata molto positiva in quanto: *"Ha fatto riflettere e ha aiutato a ragionare in tedesco"*. Dal diario di apprendimento di Laura del 18.11.2002 che mette in rilievo lo stretto legame tra attività creativa e motivante legata al fattore "emozione" e gli effetti di essa sull'apprendimento, quindi legati al fattore "cognizione". Più di una volta, gli studenti hanno espresso pareri positivi sui **feedback** richiesti - classifica delle attività o delle forme di lavoro e note e questionari di gradimento - in quanto soddisfatti che si tenesse conto della loro opinione. Un commento è stato: *"L'azione dovrebbe sempre partire da noi."* (Federica)

Mediante attività di autocorrezione e correzione reciproca hanno potuto esercitare abilità linguistiche, spiegando i motivi delle valutazioni espresse, hanno riflettuto sull'uso della lingua, sulle competenze comunicative e anche sui criteri adottati per rilevare e correggere gli errori. Riguardo alla condivisione di strategie di lettura e di apprendimento, hanno spesso sottolineato che *"più teste pensano meglio di una sola"*. Durante un gioco proposto dall'insegnante di conversazione sulla ripetizione di vocaboli appartenenti a un dato campo semantico, ho notato che si divertivano molto. Ecco che cosa ho scritto nel mio diario:

*Ho quindi chiesto loro alla fine dell'attività di scrivere in una breve nota che cosa trovassero di positivo e negativo in essa e di spiegare il perché. I risultati si sono focalizzati soprattutto su **aspetti cognitivi**, cioè su come il gioco li aiutasse a imparare, a ricordare; alcuni hanno addirittura citato strategie di apprendimento (associare, selezionare), aspetti che tuttavia erano stati correlati a fattori emotivi: si possono imparare nuovi vocaboli, si **associano** le parole, stimola la mente, si **selezionano** vocaboli, si riesce a **ricordare meglio**, è **facile**, un modo **nuovo** di imparare vocaboli, è creativo e motivante.* (Diario di bordo del 25.11.2002)

Aggiustamenti

Il progetto è continuato secondo un piano d'azione "aggiustato" dall'esame dei risultati. Il *setting* si è rivelato un punto molto importante su cui insistere. Si poteva prendere in considerazione la possibilità di standardizzare alcune disposizioni per certe attività e creare una tipologia per poi passare a una co-gestione dello spazio tenendo conto delle proposte degli studenti. Per implementarla ulteriormente, si è progettata l'introduzione stabile di una nuova forma di *comunicazione*, il diario di apprendimento, tipo di testo fino ad allora introdotto in via sperimentale ed eseguito solo sporadicamente da alcuni studenti. Si trattava di un resoconto di quanto fatto durante la lezione e di ciò che chi scrive ha provato come sensazioni o anche come proposte da comunicare all'insegnante. Urta sorta di filo diretto con me che desse loro la possibilità di aprirsi e di esprimere i loro sentimenti. Ogni settimana tre studenti a rotazione prendevano l'impegno di documentare il nostro vissuto con questa specie di "scrittura del cuore". Un punto su cui lavorare ancora è sicuramente la *negoiazione*, non tanto in fase di discussione tra gruppi, seppur eterogenei, quanto a livello globale di classe, per esempio sulla sopra citata presentazione dei risultati o per rompere individualismi ancora radicati che si esprimono in situazioni isolate come la corsa alla scelta di un tema o della data per presentare una relazione.

Sicuramente vale la pena continuare a proporre attività che mettano in rilievo l'importanza della coesione del gruppo rispetto ai particolarismi e che sottolineino quanto sia importante, anche per il futuro, riuscire ad avere una visione "d'insieme". Dal punto di vista del *movimento e della rotazione*, il nuovo piano si concentra sul rispetto dei ruoli: la difficoltà riscontrata nel mantenere i ruoli assegnati non è che un altro aspetto delle difficoltà di negoziazione rilevate all'interno dei gruppi. Un altro punto è l'introduzione di nuove attività dinamiche che aiutino gli studenti a praticare e interiorizzare contenuti. È anche molto importante far interpretare dagli studenti i temi discussi in maniera creativa: fare teatro significa non solo scrivere una breve sceneggiatura del pezzo, ma pensare anche a come interpretare con la voce, i gesti, i movimenti date situazioni ed è un buon modo di esprimere i sentimenti in maniera diversa che può aiutare a far cadere barriere e a indurre un processo di auto scoperta. Sicuramente vale la pena di battere su questo tasto. *Last but not least*, per quanto riguarda l'*autonomia*, vista la permanente difficoltà a strutturare i contenuti, si è pensato di introdurre piani di scrittura e di interventi orali, cioè scalette che aiutino gli studenti nello strutturare i loro contributi, soprattutto in vista dell'esame di maturità, attivando la strategia di pianificazione (L. Mariani, 2000,1).

Conclusioni

Sicuramente "qualcosa è cambiato" nella classe. Me ne sono accorta io, risulta dalle osservazioni delle tirocinanti che sono state ospiti in seguito, alcuni colleghi lo hanno affermato e, soprattutto e importantissimo, è questa l'opinione degli studenti espressa in attività di *feedback*. A questo proposito, vorrei riportare la testimonianza di Daniele, l'unico studente maschio della classe, citata dal suo compito di maturità, scritto in inglese. A onor del vero, devo ricordare che questo ragazzo ha avuto una frequenza molto irregolare nel corso dell'ultimo anno; ciò nonostante, queste sono le sue parole:

I love working on my own, doing my things without confusion and noise, but [...] I believe that by uniting the knowledge of a lot of persons the result of things will be better. For example this year in German lessons we have worked in groups, with great results: I have learned to collaborate, to listen, to build something together and it was nice and constructive.

È stato (e sarà) un lavoro molto duro, ma ci sono alcune cose da sottolineare: all'inizio dell'anno scolastico, qualcuno ha affermato che era troppo tardi per cambiare qualcosa durante l'ultimo anno di frequenza della scuola. Questo non è vero. Inoltre i risultati riportati riguardano un progetto che, a causa di condizioni oggettive particolari, si è svolto su piccola scala, cioè solo nelle ore della mia materia; ma che avrebbe potuto o potrà diventare molto ampio e includere altri soggetti. Il risultato più prezioso che ho ottenuto attraverso questa mia azione è stata la sensazione che sia davvero possibile lavorare su un curriculum centrato sui discenti solo se noi insegnanti potenziamo la nostra capacità di comprendere la situazione di apprendimento in cui ci troviamo ad operare, se siamo pronti a perseguire una sorta di "investigazione d'aula", a vedere e interpretare i segnali che ci passano ogni giorno sotto gli occhi in grande quantità e, soprattutto, se siamo disposti anche a metterci un po' in gioco, in quanto una didattica così impostata vede anche una trasformazione dell'interazione e conseguentemente della reciproca percezione di insegnante/discente. Tutto ciò allo scopo di indurre quel **cambiamento** nella pratica didattica che emerge come nostra necessità attuale, mentre il resto è solo teoria.

Appendice

Esempio di griglia di osservazione per interventi orali

A.

Ascolta due compagni che dialogano o un compagno che parla di fronte alla classe e segna nella griglia quello che ritieni positivo o negativo nella sua interazione/produzione orale. Poi discutine con i compagni e/o con l'insegnante. Osservando e valutando i tuoi compagni puoi cominciare a valutare meglio te stesso. Puoi aggiungere altre voci discutendone con i tuoi compagni in classe.

Categorie	+	-
E' riuscito/a a farsi capire in lingua		
Ha avuto difficoltà di vocabolario		
Ha avuto difficoltà di grammatica		
Ha avuto difficoltà di pronuncia		
Ha avuto difficoltà con modi di dire e frasi adeguate al contesto		
Ha avuto difficoltà a strutturare il suo intervento		
Ha avuto difficoltà a reagire a una domanda		

B.

Ora tocca a te:

Usa questa griglia ogni volta che intervieni a lezione per osservarti e migliorare i tuoi contributi. Segna le tue osservazioni e i tuoi giudizi poi confrontali con quelli del/la tuo/a insegnante. Puoi aggiungere altre voci discutendone con i tuoi compagni in classe.

Categorie	Du		Lehrer/in	
	+	-	+	-
Sono riuscito/a a capire la maggior parte di ciò che mi veniva detto in lingua				
Sono riuscito/a a farmi capire in lingua				
Ho avuto difficoltà a ricordarmi le parole in lingua				
Ho avuto difficoltà nella grammatica				
Ho avuto difficoltà di pronuncia				
Ho avuto difficoltà a ricordare modi di dire e frasi adeguate al contesto				
Ho avuto difficoltà a strutturare il mio intervento				
Ho avuto difficoltà a reagire a una domanda				
Ho tradotto mentalmente dalla mia lingua				
Mi sono fissato/a troppo sugli errori fatti/da evitare				

Ogni mese fa una breve statistica dei dati rilevati ed evidenzia le voci che ricorrono più spesso.

Che fare?

Una volta identificati i tuoi punti deboli, organizza un piano d'azione mirato. Se hai difficoltà chiedi consiglio al/la tuo/a insegnante.

Was üben?	Wie?/Mit wem?	Wann?	Wie lange?	OK?

da: Antonella Nardi, Grazia Omicini, Ute Fischer, *Wer weiß?*, Valmartina Petrini, vol. 2, Torino, 2001.

NOTE

- ¹⁾ Le definizioni "specializzanda" e "tirocinante" si riferiscono entrambe alle corsiste SSIS, pur sottolineando sfumature diverse del percorso: "specializzando" è, in generale, chi frequenta la Scuola di Specializzazione nel corso della sua durata (due anni), "tirocinante" è, nello specifico, lo specializzando che viene temporaneamente inserito in una scuola per svolgere il periodo di tirocinio pratico, conosciuto anche come area 4 della SSIS e che, nell'ambito del percorso biennale, assume la funzione "di integrare le competenze teoriche e operative acquisite durante le lezioni con l'esperienza fatta sul campo". (Nardi, 2003)
- ²⁾ "Una tipica combinazione dei metodi di raccolta dei dati è la cosiddetta triangolazione [...] che consiste nell'associazione di osservazioni e interviste relative alla stessa situazione per cui vengono raccolti dati da tre punti di vista: 1. dell'insegnante, 2. di singoli studenti, 3. di un terzo osservatore neutrale". (in questo caso, la tirocinante n.d.t.) (Altrichter e Posch, 1983, pag. 164 traduzione della scrivente)
- ³⁾ Questo si può considerare un esempio di triangolazione che vede due poli, l'insegnante e la tirocinante, che si confrontano sulle osservazioni fatte dagli studenti, terzo polo del triangolo, documentate su videocassetta e raccolte anche sotto forma di risultati statistici su una lavagna a fogli.

BIBLIOGRAFIA

- Altrichter, H., Posch, P. 1998 (3). *Lehrer erforschen ihren eigenen Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, J., 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bausch, K.R., Herbert, C., Königs, F. G., Krumm, T. H.J. (Hrsg.) 1998. *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Bausch, K.R., Herbert, C., Königs, F. G., Krumm, T. H.J. (Hrsg.) 2000. *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Bimmel, P., Rampillon, U. 2002. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit der Universität Kassel/23. München: Goethe Institut-Langenscheidt.
- Coppola, A., Giuli, G., Invernizzi, F. 1997. *Chi ha paura del lavoro di gruppo? Attività in cooperazione per apprendere le lingue straniere*, Quaderni del LEND. Firenze: Nuova Italia.
- Cornoldi, C. 1995 *Metacognizione e Apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Damiano, E. 2000-02. *Appunti dal seminario di formazione dei supervisori della SSIS di Parma*, materiale grigio.
- Hadfield, J. 1994. *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E. J. 1994. *The nuts and bolts of cooperative learning*. Edina, MN: Interaction Book Company. Trad. it. 1996. *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Mariani, L. 2000 (1). "Saper apprendere: verso la definizione di un curriculum esplicito" LEND, XXIX, 4.
- Mariani, L. 2000 (2). *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara. Libro dello studente e Guida per l'insegnante*. Bologna: Zanichelli.
- Mariani, L., Pozzo, G. 2002. *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico. Imparare a imparare. Insegnare a imparare*. Firenze: Nuova Italia, Collana LEND.
- Nardi A., Omicini, G., Fischer, U. 2001. *Wer weiß?* - vol. 2 Torino: Valmartina Petrini.
- Nardi, A. 2003, "Osservare la lezione: Sull'uso di materiale video nell'analisi dell'azione didattica" *Tecnologie Didattiche*, CNR, 2 (in pubblicazione).
- Oldfather, P. et al. 2001. *L'apprendimento dalla parte degli alunni*. Trento: Erickson.
- Rampillon, U. 1995. *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. München: Max Hueber.
- Rampillon, U. 1997. "Lernen lernen - mit System: Gedanken zu einer Aufgabensammlung für die Förderung selbstgesteuerten Fremdsprachenerwerbs", in Müller-Verwezen, Michael (Hrsg.). *Neues Lernen, Selbstgesteuert, Autonom*. München: Goethe Institut.
- Rampillon, U. 2000. *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache*. München: Max Hueber.
- Richards, J.C., Lockhart, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Rinvoluceri, M. and Davis, P. 1995. *More Grammar Games. Cognitive, affective and movement activities for EFL students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schrader, M. 2002. "Anlässe schaffen, etwas sagen zu wollen - Kreative Verfahren zur Förderung der schriftlichen Sprachproduktion weit fortgeschrittener L2-Lernender". In: Antonie Hornung/Markus Schrader/Doris Höhmann: *Deutschunterricht für weit fortgeschrittene Mehrsprachige*. In: Schneider, Günther & Claluna, Monika (Hgg.): *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Thesen, Beiträge und Berichte aus der Sektionsarbeit an der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT-2001 in Luzern*. Sonderheft bulletin vals-asla. Université de Neuchâtel: 73-86.
- Seliger, H.W., Shohamy, E. 1989 *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Tuffanelli, L. (a cura di) 1999. *Intelligenze, Emozioni e Apprendimenti*. Trento: Erickson.