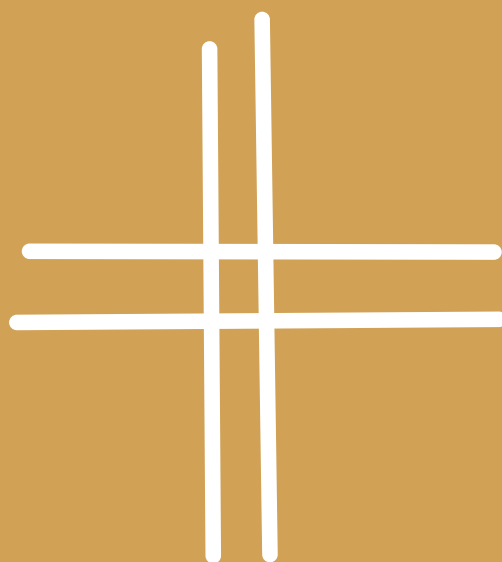


La lingua italiana per l'inclusione e per il lavoro



Teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio

a cura di

Fabio Caon
Edith Cognigni

La lingua italiana per l'inclusione e per il lavoro: teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio

A cura di Fabio Caon, Edith Cognigni

Progetto FAMI PROG-2514 "La lingua italiana per l'integrazione e per il lavoro. Percorsi linguistici di apprendimento dell'Italiano L2 nella Regione Marche"

Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020 – Obiettivo Specifico 2 - Obiettivo Nazionale 2 – Servizi sperimentali di formazione linguistica



Università
Ca'Foscari
Venezia



©2022 ODG Edizioni

ISBN 9788894258875

Tutti i diritti sono riservati. Questo volume è protetto da copyright.

Nessuna parte di questo libro può essere riprodotta in ogni forma e con ogni mezzo, inclusa la fotocopia e la copia su supporti magnetico-ottici senza il consenso scritto dei detentori dei diritti

Gli Autori garantiscono che le immagini ivi pubblicate sono libere da copyright. Le ODG EDIZIONI sono perciò sollevate da ogni responsabilità circa l'appropriazione indebita regolata dall'Art. 646 c.p.



Via Marche, 84 – 62100 Macerata
info@osservatoriodigenere.com
www.osservatoriodigenere.com

Progetto grafico e copertina: Riccardo Pallotto

Sommario

Prefazione (Attilio Ascani)	5
Nota Editoriale (Claudia Santoni).....	7
Introduzione (Fabio Caon e Edith Cognigni).....	8

Parte I

L'italiano L2 a migranti analfabeti e bassamente scolarizzati: didattica e formazione docenti

Fabio Caon <i>La didattica dell'italiano L2 in classi multilivello con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati</i>	14
Giulia Bortolon <i>Tra presenza e distanza: didattica dell'italiano L2 online ad apprendenti vulnerabili</i>	22
Annalisa Brichese <i>La formazione di insegnanti di italiano L2 di "qualità" con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1</i>	36

Parte II

L'italiano L2 come lingua per il lavoro: politiche linguistiche, apprendimento e insegnamento

Matilde Grünhage-Monetti, Fernanda Minuz <i>Perché «Lingua per il lavoro»? Impostazione metodologica e pratiche in prospettiva europea</i>	49
Claudia Santoni <i>Migrazione, lingua e lavoro: attori e strumenti per l'inclusione</i>	65
Edith Cognigni, Elena Michelini, Francesca Vitrone <i>ItaLavoro: un sillabo di italiano L2 per l'inserimento socioprofessionale dei migranti nei settori della ristorazione e della cura alla persona</i>	80
Simona Corazza e Francesca Vitrone <i>'Materiale' o 'capitale' didattico? L'analisi e la realizzazione di scenari didattici sulla lingua per il lavoro come opportunità formativa</i>	107

Parte III
Gli scenari didattici sulla lingua per il lavoro

Francesca Minnozzi e Katia Rosa <i>La cura della persona: OSS e badanti cercasi!</i>	116
Alice Magi <i>La cura della persona: Assistiamoci! Lavorare come assistente familiare in Italia</i>	138
Alice Magi <i>Lavorare nella ristorazione: da lavapiatti ad aiuto cuoco</i>	158
Roberta Capozucca e Susanna Rapari <i>La Ristorazione: Il cameriere</i>	187

Prefazione

di Attilio Ascani

I processi migratori rappresentano ormai una costante strutturale nella composizione demografica della popolazione italiana e ne costituiscono un elemento di ringiovanimento e di crescita. Valorizzare gli effetti positivi del dinamismo demografico richiede una politica accorta e lungimirante. Un atto legislativo significativo in tal senso è stato il DL del 4 giugno 2010 che ha individuato nella lingua la forma di integrazione degli immigrati nel Paese di arrivo.

La lingua rappresenta infatti la condizione senza la quale non è possibile potersi inserire nella comunità di arrivo. Essa rappresenta la possibilità di ascoltare, capire, comunicare, interagire, muoversi, partecipare e persino di crescere interiormente come persona in quanto il meticciamiento dei propri modi di vivere con quelli degli altri è sempre segno di arricchimento.

La parola, inoltre, forma pensieri, sentimenti e comportamenti e la mancanza di questo strumento espressivo rende l'immigrato eternamente spaesato, privo della possibilità di esserci, di esistere in una realtà in cui rischia di diventare un elemento invisibile, senza narrazione e storia, una sorta di schiavo dei nostri giorni che viene privato dei suoi Diritti fondamentali. La libertà passa attraverso la dimensione critica e il superamento di forme di assoggettamento, tanto più gravi in quanto legate alla situazione di analfabetismo che caratterizza ancora molti migranti. Una delle azioni fondamentali del progetto Fami è stata proprio quella di far uscire dal tunnel della completa ignoranza e privazione di cultura una serie di soggetti destinati a vivere ai margini della società. L'Università Ca' Foscari Venezia, all'interno del Progetto Fami-2514, si è occupata di superare l'analfabetismo dei nuovi arrivati con l'insegnamento della lingua italiana, diventata per loro strumento di riscatto della propria dignità perché la lettura e scrittura sono le lenti con cui puoi guardare il mondo, riconoscerne sensi e significati per poter partecipare come soggetto attivo alla vita della realtà circostante.

Solo l'interazione garantisce una vera accoglienza, perché diversamente si vive la condizione del soggetto indesiderato e mal tollerato. Lo straniero ignorante, analfabeta è relegato a situazioni di sfruttamento e di assoggettamento che a tempi lunghi creano disagio così da promuovere forme di intolleranza e razzismo.

La capacità di partecipazione attiva e l'uscita da ogni forma di mero assistenzialismo, che deve essere ristretto ai tempi brevi dell'emergenza, esigono il riconoscimento delle potenzialità operative della persona immigrata. Questa, per essere apprezzata e considerata positivamente dai cittadini autoctoni, deve avere la possibilità di poter lavorare e di essere utile nei confronti della stessa società di arrivo. In questa prospettiva, che deve sempre restare un obiettivo fondamentale per quei soggetti che si prendono cura dei nuovi arrivati, il progetto Fami ha incaricato l'Università di Macerata di erogare un corso di formazione per la didattica dell'italiano L2 come lingua per il lavoro.

L'integrazione sociale e lavorativa dei cittadini non italofooni previene e contrasta la discriminazione, la xenofobia e il fenomeno del razzismo, che rappresentano mali sociali i cui

effetti deleteri vengono pagati da tutti. In un mondo interdipendente ed interconnesso come il nostro, il benessere di ciascun membro della società in cui si vive, autoctono o no, è infatti elemento di garanzia del benessere sociale; viceversa, se qualcuno sta male, anche gli altri prima o tardi risentiranno le conseguenze negative del disagio sociale. Questa riflessione dovrebbe diventare un paradigma di vita universalmente riconosciuto... non ci può essere un Nord ricco e un Sud povero perché prima o poi chi sta male presenta il conto a chi sta bene. Questa riflessione è tanto più vera nella società attuale per la profonda trasformazione delle categorie di tempo e di spazio: oggi il lontano diventa rapidamente il nostro vicino. Ci auguriamo – con Papa Francesco – che una nuova cultura della solidarietà superi i danni di quella dello scarto da sostituire con quella della cura e della corresponsabilità di soggetti, tutti eticamente educati ad una profonda sensibilità e umanità.

Nota Editoriale

A giugno 2017 nasce il marchio editoriale ODG Edizioni con due finalità. La prima di raccogliere e divulgare i materiali di studio delle progettazioni realizzate a livello sia nazionale sia europeo, la seconda, di editare ricerche e analisi di temi in linea con la mission dell'associazione Osservatorio di Genere, nei diversi campi di interesse.

Il volume *La lingua italiana per l'inclusione e per il lavoro: teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio* soddisfa pienamente la finalità di promuovere l'esito di ricerche scientifiche di valore sociale, in particolare, rispetto alla diffusione di una cultura dell'accoglienza per una efficace integrazione della popolazione migratoria in Italia, in un'ottica di genere.

Il tema dell'inclusione viene indagato partendo da una solida rassegna bibliografica e da una accurata analisi della letteratura di settore e presentato ai lettori e alle lettrici offrendo utili materiali di approfondimento che consentono di connettere la questione della formazione linguistica con l'inserimento nel mercato del lavoro, nel contesto produttivo regionale e locale.

In linea con una scelta editoriale già avviata nel 2018, quando la ODG Edizioni pubblica *La lingua per l'inclusione sociale e la cittadinanza. Percorsi di insegnamento e apprendimento dell'Italiano L2 per soggetti vulnerabili nelle province di Fermo e Ascoli Piceno*, le pagine e i materiali presenti nel volume costituiscono un utile strumento per coloro che operano nella prima accoglienza, nonché, una raccolta efficace di indicazioni teoriche e di metodologie per progettare adeguati percorsi di apprendimento linguistico, in un'ottica di inclusione lavorativa.

Fondamentale nell'attuazione di questo prodotto editoriale, la collaborazione con l'Università di Macerata, in particolare il Dipartimento di Studi Umanistici, e con il CVM, Comunità Volontari per il Mondo.

Claudia Santoni

Presidente Osservatorio di Genere

ODG Edizioni

Introduzione

di Fabio Caon e Edith Cognigni

Il presente volume è l'esito di un progetto FAMI (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione) svoltosi tra il 2019 e il 2022 grazie al costante lavoro di rete tra diversi partner, nell'intento comune di facilitare l'inclusione delle e dei migranti nel contesto sociale e lavorativo della Regione Marche. Il progetto, dal titolo "La lingua italiana per l'integrazione e per il lavoro. Percorsi linguistici di apprendimento dell'Italiano L2 nella Regione Marche" (PROG-2514) con capofila la Comunità Volontari per il Mondo, ha visto il coinvolgimento delle Università Ca' Foscari di Venezia e di Macerata, oltre a varie associazioni e cooperative sociali operanti in tutto il territorio marchigiano: *ACSIM* per la provincia di Macerata, *On The Road* per la provincia di Ascoli Piceno, *NuovaRicerca.AgenziaRes* per la provincia di Fermo, *Vivere Verde Onlus* per la provincia di Ancona e *Il Labirinto* per la provincia di Pesaro e Urbino.

Il volume che qui presentiamo è in parte l'esito dei lavori svolti nel corso del progetto e di alcuni approfondimenti teorico-metodologici affrontati durante il seminario finale, svoltosi il 17 marzo 2022 presso l'Università di Macerata. Il volume, come il progetto da cui gemina, si snoda intorno a due assi principali di interesse, volti ad un'inclusione a tutto tondo dei migranti e delle migranti vulnerabili, cui corrispondono nell'opera due specifiche sezioni su tematiche di grande attualità, sia nell'ambito della ricerca accademica sia in quello delle pratiche di inclusione attuate nei contesti di accoglienza.

La prima parte del volume (*L'italiano L2 a migranti analfabeti e bassamente scolarizzati: didattica e formazione docenti*) offre alcuni approfondimenti teorici e metodologici sulla didattica dell'italiano L2 a migranti analfabeti o con bassa scolarizzazione, tema al centro del *Work package 1* del progetto e coordinato dall'Università Ca' Foscari di Venezia. I contributi di questa prima parte del volume si collegano alla formazione di docenti e educatori che hanno poi erogato i vari corsi previsti dal progetto. Caratteristiche salienti di questa prima parte sono l'attenzione ad un pubblico particolare di apprendenti, ossia analfabeti o bassamente scolarizzati. La criticità esistente in Italia sul tema è innanzitutto di tipo organizzativo in quanto, tali studenti, vengono spesso inseriti in gruppi fortemente disomogenei, ovvero con altri apprendenti neoarrivati ma alfabetizzati e, talvolta, anche altamente scolarizzati. La criticità specifica e davvero molto rilevante di queste situazioni così disomogenee è data dal fatto che avere un'alfabetizzazione o una scolarizzazione significa anche avere sviluppato capacità cognitive differenti, abitudini ad un contesto scolastico che è fatto anche di routine culturali e che non sono immediatamente comprensibili.

Il saggio di Fabio Caon, dal titolo *La didattica dell'italiano L2 in classi multilivello con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati*, offre una cornice generale rispetto alle criticità di questo tipo di gruppi multilivello (ad esempio, il fatto che la scolarizzazione comporta lo sviluppo di capacità non solo tecnico-manuali – legate, al saper tenere una penna in mano o scrivere/leggere seguendo una riga di un quaderno – ma anche cognitive legate alla scrittura stessa) e individua due strade: una organizzativa ed una metodologico-didattica. Posta l'impossibilità, nell'economia del volume, di trattare entrambi i punti, il saggio si concentra sul concetto di Classe ad Abilità Differenziate che, secondo l'autore, risponde in modo particolarmente adatto ad una situazione così complessa dal punto di vista didattico. La declinazione operativa coerente con la Classe ad Abilità Differenziate in generale per ge-

stire e valorizzare l'eterogeneità degli apprendenti prevede 3 macroazioni: metodologica (attraverso la proposta di metodi a mediazione sociale) e strategico-didattica attraverso la diversificazione (stratificazione e differenziazione del compito e la proposta di "compiti aperti").

L'insieme di queste azioni di differenziazione didattica unita all'attenzione metodologica per il lavoro in plenaria o a gruppi cooperativi, è la chiave per il successo formativo poiché, tale didattica, tiene insieme l'esigenza di valorizzare i vari profili (agendo su Zone di Sviluppo prossimale multiple) grazie ad attività parallele con momenti comuni funzionali a creare sempre un comune di appartenenza nella classe.

Il saggio di Giulia Bortolon, dal titolo *Tra presenza e distanza: didattica dell'italiano L2 online ad apprendenti vulnerabili*, a partire dall'osservazione di uno dei corsi realizzati all'interno del progetto Fami, si concentra sulle differenze organizzativo didattiche tra lezione in presenza e lezione online, rilevando punti di forza e criticità della lezione a distanza con apprendenti vulnerabili. Di fatto nel 2021 molti corsi di L2 rivolti ad adulti, compreso il corso oggetto di studio, sono stati organizzati in modalità online per via delle disposizioni anti-Covid: la situazione pandemica ha, infatti, sollecitato la ricerca urgente di soluzioni didattiche a distanza capaci di coinvolgere gli apprendenti più vulnerabili, ancora più a rischio di esclusione sociale proprio a causa della pandemia. Il gruppo classe del corso oggetto di studio, oltre a presentare le caratteristiche di una Classe ad Abilità differenziate, registrava al proprio interno la presenza di apprendenti con vulnerabilità quali minori stranieri non accompagnati, ex Minori Stranieri Non Accompagnati (MNSA), MSNA in transizione verso l'età adulta e migranti in condizioni di svantaggio. Nel saggio si analizzano le quattro differenze di base tra didattica a distanza e didattica in presenza (luogo, motivazione, attenzione e contesto), individuate da Saladino (2020) e contestualizzate all'interno del corso di italiano L2 online organizzato all'interno del progetto Fami e si presentano le caratteristiche del modello di Uda di Balboni trasferito nelle lezioni online oggetto di osservazione.

Nel saggio *La formazione di insegnanti di italiano L2 di "qualità" con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1*, Annalisa Brichese presenta una riflessione sulla formazione rivolta agli insegnanti d'italiano come lingua seconda che si occupano di alfabetizzazione a studenti migranti adulti con scarsa o nulla competenza in lettura e scrittura nella propria lingua. Nella prima parte del contributo l'autrice elenca le competenze che il docente d'italiano L2 dovrebbe possedere per essere definito un insegnante di "qualità" e, a partire da queste, delinea un profilo dei docenti che si occupano di questo target sulla base delle caratteristiche degli studenti analfabeti e bassamente scolarizzati. La necessità di formazione specifica rivolta ai docenti sui temi della didattica della lingua seconda a questo target di apprendenti vulnerabili porterà ad una proposta di modello di formazione e certificazione delle competenze dei docenti che si occupano di alfabetizzazione.

La seconda parte del volume (*L'italiano L2 come lingua per il lavoro: politiche linguistiche, apprendimento e insegnamento*) approfondisce il nesso tra didattica della lingua seconda e inserimento socioprofessionale dei/delle migranti in condizione di vulnerabilità. Secondo l'approccio europeo del *Language for work* (Braddell, Grünhage-Monetti, 2018), da cui muovono i contributi di questa sezione, una complementarità tra le competenze linguistico-comunicative e quelle professionali va promossa in modo sistematico nella formazione delle/dei migranti per poterne favorire l'inclusione sul piano sia socioculturale sia lavorativo.

I contributi di questa seconda parte del volume offrono una prospettiva pluridisciplinare su questo delicato tema, ripercorrendo in parte alcune fasi salienti e esiti del progetto relativamente ai *Work packages 2 e 3* coordinati dall'Università di Macerata, volti ad appro-

fondire le specificità dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2 come "lingua per il lavoro" e a sperimentare nuovi modelli formativi per docenti e apprendenti migranti.

Apri questa seconda sezione tematica il contributo di Matilde Grünhage-Monetti e Fernanda Minuz, dal titolo *Perché «Lingua per il lavoro»? Impostazione metodologica e pratiche in prospettiva europea*, in cui le autrici propongono un approfondimento sul ruolo della L2 sul posto di lavoro in quanto competenza chiave ai fini dell'occupabilità nel sistema economico e produttivo europeo. Le pratiche e gli esempi raccolti dalla rete europea *Language for Work* qui citati, nelle stesse intenzioni delle autrici, sono da interpretare come fonte di ispirazione per trovare possibili risposte alla sfida dell'inclusione linguistica e socioprofessionale delle e dei migranti, le quali vanno necessariamente adattate alle specificità del contesto di riferimento al fine di trovare "soluzioni locali innovative a problematiche comuni". La seconda parte del contributo offre, inoltre, un quadro aggiornato sull'attuale situazione delle e dei migranti nel mondo del lavoro italiano, per i quali spesso il possesso di un titolo di studio non costituisce una garanzia per una migliore condizione lavorativa e tanto meno di stabilità occupazionale. D'altro canto, la limitata o nulla conoscenza della varietà scritta della L2 rappresenta un ostacolo ancora maggiore per le/i migranti poco o non scolarizzati, i quali si trovano in una condizione di vulnerabilità estrema rispetto all'accesso al mercato del lavoro.

Nel saggio *Migrazione, lingua e lavoro: attori e strumenti per l'inclusione*, Claudia Santoni ripercorre i principali esiti dell'indagine condotta nell'ambito del progetto FAMI PROG-2514, che ha visto l'elaborazione e realizzazione di cinque ricerche empiriche, a carattere sia qualitativo sia quantitativo, volte a conoscere i bisogni linguistico-comunicativi delle/dei migranti in riferimento alla dimensione lavorativa, con particolare riferimento al contesto locale della ricerca. I dati raccolti tramite i questionari, i focus group con migranti, operatori dell'accoglienza e docenti dei corsi sperimentali ItaLavoro, nonché le interviste semi-strutturate con alcuni *stakeholder* del territorio locale per i settori della ristorazione e della cura alla persona hanno permesso di delineare una sintesi di prospettiva sociologica utile alla definizione di progettazioni future mirate a mettere in relazione migrazione, lavoro e competenze linguistico-comunicative in un'ottica inclusiva. Come emerge dalle analisi condotte, in Italia la dimensione lavorativa si conferma l'anello debole dei processi di inclusione, aspetto confermato dal diffuso pregiudizio che non sia fondamentale conoscere l'italiano per poter lavorare in Italia, almeno nei settori che prevedono una manodopera non specializzata. Tra i vari spunti emersi dall'indagine condotta, si sottolinea la proposta di ricorrere a mediatori interculturali e tutor che accompagnino l'inserimento delle/dei migranti nel mondo del lavoro, l'importanza di praticare sin da subito una lingua immediatamente spendibile nei contesti lavorativi attraverso tirocini e contatti diretti con aziende e luoghi di lavoro, aspetti che sono in parte confluiti nei corsi sperimentali di ItaLavoro (cfr. *infra*).

Nel contributo successivo, dal titolo *ItaLavoro: un sillabo di italiano L2 per l'inserimento socioprofessionale dei migranti nei settori della ristorazione e della cura alla persona*, Edith Cognigni, Elena Michelini e Francesca Vitrone rendono conto delle scelte operate per la progettazione del Sillabo ItaLavoro, un sillabo di italiano L2 con livello di uscita A2 focalizzato sui settori della ristorazione e della cura alla persona che, come emerge dall'indagine succitata, sono strategici per l'inserimento socioprofessionale dei migranti vulnerabili nel contesto marchigiano e oltre. Il Sillabo ItaLavoro si propone come una struttura di riferimento aperta e flessibile, in cui la necessità di sviluppare abilità e competenze linguistiche di base nella L2 si intrecciano ad obiettivi di tipo pragmatico, testuale e (inter)culturale utili a promuovere negli apprendenti migranti una competenza linguistico-comunicativa ampia nella

lingua seconda e, allo stesso tempo, specifica ai settori professionali dati. Il contributo è corredato da un prezioso strumento operativo, il Sillabo di italiano L2 esito del lavoro di progetto, arricchito sulla base delle indicazioni fornite a partire della sua sperimentazione nei corsi di italiano per il lavoro.

Nel contributo conclusivo, dal titolo *'Materiale' o 'capitale' didattico? L'analisi e la realizzazione di scenari didattici sulla lingua per il lavoro come opportunità formativa*, Simona Corazza e Francesca Vitrone offrono una riflessione sul Corso di formazione ItaLavoro per docenti di italiano L2, tenutosi presso l'Università di Macerata tra maggio e giugno 2021 nell'ambito del progetto. Dopo aver messo in luce le specificità del corso progettato e i bisogni formativi emersi, ne vengono chiariti gli aspetti salienti e le motivazioni che hanno indotto le autrici/formatrici ad adottare un approccio collaborativo e operativo, capace di creare un fruttuoso scambio di competenze tra i partecipanti. Partendo dall'analisi dei materiali didattici esistenti sull'italiano per il lavoro, le attività formative proposte sono state fondate sulla progettazione di percorsi didattici *ad hoc* per l'inserimento socioprofessionale che tenessero conto delle specificità socioculturali del contesto marchigiano, oltre che dei bisogni formativi dei e delle migranti vulnerabili. A questo fine, lo "scenario didattico" è stato scelto come principale procedura glottodidattica, sia per la sua intrinseca flessibilità – fondamentale in questo tipo di corsi – sia per lo stretto legame che esso presuppone tra lingua e azione. Come sottolineano le autrici, grazie agli scenari, l'aula può così diventare uno spazio sociale in cui gli studenti si sentano stimolati ad interagire, diventando dei veri e propri «attori sociali» (Consiglio d'Europa, 2001) che agiscono in situazioni di vita reale.

Il volume si chiude con l'inserimento nella terza parte di alcuni scenari didattici di italiano L2 per l'inserimento socioprofessionale nei settori della ristorazione e della cura alla persona, realizzati in parte durante il corso di formazione docenti o nella successiva sperimentazione dei corsi di italiano per il lavoro. Ispirati alle indicazioni fornite nel Sillabo ItaLavoro, gli scenari qui presentati vertono su alcune situazioni comunicative tipiche di questi settori lavorativi, in cui le/i migranti con livello linguistico non autonomo possono facilmente trovarsi ad interagire. Secondo un approccio centrato sull'apprendente e fortemente orientato all'azione, gli scenari proposti mirano a potenziare le diverse abilità e competenze linguistico-comunicative attraverso l'impiego di attività interattive e, ove possibile, calibrate su diversi livelli contigui all'A2 in ragione dei diversificati profili degli apprendenti presenti in contesto migratorio. I vari scenari propongono inoltre attività per sviluppare le competenze digitali, valorizzare i repertori linguistici attraverso attività plurilingui, stimolare il confronto interculturale in classe, conoscere alcune specificità del contesto socioculturale e professionale del territorio locale e nazionale, aspetti che caratterizzano in modo distintivo i percorsi didattici qui presentati nel panorama dei materiali didattici per l'italiano L2 a migranti adulti.

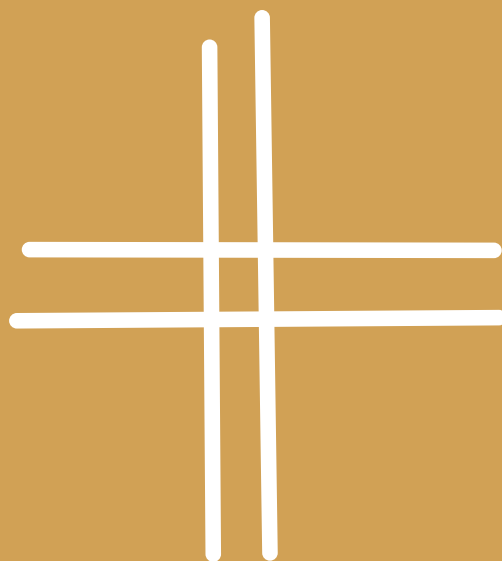
Il volume si rivolge dunque *in primis* agli attuali e ai potenziali insegnanti di italiano L2 e a chiunque intenda approfondire le tematiche sopra descritte, i quali potranno trovarvi utili spunti operativi oltre che approfondimenti teorico-metodologici aggiornati sui temi della didattica dell'italiano L2 in contesto migratorio.

Riferimenti bibliografici

A. Braddell, M. Grünhage-Monetti (a cura di), *Lingua e lavoro*, Torino, Loescher, 2018.

Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002.

E. Saladino, *Didattica a distanza. Breve guida per un insegnamento efficace e inclusivo*, Milano, Pearson, 2020.



Parte I

**L'italiano L2 a migranti analfabeti e
bassamente scolarizzati:
didattica e formazione docenti**

La didattica dell'italiano L2 in classi multilivello con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati

È noto che, tranne in pochissimi casi, gli studenti analfabeti sono inseriti in classi in cui vi sono compagne e compagni con (bassa) scolarizzazione.

Alle normali criticità esistenti nella gestione di gruppi multilivello, in questo specifico caso se ne aggiungono alcune di grande peso per la didattica di una lingua seconda come, ad esempio, il fatto che la scolarizzazione comporta lo sviluppo di capacità non solo tecnico-manuali (legate, ad esempio, al saper tenere una penna in mano o scrivere/leggere seguendo una riga di un quaderno) ma anche cognitive legate alla scrittura stessa (cfr. Caon, Bricchese, 2018).

In questo contributo presenteremo alcune delle specificità delle classi in cui vi è compresenza di studenti analfabeti e bassamente scolarizzati e, soprattutto, le conseguenti pratiche (glotto) didattiche che si possono attivare per far fronte in modo più efficace a tali specificità.

Come afferma Bricchese nel suo saggio contenuto in questo volume, un tratto che caratterizza le tipologie di corsi offerti sia dal privato sociale sia dal settore pubblico è l'impossibilità di creare corsi di livello omogeneo per:

1. caratteristiche specifiche del target: si tratta infatti di studenti dalle competenze molto diversificate (alcuni studenti non hanno mai frequentato la scuola nel proprio paese mentre altri possono avere una limitata competenza in lettura e scrittura in lingua madre; alcuni studenti posseggono una buona comprensione e produzione orale perché, ad esempio, sono in Italia già da tempo mentre altri sono studenti neoarrivati con nessuna conoscenza della lingua italiana; alcuni studenti sono parlanti plurilingui mentre altri monolingui; alcuni studenti la conoscono, mentre altri provengono da lingue madri che sono orali);
2. caratteristiche specifiche della struttura in cui vengono accolti (sia i corsi erogati dai Cpia che quelli dei centri di accoglienza hanno caratteristiche specifiche in termini di numero minimo di partecipanti al corso perché questo possa essere attivato, numero di ore frequentate, modalità di verifica delle competenze in ingresso e in uscita, formazione specifica dei docenti alfabetizzatori).

Come far fronte a tali criticità, dunque? La risposta, a nostro avviso, ha due vie di articolazione: una organizzativa ed una metodologico-didattica.

Per ragioni di economia e di natura del nostro contributo, ci soffermeremo solo sulla seconda via (per la prima, rimandiamo ancora a Caon, Bricchese, 2019).

Dal punto di vista metodologico, il nostro punto di riferimento è rappresentato dal concetto di Classe ad Abilità Differenziate (d'ora in poi Cad) che, potenzialmente, risponde in modo particolarmente adatto ad una situazione così complessa dal punto di vista didattico.

Si può intendere la Cad come un modo di osservare la realtà delle classi. Essa, nella nostra prospettiva, va intesa non solo come una somma di persone differenti ma come un sistema dinamico caratterizzato dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso.

La Cad, così, si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della 'differenza', che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico di tutti gli studenti.

Le differenze vanno perciò analizzate per poter trovare una via metodologico-didattica che permetta, pur nella maggior complessità, di valorizzarle trasformando l'eterogeneità della classe da problema percepito a risorsa.

Il concetto fondamentale per la gestione delle differenze in classe è quello di Zona di Sviluppo Prossimale (Zsp) introdotto da Vygotskij (1934). Secondo lo studioso russo essa è definibile come la distanza fra il livello di sviluppo attuale del bambino (ma possiamo estendere all'apprendente in generale) determinato dal modo in cui affronta da solo un *problem solving* e il suo livello di sviluppo potenziale determinato da come il *problem solving* viene affrontato sotto la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più capaci.

L'apprendimento all'interno della Zsp avviene grazie all'intersoggettività, e ciò rimanda alle funzioni di *scaffolding* (sostegno) e di *tutoring* (tutorato) che possono essere svolte dal docente, ma anche dagli stessi compagni impegnati a supportare e sostenere l'apprendimento degli altri in attività didattiche organizzate per coppie o piccoli gruppi.

Considerata la natura unica ed irripetibile di ogni persona, appare subito evidente che la classe non presenti un'unica Zsp ma che sia piuttosto concepibile come un contesto d'apprendimento a Zsp multiple. Quello che può variare, dunque, è il grado di differenziazione della classe (che, nel caso delle classi con analfabeti e bassamente scolarizzati, può essere molto elevata).

Pertanto, si pone subito la questione di come facilitare l'apprendimento linguistico in un contesto eterogeneo e quindi di interrogarsi sul modello 'tradizionale' di lezione che risponde ad una concezione trasmissiva del sapere e che si modella sull'esposizione da parte del docente in modalità prevalentemente verbale e monodirezionale (spiegazione dei contenuti).

A tal proposito Minello (2006: 158) scrive che la concezione trasmissiva del sapere si fonda su tre ipotesi:

- che l'allievo sia un soggetto neutro dal punto di vista concettuale, secondo la metafora del contenitore vuoto, in cui è possibile immettere nuovi saperi;
- che esista una comunicazione, diciamo, ottimale, tra chi detiene il sapere e chi lo deve acquisire; la quale si verifica quando l'insegnante padroneggia la disciplina, espone le nozioni in modo chiaro e rigoroso, usa un linguaggio appropriato, affronta le difficoltà in modo graduale, fornisce esemplificazioni, ecc.; da parte sua l'allievo presta attenzione, si applica con regolarità nello studio, ecc.;
- che ogni soggetto sia in grado, autonomamente, di **strutturare un sapere complesso**, attraverso la somma di saperi parcellizzati, acquisiti indipendentemente l'uno dall'altro.

Se tale concezione ha il vantaggio di fornire numerose informazioni ad un numero elevato di persone in un tempo limitato, prevede che vi siano alcune condizioni preliminari per potersi realizzare efficacemente. Ovvero che l'allievo possieda già informazioni nell'ambito di ciò che viene insegnato; che l'alunno sia in grado autonomamente di ristrutturare ed organizzare un nuovo sapere; che insegnante ed allievo abbiano strutture mentali analoghe,

in modo che le informazioni date da chi parla siano comprese da chi ascolta. Sappiamo in realtà che, secondo la metafora dell'*iceberg* di Cummins (1989), ogni studente ha un patrimonio di competenze linguistico-comunicative uniche perché derivanti dalla sua personale esperienza di vita. Pertanto, ogni studente trasforma dentro di sé l'*input* in modo personale processandolo in una struttura cognitiva – la parte sommersa dell'*iceberg* – non analoga a quella del docente.

Nella realtà della classe di lingua tali condizioni non si presentano e le differenze degli studenti non possono consentire di fornire un "*input* comprensibile" contemporaneo per tutti e di collocarsi contemporaneamente nella Zsp di ciascuno.

Per rendersi comprensibili a tutti gli studenti in una modalità trasmissiva, il docente corre il rischio di banalizzare i contenuti, di abbassare il livello del sapere o d'innalzare i livelli minimi di accettabilità.

L'idea della Cad è quella di cercare una strada alternativa, che non esclude momenti trasmissivi, ma che non sia centrata esclusivamente o quasi su tale modalità trasmissiva.

La strada è quella delle metodologie a 'mediazione sociale' che:

- procedono per costruzione di conoscenze e non per ricezione passiva di informazioni,
- hanno come focus il gruppo di studenti, considerati risorse e origine dell'apprendimento e che, quindi, vanno stimolati attraverso forme anche dialogiche di lezione, attività di *problem solving*, schede di lavoro differenti, proposte di attività cooperative o di tutoraggio tra pari per favorire la loro partecipazione attiva.

Per la natura di questo contributo non possiamo dedicare spazio approfondito alle singole metodologie che realizzano la mediazione sociale (e che si possono identificare principalmente nell'apprendimento cooperativo e nel tutoraggio tra pari oltre che nella didattica ludica); riteniamo utile, però, identificare il tratto che accomuna tali metodologie, ovvero lo sviluppo contemporaneo di competenze linguistico-comunicative, sociali, metacognitive e metaemotive, culturali ed interculturali in una logica umanistica della persona considerata nella sua totalità (cognitiva, emotiva, relazionale) e nell'interdipendenza che vi è tra queste dimensioni.

Pur nei limiti imposti, cercheremo di fare alcune considerazioni generali sulla didattica ad analfabeti che valgono anche per gli studenti bassamente scolarizzati (specificando puntualmente quando invece occorre differenziare la didattica tra i due target): questo aspetto, infatti, risulta fondamentale per inquadrare le macroazioni didattiche. Sulla base di tali considerazioni, andremo poi a vedere come poter procedere nella progettazione e gestione operativa della lezione in questo tipo particolare di classe plurilivello.

Alcune considerazioni generali sulla didattica ad analfabeti

In questo paragrafo alterneremo le riflessioni su alcune caratteristiche del pubblico non alfabetizzato cogliendo le implicazioni glottodidattiche rispetto ad esse.

- a. Nel concetto di alfabetizzazione e di *Basic Learning Competencies* (Blc) rientrano sia lo sviluppo delle competenze scolastiche, fra cui la lettura e la scrittura, sia le competenze di tipo pragmatico legate ai bisogni quotidiani. Queste ultime si sviluppano a partire dall'esperienza di vita degli studenti e dalla loro capacità di *problem solving*. Lo studente deve rendersi autonomo nell'affrontare i problemi pratici o le scelte di genitore, lavo-

ratore e cittadino. Dal punto di vista didattico, quando si definiscono le competenze di base, è necessario allora far riferimento sia alle abilità formali della scuola (come la capacità di leggere il testo in prosa o di comprendere le formule matematiche) sia alla capacità di gestire compiti e richieste funzionali all'inserimento nel contesto sociale. Occorre, quindi, lavorare non solo su abilità linguistiche proprie dell'alfabetizzazione ma anche su strategie metacognitive per recuperare e valorizzare le capacità di *problem solving*. L'obiettivo ultimo è quello di autonomizzare sempre più lo studente che, in un contesto di L2, può quotidianamente usare le strategie apprese o potenziate in classe per orientarsi nel mondo (in una dimensione scolastica e lavorativa).

- b. Nella migrazione, l'apprendente adulto si trova davanti ad un mondo spesso molto diverso, linguisticamente e culturalmente, da quello d'origine; gli studenti analfabeti o bassamente scolarizzati, in particolare, hanno la necessità di trovare ricadute pragmatiche e spendibili fin da subito in contesto quotidiano. Dal punto di vista didattico, quindi, occorre sviluppare le abilità linguistiche e interculturali e le conoscenze culturali fondamentali per inserirsi nel nuovo contesto sociale puntando su una dimensione pragmatica della lingua, immediatamente esperibile fuori dalla classe. Attività di simulazione, quali ad esempio i *role play* o visioni di video in cui emerga l'intreccio "naturale" tra lingua e cultura sono, quindi, da privilegiare per far acquisire conoscenze culturali e competenze linguistiche. A livello interculturale, il continuo confronto tra consuetudini italiane e quelle delle diverse culture d'appartenenza degli studenti può sviluppare loro sia competenza linguistica sia consapevolezza interculturale. È fondamentale, infine, fornire sempre un feedback delle attività che sia tanto linguistico, quanto culturale e pragmatico.
- c. In una società altamente testualizzata come la nostra, lo studente analfabeta si avvicina alla scuola per rispondere a necessità di tipo strumentale finalizzate a risolvere problemi contingenti; a ottenere i documenti necessari per soggiornare in Italia; a trovare un lavoro ed essere autonomo economicamente; ad integrarsi e interagire nel nuovo contesto e a conoscere i propri diritti e doveri di cittadino. Dal punto di vista didattico, è fondamentale tenere conto di questa dimensione interrelata dell'apprendimento linguistico, privilegiando, per la parte orale attività basate su contesti motivanti (sostenere un colloquio di lavoro, conoscere i documenti italiani) e introducendo, per la fase di letto-scrittura, parole-obiettivo che gli studenti analfabeti possono reperire con più facilità nella vita quotidiana (insegne di negozi, nomi di alimenti ecc.) ma anche le parole chiave di specifici interessi (es. annunci lavorativi). È altrettanto fondamentale, in questa direzione, fare oralmente una rilevazione iniziale dei bisogni e degli interessi degli studenti.
- d. L'adulto migrante in formazione possiede anche conoscenze e competenze acquisite prima e fuori del corso di lingua. I migranti adulti analfabeti, infatti, sono spesso parlanti plurilingui anche se non sono in grado di decodificare alcun messaggio scritto. Dal punto di vista didattico, va allora valorizzata la continua connessione tra le conoscenze e competenze pragmatiche pregresse degli studenti al fine di sostenere e potenziare la motivazione e l'autostima oltre che lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative.

- e. Gli studenti analfabeti possono affidarsi alla sola oralità (almeno ad una fase iniziale dell'apprendimento); gli studi su studenti adulti non alfabetizzati o con alfabetizzazione hanno dimostrato che, generalmente, essi mancano di alcune competenze quali l'associazione fonema-grafema e capacità di decodifica di parole e testi scritti. Dal punto di vista didattico, occorre così prevedere una didattica che punti innanzitutto su input orale iniziale con compiti aperti e più complessi e che poi si focalizzi su obiettivi minimi di decodifica, codifica e consapevolezza fonologica su parole-obiettivo emerse nella fase orale. Nelle classi multilivello, questo comporta una necessaria diversificazione delle attività con momenti in plenaria legati all'oralità e poi con attività stratificate nel momento in cui si passa alla lettura e alla scrittura.
- f. Gli studenti non alfabetizzati, generalmente, non comprendono che il discorso si costituisce di segmenti significativi proprio perché mancano delle capacità di segmentazione e consapevolezza fonologica. Dal punto di vista didattico, quindi, occorre innanzitutto allenare massivamente le abilità di segmentazione delle parole dotate di significato rappresentate graficamente da una sequenza di segni (grafemi) e oralmente da una sequenza di suoni; inoltre va allenata la consapevolezza fonologica intesa sia come corrispondenza tra suono e segno (sillaba) e tra suono e suono (in parole diverse). Questi due aspetti rappresentano le basi per la comprensione delle parole come unità grafico-semantiche e per la riconoscibilità di suoni uguali in parole diverse (pronunciate e scritte).
- g. Alcuni ricercatori indicano che lo sviluppo della lettura dipende dalla consapevolezza fonologica mentre altri propendono invece per la posizione opposta, sottolineando che il processo di alfabetizzazione porta ad una maggiore consapevolezza fonologica e che ciò spiegherebbe perché gli adulti non alfabetizzati sembrano avere una più debole consapevolezza di fonemi, sillabe e parole. Vi sono altri studi che pongono al centro la relazione tra le abilità fonologiche e lo sviluppo delle abilità di lettura viste come strettamente connesse e in reciproca dipendenza: le abilità fonologiche migliorerebbero dunque l'alfabetizzazione mentre lo sviluppo delle capacità di lettura contribuirebbe a sua volta allo sviluppo della consapevolezza fonologica. Dal punto di vista didattico, a prescindere dalle diverse posizioni dei ricercatori, appare centrale il ruolo della competenza fonologica che non è una capacità innata ma si attiva attraverso il processo di scolarizzazione. Il docente, quindi, deve prevedere momenti di istruzione esplicita in cui evidenzia, soprattutto in una lingua trasparente come l'italiano, gli stessi suoni presenti in parole diverse. Le attività da proporre per allenare questa abilità devono essere sia in ricezione orale (ad es. ascolta il suono e dimmi in quale parola lo riconosci) che scritta (ad es. leggi il suono e sottolinea in quale parola lo ritrovi).
- h. La scuola è spesso vissuta dagli studenti analfabeti o bassamente scolarizzati come qualcosa di sconosciuto o di molto lontano, agganciata a ricordi di frustrazione e malessere. Questa tipologia di studenti non ha confidenza col *setting* d'aula, non è allenata a svolgere compiti e seguire *routine* di tipo scolastico (ad esempio, stare seduta per una o più ore), a riflettere sul funzionamento - soprattutto se implicito - di una lingua. Dal punto di vista didattico, infine, occorre potenziare anche le capacità meta-emotive e organizzare le lezioni con *routines* costanti in modo che gli studenti inizino a riconoscere le pratiche ricorsive della classe. Si deve, quindi, porre attenzione a quegli "impliciti" della vita della classe che per persone scolarizzate sono "naturali" ma che, per questo target, vanno appresi attraverso spiegazioni esplicite.

La gestione dell'eterogeneità della classe con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati

Coerentemente con le proposte fatte per la Cad in generale (cfr. Caon, 2016), le strategie per gestire e valorizzare l'eterogeneità degli apprendenti sono, oltre ai sopraccitati metodi a mediazione sociale:

- la diversificazione (stratificazione e differenziazione),
- il compito aperto.

Presentiamo, in sintesi, le caratteristiche principali delle summenzionate strategie (per approfondimenti cfr. Caon, 2016):

- stratificare il compito significa proporre tecniche e schede organizzate a strati, secondo un ordine che va dal più semplice al più complesso, in modo che ogni studente possa raggiungere il livello massimo al quale può giungere all'interno della scheda proposta;
- differenziare significa proporre compiti diversi che gli studenti, individualmente, a coppie o a gruppi, svolgono simultaneamente. Si può differenziare sulla base dei diversi stili cognitivi, di apprendimento, delle intelligenze multiple, delle metodologie e tecniche proposte e degli input forniti dall'insegnante (audio, video, multimediali, ecc);
- creare compiti aperti significa proporre attività che non prevedano un'unica soluzione corretta e che permettano a studenti con competenze linguistiche diverse di svolgere comunque il compito.

Nello sforzo di declinare la didattica su queste diverse strategie, alle normali azioni valevoli in generale, vanno poste come specifiche attenzioni per strutturare un modello di Uda (Balboni, 2018) differenziata e stratificata. Come ricorda Bortolon (2016), tali attenzioni sono rivolte a:

- i livelli di competenza linguistica nell'orale, che dipendono, anche, dalla qualità e dalla quantità dei contatti dell'apprendente con i nativi italiani (rari, frequenti o solo mediati, Borri et al., 2014) o, ad esempio, dai repertori linguistici individuali (nell'italiano L2 e nelle altre lingue);
- i livelli di alfabetismo strumentale e funzionale corrispondenti ai diversi profili di apprendenti individuati nel Sillabo (Borri et al., 2014);
- altri fattori soggettivi e di più difficile individuazione come, ad esempio, le possibili barriere emotive originate da vissuti traumatici nel pregresso biografico che possono influenzare i ritmi dell'apprendimento (Vinogradov, 2001) o le strategie messe in atto dagli apprendenti per adattarsi ad un contesto fortemente testualizzato (Minuz, 2016).

L'insieme di questi fattori individuali diventano strategici per tracciare un profilo della classe rispetto al livello e alle tipologie di eterogeneità presenti. L'obiettivo sarà quello di procedere per momenti comuni e momenti differenziati (con schede diverse e con attività individuali, a coppie, in gruppo), per poi giungere nuovamente alla realizzazione di un compito comune al quale tutti partecipano (Minuz, 2016).

Oltre a questo, sarà fondamentale favorire l'apprendimento dei contenuti in situazioni autentiche, esperibili anche al di fuori della classe. Come scrive Bortolon (2016: 141-142):

in una CdA con apprendenti analfabeti e bassamente scolarizzati la cornice comunicativa comune si sviluppa attraverso compiti aperti orali nei seguenti momenti dell'UdA:

- in fase di motivazione, quando l'insegnante stimola l'elicitazione delle pre-conoscenze utilizzando input visivi o realia;
- in fase di globalità, quando l'insegnante presenta il materiale e ne guida la comprensione generale attraverso domande stimolo;
- in fase di sintesi orale, all'interno della quale gli studenti, attraverso attività di produzione e interazione orale, riutilizzano in modo autonomo quanto appreso

Per apprendenti analfabeti e bassamente scolarizzati l'abitudine a lavorare in classe non è scontata e rappresenta essa stessa un obiettivo didattico: la struttura delle consegne e delle attività, le convenzioni che regolano la lezione rappresentano, infatti, prassi culturali che devono essere insegnate al pari delle abilità linguistiche. Questo significa che le attività stratificate e differenziate devono essere proposte all'interno di un'organizzazione didattica strutturata in modo chiaro dove l'insegnante in successione:

- esercita le abilità orali in produzione e comprensione attraverso una prima fase di motivazione e recupero delle conoscenze pregresse;
- presenta e sviluppa le strutture linguistiche necessarie allo svolgimento delle attività;
- fornisce compiti e attività individuali o di gruppo stratificate e differenziate;
- riconduce tutte le attività agli obiettivi comunicativi dell'UdA (Minuz, 2016).

Conclusioni

La complessità della didattica per classi multilivello in cui siano studenti analfabeti e bassamente scolarizzati invita il docente ad una serie di scelte didattiche che partano innanzitutto da un proprio decentramento finalizzato a mettersi nei panni di studenti che non hanno le abitudini quasi 'scontate' per uno studente scolarizzato dello stare in classe.

È un lavoro fondamentale che va fatto perché altrimenti si rischia già di avere delle aspettative non in linea con le reali possibilità e potenzialità di apprendimento di uno studente: considerare, ad esempio, scontato che una persona sappia tenere una penna in mano o dare una direzione lineare a dei segni su un foglio, rappresentano delle potenziali 'trappole' in cui si rischia di cadere da persone altamente alfabetizzate e scolarizzate.

Conoscere i profili degli studenti è uno strumento molto utile al docente poiché offre delle linee guida per una prima loro osservazione e avere delle consapevolezza su alcune specificità della loro condizione di analfabeti e bassamente scolarizzati può sicuramente essere la base per una didattica più inclusiva. Differenziare la didattica sulla base dei profili, prevedendo sempre un percorso e dei momenti comuni è, a nostro avviso, fondamentale per il successo formativo poiché, tale didattica, mira a personalizzare le azioni diversificando i compiti ma tiene sempre in mente l'unità di una classe. Il lavoro, così, pur in diversi momenti parallelo, troverà - alla fine - sempre un filo comune di appartenenza e creando anche un'identità di classe strategica per lo sviluppo di relazioni ed emozioni positive da parte di tutti i partecipanti: sappiamo infatti dalle neuroscienze (Fabbro, 2004) come lo stato di stress negativo abbia ricadute altrettanto negative su attenzione, memoria e apprendimento.

Riferimenti bibliografici

A. Borri, F. Minuz, L. Rocca, C. Sola, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher, 2014.

G. Bortolon, *Diversificare la didattica: il compito stratificato, differenziato e aperto con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati*, in F. Caon, A. Bricchese, *Insegnare italiano ad analfabeti*, Milano, Loescher, 2019, pp. 169-176.

F. Caon (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra, 2006.

F. Caon, A. Bricchese, *Insegnare italiano ad analfabeti*, Milano, Loescher, 2019.

F. Fabbro, *Neuropedagogia delle lingue*, Roma, Astrolabio, 2004.

R. Minello, *Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2*, in F. CAON (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra, 2006.

F. Minuz, A. Borri, L. Rocca, *Progettare percorsi di L2 per stranieri*, Torino, Loescher, 2016.

P. Vinogradov, *Successful Instruction for Literacy-level Adults*, 2001.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458839.pdf>.

Tra presenza e distanza: didattica dell'italiano L2 online ad apprendenti vulnerabili

Nel seguente contributo si intende presentare uno studio di caso su uno dei corsi realizzati all'interno del progetto Fami "La lingua italiana per l'integrazione e per il lavoro. Percorsi linguistici di apprendimento dell'italiano L2 nella Regione Marche". In particolare, ci si focalizzerà sulla struttura organizzativa e sulle metodologie didattiche proposte nel corso di italiano lingua seconda rivolto ad apprendenti vulnerabili organizzato da Vivereverde onlus in modalità online nei mesi di aprile, maggio e giugno 2021. Tutti i corsi previsti nel 2021 dal Fami sopracitato, compreso il corso oggetto di studio, sono stati riorganizzati in modalità online per via delle disposizioni antiCovid: la situazione pandemica ha, infatti, sollecitato la ricerca urgente di soluzioni didattiche a distanza capaci di coinvolgere gli apprendenti più vulnerabili, ancora più a rischio di esclusione sociale proprio a causa della pandemia¹. Attraverso l'analisi del caso si intendono presentare le differenze organizzativo-didattiche tra lezione in presenza e lezione online e rilevare punti di forza e criticità della lezione a distanza con apprendenti vulnerabili.

1. Riprogettare il corso: da una didattica in presenza a una didattica a distanza

A causa del persistere della situazione pandemica e delle normative anti Covid 19, nel febbraio 2021, si è resa necessaria una fase di riprogettazione dei corsi di italiano erogati all'interno del Fami di cui sopra, da una modalità in presenza ad una modalità a distanza. Dati il livello linguistico dell'utenza (pre A1 e A1 del Qcer²) e la situazione di isolamento forzato a causa della pandemia, si è optato per la lezione sincrona, ritenuta più adatta ad un percorso didattico che pone al centro la relazione tra apprendenti e tra studenti e insegnante. La lezione asincrona, tipica dell'e-learning, si presenta più statica e, nelle percezioni di molti docenti, demotivante se non associata a interazioni sincrone (Ruggiano, 2021). Si è scelto di utilizzare nel corso la piattaforma Zoom che permette di registrare le presenze e la durata della connessione dei partecipanti. Per quanto riguarda il corso in oggetto, si è optato per un corso intensivo della durata di 100 ore, distribuite su cinque giorni settimanali, da aprile a giugno 2021, con lezioni di due ore ciascuna.

¹ Per approfondire il tema dell'impatto del COVID 19 in Italia sui Msna e sui giovani adulti migranti: *Report Unicef, 2022, Percorsi sospesi, il benessere psicosociale dei minori stranieri non accompagnati e dei giovani adulti migranti ai tempi del COVID in Italia.* (<https://www.datocms-assets.com/30196/1637657712-unicef-report-percorsi-sospesi-benessere-psicosociale-msna.pdf>)

² Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, per approfondimenti: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>

Sono state coinvolte due facilitatrici linguistiche che si sono alternate nella gestione del corso, entrambe avevano partecipato nei mesi precedenti ad un percorso formativo dedicato all'apprendimento dell'italiano lingua seconda a studenti analfabeti e bassamente scolarizzati³ organizzato all'interno dello stesso Fami ed erogato dall'Università Ca' Foscari di Venezia. Questo ha permesso alle docenti di condividere un modello didattico (l'Uda per analfabeti e bassamente scolarizzati) ed una cornice teorica di riferimento che le ha orientate nella prassi didattica del corso in oggetto⁴.

Prima dell'attivazione del corso, attraverso due focus group (Creswell, 2007) sono stati indagati le aspettative ed i timori delle due docenti sulla didattica della lingua seconda in modalità online ad apprendenti vulnerabili, nello specifico sono emerse alcune preoccupazioni in merito alla gestione dello strumento tecnico: sull'utilizzo della videocamera, del microfono e sulla qualità delle connessioni internet a disposizione degli studenti.

2. La classe e le tipologie di vulnerabilità degli apprendenti presenti nel corso d'italiano L2

La classe si è di fatto configurata come una Classe ad Abilità Differenziate (Cad)⁵: gli apprendenti oltre ad essere portatori di differenti background migratori, di una grande varietà di repertori linguistici e diversi percorsi di scolarizzazione, hanno presentato una competenza iniziale della lingua italiana, soprattutto orale, fortemente diversificata. La classe era composta in tutto da una quindicina di studenti (minorenni, neomaggiorenni e adulti) provenienti da Pakistan, Afghanistan, Mali, Sierra Leone, Somalia, Albania, Guinea, Egitto e Camerun.

Il gruppo classe del corso oggetto di studio ha registrato al proprio interno la presenza di apprendenti con vulnerabilità quali minori stranieri non accompagnati (d'ora in poi Msna), ex Msna, Msna in transizione verso l'età adulta e migranti in condizioni di svantaggio⁶.

Si esaminano di seguito alcune definizioni di vulnerabilità che comprendono le categorie sopracitate.

La Commissione Europea, nel 2020, definisce vulnerabili:

Minori, minori non accompagnati, persone con disabilità, persone anziane, donne in gravidanza, genitori singoli con bambini minorenni, persone che abbiano subito stupri, o altre gravi forme di violenza psicologica, fisica, sessuale, vittime di tratta⁷.

A partire da questa definizione, il Ministero dell'Interno include inoltre, tra i soggetti con vulnerabilità, alcune tipologie di cittadini migranti: i richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale o temporanea, i titolari di protezione speciale, i minori stranieri non accompagnati, i minori stranieri non accompagnati in transizione verso l'età adulta e gli ex minori stranieri non accompagnati⁸.

3 Per approfondimenti Caon, Brichese, 2019.

4 La doppia gestione del corso è stata più volte menzionata nelle interviste e nei focus group come uno dei punti di forza del corso.

5 Per gli approfondimenti sulla Cad si rimanda alla lettura del saggio dedicato in questo stesso volume (F. Caon, *La didattica dell'italiano L2 in classi multilivello con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati*).

6 Con condizioni di svantaggio si intendono immigrati irregolari, rifugiati e richiedenti asilo (cfr. Nitti, 2018)

7 La traduzione è di Tonioli V. in Bortolon G., Schiattone L., Tonioli V., 2021, *Metodologie a mediazione sociale nel piccolo gruppo: attività didattiche con minori stranieri non accompagnati analfabeti e bassamente scolarizzati in L1*, in Bollettino Itals, 19, 89, 55-66.

8 <https://www.interno.gov.it/it/notizie/lamorgese-piena-integrazione-nel-tessuto-sociale-ed-economico-cittadini-stranieri-vulnerabili>

I Msna sono considerati quindi apprendenti vulnerabili. Il Ministero del Lavoro riporta, nel report del 2021, che i Msna ospitati in strutture di accoglienza sono in totale 7.802, il 55% in più rispetto alla rilevazione dell'anno precedente. Più della metà del totale ha diciassette anni ed è di sesso maschile⁹.

L'articolo 1, comma 2, del D.P.C.M. n. 535/1999 definisce i Msna come minorenni

non aventi cittadinanza italiana o di altri Stati dell'Unione europea che, non avendo presentato domanda di asilo, si trovano per qualsiasi causa nel territorio dello Stato privi di assistenza e rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano.

La legge 47 del 2017 garantisce l'accoglienza dei minori sul suolo italiano e prevede l'attivazione di misure per favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo dei Msna. Il raggiungimento della maggiore età coincide con la cessazione delle tutele previste dalla legge le quali sanciscono il raggiungimento dell'autonomia del ragazzo e l'uscita dal sistema di accoglienza territoriale. Il neo-maggiorenne può continuare a vivere in Italia solo assolvendo ai requisiti di integrazione richiesti dai permessi di soggiorno (Ismu, 2020).

Pertanto, il minore ha da un lato il diritto all'istruzione e, dall'altro, la necessità di trovare un tirocinio o un'eventuale promessa d'assunzione durante il suo percorso verso l'autonomia. Questo secondo fattore influenza direttamente il primo in quanto i Msna necessitano di frequentare corsi di italiano mentre progettano la loro vita dopo i 18 anni (Schiattone, 2020).

Solo alcune delle strutture che accolgono i Msna offrono corsi di italiano come L2 e la maggior parte dei minori non viene iscritta nelle scuole secondarie insieme ai coetanei (anche se quindicenni e quindi ancora in obbligo scolastico), ma viene inserita in corsi presso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (d'ora in avanti Cpia). In tali Centri, i Msna possono frequentare corsi di alfabetizzazione o di istruzione secondaria per il conseguimento dell'esame finale del primo ciclo d'istruzione. Ciò pone due criticità: la prima riguarda il contesto di apprendimento (il Cpia, è un'Istituzione che ha come destinatari principali gli adulti, la seconda riguarda proprio il conseguimento della maggiore età dato che, una volta diventati maggiorenni, non è previsto e non è scontato che continuino a studiare (Schiattone, 2020).

Secondo Schiattone (2020) i bisogni linguistici e formativi dei Msna, pertanto, sono legati, ai seguenti fattori:

- la scarsa motivazione allo studio;
- la necessità di essere inseriti in un percorso più personalizzato;
- la necessità di socializzazione con i pari;
- lo sviluppo della lingua per lo studio delle discipline.

⁹ I dati sono registrati nel Report di monitoraggio, *Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia*, a cura del. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, giugno 2021. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-di-Monitoraggio-Msna-30-giugno-2021-.pdf>

In generale i bisogni linguistici degli apprendenti vulnerabili (non solo Msna ma anche ex Msna e Msna in transizione verso l'età adulta) possono configurarsi con meno chiarezza. Come afferma Nitti (2018):

In generale i bisogni linguistici di un gruppo di migranti caratterizzati da situazioni di vulnerabilità si configurano decisamente meno nitidi. Oltre alla stabilità psicofisica, condizione imprescindibile per qualsiasi forma di apprendimento, può incidere più o meno positivamente sui risultati acquisizionali la dinamica migratoria: se il corsista desidera rimanere in Italia, la lingua seconda sarà presumibilmente significativa, mentre nel caso di migranti che concepiscono l'Italia come destinazione intermedia, temporanea, in attesa di raggiungere componenti della famiglia altrove (Ambrosini 2011), la lingua italiana risulterà superflua o ostacolante.

Inoltre, il contesto della pandemia ha inciso ulteriormente sulla motivazione all'apprendimento: il distanziamento sociale, l'interruzione di tutte le attività di relazione fuori della comunità, la sospensione dei processi e dei progetti, hanno generato una generale frustrazione dove l'orizzonte temporale si sposta dalla dimensione quotidiana ad una prospettiva futura carica di ansia (Unicef, 2022). Nel report Unicef, in merito al processo di apprendimento dei Msna in periodo COVID, emerge inoltre che:

La didattica da remoto, che implica il possesso e la familiarità all'uso di computer e tablet, ha reso molto complesso seguire le lezioni, soprattutto per ragazzi non madrelingua e che vivono in strutture dove condividono con altri la stanza, ed è emersa una generale "perdita di apprendimento", già rilevata in larga misura tra gli studenti italiani ed europei (Mascheroni et al., 2021; Caffo et al., 2020).

3. Le differenze di base tra lezione online e in presenza, principi teorici e loro applicazione nel corso

Prima di addentrarci nelle differenze principali tra lezione in presenza e lezione a distanza, dobbiamo chiarire che "nelle vite degli studenti la formazione a distanza non ha la stessa efficacia e lo stesso impatto significativo della formazione in presenza" (Saladino, 2020). Siamo però consapevoli allo stesso tempo di quanto sia fondamentale, soprattutto nel contesto pandemico che stiamo vivendo, saper attivare percorsi didattici a distanza che possano sostenere e dare continuità formativa agli studenti ed in particolare agli apprendenti più vulnerabili. Durante il primo periodo di lockdown dovuto all'emergenza sanitaria COVID-19, nel 2020, sono state messe in atto le soluzioni più diverse per garantire la continuità didattica anche nel settore dell'educazione linguistica, in particolare nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda: si è trattato inizialmente di soluzioni emergenziali che hanno dovuto fare i conti sia con difficoltà di natura tecnologica (mancanza di strumenti e di rete internet) sia con una preparazione dei docenti, sulla didattica online, non sempre adeguata (Fragaj, Fratter, Jafrancesco, 2020).

Nel corso del 2021, pur permanendo una certa caratteristica di emergenza nelle soluzioni didattiche, possiamo rilevare come nei corsi di italiano lingua seconda si sia fatto tesoro dell'esperienza del primo anno di pandemia e si siano cercate risposte efficaci da un lato per ridurre le problematiche dovute al mezzo tecnologico (instabilità della connessione, mancanza di strumenti tecnologici adeguati), dall'altro per valorizzare i possibili

pregi della didattica online (la multimedialità, la flessibilità rispetto al tempo e allo spazio, l'interazione).

Saladino (2020) individua quattro differenze di base tra didattica in presenza e didattica a distanza: il luogo, la motivazione, l'attenzione ed il contesto. Si analizzano di seguito tali elementi di differenziazione all'interno del corso di italiano L2 online, accorpando il luogo all'attenzione (intesa come tempo della lezione) e la motivazione al contesto.

3.1 Il luogo e il tempo

Il luogo nella lezione in presenza è rappresentato dall'aula, uno spazio dedicato alla relazione e all'apprendimento immediatamente riconoscibile; nella lezione a distanza il luogo varia molto a seconda delle disponibilità personali dello studente (può trattarsi di una camera o di altre stanze dell'ambiente in cui si vive quotidianamente). Nel corso in oggetto solo in un caso lo studente si posizionava davanti ad una scrivania, per tutti gli altri, i luoghi visibili dalla videocamera erano:

- *la camera da letto, la cucina, il soggiorno, il letto, il cortile;*
- *in alcuni casi non si percepiva il luogo perché il telefono era molto vicino;*
- *vedevo il muro dietro al volto;*
- *nel caso dei minori in comunità il luogo era uno spazio condiviso con altre persone (il soggiorno della struttura)¹⁰.*

La lezione a distanza non è vincolata ad un luogo e a uno spazio preciso, le lezioni possono essere seguite in qualsiasi posto (Ruggiano, 2021), Saladino (2020) ci ricorda però che:

è bene che insegnanti e studenti possano avere uno spazio reale per il virtuale, cioè uno spazio dedicato dove posizionare la cattedra o il banco virtuale e tutto ciò che serve per la lezione, al fine di agevolare il senso di familiarità del cervello.

Dalle interviste alle docenti emerge come il fatto di trovarsi in un luogo condiviso o di passaggio (come la stanza o la cucina della comunità) e non sempre lo stesso abbia in alcuni momenti inciso negativamente sulla concentrazione degli studenti (*come quando in aula c'è troppo rumore*), nel caso specifico dei tre minori che si connettevano dalla struttura di accoglienza.

Le due docenti si posizionavano entrambe davanti a una scrivania (una all'interno della camera da letto e l'altra nello studio della propria abitazione) in uno spazio dedicato e sempre identico.

Il luogo che si sceglie per seguire la lezione online inoltre è visibile in tempo reale a tutte le persone connesse e rappresenta l'immagine che lo studente dà agli altri di sé stesso e del suo spazio personale. Il fatto che tutti gli studenti del corso si trovassero in contesti simili (pur non identici, alcuni in comunità altri negli appartamenti dedicati ai progetti di autonomia degli ex Msna), può aver facilitato la condivisione attraverso la videocamera del proprio spazio personale e privato. Gli studenti, tranne in rare occasioni, hanno sempre tenuto la videocamera accesa durante gli incontri. Anche per quanto riguarda l'attenzione si registrano notevoli differenze tra lezione online e in presenza: la soglia attentiva dipende in grande misura dalle attività proposte (l'interazione tiene alta l'attenzione), in ogni caso, per lezioni sincrone si consiglia di non andare oltre i 45 minuti (Saladino, 2020).

¹⁰ Si riportano in corsivo le parole delle docenti del corso, registrate nelle interviste e nei focus group.

Nel corso in oggetto, della durata di due ore per ogni incontro, le docenti hanno deciso dopo la prima settimana, di inserire una pausa di cinque/dieci minuti a metà lezione durante la quale hanno proposto l'ascolto di canzoni in lingua italiana o nelle lingue madri degli studenti, in alcuni casi scelte dagli stessi. L'utilizzo di input sonori, durante la pausa, e la proposta di attività interattive nel corso della lezione è stato utile a tenere alta l'attenzione degli apprendenti che non si sono quasi mai disconnessi prima del termine delle due ore (tranne in alcuni casi per problemi di connessione). Si riportano a questo proposito le parole delle docenti:

- *Inizialmente non facevo la pausa perché avevo paura di perderli, che non si riconnettersero (...)*
- *Abbiamo poi proposto una pausa di cinque/dieci minuti in cui mettevo una canzone in cui ognuno pensava alle proprie cose e poi si riprendeva il filo del discorso. Questo permetteva di alleggerire l'atmosfera e offriva lo spunto per discutere di temi portati dall'ascolto della musica (sul tipo di musica o sul testo).*

3.2 La motivazione e il contesto

La motivazione, ampiamente studiata in glottodidattica (per approfondimenti, Freddi, 1987; Balboni, 1994; Caon, 2016), è il secondo fattore di differenza rilevante tra didattica in presenza e a distanza poiché è fortemente connessa alle relazioni che gli studenti vivono nel contesto di apprendimento. Inoltre, se teniamo in considerazione il periodo pandemico, sappiamo che anche la condizione di isolamento sociale può influire sulla percezione del futuro e di conseguenza su bisogni e sui desideri degli apprendenti vulnerabili (Unicef, 2022). Di seguito si riportano le parole delle docenti:

- *Motivazioni diverse a seconda dell'età e della situazione.*
- *Si è cercato di portare lo sguardo oltre la pandemia, individuando nella relazione fra noi e gli studenti e fra studenti stessi il nodo chiave per alimentare la motivazione.*
- *Gli studenti che hanno partecipato hanno mantenuto la frequenza fino alla fine, per me questo è un grande risultato.*

Con contesto si intendono tutti i compiti didattici che rendono riconoscibile e valorizzano il processo di apprendimento: nella lezione a distanza il contesto va ricostruito attraverso le metodologie a mediazione sociale (lavoro in piccoli gruppi), le mappe, gli approfondimenti, il materiale prodotto dagli studenti (Saladino, 2020). Nel corso in oggetto entrambe le docenti hanno proposto le stesse ritualità all'interno della lezione:

- *ad inizio lezione appello con videocamera accesa e linea del come stai/termometro delle emozioni.*
- *lavori a coppie, dialoghi a catena, role play.*
- *Ripresa della lezione precedente, recupero del lessico: «cosa avete fatto ieri con Alessandra/Martina?».*
- *Pausa a metà lezione con l'ascolto della canzone.*

3.3 Gli strumenti digitali utilizzati nel corso

Si aggiunge ai quattro elementi sopra descritti, un cenno agli strumenti tecnologici utilizzati dagli studenti per partecipare agli incontri online. Ad eccezione di tre Msna in comunità, che hanno condiviso un tablet messo a disposizione dagli operatori del centro, e delle docenti, che hanno utilizzato il pc portatile personale, tutti gli altri apprendenti hanno utilizzato uno smartphone per connettersi alle lezioni.

Senza addentrarci nello specifico sulle diverse potenzialità degli strumenti utilizzati, ci sembra importante riprendere in questa sede le parole di Ruggiano (2021), che confermano la situazione fotografata nel corso in oggetto:

specie nei gruppi sociali vulnerabili, la disponibilità di un dispositivo mobile è uno dei pochi fattori che può essere dato per scontato in ogni strato sociale. In linea di massima, inoltre, l'uso dello smartphone non richiede competenze tecniche specialistiche; quindi, anche le persone con bassi livelli di scolarità sono in grado di utilizzare questi strumenti, e svincola gli utenti dalla necessità di trovarsi in un particolare spazio fisico in un tempo prestabilito.

4. La progettazione delle lezioni online

La letteratura nazionale presenta diversi studi sulla progettazione della lezione a distanza, data la natura del presente contributo, ci limitiamo qui a citarne in modo essenziale gli autori e i contenuti invitando ad eventuali approfondimenti. Troncarelli (2010) propone un modello che integra l'unità di apprendimento al ciclo del task ovvero ogni unità inizia con la presentazione di un compito autentico (*pre-task*), procede con la realizzazione dello stesso (*task cycle*) e si conclude con un momento di analisi degli aspetti linguistici (*post task*). La Grassa (2019) propone come modello operativo per ambienti di apprendimento online (come le piattaforme), l'Unità Didattica Digitale (Ddi), che si struttura a partire dalle fasi di globalità, analisi e sintesi dell'Unità didattica (Uda) di Balboni. Brichese, Caon e Melero Rodriguez (2021) suggeriscono strategie didattico-operative da adottare prima, durante e dopo la lezione per rendere la stessa inclusiva e accessibile per tutti gli studenti ed in particolare agli apprendenti con bisogni educativi speciali.

Nel corso analizzato, le due docenti si sono impegnate a trasferire il modello di Uda di Balboni¹¹ nelle lezioni online, organizzando l'Unità su due incontri. Si riporta di seguito, nella tabella 1, la rappresentazione schematica ed esemplificativa di una delle Uda proposte all'interno del corso.

¹¹ Per approfondimenti sulla struttura del modello dell'Uda rimandiamo a Balboni, 2002.

Tabella 1. Rappresentazione schematica dell'Uda *Il tempo libero* (due lezioni online)

Il tempo libero			
Lezione 1	Abilità sviluppata	Modalità di esecuzione	
Motivazione	Produzione e interazione orale	In plenaria	Attività di fotolinguaggio a compito aperto: presentazione delle immagini del tempo libero e produzione orale con domande guida (si veda la scheda n. 2 a conclusione del presente contributo).
Globalità	Produzione orale e comprensione scritta	Individuale con restituzione in plenaria	Attività "il test sul tempo libero". Lettura e comprensione di un test sulle azioni del tempo libero, gli studenti segnano individualmente le risposte e poi le condividono oralmente in plenaria.
Lezione 2	Abilità sviluppata	Modalità di esecuzione	
Analisi	Comprensione e produzione scritta	A gruppi	Le azioni del tempo libero, il presente semplice delle prime tre persone singolari. Attività stratificata su due livelli (a partire da immagini condivise dalle docenti, gli studenti del livello Pre A1 scrivono le azioni del tempo libero e gli studenti del livello A1 scrivono le azioni del tempo libero coniugandole).
Sintesi	Produzione e interazione orale	A coppie	Attività di role play: invita un compagno a partecipare insieme ad un'attività di tempo libero.

Come si evince dalla tabella, nella fase di motivazione la docente propone un input visivo (o visivo e uditivo) abbinato ad un'attività a compito aperto in plenaria, in modo da far parlare tutti gli studenti e da elicitare lessico e preconcoscenze. Le attività a compito aperto, adatte in particolar modo alla gestione della Classe ad Abilità Differenziate, non prevedono infatti un'unica risposta corretta e permettono a studenti con livelli diversi di competenze di portare il proprio contributo allo svolgimento del compito (Caon, 2016).

A seguire viene presentata la fase di globalità all'interno della quale si prevede la fruizione dell'input testuale centrale dell'Uda. In questo momento le docenti propongono materiale audiovisivo o testi scritti con attività di comprensione globale e le attività si svolgono in plenaria o, come nel caso riportato in tabella, individualmente e poi in plenaria.

L'Uda prosegue poi nella lezione successiva che ha inizio con la fase di analisi. Nella fase analitica viene presentato un aspetto linguistico, uno solo alla volta (La Grassa, 2019), e si propongono attività stratificate per livello, ovvero attività organizzate a strati, dal più semplice al più complesso (Caon, 2016). Nel caso riportato nella tabella 1, si tratta di due attività: una per la classe (livello A1) e una per gli studenti pre A1. Si chiude infine con la fase di sintesi dove si richiede agli studenti di produrre lingua orale o scritta a partire da quanto appreso nell'unità attraverso *role play, role making o role taking* (Balboni, 2018). Gli studenti possono farlo a coppie ma rimanendo sempre in plenaria (con i compagni come pubblico). Per tenere alta l'attenzione, per rispondere ai bisogni linguistici della classe e per adeguarsi al mezzo (gli studenti utilizzavano quasi tutti lo smartphone) nell'Uda sono proposti più momenti di sviluppo delle abilità orali rispetto alle abilità scritte (che si sviluppano in modo prevalente nella fase di analisi). Sono state inoltre proposte spesso attività di didattica ludica (si veda ad esempio la scheda 1 riportata a conclusione del presente contributo) individuali o in coppia o piccolo gruppo ma sempre nel contesto della classe in plenaria: considerando i mezzi tecnici a disposizione e la scarsa alfabetizzazione informatica degli studenti, le docenti non hanno proposto l'utilizzo delle stanze o la condivisione di altri link per lavorare in modo separato rispetto alla classe.

Le docenti hanno utilizzato come input molto spesso *realia* (gli oggetti della quotidianità delle docenti, es. il frigorifero e cosa contiene, l'armadietto dei medicinali etc.) e applicazioni di uso frequente come Google Maps o l'app di Trenitalia.

5. Osservazioni conclusive: punti di forza e criticità della didattica online, la voce delle docenti

A chiusura del presente saggio si riportano alcune osservazioni conclusive sul percorso didattico proposto dalle docenti ed il punto di vista delle docenti stesse sulla sperimentazione. Entrambe concordano sulla fatica iniziale di dover ricalibrare, sulla lezione a distanza, il modello dell'Uda di Balboni, appreso e consolidato all'interno del corso di formazione proposto nei mesi che hanno preceduto l'inizio dei corsi.

A proposito delle criticità e degli aspetti positivi riscontrati nella gestione delle lezioni online, si riportano nella tabella le osservazioni delle docenti a conclusione del corso stesso:

Criticità della lezione online	Punti di forza della lezione online
<ul style="list-style-type: none">• gestione complessa dei turni di parola dovuta a connessioni instabili;<ul style="list-style-type: none">• scarsa alfabetizzazione digitale;• mancanza di una parte della comunicazione non verbale (prossemica, cinestesica)	<ul style="list-style-type: none">• familiarità con lo strumento (nel caso dello smartphone);• utilizzo di realia all'interno della lezione come input visivo di comprensibilità immediata (ad esempio gli oggetti della casa, il cibo nella dispensa, nel frigorifero);• poter leggere il labiale, vedersi sorridere (senza mascherina);• alfabetizzazione digitale attraverso l'utilizzo della piattaforma Zoom.• creazione di un repository di materiali;

Le osservazioni conclusive delle docenti sono in linea con la letteratura sulla glottodidattica digitale: tra i fattori critici vi sono la mancanza della componente corporea, un'assenza rilevante in particolar modo nella lezione sincrona che riproduce in contesto digitale la comunicazione faccia a faccia (Fragai, Fratter, Jafrancesco, 2020), e l'instabilità della connessione internet unita ai problemi legati al funzionamento del microfono che comportano una gestione dei turni di parola difficoltosa e innaturale (Ruggiano, 2021). Tra i punti di forza troviamo una familiarità con lo strumento utilizzato che permette a tutti l'accesso alla lezione senza dover acquistare altri dispositivi e non necessita di particolari accessori o luoghi specifici e la possibilità per le docenti di progettare la lezione utilizzando realia reperiti nel contesto abitativo quotidiano. Tale input nel contesto digitale è soltanto visivo (in una lezione in presenza gli oggetti permettono di stimolare anche il tatto e l'olfatto) ma permette comunque di stimolare in modo induttivo l'apprendimento, di favorire l'interazione, specialmente nei role play, e di integrare in classe una dimensione culturale non univoca (Iasci, 2019). Il fatto che gli studenti abbiano frequentato il corso con una frequenza molto alta (quasi la totalità degli incontri) suggerisce che: tali punti di forza, uniti alla proposta di un modello didattico (l'Uda di Balboni) ricontestualizzato in modalità online, all'utilizzo di strategie adatte alla gestione della classe e ad una specifica organizzazione del contesto e dell'attenzione (si veda il paragrafo 2 di questo contributo) si siano dimostrati vincenti in termini di motivazione all'apprendimento per il gruppo di apprendenti vulnerabili iscritti al corso.

6. Materiali esemplificativi a cura delle docenti del corso

Si riportano, a chiusura del contributo, due attività ideate e sperimentate dalle docenti all'interno del corso in oggetto. La prima, il *memory delle azioni quotidiane*, è un'attività ludica creata con wordwall e proposta in fase di analisi all'interno di una Uda sulle azioni quotidiane. La docente ha condiviso il link per l'esecuzione individuale dell'attività, ha monitorato i risultati e ha poi gestito un feedback in plenaria. La seconda scheda, *Cosa fai nel tempo libero?*, è l'attività di fotolinguaggio proposta in fase di motivazione nell'Uda sul tempo libero riprodotta nella tabella 1., paragrafo 4 del presente contributo. Le due schede hanno il duplice obiettivo di esemplificare le attività proposte negli incontri online e, grazie al quadro sinottico che le precede, di poter essere sperimentate in altri corsi simili.

Scheda 1. *Memory delle azioni quotidiane*

<p>IL MEMORY DELLE AZIONI QUOTIDIANE</p> <p>A cura di Martina Argentati e Alessandra Pasqualini,</p> <p>con la supervisione di Giulia Bortolon Guidolin</p>	
Destinatari	Pre-A1 e A1 (Msna, giovani adulti, adulti)
Obiettivi lessicali	Il lessico delle azioni quotidiane
Obiettivi morfo-sintattici	Saper coniugare i verbi al presente indicativo (prima, seconda e terza persona)
Obiettivi comunicativi	Saper raccontare la propria giornata, saper parlare di abitudini e azioni quotidiane.
Obiettivi interculturali e di educazione civica	Saper gestire i turni di parola, esercitare l'ascolto attivo, comparare le azioni quotidiane in Italia con il paese d'origine e confrontarsi, sospendendo il giudizio, con altri modi di vivere la quotidianità.
Indicazioni operative	Il gioco viene presentato in plenaria dall'insegnante con la condivisione dello schermo: si spiegano la natura del gioco e gli obiettivi; in un secondo momento, si condivide il link con un c/i nella chat della piattaforma utilizzata per la lezione online: da quel momento in avanti ogni studente gioca in autonomia. La piattaforma di gioco permette all'insegnante di monitorare le tempistiche, gli errori e le eventuali carenze. A conclusione dell'attività sarà l'insegnante a decidere se e su quali aspetti lessicali lavorare, sul singolo e/o sull'intero gruppo classe.
Materiali/strumenti	sito wordwall: https://wordwall.net/ L'insegnante crea il mazzo di carte memory prima della lezione selezionando l'opzione matching pairs: metà mazzo sarà costituito dalle foto e l'altra metà dalle parole-azioni (in ordine sparso: fare la spesa, andare al cinema, lavarsi i denti, mangiare, fare colazione, svegliarsi, videochiamare, alzarsi, giocare a calcio, fare la doccia, studiare, ascoltare la musica, cenare, andare a scuola, andare in palestra, fare un giro, vestirsi, ecc.).

Scheda 2. Cosa fai nel tempo libero?

<p>COSA FAI NEL TEMPO LIBERO?</p> <p>A cura di Martina Argentati e Alessandra Pasqualini, con la supervisione di Giulia Bortolon Guidolin</p>	
Destinatari	Pre-A1 e A1 (Msna, giovani adulti, adulti)
Obiettivi lessicali	Conoscere il lessico del tempo libero e dell'abbigliamento
Obiettivi morfo-sintattici	Saper coniugare i verbi al presente indicativo (prima, seconda, terza persona singolare)
Obiettivi comunicativi	Saper parlare del tempo libero
Obiettivi interculturali e di educazione civica	Saper gestire i turni di parola, esercitare l'ascolto attivo, comparare le attività del tempo libero in Italia con il paese d'origine e confrontarsi, sospendendo il giudizio, con altri modi di vivere il tempo libero.
Indicazioni operative	vengono condivise, una alla volta, delle immagini riguardanti varie attività da svolgere nel tempo libero. Per ogni immagine vengono rivolte agli studenti delle domande guida: cosa c'è nella foto? Dove è? /dove sono? Cosa fa? / cosa fanno? Prima si discute oralmente in plenaria; dopo la discussione collettiva, seguono domande orali a catena (o a coppie), per fissare la costruzione delle domande e risposte sul tempo libero. Le domande possono anche essere inserite in una tabella e lette dagli studenti o dall'insegnante, a conclusione gli studenti possono copiare la tabella nel proprio quaderno, scegliere una delle immagini e completare la tabella.
Materiali/strumenti	immagini di attività del tempo libero (ad esempio: fare sport, camminare in montagna, andare in palestra, leggere, ascoltare la musica, guardare la tv, andare al cinema, giocare con lo smartphone, correre, andare in bicicletta)

Immagine 1. Immagine e tabella esemplificative dell'attività Cosa fai nel tempo libero?



Chi vedi nella foto?	Cosa fanno?	Dove sono?	Quando?	Ti piace questa attività?

Riferimenti bibliografici

T. Baggio, *La didattica al tempo del Coronavirus...e poi? Strumenti digitali per insegnare (non solo)* in «Italiano LinguaDue», 1, 2021, pp. 890-920.

A. Borri, F. Minuz, A. Rocca, C. Sola, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher, 2014.

G. Bortolon, L. Schiattone, V. Tonioli, *Metodologie a mediazione sociale nel piccolo gruppo: attività didattiche con minori stranieri non accompagnati analfabeti e bassamente scolarizzati in L1*, in «Bollettino Itals», 2021 pp. 19, 89, 55-66.

F. Caon, S. Rutka, *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2004.

F. Caon, *Il quadro metodologico: valorizzare le differenze nella CAD*, in F. Caon (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Loescher, 2016.

F. Caon, G. Bortolon Guidolin, *La lingua italiana per l'inclusione sociale di rifugiati e richiedenti asilo: quadro teorico e metodologia didattica*, in A. Ameli (a cura di), *La lingua italiana per l'inclusione sociale e la cittadinanza*, Macerata, ODG, 2018, pp. 131-170.

F. Caon, A. Bricchese (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino, Loescher, 2019.

J. Cummins, *Empowering Minority Students*, California Association for Bilingual Education, Sacramento, California, 1989.

A. De Meo, M. Maffia, G. Vitale, *La competenza scritta in italiano L2 di apprendenti vulnerabili. Due scale di valutazione a confronto*, in «EL.LE», 8(3), 2019, pp. 637-654.

G. Favaro, *Parole d'integrazione*, in *L'italiano di prossimità. Indicazioni didattiche, materiali e percorsi per apprendenti di livello iniziale*, Milano, Centro COME, 2011, pp.12-27.

E. Fragai, I. Fratter, E. Jafrancesco, *Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD*, in «Italiano LinguaDue», 2, 2020, pp. 38-61.

P. Iasci, *Uso creativo di oggetti e realia nell'aula di lingua straniera*, in «Bollettino Itals», 17(80), 2019, pp. 108-120.

M. La Grassa, *Un modello operativo per la didattica delle lingue online: Unità didattica Digitale*, in «EL.LE», 10(1), 2021, pp. 29-51.

P. Nitti, *I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili. Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte*, in «EL.LE», 7(3), 2019, pp. 413-428.

F. Ruggiano, *Prospettive di didattica digitale dell'italiano L2 a migranti*, Roma, Aracne, 2021.

E. Saladino, *Didattica a distanza. Breve guida per un insegnamento efficace e inclusivo*, Milano, Pearson Academy, 2020.

La formazione di insegnanti di italiano L2 di “qualità” con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1

Il contributo presenta una riflessione sulla formazione rivolta agli insegnanti di italiano come lingua seconda che si occupano di alfabetizzazione a studenti migranti adulti con scarsa o nulla competenza in lettura e scrittura nella propria lingua, e una proposta di formazione e certificazione delle competenze di docenti che si occupano di questo target specifico.

L'insegnante d'italiano L2 di “qualità”

I docenti che si occupano d'insegnamento dell'italiano come lingua seconda con studenti non madrelingua italiana hanno una formazione che spesso è in linea con i contenuti della disciplina insegnata (sono laureati, ad esempio, in lettere, lingue, scienze della formazione) e hanno approfondito in itinere le competenze necessarie ad insegnare l'italiano a stranieri attraverso corsi di formazione o corsi universitari (Mezzadri, 2004). Il panorama rispetto alla formazione dei docenti d'italiano L2 è comunque molto diversificato e questo è un problema rilevante.

Ricorda infatti Balboni che gli insegnanti di italiano L2 sono:

solo parzialmente consapevoli (a) della necessità di essere formati sul piano glottodidattico e (b) del fatto che la formazione di cui sopra è altra cosa rispetto a quella relativa all'immigrazione e all'accoglienza.

Nella maggioranza dei casi [...] gli insegnanti di italiano L2 sono persone che ritengono che per il fatto di essere (o, spesso, di essere stati) insegnanti, magari di lettere, e di essere madrelingua italiani esse sono automaticamente insegnanti di italiano a stranieri.

[...]. In altre parole possiamo dire che prima di pensare alla formazione dei docenti, è prioritario consolidare presso agenti ed attori l'idea che la formazione e l'aggiornamento sono essenziali quanto i corsi stessi, e sono la condizione necessaria perché i corsi abbiano effetto adeguato allo sforzo profuso [...] (tratto da: <https://www.itals.it/la-formazione-degli-insegnanti-di-italiano-l2-una-ricognizione>)

Sintetizzando alcuni studi sul tema (Margiotta, 1999, 2010; Mezzadri, 2004; Sun, 2010; Balboni, Margiotta, 2008; Balboni, 2021a, 2021b; Caruso, Monami, 2021), le competenze che il docente d'italiano L2 dovrebbe possedere per essere un insegnante di “qualità” sono:

1. competenze linguistiche, legate al livello di conoscenza della lingua italiana e del suo funzionamento;
2. competenze glottodidattiche, legate alla conoscenza dei modelli teorici e delle rispettive pratiche e tecniche didattiche;

3. competenze relazionali e interculturali legate sia alla gestione dei gruppi-classe e delle differenze linguistico-culturali degli studenti sia alla capacità di collaborare con i colleghi e con i diversi soggetti che operano nelle strutture pubbliche e private;
4. competenze organizzative e istituzionali legate da un lato alla capacità di programmare, progettare e documentare i propri percorsi curricolari integrandoli con quelli presenti nella struttura per la quale si opera e, dall'altro, alla conoscenza degli obiettivi e delle specificità del target di studenti di cui l'organizzazione si occupa.

A partire da questa sintesi nei prossimi paragrafi andremo a delineare:

- a. chi siano gli insegnanti di studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1;
- b. quali siano le caratteristiche degli studenti analfabeti e bassamente scolarizzati;
- c. perché sia necessaria una formazione specifica rispetto all'insegnamento della lingua a questo target di apprendenti.

Chi sono gli insegnanti d'italiano L2 a studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in Italia

In contesto italiano, i corsi di alfabetizzazione per studenti analfabeti e bassamente scolarizzati sono generalmente proposti ed erogati dal:

1. settore pubblico: si tratta di corsi erogati dai Centri Provinciali per gli Adulti che possono organizzare, nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa, percorsi di livello Pre-A1;
2. settore privato: si tratta di corsi erogati soprattutto da associazioni e cooperative che operano all'interno dei progetti legati all'accoglienza dei migranti; i docenti che operano in queste strutture possono essere contrattualizzati (grazie a fondi messi a disposizione di progetti di accoglienza finanziati) oppure insegnanti volontari (Nitti, 2018).

Un tratto che caratterizza entrambe le tipologie di corsi offerti sia dal privato sociale sia dal settore pubblico è l'impossibilità di creare corsi di livello omogeneo per:

1. caratteristiche specifiche del target: si tratta infatti di studenti dalle competenze molto diversificate (alcuni studenti non hanno mai frequentato la scuola nel proprio paese mentre altri possono avere una limitata competenza in lettura e scrittura in lingua madre; alcuni studenti posseggono una buona comprensione e produzione orale perché, ad esempio, sono in Italia già da tempo mentre altri sono studenti neoarrivati con nessuna conoscenza della lingua italiana; alcuni studenti sono parlanti plurilingui mentre altri monolingui; alcuni studenti provengono da territori in cui la lingua madre ha una forma di scrittura, anche se loro non la conoscono, mentre altri provengono da lingue madri che sono orali);
2. caratteristiche specifiche della struttura in cui vengono accolti (sia i corsi erogati dai Cpia che quelli dei centri di accoglienza hanno caratteristiche specifiche in termini di numero minimo di partecipanti al corso perché questo possa essere attivato, numero di ore frequentate, modalità di verifica delle competenze in ingresso e in uscita, formazione specifica dei docenti alfabetizzatori).

Per ciò che concerne la formazione specifica dei docenti nei Cpia, si tratta principalmente di:

- insegnanti della scuola primaria diurna che hanno chiesto il trasferimento al Cpia;
- insegnanti del Cpia che insegnano altre discipline (lingue straniere, italiano, matematica) e che vengono inseriti nei corsi di alfabetizzazione per completare il proprio orario di lavoro;
- insegnanti che provengono dalla classe di concorso A023.

Anche coloro che insegnano nei corsi organizzati dal privato sociale hanno profili altrettanto eterogenei pur non avendo necessariamente una specifica abilitazione all'insegnamento come per i docenti del Cpia.

Essi possono essere:

- insegnanti di italiano L2 in possesso di una certificazione in didattica dell'Italiano L2;
- insegnanti di italiano L2 in possesso di un master post-lauream in didattica dell'Italiano L2;
- volontari senza nessuna certificazione/attestazione specifica nell'ambito della didattica dell'italiano L2.

Nonostante il panorama molto diversificato nell'ambito della formazione dei docenti che, a vario titolo, conducono corsi per studenti analfabeti e bassamente scolarizzati, la caratteristica che li accomuna è che si trovino a gestire classi che si configurano come Classi ad Abilità differenziate - Cad (per un approfondimento sul tema si veda il saggio di Caon).

È necessario quindi formare docenti che:

- sappiano programmare azioni didattiche per studenti adulti migranti che hanno scarsa o nulla competenza di lettura e scrittura in lingua madre;
- sappiano gestire una Cad con attività diversificate e differenziate a seconda delle diverse competenze degli studenti;
- sappiano strutturare attività che partano dall'esperienza degli studenti (ad es. costruire la propria agenda settimanale sviluppando le diverse abilità linguistiche, strategiche, culturali, testuali per poterla realizzare).

Su questo aspetto, in particolare, ci soffermeremo più dettagliatamente nel paragrafo successivo.

Insegnare ad un target specifico: alcune coordinate

L'insegnamento a migranti adulti si è andato progressivamente costituendo come campo specifico all'interno della didattica delle lingue ed è diventato di sempre più grande importanza nell'ambito dell'educazione linguistica (Minuz et al., 2022).

Come indicato nel *Rapporto Caritas Migrantes* (2020: 2-3) e come evidenziato dal *World Migration Report* dell'International Organization for Migration (Iom), la stragrande maggioranza delle persone (circa 200 milioni) migra per motivi legati soprattutto al lavoro, alla famiglia e allo studio. Si tratta di una mobilità relativamente a basso impatto sia per i Paesi invianti che riceventi. Al contrario, esiste una crescente quota di persone costrette a lascia-

re le loro case e i loro Paesi per motivi gravi, talvolta tragici, come conflitti, persecuzioni e disastri. Si tratta in particolare dei rifugiati che, pur costituendo una percentuale relativamente contenuta di tutti i migranti (29%), sono certamente i più bisognosi di assistenza e di tutela e costituiscono la maggiore preoccupazione per i Paesi riceventi che stanno adottando misure sempre più restrittive per bloccare questi flussi.

Nel 2019, due terzi di tutti i migranti internazionali vivono in soli 20 paesi. Il maggior numero di migranti internazionali (51 milioni) risiede negli Stati Uniti, seguiti dalla Germania e dall'Arabia Saudita che ospitano rispettivamente circa 13 milioni di migranti. Seguono la Federazione Russa, con il 4,3% del totale mondiale, e il Regno Unito con il 3,5%.

In questo panorama, l'Italia si attesta al decimo posto per numero di migranti, pari al 2,3%, con un'incidenza totale sulla popolazione del 19,9%. Possiamo dunque affermare che la popolazione migrante rappresenta senza dubbio, ormai da tempo, un pubblico importante di apprendenti la lingua seconda e, tra loro, gli adulti debolmente o per nulla alfabetizzati sono venuti più recentemente in evidenza.

Nel 2015, Eurostat ha rilevato che oltre il 30% della popolazione immigrata extra UE presente in Italia ha una formazione scolastica medio bassa ovvero ha ultimato il percorso di studi fino alla scuola secondaria di primo grado (*pre-primary, primary e lower-secondary education*)¹. Tale dato è in linea con un altro studio (Iom, 2016) sulla scolarizzazione di richiedenti asilo giunti in Italia che riporta come il 10,3% non abbia ricevuto istruzione, il 20,1% non abbia completato il primo ciclo di istruzione, il 29,4% abbia completato la sola Scuola Primaria. Il quadro d'insieme spinge, quindi, a porre particolare attenzione a tutte quelle fasce di cittadini che si trovano a rischio esclusione sociale a causa della scarsa o nulla alfabetizzazione, senza titoli di studio o qualifica professionale.

Con l'espressione "scarsa o nulla alfabetizzazione" si comprendono gli apprendenti analfabeti totali e debolmente scolarizzati: si tratta di condizioni non omogenee in cui gli individui mostrano gradi diversificati di competenza alfabetica nonché profili differenziati (Minuz in Caon, Bricese, 2019).

Impressioni episodiche, non ancora sorrette da un'estesa ricerca statistica, ma rilevate nelle situazioni di insegnamento e dalle testimonianze degli insegnanti in Italia e in Europa, sembrano confermare sia una più alta percentuale di analfabeti tra gli immigrati che seguono corsi di lingua (Minuz et al., 2017), sia il delinearsi di un diverso tipo di apprendente: in maggioranza giovane, prevalentemente uomo, con nulli o scarsi contatti con la lingua scritta, proveniente da aree rurali. Uno studio commissionato dallo Iom nel 2016 così tratteggiava il profilo del rifugiato in Italia: con debole educazione formale (7,5 anni di scolarizzazione in media, il 10% è analfabeta, il 20% che non ha completato il ciclo scolastico) ma in grado di parlare almeno due lingue e in molti casi più lingue (Iom, UK Aid, 2016).

¹ Eurostat, Migrant Integration, Luxembourg: European Union, 2017, p.30. Per un approfondimento del concetto di "scolarità medio bassa" si rimanda al sito del Consiglio d'Europa <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy-profiles>

Formare docenti per l'alfabetizzazione iniziale a studenti analfabeti o bassamente scolarizzati in L1

In questo panorama, si evince come un elemento che caratterizza l'insegnamento dell'italiano L2 in contesti migratori sia quello dell'alfabetizzazione iniziale a studenti analfabeti o bassamente scolarizzati in lingua madre.

Per molti migranti possedere competenze orali (ascolto e parlato) ma non competenze scritte (lettura e scrittura) implica alienazione. In una società altamente testualizzata come quella italiana, l'alfabetizzazione è una condizione necessaria per ottenere e scambiare informazioni, classificarle ed esaminarle. Le capacità di lettura e scrittura sono, quindi, mezzi di comunicazione necessari per tutti i tipi di impiego e per le tutte attività connesse alla vita sociale e di comunità: si pensi, ad esempio, a quali siano le competenze richieste per pagare una bolletta e per acquistare dei prodotti o segnalare problemi online.

Gli studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1, nell'intraprendere un percorso di alfabetizzazione in L2, devono:

- acquisire le abilità linguistiche di base (Balboni in Caon, Melero, Bricchese, 2020);
- acquisire un nuovo modo di comprendere il mondo;
- sviluppare processi cognitivi e metacognitivi che, a loro volta, possono generare effetti psicologici legati ad una maggiore fiducia in sé stessi e una maggior autostima (Bhola, 2008).

In una certa misura, infatti, bassa fiducia ed autostima possono essere correlate a situazioni di analfabetismo o scarsa alfabetizzazione tra gli adulti, situazione che generalmente è vista dagli altri e vissuta a livello personale come una carenza (Crowther, Hamilton, Tett, 2001). Per uno studente adulto è spesso una sfida acquisire le competenze di lettura e scrittura e contestualmente imparare una nuova lingua e, anche se sono molte le condizioni che influenzano il processo di apprendimento (si pensi, tra le altre, alla motivazione intrinseca ed estrinseca, ai motivi legati alla migrazione, alla conoscenza di altre lingue, all'esperienza di vita, alle attitudini personali), il docente gioca sicuramente un ruolo chiave nel facilitare tale processo. La visione che i docenti hanno dell'insegnamento e dell'apprendimento, i loro modelli di riferimento e il modo in cui progettano e conducono le lezioni hanno un impatto sul loro stile d'insegnamento e, di conseguenza, sull'apprendimento linguistico dello studente (Trigwell, Prosser, Waterhouse, 1999). Inoltre, i docenti che lavorano in corsi di lingua con studenti migranti analfabeti o bassamente scolarizzati in lingua madre, svolgono anche un ruolo centrale nell'accompagnare tali studenti non solo ad acquisire una seconda lingua ma anche o comprendere le regole che governano la scuola e la nuova società. Infatti, come ricordiamo in un precedente studio:

[...] se è vero che l'insegnamento delle lingue seconde e straniere mira alla competenza comunicativa, e che comunicare in lingua seconda e straniera implica necessariamente la presenza di due interlocutori con differenti "software mentali" (Hofstede 1991) e matrici culturali, allora la dimensione interculturale, cioè l'interazione tra due culture (o, più precisamente due persone che interpretano in modo originale tali matrici) all'interno di uno scambio comunicativo, è oggetto di attenzione e, nelle forme e nei limiti possibili, di insegnamento (Caon, Battaglia, Bricchese, 2020: 58).

Si evince che insegnare italiano L2 a studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1 implica anche insegnare a persone adulte meno, o per nulla, abituate alla scuola e alle “regole” culturali che la caratterizzano. Regole per noi scontate come la gestione del materiale scolastico, il rispetto dei tempi della scuola, l’organizzazione spaziale del quaderno o del libro, la capacità di stare seduti per ore o d’impugnare una penna vanno invece rese esplicite ed insegnate poiché, appunto, non sono naturali ma culturalmente connotate. Inoltre, la ricerca sull’insegnamento e l’apprendimento in ambito di “Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants”, d’ora in poi Laslliam (Minuz et al., 2022)

conferma che, ad esempio, i docenti spesso non riconoscano le esperienze pregresse e le diverse matrici culturali di cui gli studenti sono portatori (Lundgren, 2005; Franker, 2007): ciò potrebbe essere evitato se agli insegnanti venisse data l’opportunità di sviluppare maggiori competenze nell’ambito dell’educazione linguistica e dell’educazione interculturale (Franker, 2007).

Ricorda Colliander (2018: 10-11) che:

Moreover, by being adult educators, the LESLLA teachers’ status is often low. In many European countries, the professional profile of adult educators has not been identified, regulated or acknowledged (Milana et al., 2010, p. 61). It is common throughout the world that adult educators do not have adequate education (Unesco, n.d.). When it comes to Leslla teachers in particular, many of them have not received sufficient training for this specific type of teaching, even if a number of them are well educated and have degrees in education (Vinogradov, Liden, 2009; Erguig, 2012; Perry, Hart, 2012, p. 111).

Appare quindi evidente dagli studi sul tema che i docenti che si occupano di studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1 abbiano una scarsa o nulla formazione della didattica rivolta a questa tipologia di studenti. Inoltre, sempre Colliander (2018) definisce come “basso” lo status degli insegnanti Laslliam non solo per la mancanza di un’istruzione adeguata ma anche per una questione legata alla tipologia contrattuale e lavorativa: molti docenti nell’ambito dell’alfabetizzazione degli adulti nel mondo lavorano come volontari o lavoratori part-time (Sun, 2010; Perry, Hart, 2012).

Che l’insegnante Laslliam insegni l’alfabetizzazione iniziale è una cosa che, come abbiamo visto, lo distingue dagli altri insegnanti di seconda lingua nell’ambito dell’educazione linguistica rivolta a studenti migranti adulti. Come abbiamo accennato nel paragrafo precedente, per svolgere questo compito, gli insegnanti devono capire come concettualizzare loro stessi l’alfabetizzazione, per poter progettare e condurre percorsi di alfabetizzazione in L2 rivolti a studenti analfabeti o bassamente scolarizzati perché la prospettiva personale può influenzare i metodi che utilizzano in classe nel loro insegnamento e i risultati a cui giungono.

Per molto tempo, il termine “alfabetizzazione” è stato utilizzato per descrivere semplicemente la capacità di leggere e scrivere. Questa visione trova riscontro in quella che è nota come “alfabetizzazione funzionale”, che si riferisce alla capacità di leggere e scrivere abbastanza bene da gestire la vita quotidiana. La prospettiva basata sulle abilità funzionali implica che l’alfabetizzazione sia considerata come qualcosa di individuale e cognitivo (Tett, St. Claire, 2010) e a lungo si è discusso sui metodi più efficaci per sostenere gli studenti nel percorso di acquisizione della lettura e nella scrittura.

Gli studi sull’alfabetizzazione (per un approfondimento si rimanda a Minuz, 2005; Tarone, Bigelow, 2005, 2007; Tarone, Swierzbin, Bigelow, 2006; van de Craats, Kurvers, Young-Scholten, 2006; Kurvers, 2007; Tarone, Bigelow, Hansen, 2008, 2009; Vinogradov, Bigelow, 2012;

Kruidenier, MacArthur, Wrigley, 2010; Tammelin-Laine, Nieminen, Martin, 2013; Rocca, Minuz, Borri, Sola, 2013; Bigelow, King, 2014; Caon, Bricchese, 2019; Kurvers, Minuz, Naeb, Rocca, Schramm, 2022) affermano che essa non debba solo basarsi sullo sviluppo delle abilità funzionali ma debba essere necessariamente correlata alla conoscenza pregressa degli studenti, al modo in cui essi comprendono e, allo stesso tempo, si configuri come una pratica sociale che si evolve in un contesto storico-sociale (Street 1984). Secondo tale visione dell'alfabetizzazione, mentre si legge o si scrive un testo, se ne costruisce il significato che è strettamente correlato al loro *background*, alle loro esperienze e ai loro valori. È fondamentale, dunque, un dialogo che si muova continuamente tra apprendimento formale e quotidianità dello studente (Hamilton, Hillier, Tett, 2006): in questo dialogo gli insegnanti devono assumersi anche la responsabilità di colmare la distanza tra la scuola e la vita dell'apprendente. L'apprendimento significativo si concretizza quanto vi sia:

- rispetto reciproco e dialogo tra le parti coinvolte nel processo educativo;
- partecipazione attiva degli studenti all'apprendimento;
- proposta di contenuti, metodi e materiali significativi per lo sviluppo linguistico e sociale degli studenti (Franker, 2013: 801).

L'alfabetizzazione, quindi, deve comprendere necessariamente almeno tre livelli di competenza, tra loro integrati:

- a. strumentale: in cui si sviluppano la competenza tecnica di lettura (e scrittura) sia globale sia analitico-sintetica, la capacità di leggere e scrivere lettere, sillabe, parole, brevi frasi e anche la conoscenza di regole ortografiche e di punteggiatura.
- b. semiotico: in cui si sviluppa sia la capacità di comprendere che la lingua scritta (sia essa una parola, una frase o un testo) è produttrice di senso sia la competenza sociolinguistica e socioculturale.
- c. strategico: in cui si sviluppano sia strategie di lettura e scrittura sia strategie di studio.

È inoltre fondamentale che l'apprendimento linguistico sia un apprendimento "contestualizzato", concreto, spendibile fin da subito all'esterno del contesto classe: gli studiosi sono concordi nella necessità di utilizzare materiali autentici tratti dalla vita quotidiana che contengono informazioni di cui gli studenti hanno una certa esperienza o che sono motivati ad imparare (Condelli, Wrigley, Yoon, 2009). Inoltre, in un contesto sociale sempre più altamente digitalizzato, è necessario che anche la scuola utilizzi gli stessi strumenti di cui lo studente dispone nella vita quotidiana (smartphone, tablet, computer) attivando un'alfabetizzazione multimodale basata sia sulla scrittura ma anche sulle immagini, fisse o in movimento.

Il fine è quello di sviluppare contemporaneamente:

- competenze tecniche di letto-scrittura (ad esempio l'abbinamento grafema-fonema);
- competenze funzionali (ad esempio sapersi orientare in un volantino o in un tabellone degli orari);
- competenze socio-culturali e pragmatiche (individuare e riconoscere la valenza regolativa di un segnale di divieto o delle emoticon di whatsapp).

Per concludere:
una proposta di formazione e certificazione delle competenze dell'insegnante a studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in Italia

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, il docente che insegna in classi di studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1 deve possedere competenze specifiche per essere un "insegnante di qualità" poiché, oltre a quanto presentato nel paragrafo 1 del presente contributo deve:

1. conoscere le caratteristiche del target analfabeta e bassamente scolarizzato in L1;
2. saper gestire classi multilivello e plurilingui nell'ottica del docente che opera in contesto Cad;
3. saper valutare, adattare, usare i materiali didattici offerti dal mercato e declinarli al contesto specifico in cui opera con una particolare attenzione alle attività di letto-scrittura e consapevolezza fonologica;
4. saper creare materiale didattico sulla base di profili di studenti dalle caratteristiche specifiche e con obiettivi linguistico-comunicativi specifici;
5. saper operare delle scelte, coerenti rispetto al target, nell'adattamento di alcuni materiali didattici, nella proposta di alcune tipologie di task o nell'organizzazione di un percorso didattico che abbia obiettivi specifici di apprendimento linguistico.

La formazione di docenti che lavorano con i target descritti dovrebbe quindi vertere al raggiungimento dei summenzionati obiettivi e arrivare, anche, a proporre una certificazione delle competenze che sia, da un lato, in linea con le proposte delle Università che offrono certificazioni per insegnanti che operano nell'ambito della didattica dell'italiano L2 (certificazioni Cedils, Ditals, Dils-pg) e, dall'altro, declinata rispetto alle specificità del docente-alfabetizzatore che lavora con un pubblico di riferimento molto diverso rispetto a quello composto da studenti scolarizzati in lingua madre.

Sulla base di quanto presentato nei paragrafi precedenti, gli argomenti della formazione e della relativa certificazione dovrebbero essere:

- il concetto di Classe ad Abilità Differenziate;
- l'unità di apprendimento e la diversificazione del compito;
- il modello di competenza comunicativa interculturale;
- le caratteristiche specifiche del target analfabeta;
- i sillabi per l'alfabetizzazione;
- la normativa di riferimento;
- le tecniche didattiche per allenare le diverse abilità, scritte e orali e la consapevolezza fonologica;
- la gestione del feedback.

Sulla base di tali premesse, il Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica - Lab-Com dell'Università Ca' Foscari di Venezia, propone la certificazione in Educazione Linguistica ed Accessibile Celia-analfabeti e relativa formazione propedeutica.

La certificazione Celia-analfabeti si compone di 2 parti:

- una prova di verifica comune a tutti i candidati sull'educazione linguistica inclusiva e accessibile, sulla gestione della Classe ad Abilità Differenziate e sulla comunicazione interculturale in cui si testano le conoscenze e le competenze metodologico-glottodidattiche dei candidati. Questa prima parte della prova si compone di una parte teorica con domande a risposta aperta, per una prima verifica delle conoscenze generali e una prova pratica di realizzazione di attività didattiche o di stratificazione/differenziazione di un task.
- la prova d'indirizzo che prevede una serie di domande aperte per valutare le conoscenze e una elaborazione e/o commento di Unità di apprendimento, task o attività progettate per il target analfabeti e bassamente scolarizzati in lingua madre.

Visto il panorama molto eterogeneo dei docenti che si occupano di insegnamento dell'italiano L2 a studenti analfabeti e bassamente scolarizzati, per poter accedere alla prova, il candidato deve rientrare in almeno una delle seguenti categorie:

- essere in possesso di cittadinanza italiana o straniera con una laurea triennale o magistrale o specialistica o quadriennale del vecchio ordinamento;
- essere insegnanti in servizio nelle scuole primarie ed in possesso di abilitazione magistrale;
- essere cittadini italiani in possesso di diploma di scuola superiore che abbiano insegnato almeno 3 anni, anche non consecutivi (un anno corrisponde a 8 mesi di insegnamento per un numero minimo di 120 ore) in scuole private di lingue o in cooperative o associazioni di volontariato.

Bibliografia

P.E. Balboni, *La necessità di un'evoluzione nei modelli di formazione degli insegnanti di educazione linguistica*, in M. D'Angelo, M.Ozbot (a cura di), *Lingue, testi, discorsi. Studi in onore di Paola Desideri*, Firenze, Franco Cesati Editore, 2021a, pp. 263-251.

P.E. Balboni, *Flipped Teacher Training: un modello per la formazione 'capovolta' per gli insegnanti di educazione linguistica*, in M. Gatti, S. Gilardoni (a cura di), *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall'università alla scuola. In memoria di Cristina Bosisio*, Milano, AltLA / Officinaventuno, 2021b, pp. 16-25.

P.E. Balboni, *Natura delle abilità linguistiche*, in F. Caon, C.A. Melero Rodriguez, A. Brichese (a cura di), *L'inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento degli studenti con BES*, Torino-Milano, Pearson Academy, 2020, pp. 33-45.

H. S. Bhola, *Adult literacy for sustainable development: Creating a knowledge-based discourse for action*, in H. S. Bhola, S. Gomez, *Signpost to Literacy for Sustainable Development*, UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2008.

M. Bigelow, K.A.King, *Somali Immigrant Youths and the Power of Print Literacy*, in «Writing System Research», 7(1), 2014, pp. 4-19.

F. Caon, A. Brichese, *Insegnare italiano ad analfabeti*, Milano, Loescher, 2019.

F. Caon, S. Battaglia, A. Brichese, *Educazione interculturale in classe*, Torino-Milano, Pearson Academy, 2020.

Caritas Migrantes (a cura di), *XXIV Rapporto Immigrazione. Conoscere per comprendere*, 2020. <https://www.migrantes.it/xxix-rapporto-immigrazione-caritas-e-migrantes-2020-conoscere-per-comprendere/>

G. Caruso, E. Monami, *La qualità della formazione dei docenti d'italiano L2: un'indagine preliminare a partire dalla European Profiling Grid*, in F. Gallina (a cura di), *Itinerari di formazione: spunti di riflessione per i docenti di lingue seconde*, Pisa, ETS, 2021, pp. 279-297.

H. Colliander, *Being and Becoming a Teacher in Initial Literacy and Second Language Education for Adults*, 2018. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1199369/FULLTEXT02.pdf>.

L. Condelli L., H.S. Wrigley, K.S. Yoon, *What works for adult literacy students of English as a second language*, in S. Reder, J. Bynner (a cura di), *Tracking adult literacy and numeracy skills: Findings from longitudinal research*, New York and London, Routledge, 2009, pp. 132-159.

I. van de Craats, J. Kurvers, M. Young-Scholten (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium*, Utrecht, Tilburg University, Lot, 2006.

J. Crowther, M. Hamilton, L. Tett, *Powerful literacies*, Leicester, NIACE, 2001.

- Q. Franker, *Bildval I Alfabetiseringsundervisning: – En Fråga om synsätt*, Gothenburg, University of Gothenburg, 2007.
- M. Hamilton, Y. Hillier, L. Tett, *Introduction: Social practice of adult literacy, numeracy and language*, in L. Tett, M. Hamilton, Y. Hillier (a cura di), *Adult Literacy, Numeracy and Language: Policy, Practice and Research*. Maidenhead, Open University Press, 2006, pp. 1-18.
- IOM (a cura di), *Study on migrants' profiles drivers of migration and migratory trends. Research on the socioeconomic profile of migrants arriving in Italy*, 2016. <https://italy.iom.int/en/activities/research/study-migrants%E2%80%99-profiles-drivers-migration-and-migratory-trends>.
- IOM (a cura di), *World Migration Report 2020*, 2020. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020>.
- J.R. Kruidenier, C.A. MacArthur, H.S. Wrigley, *Adult Education Literacy Instruction: A review of the research*, Washington DC, National Institute for Literacy, 2010.
- B. Lundgren, *Skolan i livet – livet i skolan*, Umeå, Umeå University, 2005.
- U. Margiotta (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Roma, Armando Editore, 1999.
- U. Margiotta, *Abilitare la professione docente*, Lecce, Pensa Multimedia, 2010.
- U. Margiotta, P. E. Balboni (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, UTET Università, 2008.
- M. Mezzadri, *Dall'insegnante ideale all'insegnante dell'eccellenza: un percorso internazionale*, in G. Serragiotto (a cura di), *CEDILS. Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 2004, pp. 23-30.
- F. Minuz, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci, 2005.
- F. Minuz, A. Borri, L. Rocca, C. Sola, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher, 2014.
- F. Minuz, J. Kurvers, K. Schramm, L. Rocca, R. Naeb, *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*, Council of Europe, Strasbourg, 2022.
- P. Nitti, *La formazione degli alfabetizzatori di adulti stranieri e la tipologia di corsi in Italia, Francia e Spagna - Modelli a confronto*, in E. Ballarin E. et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio Le sfide dell'internazionalizzazione*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2018, pp. 199-218.
- K. H. Perry, S.J. Hart, *"I'm Just Kind of Winging It": Preparing and supporting educators of adult refugee learners*, in «Journal of Adolescent & Adult Literacy», 56(2), 2012, pp. 110-122.

B. Samu, *Il tirocinio nella formazione degli insegnanti: la pratica riflessiva e la dimensione relazionale come criteri di qualità*, in F. Gallina (a cura di), *Itinerari di formazione: spunti di riflessione per i docenti di lingue seconde*, Pisa, ETS, 2021, pp. 233-250.

B. Street, *Literacy in theory and practice*. New York, Cambridge University Press, 1984.

Y. Sun, *Standards, equity and advocacy: Employment conditions of ESOL teachers in adult basic education and literacy systems*, in «TESOL Journal», 1(1), 2010, pp.142-158.

T. Tammelin-Laine, L. Nieminen, M. Martin (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 8th Symposium*, Jyväskylä, Jyväskylä University Printing House, 2013.

E. Tarone, B. Swierzbin, M. Bigelow M., *The Impact of Literacy Level on Features of Interlanguage in Oral Narratives*, in «Rivista di Psicolinguistica Applicata», 3, 2006, pp. 65-77.

E. Tarone, M. Bigelow, K. Hansen, *The Impact of Alphabetic Print Literacy Level on Oral Second Language Acquisition*, in M. Young-Scholten (a cura di) *Low-Educated, Second Language and Literacy Acquisition. Proceeding of the Third Annual Forum*, Newcastle upon Tyne, England, Newcastle University, 2008, pp. 99-122.

E. Tarone, M. Bigelow, *Alphabetic Print Literacy and Language Processing in SLA*, in A. Mackey (a cura di), *Interaction and Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 2007, pp. 101-121.

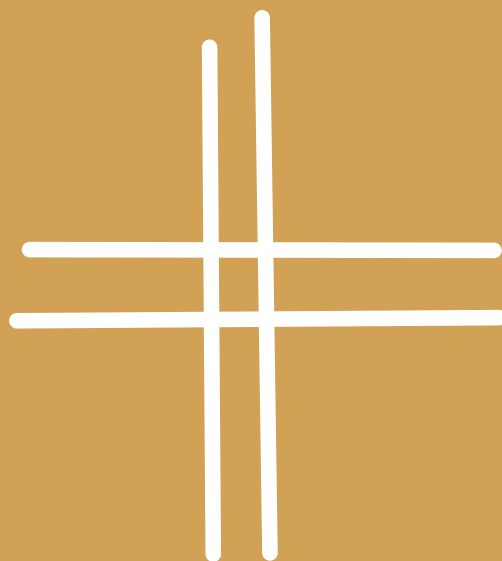
E. Tarone, M. Bigelow, *Impact of Literacy on Oral Language Processing: Implications for SLA research*, in «Annual Review of Applied Linguistics», 25, 2005, pp.77-97.

E. Tarone, M. Bigelow. K. Hansen, *Literacy and Second Language Oracy*, Oxford, UK, Oxford University Press, 2009.

L. Tett, R. St. Clair, *Adult literacy education*, in P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (a cura di) *International Encyclopedia of Education*, Amsterdam, Elsevier Science & Technology Books, 2010, pp. 107-112.

K. Trigwell, M. Prosser, F. Waterhouse, *Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning*, in «Higher Education», 37, 1999, pp. 57-70.

P. Vinogradov, M. Bigelow (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 7th Symposium*, Minneapolis, University of Minnesota, 2012.



Parte II

**L'italiano L2
come lingua per il lavoro:
politiche linguistiche,
apprendimento e insegnamento**

Perché «Lingua per il lavoro»? Impostazione metodologica e pratiche in prospettiva europea

«Comunicare sul posto di lavoro? Non esisteva proprio e poi non era permesso[...] Ho ancora nelle orecchie il capo che sbraitava: ' Non siete qui per far chiacchiere', se si accorgeva che ci scambiamo due parole, magari per chiedere un'informazione» ricorda un'operaia italiana che negli anni Novanta lavorava nell'industria alimentare in un'intervista condotta dal progetto *Deutsch am Arbeitsplatz* (Tedesco sul luogo di lavoro)¹.

A pochi giorni di distanza, alla stessa domanda sul ruolo della comunicazione sul posto di lavoro, risponde invece l'aiuto cucina di una mensa aziendale riferendosi alla sua pratica attuale: «Devo annotare quando la merce viene consegnata, a che temperatura va tenuta, e dove viene riposta[...] Anche la pulizia della cucina e del retrocucina viene annotata e controfirmata dal personale, che deve compilare le liste corrispondenti[...] Tocca a tutti. Ciascuno deve anche controfirmare la lista dei lavori fatti.»

Queste e altre risposte simili contenute nelle interviste condotte dal progetto *Deutsch am Arbeitsplatz* documentano quanto sia cambiato il ruolo della comunicazione sul e per il lavoro nel giro di alcuni decenni fra la fine del XX e i primi del XXI secolo in Germania come in molti altri paesi europei. La comunicazione ha oggi un ruolo centrale nelle pratiche odierne di lavoro. Le competenze linguistiche e comunicative sono considerate competenze chiave dell'occupabilità (*employability*) nel sistema economico e produttivo contemporaneo.

Questo radicale cambiamento del lavoro è una delle ragioni dell'interesse crescente per lo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative delle lavoratrici e dei lavoratori adulti (immigrati e non) in molti paesi europei.

L'Ocse elenca la scarsa conoscenza della lingua seconda fra le cause principali dei risultati insoddisfacenti di immigrati/e sul mercato del lavoro dei paesi di residenza, con risultati negativi per individui e per le economie stesse (Stirling, 2015). Gli Immigrati sono proporzionalmente rappresentati in posti di lavoro rischiosi, mal pagati, al di sotto delle loro qualifiche, come dimostra lo studio comparativo di Stirling in 24 paesi europei. Un'occupazione equa e sostenibile è un diritto umano e un vantaggio non solo per i singoli individui, ma per l'economia del paese di residenza, sostiene Stirling, e per tutta la società, come dice il titolo di un manuale svedese che descrive un approccio di apprendimento non formale dello svedese lingua seconda nella cura degli anziani *Bättre språk, bättre omsorg*, corrispondente all'addetto *language skills, bettercare* (Sgrc, 2009).

1 Il progetto *Deutsch am Arbeitsplatz - Untersuchung zur Kommunikation im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen*. A pochi giorni di distanza, alla stessa domanda sul ruolo della comunicazione sul posto di lavoro, risponde invece l'aiuto cucina di una mensa aziendale riferendosi alla sua pratica attuale; (2007-2009) Queste e altre risposte simili contenute nelle interviste condotte dal progetto finanziato dalla Fondazione Volkswagen per il programma *Zukunftsfragen der Gesellschaft* (questioni sociali per il futuro), è stato coordinato dal *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung* e realizzato in collaborazione con *Erfa* (consorzio di grandi imprese per la formazione dei dipendenti), l'Università *Friedrich-Schiller* di Jena, l'Istituto per la ricerca linguistica di Mannheim, *Verband Wiener Volksbildung*, e "VHS Arbeit und Beruf GmbH Braunschweig".

Lavoro, tecnologia e comunicazione

Una breve panoramica storica mette in rilievo come pratiche e organizzazione del lavoro, tecnologia e comunicazione siano interdipendenti e perché oggi competenze comunicative nella lingua che si usa per il lavoro siano diventate necessarie. Per secoli la comunicazione sul lavoro è stata fundamentalmente orale e di competenza di chi aveva il comando. Fu così per tutta la cosiddetta prima rivoluzione industriale (oggi definita Industria 1.0), mossa dall'energia del vapore e dalla meccanizzazione. Con l'introduzione dell'elettricità e dell'organizzazione scientifica del lavoro del taylorismo (Industria 2.0), basata sulla razionalizzazione del ciclo produttivo, ha fine questa prassi secolare. Nella produzione di beni di consumo e servizi di massa si assiste a una dicotomizzazione delle pratiche linguistiche - comunicative. I dirigenti, responsabili della pianificazione delle mansioni lavorative, codificano le conoscenze operaie e le trasformano in ordini scritti. Per i lavoratori alla catena di montaggio non è prevista discrezionalità all'interno della pianificazione stabilita in precedenza e quindi nessuna ragione di usare la parola. Il loro compito è di eseguire ordini codificati per iscritto. La comunicazione anche orale è considerata disfunzionale, perché distoglie l'attenzione dall'attività manuale. La disposizione stessa dei lavoratori alla catena di montaggio è di ostacolo alla comunicazione. In un paese come la Germania, la fase centrale di questo periodo corrisponde con il reclutamento dei così detti "Gastarbeiter" dai paesi del Sud Europa e dal Marocco. È solo nel corso della seconda metà del Novecento che l'introduzione dell'elettronica e della robotizzazione (Industria 3.0) spezza il monopolio linguistico-comunicativo dei quadri dirigenziali. Il controllo delle macchine, l'introduzione di norme di sicurezza e igiene e di sistemi di controllo di qualità richiedono competenze linguistiche e comunicative a tutti i lavoratori – nativi e migranti – a tutti i livelli gerarchici, anche se con notevoli differenze fra i settori e mansioni. Con la diffusione sempre più rapida della digitalizzazione e la diminuzione di attività lavorative prevalentemente manuali, la comunicazione sul lavoro si sta trasformando ulteriormente. Alla comunicazione fra il personale si aggiunge nell'Industria 4.0 la comunicazione fra operatore e macchina e fra macchina e macchina. Anche se mancano ancora dati sufficienti, osservazione e riflessione personale mostrano come la comunicazione digitale richieda competenze linguistiche e cognitive sofisticate come capacità di metacomunicazione e negoziazione di significato. Queste trasformazioni della produzione e dell'organizzazione della società in generale, tanto radicali da essere definite "rivoluzioni industriali", sono avvenute e avvengono in tempi diversi, a velocità diversa e con un impatto diverso nei vari paesi europei a seconda della struttura e delle condizioni del mercato del lavoro. Anche nello stesso paese ci sono differenze tra settore e settore e non raramente fra impresa e impresa.

Risposte di formazione linguistica L2

In alcuni paesi europei con un'alta presenza di lavoratori immigrati e sistemi di formazione linguistica in L2 già in atto, queste trasformazioni hanno portato allo sviluppo di offerte specifiche di L2 per il lavoro e sul lavoro e alla sperimentazione di nuovi contesti di apprendimento al di là dei corsi tradizionali.

Ovviamente queste offerte formative sono sorte in risposta ai bisogni specifici dei rispettivi mercati del lavoro, che tengono conto dei lavori svolti dalle e dai migranti della legislazione vigente e delle strutture di formazione di L2 esistenti. Gli approcci qui presentati sono da leggere non come esempi da riprodurre, ma come risposte possibili (e sperimentate) alla sfida comune dell'integrazione linguistica delle e dei migranti e come fonte di ispirazione per soluzioni locali innovative a problematiche comuni. La rete internazionale *Language for*

Work (Lfw), sostenuta dal Centro europeo per le lingue moderne del Consiglio d'Europa si propone di raccogliere, documentare e diffondere pratiche di apprendimento e insegnamento della L2 per il lavoro e sul lavoro per catalizzare soluzioni locali (<https://language-forwork.ecml.at>).

Lfw parte dall'osservazione che nella maggior parte dei paesi europei il supporto linguistico in L2 finisce quando gli immigrati trovano lavoro. Per chi è scarsamente alfabetizzato e scolarizzato questo significa rimanere prigionieri in un giro vizioso: si arriva, si cerca alloggio e supporto nella propria comunità, eventualmente si frequenta un corso di integrazione e si cerca lavoro al più presto. Con scarse conoscenze di L2 e di base si può trovare solo un lavoro poco qualificato, faticoso, mal retribuito e povero di stimoli linguistici. Il che comporta uno scarso sviluppo della L2 e quindi di rimanere "prigionieri" nella trappola del lavoro poco qualificato, con scarse opportunità di migliorare le proprie conoscenze di L2. Nella maggior parte dei paesi europei esistono possibilità di miglioramento e perfezionamento linguistiche; tuttavia, richiedono generalmente solide conoscenze di base, sono a pagamento e da frequentare nel tempo libero.

L'analisi di una cinquantina di esempi provenienti da diversi paesi europei ha rivelato che un'offerta formativa di L2 sul lavoro per molte lavoratrici e molti lavoratori (migranti e non) è l'unica possibilità per migliorare le proprie conoscenze linguistiche e le proprie prospettive lavorative. Da sottolineare che anche questi interventi formativi non potranno mai risolvere problemi strutturali, ad esempio del mercato del lavoro.

Opzioni: supporto diretto e indiretto

Per chi organizza offerte di formazione linguistica per il lavoro e sul lavoro si presentano due opzioni: supporto diretto e supporto indiretto.

Il supporto diretto comprende fundamentalmente due tipi di offerte: offerte di apprendimento formale e non formale di L2 come corsi e/o *coaching* linguistico e materiali per l'autoapprendimento, oggi soprattutto digitali.

Supporto diretto: Corsi di L2

I corsi di L2 possono essere tenuti in un centro di formazione o direttamente in azienda. Possono essere più o meno "fatti su misura", per persone in cerca di lavoro, quindi di carattere più generale per l'inserimento nel mercato di lavoro, oppure più specifici, per un certo mestiere o per un gruppo di lavoratrici e lavoratori di un'azienda particolare. Oppure si tratta di corsi di supporto linguistico affiancanti corsi di formazione professionale che portano a un titolo generalmente riconosciuto.

L'analisi degli esempi raccolti dalla rete Lfw e osservazioni ed esperienze personali confermano che il successo di tali corsi dipende da quanto essi rispondano ai bisogni degli apprendenti e del posto di lavoro e siano praticamente "fatti su misura". Questo richiede una seria analisi dei bisogni linguistici degli apprendenti e del posto di lavoro in questione, sia dei bisogni soggettivi, cioè percepiti tali dall'apprendente, sia di quelli oggettivi, rappresentati dalle esigenze poste agli apprendenti dai contesti linguistico-comunicativi che occorrono in campo occupazionale.

Facendo riferimento alla teoria dei sistemi sociali di Niklas Luhmann, si può postulare che chi insegna di solito conosce il sistema sociale dell'educazione e della formazione, raramente quello dei sistemi produttivi, soprattutto della produzione di beni di consumo. Nel campo dei servizi, eventualmente si ha esperienza almeno come clienti (ad esempio come

paziente in un ospedale, come parente nella cura degli anziani, ecc.). Quale insegnante che non abbia lavorato già nel campo può dire di sapere quali siano le pratiche lavorative e quindi i bisogni linguistici di un "Teigentsorger"² in un panificio industriale, se non ha visitato il panificio, ha osservato il lavoro, ha chiesto "a chi di ragione", esaminato documenti, ecc.? Durante un corso di formazione, un gruppo di rappresentanti sindacali dell'industria alimentare ha individuato le fondamentali richieste linguistiche comunicative dei colleghi che lavorano come "Teigentsorger": capire e osservare le misure di sicurezza; capire e mettere in pratica consegne lavorative (anche al telefono); calcolare pesi e misure; fare e rispondere a comunicazioni telefoniche; partecipare alle formazioni sulle misure d'igiene (obbligatorie e soggette a controllo giudiziario); segnalare incidenti sul lavoro; dare comunicazione di assenza per malattia; fare domande e chiedere chiarimenti; capire il dialetto; comunicare in situazioni stressanti; comunicare con i rappresentanti sindacali.

Soprattutto per apprendenti poco scolarizzati e poco abituati all'apprendimento formale, come nel caso dei "Teigentsorger", una formazione linguistica che parta dalla realtà quotidiana lavorativa e fornisca loro un repertorio linguistico più corretto e vario da esercitare e sperimentare immediatamente nella pratica ha possibilità di successo. L'esperienza riferita dai suddetti rappresentanti sindacali di un corso "tradizionale" incentrato su una progressione grammaticale e su temi di carattere generale, non aveva avuto successo e si era concluso con l'abbandono del corso – gratuito per i partecipanti e in orario di lavoro – della maggior parte degli apprendenti.

Un altro tipo di formazione linguistica che è risultato particolarmente efficace è il supporto linguistico che affianca i corsi di formazione professionale che portano a qualifiche ufficiali e riconosciute, come il corso di tedesco che la sartoria *Stitch by Stitch* offre alle dipendenti in orario di lavoro per migliorare la loro conoscenza della L2 per il lavoro e per lo studio. Oltre a dare lavoro a una quindicina di profughe di diversi paesi (Siria, Eritrea, Afghanistan), che già nel loro paese lavoravano nella moda, la ditta le prepara a seguire il corso di apprendistato di sartoria (tre anni di lavoro e scuola, secondo il sistema duale tedesco), che porta a un titolo professionale ufficialmente riconosciuto, e le assiste nel percorso. Dalla fondazione dell'impresa nel 2016 a oggi, tutte le dipendenti che avevano prerequisiti scolastici diversi (da pochi anni di scuola elementare a un diploma), hanno assolto con successo il corso di formazione professionale.

Anche in questo caso, la formazione linguistica parte dalla realtà lavorativa, ma trascende le conoscenze linguistiche richieste dall'uso immediato della lingua sul lavoro per dare alle apprendenti gli strumenti linguistici necessari per concludere un corso formale di apprendistato: la lingua specialistica e la lingua per lo studio assumono un'importanza centrale. La didattica delle offerte formative di L2 che affiancano corsi di formazione professionale si rifà all'approccio noto come Clil (*Content and Language Integrated Learning*), che integra competenze linguistiche-comunicative e disciplinari.

Per apprendenti a scolarità non molto alta, l'addestramento all'uso della lingua per imparare assume un ruolo centrale: come leggere i testi delle materie di studio, come formulare compiti scritti, come superare i vari tipi di test, ecc.

2 Quello del Teigentsorger, corrispondente all'addetto allo smaltimento delle materie prime e dei prodotti scartati dal processo di panificazione, è un posto di lavoro che non richiede qualifiche professionali, ma solo un addestramento sul lavoro. Il termine descrive una delle mansioni principali, quella di eliminare avanzi di impasto, prodotti scaduti o prodotti non riusciti.

Coaching

L'offerta di formazione linguistica sul lavoro non si esaurisce con il formato classico del corso. Crescente popolarità godono in Germania e in altri paesi europei forme di supporto come il *coaching* linguistico più o meno direttivo. Il *coaching* offre un sostegno individualizzato e accompagna l'apprendente per un periodo breve e definito (ad esempio sei sessioni di 45 minuti) spesso in seguito a un corso di L2 in azienda per assicurare il transfer nella pratica di quanto imparato in classe. Il *coaching* si orienta ancora più strettamente del corso ai bisogni linguistico-comunicativi sia dell'apprendente che del posto di lavoro. Usa le risorse dell'apprendente preso in carica, affinché sviluppi in maniera autonoma le proprie competenze di L2 e di gestione dell'apprendimento. Si basa su principi di volontarietà, parità, riservatezza e fiducia reciproca, richiede un atteggiamento non direttivo del coach e il supporto del datore di lavoro che è assolutamente necessario in tutte le formazioni sul posto di lavoro (Daase et al., 2014).

I due esempi seguenti danno un'idea dello spettro di intervento del *coaching* linguistico. Si tratta dei brevi ritratti di due dipendenti di una manifattura di patate del Nord Reno-Vestfalia, prima e dopo il *coaching* in base alle informazioni ottenute dal coach in un'intervista telefonica condotta nell'autunno del 2020.

Mihai è rumeno, vicino ai quaranta. A sua detta ha frequentato in Romania la scuola saltuariamente per ragioni di salute. Ha scarse conoscenze di base e notevoli difficoltà a leggere e scrivere. Il coach, una collega che ha studiato anche logopedia, ha diagnosticato difficoltà uditive nella distinzione dei fonemi, concentrazione e memoria uditiva limitate. Mihai ha conoscenze rudimentali del tedesco. Assunto nel 2015 con un contratto a tempo determinato come operaio non qualificato, lavora come *Kocher* alla cottura di vari prodotti a base di patate. È considerato un buon lavoratore, stimato da colleghi e superiori. Per far fronte alle richieste linguistiche del lavoro ha imparato a memoria le ricette standard. L'azienda è un'impresa a conduzione familiare. Recentemente ha avuto luogo un cambiamento generazionale: i giovani proprietari hanno intenzione di rinnovare e ampliare la gamma dei prodotti introducendo nuove ricette. Mihai non riesce a tenere il passo con i continui cambiamenti.

I responsabili si sono accorti delle difficoltà di Mihai e di altri dipendenti immigrati e hanno ingaggiato un ente con esperienza di formazione linguistica per il lavoro, che ha condotto un'analisi dei bisogni linguistici dei posti di lavoro in questione e condotto corsi a diversi livelli e sessioni di *coaching*. Senza voler diminuire il senso di responsabilità sociale dei proprietari, va aggiunto che al momento dell'offerta formativa l'azienda, localizzata in una zona agricola con scarse infrastrutture e un ciclo lavorativo di 24 ore, si trovava in una fase di espansione con difficoltà a trovare personale stabile ed era quindi disposta a investire nella formazione linguistica del personale.

Ritornando a Mihai: Mihai ha frequentato regolarmente il corso per principianti, con grandi difficoltà nonostante materiali differenziati. Si è mostrato sempre motivato nonostante gli scarsi risultati. Finito il corso, partecipa regolarmente e con interesse alle sessioni di *coaching*. Il *coaching* per Mihai ha il carattere di sostegno terapeutico-pedagogico-linguistico. I miglioramenti sono lenti, ma riconoscibili: dopo 8/10 sessioni è in grado di distinguere la corrispondenza fonema-grafema. Coach e responsabili in azienda discutono il caso di Mihai giungendo a una soluzione di carattere che va al di là del supporto linguistico. Non solo viene aumentato il numero di ore di *coaching* per Mihai, ma ben più importante l'azienda è disposta a un cambiamento strutturale. Mihai non dovrà più lavorare in stazioni di lavoro diverse, ma a una sola stazione. Per le ricette viene adattato un sistema-semaforo con relativo meccanismo di sostegno: le ricette standard sono contrassegnate in verde,

quelle con pochi cambiamenti in giallo, le nuove ricette in rosso. Per le ricette gialle Mihai può chiedere aiuto a un collega, per le rosse deve chiamare il capo reparto. A fine progetto, nel 2017, Mihai aveva ottenuto un contratto a tempo indeterminato, un passo verso la realizzazione del suo sogno di rimanere in azienda fino al pensionamento.

Meno spettacolare, ma senz'altro più tipico per le possibilità del *coaching* linguistico, è il caso di un'altra dipendente della stessa azienda, una ventenne polacca, Yustina.

Yustina ha assolto la scuola dell'obbligo in Polonia. Dopo vari lavori saltuari, ha raggiunto la madre, che già lavorava in Germania, ed è stata assunta dalla ditta in questione. Nella comunicazione orale Yustina ha raggiunto il livello B1. Nello scritto ha un livello molto più basso. In azienda si è integrata velocemente e ha imparato a svolgere diverse mansioni, per cui può essere impiegata come *Springerin*, e "saltare" velocemente da una stazione di lavoro all'altra. È apprezzata da supervisori e colleghi che la considerano affidabile e cooperativa.

Yustina ha frequentato regolarmente il corso di tedesco per principianti. Poiché le lezioni erano tenute dopo il primo turno, era spesso stanca e demotivata. La frequenza del successivo corso intermedio è stata irregolare e contrassegnata da tensioni. Yustina continuava a lamentarsi che il corso era troppo lento, che non stava imparando abbastanza e che stava sacrificando il suo tempo libero. Non voleva credere che l'azienda avrebbe accreditato le ore di lezione sul conto personale di ore da prendere come tempo libero. Alcuni successi in classe le hanno permesso di rendersi conto dei progressi fatti in tedesco, incoraggiandola a continuare a imparare. Ha accettato di partecipare all'offerta di *coaching*, che per lei ha avuto un carattere diverso da quello di Mihai. Nel caso di Yustina si è trattato di autoriflessione e presa di coscienza dei propri obiettivi di vita e lavoro e delle competenze linguistiche necessarie per raggiungerli. Con l'aiuto del *coaching*, Yustina ha preso coscienza del livello di tedesco di partenza e di quello raggiunto. Dopo i corsi di lingua e il *coaching*, Yustina è ora in grado di coordinare e pianificare il proprio processo di apprendimento. Si è posta degli obiettivi realistici per l'apprendimento del tedesco tenendo conto del tempo e dell'energia che è disposta a investire. Inoltre, ha imparato a identificare, selezionare e utilizzare risorse di apprendimento appropriate, come i materiali online. A fine progetto, Yustina frequentava un corso per la patente di guida e usava regolarmente risorse digitali per le sue preoccupazioni linguistiche su base regolare (Thomas 2016).

Autoapprendimento (digitale)

Sempre più numerosi sono video e app che permettono di esercitare e approfondire la lingua due per il lavoro. Uno dei più recenti e meglio riusciti porta il titolo *Ein Tag Deutsch in der Pflege (Un giorno in tedesco in ospedale)* – Come esercitare ludicamente il tedesco lingua due a scopi professionali. È un'app gratuita per apprendenti di lingua tedesca di livello B1 e superiore con esercizi di comunicazione, vocabolario, strutture e pronuncia.

Chi lavora nell'assistenza sanitaria deve affrontare situazioni comunicative particolarmente complesse, che esigono competenze differenziate: deve interagire con interlocutori diversi come il paziente Torben Teller, la premurosa moglie e l'esigente primario Dott. Thewes. Fortunatamente ci sono colleghi e colleghe e una caporeparto disposti a venire in aiuto in caso di difficoltà.

Il materiale, accessibile sia direttamente dall'apprendente che dall'insegnante, comprende numerose conversazioni basate su interazioni autentiche nell'assistenza sanitaria. A fine dialogo gli apprendenti devono decidere come reagire linguisticamente. Esercizi di comunicazione, grammatica, vocabolario e pronuncia permettono di rafforzare le conoscenze dei principali fenomeni linguistici ricorrenti in questo tipo di lavoro. Non manca un vocabo-

lario per trovare le parole che non si conoscono. Infine, un infobox fornisce informazioni utili sul lavoro nel settore dell'assistenza sanitaria in Germania (<https://www.ein-tag-deutsch.de/info>).

Supporto indiretto: Språkombud nella cura degli anziani in Svezia

Il supporto indiretto mira a promuovere una cultura aziendale che favorisce l'apprendimento e lo sviluppo linguistico comunicativo dei dipendenti. L'obiettivo trascende il progresso linguistico-comunicativo dei singoli individui avendo come fine ultimo il miglioramento della comunicazione aziendale, contribuendo così al miglioramento delle prestazioni e del prodotto offerto, secondo il titolo tradotto in inglese di un manuale per un nuovo approccio di sviluppo di L2 nella cura degli anziani *Better language skills, better care-SpråkSam is leading the way* (<https://languageforwork.ecml.at/ResourceCentre/tabid/4074/InventoryID/12/language/de-DE/Default.aspx>).

L'aspetto didattico di L2 è solo una componente degli approcci di supporto indiretto, che richiedono l'attiva partecipazione dei responsabili aziendali e la disponibilità a creare nuove strutture e ruoli, come illustrano i due progetti svedesi *SpråkSam* (2009-2011) e *ArbetSam* (2011-13), condotti dal Centro per la cura degli anziani di Stoccolma *Aldrecentrum* in collaborazione con il Centro di ricerca per la gerontologia di Stoccolma.

Come in molti altri paesi europei, anche in Svezia, la maggior parte del personale non specializzato, cosiddetto *frontline staff*, in carica della cura diretta degli anziani è di origine straniera con conoscenze limitate della lingua seconda, in questo caso dello svedese. Contrariamente alle aspettative generali, che le competenze linguistico-comunicative sarebbero aumentate automaticamente tramite la pratica quotidiana del lavoro, il livello linguistico della maggior parte del personale in questione è rimasto ben al di sotto di quanto richiesto dai criteri di qualità di un settore sempre più complesso e in via di espansione. Grazie ai finanziamenti del Fondo sociale europeo, un gruppo di professionisti del campo della ricerca e pratica gerontologica, linguistica e didattica e dirigenti di case di riposo per anziani della regione di Stoccolma hanno sviluppato, pilotato e messo in atto un sistema innovativo di apprendimento sostenibile sul posto di lavoro, tuttora praticato e in via di espansione³.

L'approccio prevede un sistema integrato con componenti diverse su piani strutturali diversi. Comprende corsi di svedese di sostegno del personale straniero che frequenta corsi di formazione professionale per ottenere una qualifica riconosciuta rilevante all'attività svolta. Indipendentemente da questi corsi di lingua, nei centri di cura sono state introdotte nuove strutture e ruoli per il personale, che costituiscono l'aspetto innovativo dell'approccio. Si tratta dei così detti circoli di riflessione: incontri regolari, in cui gli addetti alla cura, svedesi e non, discutono problemi riguardanti la comunicazione incontrati sul lavoro. Possono essere problemi con clienti, o i loro famigliari, fra colleghi o con personale esterno, difficoltà sorte dalla digitalizzazione e/o riguardanti la documentazione. La cura degli anziani è chiaramente un settore in cui la comunicazione ha un ruolo centrale e le competenze comunicative richieste ai parlanti di L2 sono particolarmente alte. Un nuovo ruolo è stato creato per coordinare e moderare tali incontri. Uno dei compiti dei moderatori è di individuare eventuali specifiche difficoltà del personale non svedese e di trovare una soluzione assieme ai dirigenti.

³ Approccio e materiali sono disponibili in lingua inglese (<http://www.aldrecentrum.se/tdar>).

Un ulteriore ruolo, che nella sua denominazione richiama una tradizione tipicamente scandinava, è quello del *språkombud*. Come una specie di *ombudsman*, colleghe e colleghi, svedesi e non, offrono volontariamente supporto linguistico *ad hoc* al personale di L2, senza svolgerne i compiti. Il tempo dedicato al supporto linguistico è incluso nell'orario di lavoro, non è però retribuito ulteriormente. Oltre a intervenire direttamente in caso di malintesi, di difficoltà di comprensione, nella stesura della documentazione, assistere nelle telefonate, i compiti di questi "mediatori e mediatrici" di L2 sono di spiegare le routine al nuovo personale, incoraggiare i colleghi e le colleghe a partecipare attivamente alla comunicazione, anche se il loro svedese non è perfetto. Agendo da tramite fra personale e dirigenza aiutano a sviluppare formulari e documenti più comprensibili, contribuiscono ad aumentare la consapevolezza per l'uso della lingua sul posto di lavoro e a sensibilizzare i e le madrelingua svedesi alle difficoltà linguistiche di chi lavora usando una L2.

Chi ha interesse a diventare *språkombud* deve rivolgersi al datore di lavoro, per essere iscritto a un corso di formazione sviluppato dal Vård-och omsorgscollege, ente nazionale responsabile per la cooperazione fra fornitori di formazione, case di riposo e sindacati (https://vofront-files.vo-college.se/vofront_files/e9923a00-ddfc-462e-abc3-21174d8af0d3.pdf). Questi corsi alternano fasi di presenza a fasi online con compiti da svolgere sul luogo di lavoro. I corsi sono gratuiti per i partecipanti, ma non per i datori di lavoro e portano a un certificato.

Nel 2019 l'Università di Stoccolma ha condotto una valutazione esterna dell'efficacia di questo tipo di intervento e intervistato 20 *språkombud* e 12 dirigenti di case di riposo. I risultati sono positivi: miglioramento delle competenze linguistico-comunicative del personale di lingua non svedese, miglioramento qualitativo della comunicazione e del clima sul luogo di lavoro. Il bilancio risulta positivo anche da un punto di vista economico. I costi per la formazione del personale e per la dispensa dal lavoro vengono definiti "investimenti modesti" rispetto ai vantaggi per i clienti (anziani e famigliari) e quindi per la cura e per l'intera società (Bigestans, 2019). A conclusione dello studio, l'autrice sottolinea la necessità di ulteriori ricerche per provare una correlazione diretta fra il supporto non formale di questo tipo e il miglioramento della qualità del lavoro.

Nel frattempo questo modello ha fatto scuola: in Svezia ha rafforzato il partenariato fra fornitori di formazione linguistica e professionale e datori di lavoro. La figura dello *språkombud* e il sostegno linguistico informale si sta estendendo anche ad altri settori e nella produzione industriale. In Germania questo approccio, che si riallaccia alla tradizione del *mentoring* nella formazione professionale soprattutto nell'apprendistato, si è diffuso rapidamente. I principali fornitori di formazione sul lavoro di L2 per migranti e di formazione di base per analfabeti funzionali di madrelingua tedesca offrono anche corsi per addestrare i colleghi e le colleghe a diventare mentori.

Lingua e lavoro: la situazione italiana

Ideare e realizzare un'offerta formativa di lingua italiana per il lavoro adottando i principi metodologici e adattando le pratiche messe a punto dalla rete "*Language for work*" richiede di interrogarsi preliminarmente su quale lavoro è offerto alle e ai migranti in Italia. La situazione descritta all'inizio degli anni 2000 (Minuz, 2004) di un mercato del lavoro chiuso, segregato per genere e per origine, spesso bloccato nelle carriere e incapace di riconoscere le qualifiche degli immigrati sembra persistere.

Al 1° gennaio 2021 gli stranieri⁴ in Italia erano 5.036 milioni, rappresentanti l'8,7% popolazione residente nel paese. La popolazione straniera appare stabile, anzi vi è stato un leggero calo nei nuovi permessi di soggiorno, probabilmente dovuto alla pandemia Covid 19. È da osservare che il lavoro rappresenta solo il 6,4% dei motivi indicati per la richiesta del permesso, contro il 56,9% di richieste per ricongiungimento familiare e il 12,6 per asilo e protezione internazionale (Istat, 2021). Se la popolazione straniera continua a crescere è soprattutto grazie ai nuovi nati e agli ingressi per ricongiungimento familiare.

Gli immigrati occupati sono 2,35 milioni e contribuiscono con il loro lavoro il 9% del Pil italiano, con 134 miliardi di euro (Fondazione Leone Moressa, 2021), benché, come in tutta l'area Ocse, anche in Italia si sia assistito a un calo dell'occupazione degli immigrati come effetto della pandemia Covid 19 (meno 2,9% in Italia contro l'1,2% di media nell'area Ocse). Per la prima volta il tasso di occupazione degli immigrati è inferiore a quello degli italiani (Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, 2020).

Le donne sono in una situazione occupazionale di particolare vulnerabilità, seppure con notevoli differenze in relazione al paese di origine (Openpolis, 2021). Nel 2020 risiedevano in Italia 2,6 milioni di straniere (il 51,8% della popolazione straniera residente); di queste il 62,4% non era occupata. Il tasso di disoccupazione è più alto tra le donne (il 15,2% tra le donne, l'11,4% tra gli uomini), ma la differenza maggiore è soprattutto nel tasso di inattività: il 47,20% delle donne straniere sono inattive, cioè non hanno e non cercano lavoro, contro il 18,90% degli uomini, con uno scarto di molto più vasto di quello tra donne e uomini italiani inattivi (il 45,10% delle donne, il 27,30% degli uomini). Il tasso di inattività è più elevato tra le donne che provengono da paesi dove la tradizionale divisione di ruoli che destina le donne al lavoro di cura non pagato è più radicata; tra le pachistane residenti in Italia, ad esempio, il tasso di inattività è del 90%.

Le donne straniere sono mediamente più istruite degli uomini (fig. 1), ma più svantaggiate sul mercato del lavoro. È una condizione che accomuna le donne straniere e le italiane (ed europee in genere), che nelle donne straniere si presenta con particolare gravità (Openpolis, 2021), giustificando la necessità di una prospettiva intersezionale che sappia tenere conto delle discriminazioni multiple.

Anche il calo dell'occupazione a seguito della pandemia Covid 19 ha colpito di più le donne, straniere o italiane. Le donne straniere hanno una diminuzione di due volte maggiore degli uomini a causa della maggiore precarietà dei contratti. Più degli uomini, inoltre, la perdita dell'occupazione le ha spinte verso l'inattività più che verso la disoccupazione. In genere donne e uomini stranieri hanno sofferto più dei nativi con un peggioramento degli indicatori del mercato del lavoro. Fanno eccezione, ed è un dato su cui riflettere, gli immigrati con basso livello di istruzione, per i quali la situazione è rimasta stabile.

⁴ Adottiamo per coerenza i termini utilizzati da Istat. I dati si riferiscono ai cittadini stranieri regolarmente residenti in Italia, provenienti da paesi dell'UE o non appartenenti all'UE (stranieri non comunitari).

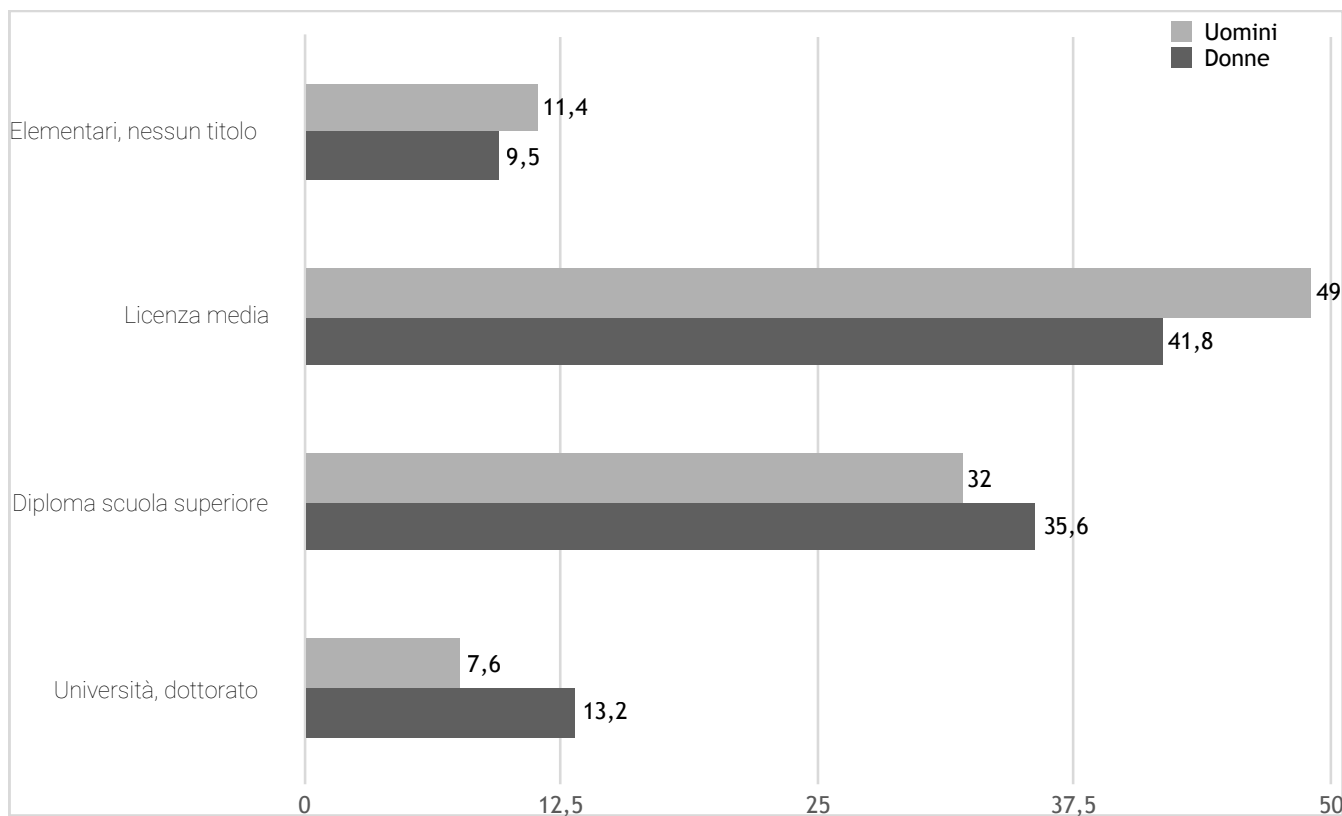


Figura 1: Titolo di studio degli stranieri residenti in Italia (rielaborato da Istat 2021, Tav. 7.15)

Che tipo di lavoro svolgono gli immigrati? Un'ampia maggioranza dei lavoratori stranieri (87%) svolge lavoro dipendente, con una concentrazione nei servizi (45%), che è il settore di maggiore occupazione anche per gli italiani; il 10% è occupato nella manifattura. Nei servizi svolgono prevalentemente mansioni a bassa qualifica di cura, di pulizia, o nel settore domestico (Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali 2020). I titolari d'impresa nati all'estero, nel 2018, erano 447.422 (l'81,1% dei quali proveniente da un paese non appartenente all'UE) e rappresentavano il 14,6% di tutti i titolari attivi. Tuttavia, anche in questo caso la concentrazione è nei servizi e in genere in settori ad alta intensità di manodopera: confezione di abiti e di capi in pelle nel manifatturiero, costruzioni, commercio, attività di ristorazione, alloggio, noleggio e imprese cosiddette "multiservizio" (Censis, 2019).

In questo contesto, non stupisce l'alta percentuale (67,5%) degli stranieri residenti in Italia che nel 2019 svolgevano lavori per i quali erano sovraqualificati, cioè lavori in cui le loro competenze tecniche o accademiche non sono pienamente utilizzate; l'Italia è il secondo paese europeo per sovraqualificazione dei lavoratori stranieri, dopo la Grecia e prima della Spagna (Openpolis, 2021). Questo fenomeno è più frequente tra gli stranieri rispetto agli autoctoni per almeno quattro ragioni: l'insufficiente conoscenza della lingua, il mancato riconoscimento delle competenze acquisite nel paese di origine o l'impossibilità di utilizzare nel paese di arrivo le competenze acquisite, e, non ultimo, la mancanza di relazioni sociali che facilitino la ricerca di occupazione e la scarsa conoscenza del mercato del lavoro locale (Istat, 2018). "Declassamento occupazionale, intrappolamento e reti etniche" (Istat, 2018: 137) sembrano caratterizzare i percorsi professionali dei migranti e, ancor più, delle migranti in Italia.

A differenza di quanto accade per i lavoratori italiani, per gli stranieri il titolo di studio non costituisce una premessa per una maggiore stabilità occupazionale. I dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (2020) sulla percezione riguardo al proprio futuro lavorativo in seguito alla pandemia del Covid 19, segnala che la paura di perdere il lavoro tra gli occu-

pati di 15-24 anni è indicativamente più alta tra gli stranieri (il 7,0% degli italiani, il 16,9% dei comunitari e il 23,3% dei non comunitari) e tra chi ha un titolo di studio più basso. Ma non a caso, mentre per gli italiani la paura decresce con il titolo di studio, accade il contrario per i lavoratori provenienti da paesi fuori dall'UE. Tra questi, i laureati dichiarano timori sulla propria condizione professionale (15,0%) maggiori dei diplomati (13,1%).

Per quanto riguarda i livelli di istruzione, si osserva che il 10,4% degli stranieri fra i 15 e i 64 anni ha una laurea, il 33,8% ha un diploma di scuola superiore. Tuttavia, la quota di popolazione straniera definibile come "adulti poco istruiti", cioè la popolazione di età superiore ai 15 anni con al più istruzione secondaria inferiore (Istat, 2021b), è elevata (fig. 1). Tra questi è elevato il numero di adulti che hanno la sola licenza elementare o nessun titolo di studio, pari al numero di coloro che hanno un titolo universitario (10,4%). Senza voler trarre conclusioni affrettate, va comunque segnalata una recente ricerca sui profili dei richiedenti asilo in Italia (Achilli et al., 2016) che rilevava come la propensione a fermarsi in Italia fosse inferiore tra coloro che possedevano un titolo universitario (58%) rispetto ai non scolarizzati (83%). Molte sono le ragioni, da un più chiaro progetto migratorio a reti personali più solide, ma tra queste anche la difficoltà a inserirsi nel mondo.

Adulti con debole o nulla alfabetizzazione: una didattica mirata

Nella vita quotidiana, incluso l'ambiente di lavoro, le e i migranti si trovano ad affrontare da subito e costantemente situazioni che esorbitano dalle loro attuali competenze linguistico-comunicative, scritte e orali. Nell'affrontare quelle situazioni utilizzano in maniera strategica le loro risorse linguistiche ed extralinguistiche. Tuttavia, nel lavoro lo scarto tra saper fare linguistico-comunicativo e le richieste poste dai contesti li espone a diversi rischi, anche gravi, sia sul piano della stabilità occupazionale sia sul piano della sicurezza personale.

Gli adulti poco o non alfabetizzati sono in una situazione di particolare vulnerabilità per diversi fattori, che vanno dalla minore capacità di accesso al mercato del lavoro, alle tipologie di lavori disponibili, spesso gravosi, rischiosi e sottopagati, alla minore disponibilità di strumenti di lettura della nuova realtà d'inserimento (Council of Europe, 2014, 2020a). La scarsa o nulla familiarità con la lingua scritta, spesso pervasiva anche nelle mansioni ad alto contenuto manuale, e una maggiore difficoltà nell'apprendimento anche della lingua orale (Minuz & Kurvers, 2020 per una panoramica) rappresentano due specifici elementi di vulnerabilità di cui l'offerta di formazione linguistica deve sapersi fare carico.

In risposta all'esigenza di una didattica mirata ai bisogni specifici degli adulti con nulla o scarsa alfabetizzazione, è in corso di pubblicazione per conto del Consiglio d'Europa "*Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*" (Minuz et al., 2022)⁵: una guida di riferimento basata sul Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (Council of Europe, 2002), e sul Volume complementare del Qcer (Council of Europe, 2020b) per i livelli al di sotto e fino al livello A1, espressamente pensata per i migranti adulti non alfabetizzati e poco alfabetizzati che stanno imparando la lingua del paese di reinsediamento.

Laslliam, adottando l'approccio orientato all'azione del Qcer e le nozioni chiave di competenza linguistica comunicativa e di compiti, descrive i processi simultanei, interrelati e non lineari di acquisizione dell'alfabetizzazione e di una seconda lingua.

⁵ Ne sono autori J. Kurvers, R. Naeb, F. Minuz, L. Rocca, K. Schramm.

Come il Cefr, fornisce descrittori esemplificativi per la ricezione, la produzione e l'interazione per l'apprendimento orale e scritto della seconda lingua, in relazione sia alle attività linguistico-comunicative che alle strategie d'uso della lingua. A differenza del Cefr, fornisce anche descrittori esemplificativi per l'acquisizione del codice scritto (alfabetizzazione tecnica) e delle competenze digitali. Ad esempio, a livello 1 nella scala per l'Alfabetizzazione tecnica-Scrittura troviamo, tra altri, il descrittore: "È in grado di distinguere le caratteristiche principali delle lettere (ad es. il tratto discendente nella 'p' o il punto nella 'i') e usarle per copiare e scrivere⁶".

I descrittori, che vanno intesi come obiettivi di insegnamento, sono organizzati in scale di quattro livelli che vanno dal primo contatto con la lingua di apprendimento (orale e scritta) fino al livello A1, dove i livelli 3 e 4 di *Laslliam* coincidono parzialmente con i livelli Pre A1 e A1 del Volume complementare del Qcer (segnalati in blu, come nell'esempio fornito dalla Fig. 2). Coerentemente con il Cefr, *Laslliam* pone al centro il concetto di profilo individuale più che quello di livello. Un apprendente, infatti, può collocarsi a livelli differenti in relazione alle diverse competenze e ciò è particolarmente evidente nel caso di apprendenti non alfabetizzati, che possono avere livelli di competenza orale ben oltre il livello A1. Pertanto, gli obiettivi di apprendimento suggeriti da *Laslliam* sono indipendenti l'uno dall'altro.

I descrittori sono organizzati in scale generali e scale specifiche. Nelle scale specifiche ogni descrittore è contestualizzato e completato da esempi di uso della lingua nei quattro domini menzionati nel Qcer: privato, pubblico, professionale ed educativo. Speciale cura è stata data al dominio professionale, nella consapevolezza che domini di grande importanza nella vita delle e dei migranti adulti, come l'amministrativo e il professionale appunto, non hanno ricevuto particolare considerazione nel Qcer e che i bisogni comunicativi per i lavori poco qualificati, che sono la principale area di impiego per molti migranti non alfabetizzati e poco alfabetizzati, sono particolarmente trascurati (Kuhn, 2015).

Gli esempi forniti nelle scale specifiche rispondono all'intento di suggerire agli utenti della guida di riferimento alcune situazioni d'uso della lingua che fin dall'inizio l'apprendente si trova ad affrontare e obiettivi didattici orientati alla realtà, in coerenza con l'approccio orientato all'azione adottato. Ad esempio, nella scala specifica "Leggere per orientarsi", il descrittore di livello 2 "È in grado di riconoscere segnali semplici di occorrenza quotidiana nelle strade o sui prodotti" è esemplificato nel dominio professionale con "segnali di avvertimento ("Attenzione")" (Fig. 2). Sarà compito di chi utilizzerà *Laslliam* (insegnanti, estensori di prove d'esame o manuali, responsabili dell'organizzazione di corsi e altri) adattare e contestualizzare gli esempi alle concrete situazioni d'uso della lingua da parte di gruppi specifici di apprendenti.

⁶ La traduzione italiana è quella della versione di lavoro provvisoria utilizzata nel processo di validazione.

Ricezione scritta - Leggere per orientarsi		Dominio professionale
4	È in grado di riconoscere nomi e parole familiari ed espressioni molto elementari che ricorrono su semplici avvisi nelle situazioni quotidiane più comuni.	ad es. nell'avviso da parte di un collega riguardo al turno di lavoro
	È in grado di trovare e comprendere semplici ma importanti informazioni nelle pubblicità, nei programmi di eventi speciali, in prospetti e opuscoli e dépliant (ad es. ciò che viene proposto, costi, date e luoghi dei vari eventi, orari di partenza ecc.)	ad es. informazioni relative alle nuove norme di sicurezza o igiene presenti in volantini ("Lavare sempre le mani; evitare contatti ravvicinati").
3	È in grado di comprendere semplici scritte di uso corrente come «Parcheggio», «Stazione», «Sala da pranzo», «Vietato fumare», ecc.	ad es. segnali di pericolo o indicazioni ("Uscita di emergenza").
	È in grado di trovare informazioni su luoghi, date e prezzi su cartelloni, volantini e avvisi.	ad es. le voci principali in un'offerta di lavoro (ad es. i giorni lavorativi)
2	È in grado di identificare l'argomento di semplici e brevi informazioni illustrate scritte con parole già esercitate.	ad es. ore di lavoro o ferie nell'orario di lavoro; data e ora di una riunione di lavoro
	È in grado di riconoscere segnali semplici di occorrenza quotidiana nelle strade o sui prodotti.	ad es. segnali di avvertimento ("Attenzione").
1	È in grado di distinguere tra loro alcuni luoghi, icone e tipi di testo rilevanti e di uso quotidiano.	ad es. "Uscita".

Fig. 2. Esempio tratto dalla scala specifica "Leggere per orientarsi" in *Laslliam*.

Conclusioni

Un'indicazione che ci pare emerga dalla breve panoramica tracciata è che un intervento mirato a sviluppare le competenze necessarie alle migranti e ai migranti per accedere al mercato del lavoro e trovare una stabilità occupazionale, vale a dire un intervento a sviluppare la loro occupabilità, non può ridursi alla semplice offerta di corsi di lingua. Le competenze linguistico-comunicative da sole non bastano, soprattutto nella situazione di un mercato del lavoro difficile e segregato come quello italiano (ma non solo). Le pratiche messe in atto in Europa, inclusa quella realizzata attraverso il progetto "La lingua italiana per l'integrazione e per il lavoro. Percorsi linguistici di apprendimento dell'Italiano L2 nella Regione Marche" indicano alcune possibili azioni complementari.

La prima è senza dubbio la costruzione di partenariati locali, che consentano di individuare i bisogni formativi richiesti nelle diverse e specifiche situazioni, tra i quali i bisogni linguistico-comunicativi. Preliminare all'offerta di lingua deve esserci un'analisi accurata dei bisogni sia soggettivi che oggettivi. È opportuno inoltre collegare la formazione linguistica alla formazione e all'aggiornamento professionale, anche nei termini di educazione permanente, per consentire che le competenze già acquisite e spesso sottoutilizzate delle lavoratrici e dei lavoratori stranieri possano essere valorizzate o consentire l'acquisizione di competenze spendibili da parte di chi non le possiede o le possiede in maniera insufficiente.

Per quanto riguarda in particolare le competenze linguistico-comunicative, uno sforzo innovativo va fatto per spezzare il circolo vizioso tra lavoro faticoso e sottopagato e difficoltà ad accedere ai corsi di lingua. Il luogo di lavoro spesso rappresenta anche il luogo in cui i migranti imparano la lingua del paese in cui risiedono. Ma ciò non è sempre vero e non tutti i luoghi di lavoro sono ugualmente favorevoli all'acquisizione della lingua. Si pensi a chi lavora nelle cucine di ristoranti gestiti da connazionali o alle badanti che passano le giornate con persone gravemente malate con difficoltà nella comunicazione. Strumenti flessibili come l'insegnamento a distanza potrebbero forse essere una soluzione. In altri casi, e in questo sono di esempio le esperienze riportate, il luogo di lavoro può farsi anche luogo di apprendimento guidato. Forme di complementarità tra l'insegnamento linguistico impartito nei Cpia o nelle organizzazioni del terzo settore e gli ambienti di lavoro possono essere sperimentate. A questo possono contribuire le reti di partenariato. Il loro ruolo ci pare fondamentale in quella che è forse la più importante indicazione che emerge dalle esperienze di lingua per il lavoro, o sul luogo di lavoro: la necessità di riconoscere che anche il lavoro definisce spazi multilingui, in cui la responsabilità del successo della comunicazione è di tutti, non solo degli stranieri.

Riferimenti bibliografici

L. Achilli, P. Fargues, J.J. Salamonska, T. Talò, *Study on migrants' profiles, drivers of migration and migratory trends*, International Organization for Migration (IOM) Study, Migration Policy Centre, 2016.

A. Bigestans, *Språkombudet som resurs på arbetsplatsen*, Stockholms universitet / Vårds- och Omsorgcollege, 2019.

<https://www.vo-college.se/system/files/dokumentbank/sammanfattningsprakombudet-somresursparbetsplatserainabigestans2019.pdf>.

J. Boutet, *La part langagière du travail: bilan et évolution. Langage et Société*, n° 98, Paris, 2001, pp. 17-42.

A. Braddell, M. Grünhage-Monetti (a cura di), *Lingua e lavoro*, Torino, Loescher, 2018

A. Braddell, L. Miller, *Supporting migrants in low-paid, low-skilled employment in London to improve their English*. In: J.C. Beacco et al., *The Linguistic Integration of Adult Migrants, Some Lessons from Research / L'intégration linguistique des migrants adultes, Les enseignements de la recherche*, Berlin, De Gruyter, 2017, pp. 309–314.

Censis, Università Roma 3, *La mappa dell'imprenditoria immigrata in Italia. Dall'integrazione economica alla tutela della salute e sicurezza sul lavoro*, 2019.

https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Rapporto_Digital.pdf

Council of Europe, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002.

Council of Europe – Parliamentary Assembly, *Integration tests: helping or hindering integration?*, Recommendation 2034, 2014.

http://www.assembly.coe.int/CommitteeDocs/2013/amdoc11_2013TA.pdf

Council of Europe, *Vulnerable groups*, 2020a.

<https://www.coe.int/en/web/europarisks/vulnerable-groups>

Council of Europe, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in «Italiano LinguaDue», 13(1), 2020b.

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15950/14279>

A. Daase, R. Ferber-Brull, M. Kaplinska-Zajontz, A. Romero, *Ein SPRUNQ-Brett auf dem Weg zum individuellen Ziel: Das Modellprojekt "Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung"*, in «Deutsch als Zweitsprache», 2, 2014, pp. 6 - 23.

Fondazione Leone Moressa, *Rapporto 2021 sull'economia dell'immigrazione*, Bologna, Il Mulino, 2021.

Föreningen Vård- och omsorgscollege, *Lyft språket på jobbet! Handbok för arbetsplatser som vill arbeta språkutvecklande*, 2021. https://vofront-files.vo-college.se/vofront_files/e9923a00-ddfc-462e-abc3-21174d8af0d3.pdf

Istat, *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*, Istituto nazionale di statistica, 2018. <https://cadmus.eui.eu/handle/1814/43964>

Istat, *Annuario statistico italiano*, Istituto nazionale di statistica, 2021a. <https://www.istat.it/it/archivio/264305>

Istat, *Noi Italia*, Istituto nazionale di statistica, 2021b. <https://noi-italia.istat.it/>

Kuhn, *Hast du keinen Müllimer? – Der GER im Spannungsfeld von Arbeitsalltag und Sprachpolitik. IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch*, 2015. <http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fachdiskussion/standard-titel/sprachstandsfeststellung/ger-im-spannungsfeld.html?L=0>

Language for Work, 2019. <https://languageforwork.ecml.at>

Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali - Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione, *XI Rapporto annuale. Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia. Sintesi delle principali evidenze*, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2020. <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Undicesimo%20Rapporto%20Annuale%20-%20Gli%20stranieri%20nel%20mercato%20del%20lavoro%20in%20Italia%202021/Sintesi-XI-Rapporto-MdL-Stranieri-REV-22072021.pdf>

F. Minuz, *L'insegnamento dell'italiano lingua seconda per il lavoro e la formazione professionale*, in S. Scaglione (a cura di), *Italiano e italiani nel mondo. Italiani all'estero e in Italia: identità linguistiche e culturali*, Roma, Bulzoni, 2004.

F. Minuz, J. Kurvers, K. Schramm, L. Rocca, R. Naeb, *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*, Council of Europe, Strasbourg, 2022.

Openpolis, *La vulnerabilità delle donne straniere*, 2021. <https://www.openpolis.it/la-vulnerabilita-delle-donne-straniere/>

Openpolis, *L'integrazione economica dei migranti in Italia*, 2021. <https://www.openpolis.it/integrazione-economica-dei-migranti-in-italia/>

A. Stirling, *Employment outcomes for migrants in European labour markets*, IPPR, 2015. <http://www.ippr.org/publications/migrant-employment-outcomes-in-european-labour-markets>

C. Thomas, *Konzept für ein Sprachcoaching am Arbeitsplatz in der Kartoffelmanufaktur Pahmeyer*, Bielefeld: Landesnetzwerk des Förderprogramms Integration, durch Qualifizierung NRW und AWO Bielefeld, 2017.

Sgrc (Stockholm Gerontology Research Center) (2009). SpråSam project. Stockholm Sgrc. <http://www.aldrecentrum.se/spraksam>

Stockholm Gerontology Research Center (Sgrc), *Better language skills. Better care – SpråSam is leading the way*, 2011.

Sgrc, *ArbetSam project*, Stockholm, Sgrc, 2013. <http://www.aldrecentrum.se/arbetsam>

Sgrc, *TDAR projec*, Stockholm, Sgrc, 2015. <http://www.aldrecentrum.se/tdar>

Sgrc, *Whyinvest in languageadvocate* (film), 2019 <https://languageforwork.ecml.at/ResourceCentre/tabid/4074/InventoryID/245/language/de-DE/Default.aspx>.

Migrazione, lingua e lavoro: attori e strumenti per l'inclusione

1. Introduzione

La forza lavoro straniera contribuisce oramai da decenni al nostro mercato del lavoro. Una presenza che viene studiata a livello statistico sia per settori occupazionali che per genere¹. Ci sono voluti diversi anni e svariate ricerche sul campo per comprendere che anche in un paese tradizionalmente esposto alla disoccupazione come l'Italia, esiste l'esigenza di una manodopera di importazione utilizzata per coprire alcuni ambiti lavorativi fortemente segregati. Si pensi ad esempio alla presenza migratoria maschile in agricoltura o a quella femminile nell'assistenza familiare. I dati forniti dall'Istat nel 2019² esplicitano una prevalenza di occupati stranieri soprattutto nel settore dell'agricoltura, pari al 18,3%, nella ristorazione con il 17,7%, nelle costruzioni (17,6%) e una presenza altissima nei cosiddetti "servizi collettivi e alla persona" che di norma identifichiamo come assistenza alla cura e familiare, pari al 36%. Tali statistiche certificano il fatto che da una migrazione di carattere ciclico e transitoria si è passati in Italia ad una migrazione permanente, che ha reso più vincolante il rapporto tra lavoro e permesso di soggiorno ed ha favorito la crescita di comunità etniche nel nostro territorio (Ambrosini, 2005; Pugliese, 2006)³.

Le migrazioni, la mobilità delle popolazioni, sono fenomeni che continuano a generarsi sulla base di quelli che vengono definiti come *push factors* - fattori di spinta come ad esempio la povertà o la guerra - e segnalano il bisogno individuale e/o familiare di sanare, rimediare a disuguaglianze di carattere globale cercando di migliorare le condizioni di vita attuali e future. Purtroppo, l'esito positivo di tali progetti migratori non è affatto scontato in quanto esso ha a che fare direttamente con il tema dell'inclusione sociale e, quindi, con l'effettiva riuscita dell'integrazione socio-economica nel paese di arrivo. Non a caso, diversi indicatori di integrazione evidenziano come i/le migranti occupino ancora posizioni marginali da un punto di vista sociale, e soprattutto lavorativo, a causa di una scarsa mobilità che ne limita la partecipazione alle diverse sfere della società, generando disuguaglianze inter-societarie (Ismu, 2020; Idos, 2021). Queste disuguaglianze vengono prodotte da un lato da elementi di rischio che riguardano anche i nativi italiani (bassi livelli di istruzione, povertà) mentre, dall'altro lato, vi sono delle fragilità proprie dei migranti tra cui: la difficoltà di inserimento nella fase di neo arrivato/a; il mancato riconoscimento del capitale culturale di partenza; la presenza di barriere linguistiche che limitano nel paese d'arrivo la relazione con gli altri. Il presente saggio indaga proprio quest'ultimo nodo tematico e di ricerca che esplicita come elementi di svantaggio, quale ad esempio quello della scarsa o assente conoscenza

1 <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-statistiche/Documents/DecimoRapportoAnnualeGli-stranierinelmercatoinItalia2020/X-Rapporto-Annuale-stranieri-nel-mercato-del-lavoro-in-Italia.pdf> Consultato il 02 maggio 2022.

2 <https://www.istat.it/it/archivio/254007>. Consultato il 6 maggio 2022.

3 Va precisato che il numero dei soggiornanti per lavoro, che implica un insediamento duraturo, è diminuito nel 2021 a causa essenzialmente delle chiusure delle frontiere durante l'emergenza pandemica; un calo di 73.900 unità pari al -18,6%. Si veda il Rapporto Idos 2021 di recente pubblicazione. <https://www.dossierim-migrazione.it/wp-content/uploads/2021/10/SCHEDA-DI-SINTESI-DOSSIER-2021.pdf>. Consultato il 6 maggio 2022.

della lingua seconda, possano incidere in modo rilevante sui processi di insediamento, tra cui, quello fondamentale dell'accesso al lavoro. Ciò comporta il vivere da parte della popolazione migrante, sia maschile che femminile, di condizioni lavorative ad alto rischio di sfruttamento, poco qualificate e scarsamente tutelate, irregolari e che producono una svalorizzazione delle professionalità acquisite.

É a partire dunque dall'esigenza di indagare, anche nel nostro territorio, l'interconnessione tra l'inserimento lavorativo immigrato in occupazioni povere, pesanti e sfruttate (Zanfrini, 2019) e la questione delle barriere linguistiche che, tra il 2019 e 2022, è stato promosso il progetto *La lingua italiana per l'integrazione e per il lavoro. Percorsi linguistici di apprendimento e dell'italiano L2 nella Regione Marche* a valere su fondo Fami 2014-2020.

2. Metodologia

Il progetto ha previsto la realizzazione di cinque ricerche empiriche basate sull'utilizzo sia di tecniche quantitative (analisi statistica dei dati sotto forma di tabelle e grafici) sia qualitative (in particolare focus groups ed intervista aperta strutturata). Si è scelto dunque di indagare il tema adottando l'approccio di disegni di ricerca con metodo misto, i cosiddetti mixed methods (Amaturo, Punziano, 2016), al fine di studiare i diversi elementi di un medesimo fenomeno. Le indagini effettuate hanno permesso di mettere in dialogo le varie realtà associative ed istituzionali coinvolte a più livelli nell'azione fondamentale di attuazione dei percorsi di italiano L2, valutando la loro ricaduta rispetto all'inserimento lavorativo dei soggetti migranti destinatari della formazione. Ciò nell'ottica di formare i singoli beneficiari in modo da rendere le competenze linguistiche acquisite sempre più adeguate ad un loro immediato utilizzo nei contesti professionali del territorio di riferimento, nel caso specifico della Regione Marche.

1. *Indagine con questionario: analisi dei bisogni dei beneficiari nella lingua e nel lavoro.*

Questa azione ha previsto la realizzazione di un'indagine on line con questionario strutturato a domanda prevalentemente chiusa su un campione casuale emerso dal contatto con le strutture di accoglienza partner di progetto.

Lo strumento di rilevazione si è composto di quattro sezioni (A-B-C-D) costruite ad hoc al fine di rilevare:

- i bisogni e le competenze linguistico-comunicative dei beneficiari in italiano L2 e/o in altre lingue;
- le loro competenze professionali pregresse, le attitudini, gli interessi, nonché, la vulnerabilità socio-economica.

In totale sono stati raccolti 53 questionari.

2. *Focus Group rivolto ai/alle beneficiari/ie.*

La tecnica del focus group implica la partecipazione di un gruppo di intervistati (il numero massimo in genere è di dieci membri) che si esprimano su un tema di interesse e che vengano guidati da un ricercatore esperto, conoscitore del tema e capace di gestire ed organizzare la discussione di gruppo per facilitare l'interazione dei/delle partecipanti. In totale sono stati realizzati tre focus groups, di cui uno solo in presenza a causa dell'emergenza sanitaria. Gli intervistati sono stati interpellati in modo diretto al fine di fare emergere i loro bisogni di apprendimento in relazione alla lingua per il lavoro e il background lavorativo.

3. *Focus group con gli/le operatori/trici dell'accoglienza.*

Questa azione di ricerca è stata rivolta a coloro che operano nelle strutture di accoglienza o nelle associazioni di migranti presenti sul territorio di riferimento del progetto. L'esperienza sul campo dei soggetti interpellati e la loro vicinanza alla componente migratoria hanno permesso di tracciare un quadro di sintesi sui bisogni formativi, a loro avviso emergenti, dei beneficiari ed utili nell'ottica di un loro inserimento lavorativo immediato nel territorio locale. In totale sono stati realizzati due focus groups, entrambi in presenza.

4. *Interviste aperte strutturate agli/alle stakeholder.*

Per il completamento del piano di ricerca, è risultato fondamentale individuare alcuni/e titolari di aziende con esperienza diretta di assunzione di manodopera immigrata al fine di indagare sia le criticità sia i punti di forza delle esperienze avute, soprattutto rispetto al bagaglio di competenze linguistiche. Si è scelta come tecnica di analisi quella dell'intervista aperta strutturata perché permette al ricercatore di avvalersi di un ordine di domande precedentemente preparate da seguire come traccia e all'intervistato di esprimersi in piena libertà nelle sue risposte. Per agevolare la realizzazione dell'intervista e per garantirne l'efficacia, si è proceduto come primo step all'invio alle aziende identificate come potenziali stakeholder di una scheda da compilare e riconsegnare via email, indicando la disponibilità o meno a partecipare alla ricerca. Dopo questa prima azione sono state selezionati/e gli/le stakeholder da intervistare, appartenenti ai due settori occupazionali a maggior impiego di lavoro migrante sul territorio, cioè, l'assistenza alla cura e familiare (componente migratoria femminile) e i servizi di ristorazione (componente migratoria maschile).

In totale sono state realizzate cinque interviste aperte strutturate, tutte in modalità on line a causa delle restrizioni durante l'emergenza pandemica.

5. *Focus group con docenti formati per i corsi di L2 ItaLavoro.*

Infine, è stata prevista la realizzazione di un focus group che coinvolgesse tutte le docenti che hanno erogato la formazione in aula per la certificazione delle competenze dei beneficiari nella lingua seconda. La finalità generale ha riguardato la possibilità di avere dalle stesse un riscontro immediato, e a più voci, sull'efficacia degli strumenti didattici messi in campo in classe per agevolare l'apprendimento della lingua per il lavoro, facilitando l'acquisizione di un lessico specifico e funzionale.

3. Analisi dei dati

3.1 Bisogni e competenze linguistico-lavorative.

L'indagine on line con questionario

Iniziando dal quadro socio-anagrafico del campione indagato, di tipo casuale in quanto circoscritto alle presenze migratorie nei centri di accoglienza nel periodo indagato, il genere ha una prevalenza maschile: 42 uomini e 11 donne. Rispetto all'età, questa si presenta eterogenea con una fascia prevalente tra i 25 e 24 anni e poi presenze, anche singole, dai 44 anni ai 21 anni (il più giovane intervistato).

Il grafico sottostante sulla nazionalità del campione, ci mostra la prevalenza di migranti dal Pakistan (quasi la metà) e poi presenze rilevanti dall'Africa, soprattutto dalla Nigeria da cui continua l'esodo di rifugiati e soprattutto rifugiate, ed infine la Somalia (16.9%).

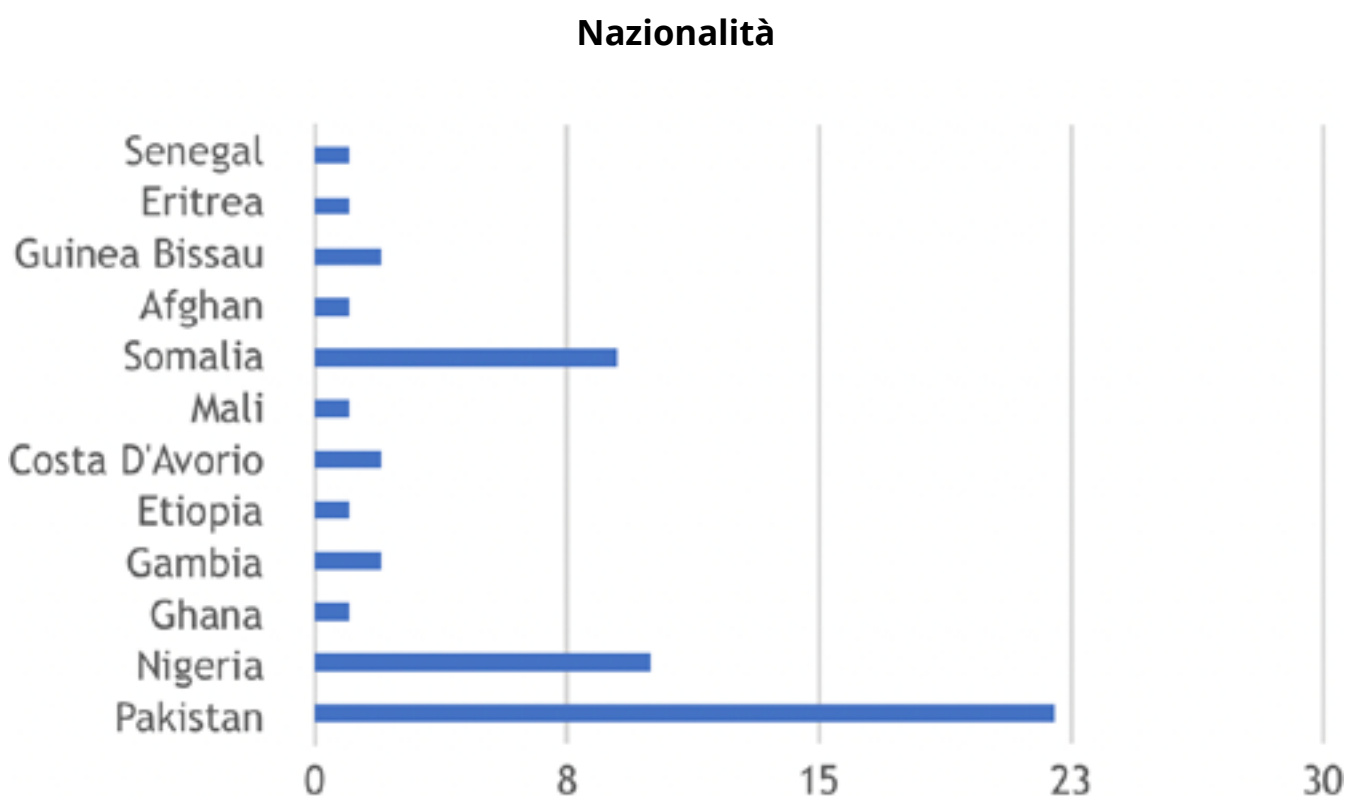


Grafico 1 Nazionalità intervistati/e

Riguardo al livello d'istruzione di partenza, i dati indicano una istruzione medio-bassa in quanto il 28,3% non va oltre gli otto anni di scuola; il 24,5% possiede solo cinque anni scolastici e il dato più rilevante è che ben il 16,9% non ha un livello di istruzione (0 anni). I diplomati di scuola secondaria superiore sono solo il 13,2% e i laureati il 5,6%. Questo dato chiaramente può riflettersi in modo negativo sulla effettiva efficacia dei percorsi formativi per l'acquisizione della lingua seconda, in quanto, dovranno essere attuati in contesti classe con abilità differenziate multilivello e plurilingue.

Tornando al dato della bassa istruzione del nostro campione, esso in realtà si allinea con le tendenze già emerse in indagini sul contesto nazionale, con comparazione europea. In particolare, l'ultimo rapporto Istat (2020) sui livelli di istruzione e sui dati occupazionali così sintetizza la situazione italiana rispetto all'Unione Europea⁴:

“mentre nell'UE e nei principali Paesi dell'Unione il livello di istruzione degli stranieri nel corso del tempo ha registrato importanti aumenti, in Italia la quota di stranieri con almeno il titolo secondario superiore si è molto ridotta (dal 2008, -6,3 punti contro i +4,7 punti nella media UE) e quella di chi ha un titolo terziario è rimasta invariata (dal 2008: -0,5 punti; +8,9 punti nella media Ue).”

Le ragioni di questo scarso raggiungimento di livelli di istruzione medio-alti sono diverse, sicuramente tra queste possiamo ipotizzare i recenti mutamenti nella geografia sia delle provenienze sia delle destinazioni delle migrazioni, le differenti motivazioni al progetto migratorio individuale e le politiche migratorie caratterizzanti i paesi europei ospitanti.

Qual è la posizione attuale di questi/e migranti rispetto al lavoro e allo studio? Il Grafico 2 mostra una prevalenza nello stato di disoccupazione (sopra al 50%), dato che conferma la necessità di prevedere l'organizzazione di corsi di lingua seconda sempre più finalizzati all'inserimento lavorativo; così come avanzato dal progetto qui illustrato e dal titolo esemplare “Una lingua per il lavoro”.

La condizione occupazionale, quando dichiarata, ha una prevalenza di “operaio/a” pari al 14% e presenze nell'assistenza familiare (7%) su cui, non a caso, si è concentrata una parte di ricerca qualitativa del progetto. Si colloca invece in una condizione di non ricerca del lavoro il 22% del campione che si dichiara “studente”.

Posizione attuale

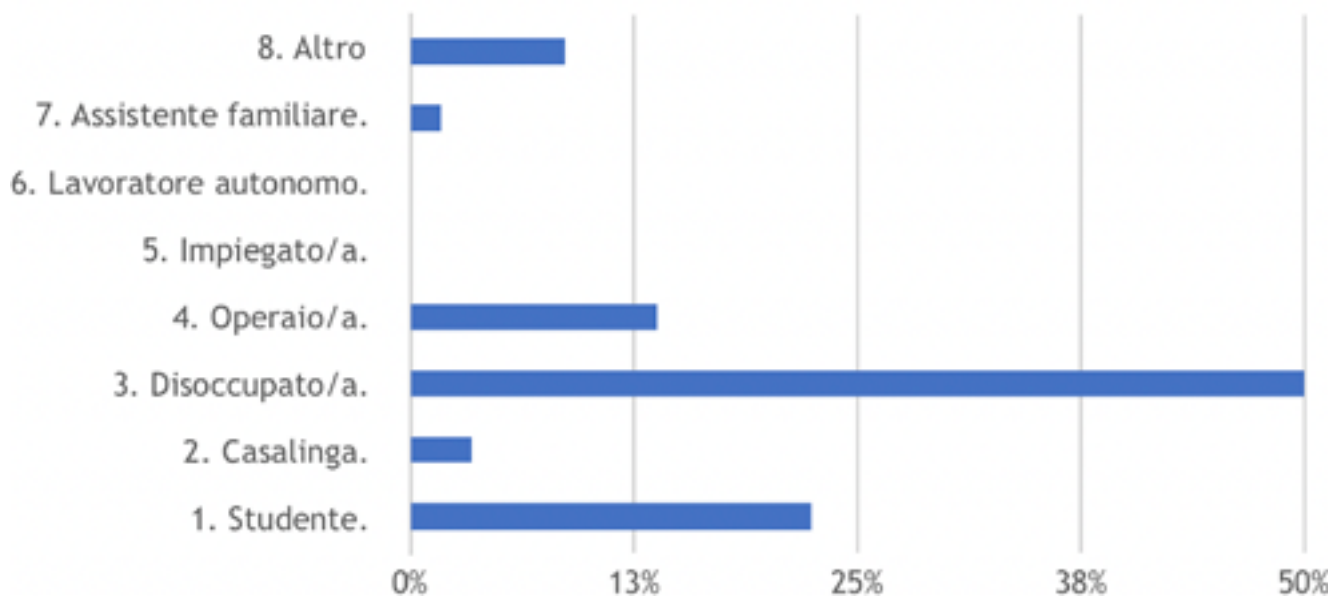


Grafico 2 Condizione attuale (lavoro/studio)

⁴ <https://www.istat.it/it/files/2020/07/Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf>. Consultato il 12 maggio 2022.

Un'area molto interessante del questionario si è rivolta ad indagare la storia professionale pregressa, le attitudini in campo lavorativo, nonché, le eventuali vulnerabilità socio-economiche dei singoli soggetti intervistati.

La serie successiva di grafici sintetizza i risultati di alcune di queste domande, proposte proprio per capire come si struttura la condizione occupazionale nel processo migratorio: quando e dove si è lavorato; che professione si è svolta; se si è stati tutelati o meno nel paese di destinazione. Questioni rilevanti rispetto all'obiettivo generale del progetto che cerca di orientare sempre più l'apprendimento della lingua ad una efficace integrazione economico-lavorativa, tra l'altro, finalità propria della maggioranza dei dispositivi normativi europei in tema di migrazione.

Hai vissuto in altri paesi stranieri, anche per poco tempo?

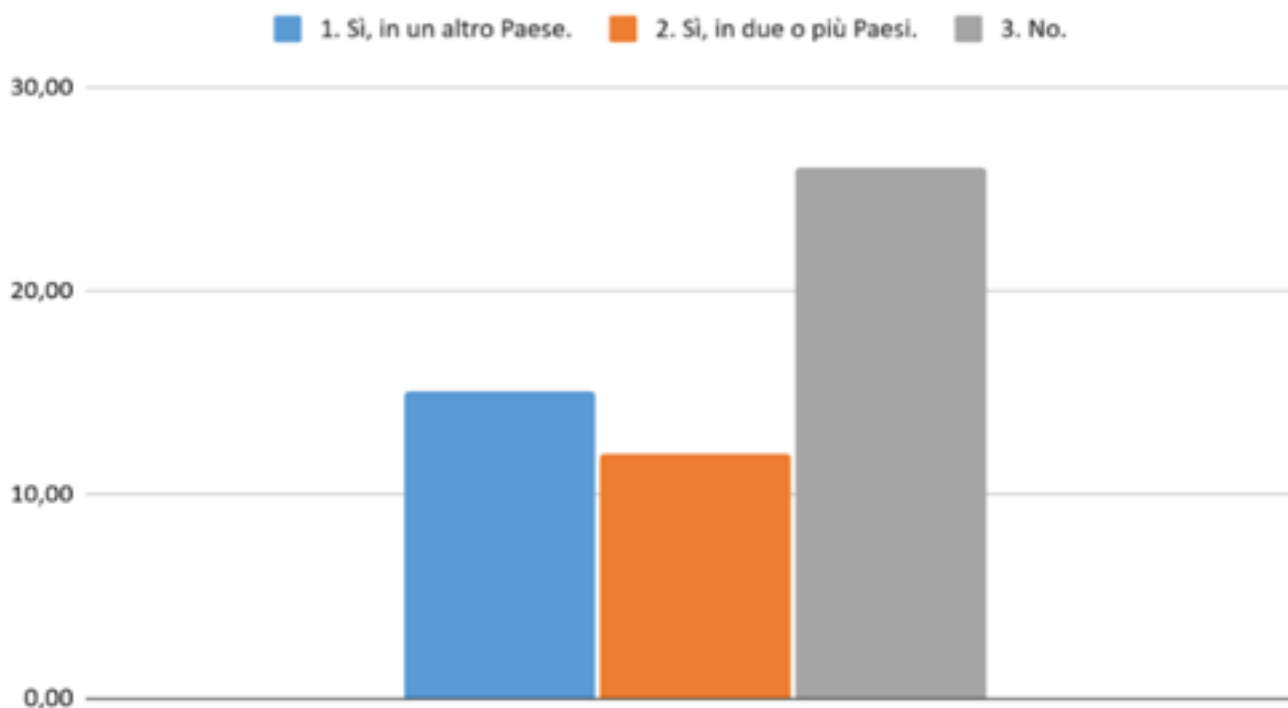


Grafico 3 Migrazione in altri paesi

Se hai vissuto in un altro Paese straniero, hai avuto esperienze lavorative?

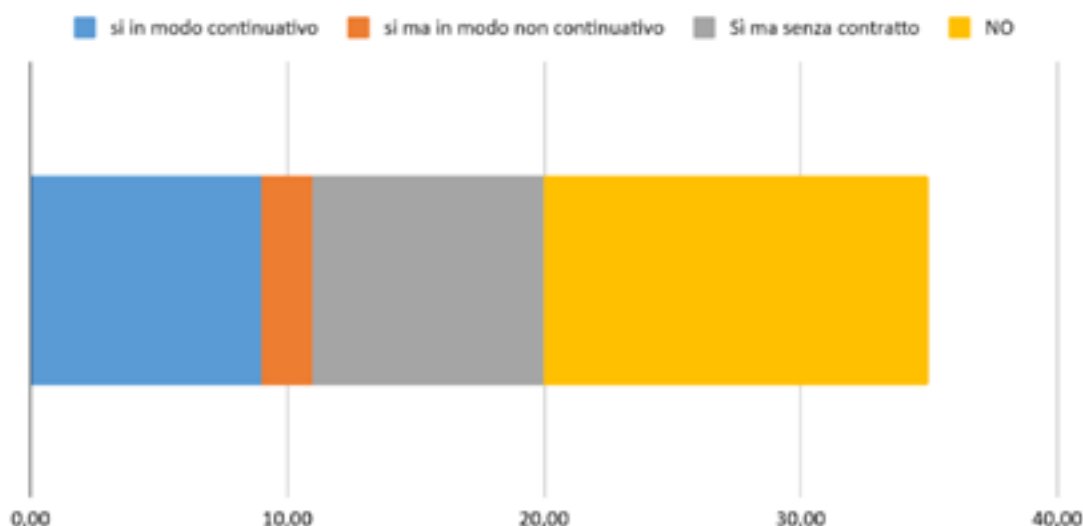


Grafico 4 Esperienze lavorative in altri paesi

Il nostro campione non ha sperimentato molte esperienze lavorative: hanno lavorato sia in Europa sia in Italia 24 intervistati su 53, mentre, coloro che hanno avuto un'esperienza migratoria in altri paesi europei (Grafico 3) (20 su 53) lo hanno fatto in modalità anche discontinua e/o senza contratto. Questo a dimostrazione di un'area grigia e irregolare del mercato del lavoro immigrato che accomuna diverse realtà europee.

Riguardo invece al tipo di lavoro che vorrebbero fare in Italia (Grafico 5), le risposte si concentrano sui servizi legati alla ristorazione e sulle occupazioni in fabbrica, in agricoltura o nell'edilizia, cioè, in quei settori economici territorialmente più forti. Il dato di risposta come già evidenziato può essere in questo caso condizionato dalla prevalenza nel campione di una componente maschile.

Quale lavoro vorresti fare in italia?

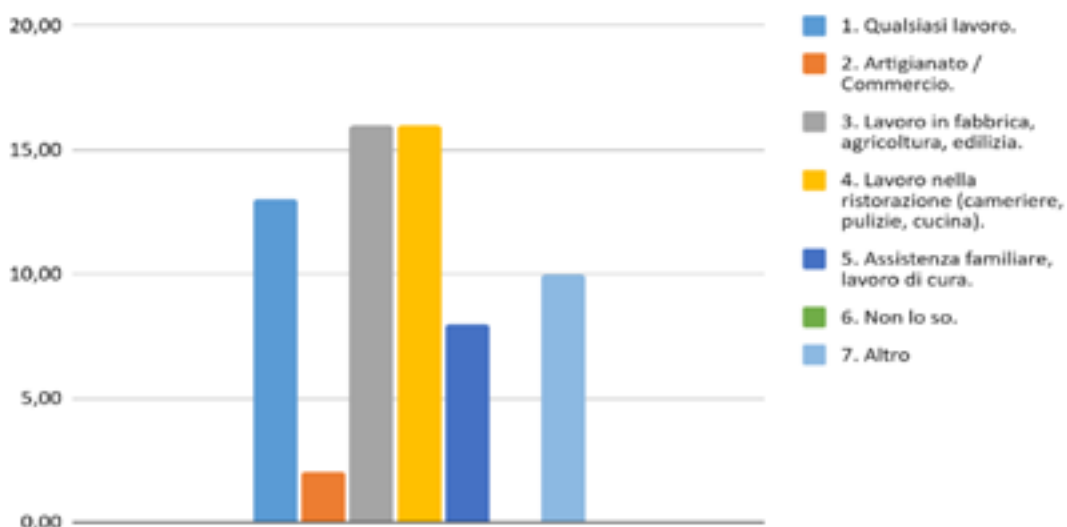


Grafico 5 Il lavoro che vorrei fare in Italia

A questo punto dell'indagine, le domande proposte sono entrate nello specifico dei bisogni e delle competenze linguistico-comunicative possedute dagli/le intervistati/e, sia in italiano L2 sia in altre lingue conosciute.

Lingua madre e Lingue conosciute

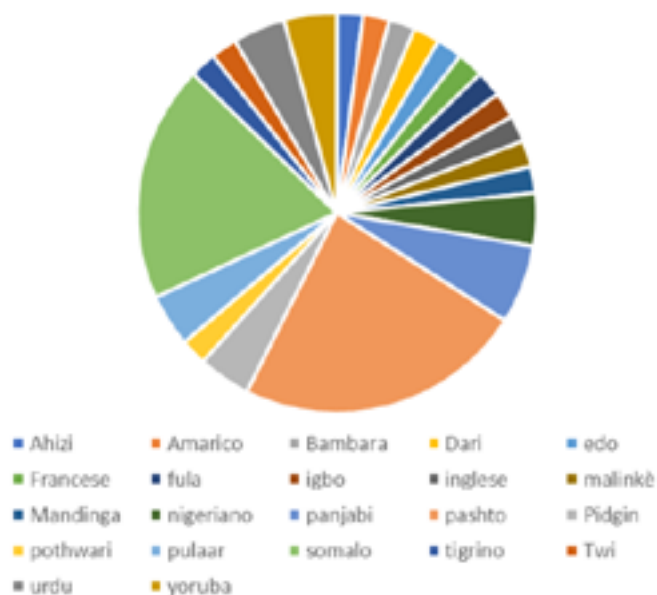


Grafico 6 Lingua madre e/o conosciute

Riguardo al bagaglio linguistico individuale di partenza e al repertorio delle lingue conosciute esso è costituito da più di una lingua e, di conseguenza, si basa su una competenza plurilingue. Tale dato suggerisce come una vera integrazione implichi il creare le condizioni per una adeguata riconfigurazione dei repertori linguistici dei migranti adulti⁵.

La conoscenza dell'italiano si consolida tra l'A2 (frequenze più alte, 32%), l'A1 (30%) e anche una parte significativa nell'Alfa A1 (18%) e nel B1(16%). C'è anche una piccola componente nel Pre A1 (4%). In effetti, come visibile dal grafico sottostante, più della metà del campione ha già frequentato dei corsi di L2 in Italia.

Hai frequentato corsi di italiano L2?

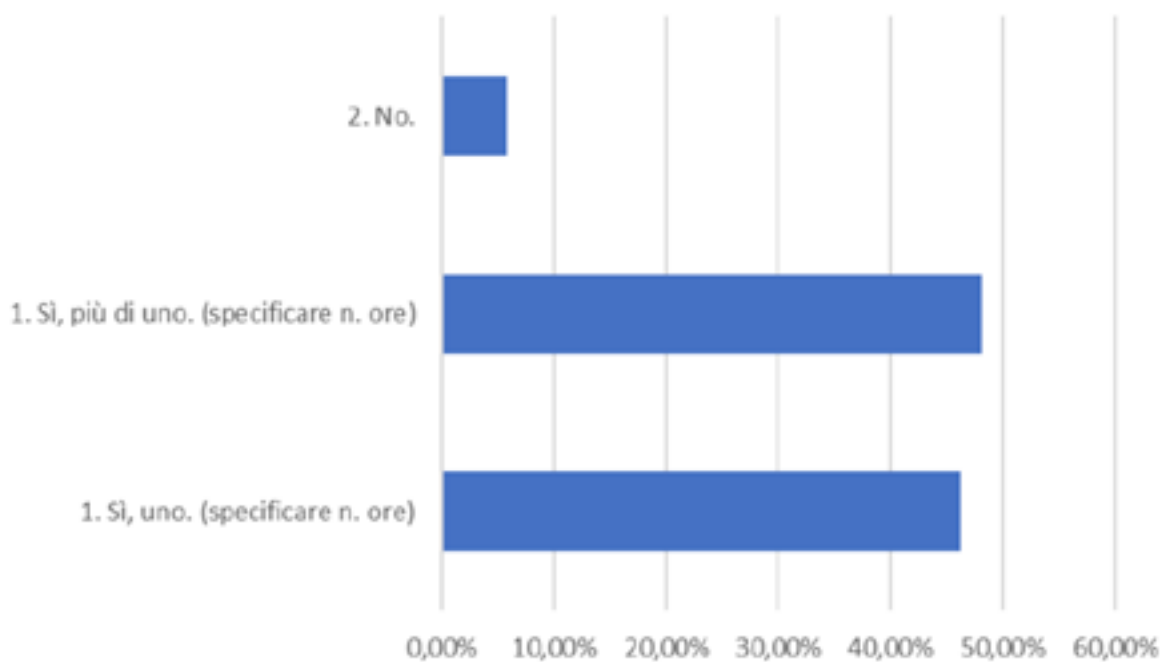


Grafico 7 La frequenza passata di corsi di L2 in Italia

A partire da questo quadro sulle abilità linguistico-comunicative si è cercato poi di approfondire il tema della lingua per il lavoro chiedendo una valutazione specifica su quali abilità (pratico-espressive) vengano considerate indispensabili per trovare lavoro nella nostra realtà.

Leggendo i risultati (Grafico 7), emerge la scelta dell'item "Sapere comunicare in italiano" rispetto alle altre abilità nella lingua più specifiche e qualificanti come "Sapere leggere e scrivere", "Fare un colloquio di lavoro" o "Seguire un corso professionale".

Questo dato può essere letto come la conferma di una abitudine diffusa, soprattutto in Italia, a pensare che basti avere delle competenze comunicative di base che permettano di stare in relazione ed entrare in comunicazione con gli altri perché si possa entrare nel mondo del lavoro. In realtà, la strada per accedere ad una professione più regolare e consolidata è quella di acquisire delle competenze linguistiche certificate e capaci di fornire un bagaglio lessicale specifico del settore di inserimento.

⁵ <https://rm.coe.int/16802fc415> al link indicato è scaricabile uno dei primi manuali del Consiglio d'Europa sull'integrazione linguistica dei migranti adulti. Consultato il 26 maggio 2022.

Quando usi più l'italiano?

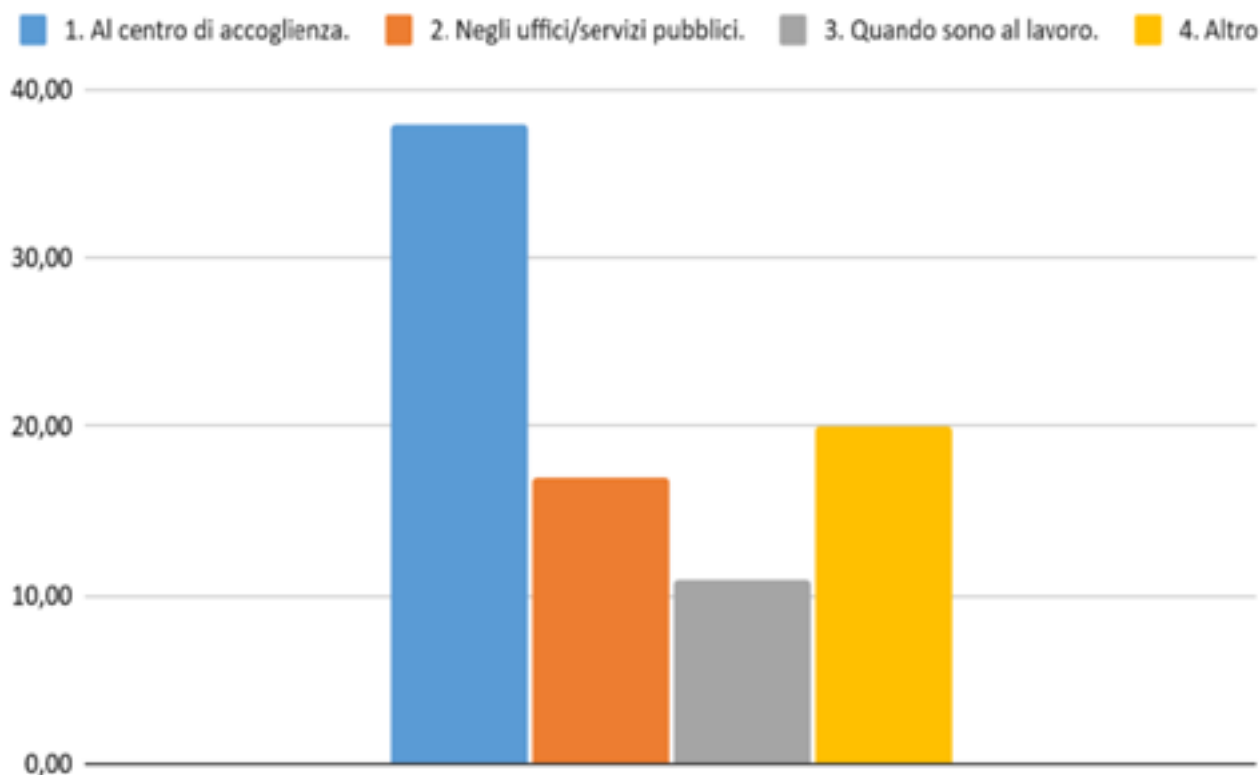


Grafico 8 Uso dell'italiano

Quest'ultimo grafico sintetizza dove e quando viene usato di più l'italiano dagli/le intervistati/e. Emerge che l'italiano viene usato di più nei centri di accoglienza pluri-etnici (quasi il 40% del campione) piuttosto che per lo svolgimento di azioni ed attività al di fuori della struttura e poco negli ambienti di lavoro. Questo dato conferma la necessità che i centri di accoglienza siano sempre più capaci in futuro di connettere, di incrociare, le esigenze di lavoro dei migranti con le richieste delle aziende del territorio, in modo da far sperimentare fin da subito l'uso della lingua italiana per il lavoro.

3.2 Focus group beneficiari/ie: bisogni nella lingua del lavoro e background occupazionale

Riguardo al rapporto tra la conoscenza della lingua italiana e la possibilità di avere un lavoro, le storie narrate suggeriscono che in Italia si può trovare lavoro anche senza sapere l'italiano, rimanendo in una fascia occupazionale sottopagata e spesso informale che permette comunque una sopravvivenza economica perché, come viene specificato, vivere in Italia è meno costoso che in altri paesi europei, dove vengono invece richieste delle competenze minime nella lingua seconda per poter lavorare. Una sintesi interessante emersa è questa: in Italia trovare un lavoro in generale è difficile e sono pochi i lavori regolari con contratto, negli altri paesi europei, invece, si trova più facilmente da lavorare ma si ha meno assistenza sociale e supporto dalle organizzazioni no profit. Durante il focus group sono state soprattutto le donne migranti a riferire che in Italia c'è più possibilità di avere i documenti per la permanenza e si effettuano più facilmente i ricongiungimenti familiari rispetto al resto d'Europa. La questione del lavoro rimane dunque il nostro anello debole dei processi di inserimento.

Ai fini di un miglioramento delle procedure di acquisizione del lavoro in Italia e per avere più opportunità di inserimento, i/le migranti intervistati/e hanno indicato come molto utile la possibilità di essere affiancati da un tutor/mediatore che li supporti nelle varie fasi: dalla ricerca del lavoro nei servizi predisposti, al supporto linguistico per la traduzione di alcuni termini specialistici e per la firma del contratto, fino alla facilitazione nella comprensione delle regole da seguire sul posto di lavoro.

Inoltre, durante il focus group è stato segnalato che i corsi di lingua seconda seguiti in Italia sono risultati spesso poco efficaci a livello di competenze e conoscenze trasmesse spendibili nelle realtà lavorative. Uno strumento che potrebbe migliorare tale criticità è quello dell'utilizzo di tirocini formativi durante o post corsi di lingua, anche della durata di tre mesi, con cui fare esperienza diretta delle realtà aziendali, conoscere la domanda occupazionale del territorio e sperimentare l'utilizzo della lingua italiana fin dalla permanenza nelle strutture di accoglienza.

Infine, il gruppo ha accolto in modo favorevole l'idea di introdurre un percorso formativo come lingua del lavoro che preveda l'utilizzo di un glossario costruito ad hoc e che aiuti nella conoscenza di quei termini che sono propri del settore lavorativo di probabile inserimento e che possano facilitare l'acquisizione di una professionalità piena.

3.3 Focus group con gli operatori: la realtà migratoria dei centri di accoglienza

Gli/le operatori/trici intervistati/e hanno evidenziato che negli anni recenti il livello linguistico dei beneficiari presenti nelle strutture è piuttosto basso: molti analfabeti, anche nella lingua madre, difficoltà nella scrittura mentre va un po' meglio nel parlato (per esempio viene riferito che occorre spesso procedere facendo lo spelling delle parole lettera per lettera). Siamo dunque su un livello A1 e per alcuni di pre-A1, con scarsa scolarizzazione pregressa.

Tale stato condiziona poi inevitabilmente il processo di inserimento lavorativo che presenta forti limiti e criticità. Esclusi infatti quei pochissimi lavori rispetto ai quali non è indispensabile una conoscenza adeguata dell'italiano (come in agricoltura o per quei lavori ottenuti tramite i contatti della rete comunitaria di appartenenza), per la maggior parte diventa un ostacolo non avere almeno un livello B2 (per esempio è necessario nella ristorazione come anche per lavorare in fabbrica). Un ostacolo che diventa pericolo reale quando bisogna apprendere la sicurezza sul lavoro, indispensabile in alcuni campi professionali.

Negli ultimi anni, per porre rimedio a questa criticità alcune realtà associative hanno sperimentato con successo l'avvio in parallelo ad esempio al corso di formazione per saldatore anche di un corso di lingua sui termini specialistici più importanti della saldatura (mezzi ed attrezzature).

Secondo alcuni operatori a fare la differenza nella capacità di inserirsi nel mondo del lavoro è la reale percezione che i migranti hanno delle loro potenzialità professionali, di apprendimento e di che cosa significhi lavorare. La maggioranza di loro anche se ha lavorato lo ha fatto in modo saltuario e senza una qualifica specifica e la provenienza da zone periferiche del mondo, molto povere, rafforza questa tendenza. Il lavoro per loro è solo collegato al guadagno immediato di soldi che diventano rimesse economiche.

Una lingua per il lavoro va appresa secondo gli/le intervistati/e anche al fine di rafforzare quelle abilità che riguardano il campo dell'orientamento al lavoro, magari attraverso dei percorsi di supporto individuale che garantisca ad esempio un bilancio di competenze non solo sulla lingua ma anche sulle professionalità professionali esprimibili.

3.4 L'esperienza diretta di chi assume. Focus group con gli/le stakeholder

3.4.1 Assistenza alla cura e familiare

Dalle interviste⁶ svolte è emerso che alcune realtà cooperative impegnate nel campo dell'assistenza realizzano da diversi anni dei corsi di orientamento pre-lavorativo al fine di rafforzare le conoscenze di settore, ciò perché hanno capito che questa parte è spesso mancante all'interno del bagaglio di competenze linguistiche acquisite dai migranti nei corsi di L2. Durante queste brevi azioni orientative, i docenti insistono sulla tipologia di lavoro che si andrà a svolgere e sugli elementi caratterizzanti la professione, anche quelli più "occulti" (ad es. il fatto che l'assistenza agli anziani possa richiedere una disponibilità praticamente totale, di giorno e di notte). Si tratta dunque di un orientamento pre-lavorativo utilizzato per rendere più consapevoli i/le lavoratori/trici delle mansioni che svolgeranno e delle problematiche che incontreranno.

Riguardo alle abilità linguistiche proprie di questo settore lavorativo, viene evidenziato che si utilizza oltre al linguaggio verbale anche quello non verbale perché, in particolare nella cura degli anziani, è fondamentale che l'assistente alla cura ne capisca i gesti, gli sguardi, che sappia leggere il linguaggio del corpo. Per questo motivo, spesso viene assunto anche chi parte da un livello di italiano molto semplice:

"In questo settore non è dirimente sapere la lingua (...) i canali di comunicazione sono molteplici come la prossemica, la gestualità e la mimica facciale e infatti si fanno corsi specifici sulle competenze non verbali".

Piano di analisi diverso è invece quello che riguarda lo svolgimento di compiti più specifici e che non riguardano strettamente la relazione quotidiana con l'anziano. Ad esempio, comunicare con i servizi pubblici, leggere e capire testi scritti (come quelli dei medicinali) o redigere documenti. La conoscenza della lingua italiana diventa a questo punto fondamentale ai fini della realizzazione di un lavoro efficace e sicuro (soprattutto per l'anziano). Viene raccontato a tal proposito che molte famiglie che all'inizio accettano qualsiasi assistente senza badare alle competenze linguistiche, poi nel tempo si lamentano perché scoprono che la persona anziana viene lasciata isolata a livello comunicativo, di uso della parola, causando così un peggioramento dei livelli cognitivi pregressi.

Altro dato interessante è che alcuni stakeholder hanno iniziato a predisporre dei brevi glossari sulla lingua specialistica dell'assistenza alla cura e per le pulizie domestiche - in genere viene inserita la foto dell'oggetto con accanto il nome solo in italiano - che utilizzano durante i corsi di pre-inserimento lavorativo e che sono finalizzati a far apprendere dei sillabi essenziali.

Alcune strutture infine praticano lo strumento del tutoraggio, già qui accennato, utilizzando dei volontari che accompagnano i lavoratori migranti sul luogo di lavoro, soprattutto le prime volte, e che indica loro gli strumenti che devono utilizzare, oppure, spiegano la disposizione degli oggetti e le regole del luogo di lavoro.

⁶ Ringrazio per la disponibilità e la cortesia durante la conduzione dell'intervista Stefania Santarelli, responsabile della Cooperativa Sociale di tipo B *Artemisia* con sede in provincia di Fermo; Simona Morbiducci responsabile assistenza familiare della CGIL di Tolentino; Maria Luisa Rodriguez Montalvo, responsabile della WORKGATE Italia srl con sede ad Ancona e la struttura della Caritas sempre con sede ad Ancona.

Questa strategia hanno visto che poi fidelizza molto il lavoratore all'azienda che sa che c'è del personale volontario che introduce al lavoro e rafforza sul campo alcune abilità. Infine, viene da più intervistati segnalata come criticità il fatto che i corsi per la sicurezza ai lavoratori sono svolti in modo sempre troppo astratto a livello contenutistico, quindi, alcuni di loro hanno deciso di organizzarli come corsi di base ma utilizzando anche la lingua veicolare (in prevalenza l'inglese e il francese) per calarli di più nella realtà lavorativa con degli esempi concreti che si aggancino anche alla loro esperienza migratoria. Ciò è molto importante perché, come viene ricordato, la sicurezza sul lavoro è fondamentale in tutti i lavori per saper conoscere i rischi e i pericoli, anche se non è ancora un obbligo di legge per il servizio domestico che è rimasto fuori dal campo di applicazione del testo unico di legge D. Lgs. 81/08.

3.4.2 Servizi di ristorazione

Va specificato che è stato molto complesso trovare delle disponibilità all'intervista in questo settore lavorativo a causa delle conseguenze negative che l'epidemia pandemica ha avuto per lunghi mesi sul settore ristorazione, rimasto a lungo inattivo⁷. Le indicazioni emerse riguardo al rapporto tra lingua e lavoro in questo settore professionale sono sintetizzabili con l'espressione "*l'italiano si acquisisce sul campo*", con l'aiuto del datore di lavoro che può svolgere la funzione di tutor. La possibilità infatti di una figura di tutoraggio esterna alla proprietà e che si affianchi al lavoratore durante lo svolgimento delle mansioni viene colta come poco agevole perché è di ostacolo allo svolgimento del lavoro al ristorante, luogo dinamico e caotico. Riguardo invece alla possibilità di utilizzare lo strumento del tirocinio, esso viene riconosciuto utile come avvicinamento al lavoro anche se viene specificata la necessità che esso si svolga in modo trasparente e controllato, per evitare forme di sfruttamento di manodopera straniera, purtroppo ancora frequente nel campo della ristorazione.

3.5 Focus group con docenti e referenti dei corsi ItaLavoro

Tramite il focus group sono state raccolte informazioni rispetto ad alcune peculiarità dei corsi ItaLavoro, già esplorate tramite le schede di monitoraggio e di osservazione, ma qui approfondite attraverso uno scambio dialogico aperto con le docenti e le referenti degli enti formativi⁸. In particolare, le aree d'indagine hanno riguardato i seguenti aspetti: introduzione del syllabo della lingua per il lavoro nel percorso di formazione e criticità nella sua applicazione; aspetti formativi imprevisti e proposte di implementazione del syllabo; questione del reperimento di contenuti specialistici affidabili; utilizzo di supporti tecnologici e multimediali durante l'attività didattica; questione della collaborazione e della co-costruzione di contenuti formativi; bisogni del docente nella progettazione del percorso didattico e nella creazione di materiali didattici specialistici. Di seguito viene proposta una sintesi delle riflessioni più interessanti emerse durante la discussione e che sono state condivise ampiamente dal gruppo.

⁷ Devo ringraziare della disponibilità accordatami da Roberta Fioroni, proprietaria del ristorante pizzeria Coccon a Porto sant'Elpidio (AP).

⁸ Nello specifico, hanno collaborato alla realizzazione del focus group: Norma Santori e Alice Magi dell'associazione ACSIM di Macerata; Katia Rosa della cooperativa sociale Nuova Agenzia RES di Fermo; Annalisa Rosati e Luana Capriotti della cooperativa sociale On The Road di Fermo.

Le docenti hanno dichiarato di aver dovuto fare un lavoro di potenziamento delle competenze di tipo grammaticale con il gruppo classe a causa della presenza di livelli linguistici pre-A1 e A1 (problematica tipica delle classi multilivello). Nella fase successiva, le docenti hanno introdotto il sillabo ed utilizzato lo strumento della didattica per scenari, presentata loro durante il corso ItaLavoro, e che hanno organizzato rispetto a tre ambiti di intervento: assistenza alla cura, ristorazione, ricerca del lavoro.

C'è stata una visione concorde circa l'utilità di introdurre il sillabo durante la formazione e sono state anche evidenziate alcune criticità da valutare e risolvere per gli interventi formativi futuri. In particolare: per rendere il sillabo più efficace deve essere rielaborato e meglio organizzato a livello contenutistico rispetto al settore lavorativo in cui si opererà (per esempio la ristorazione). È risultato infatti difficile reperire i materiali specifici di settore in modo da rendere il sillabo il più possibile aderente ai bisogni linguistici dei beneficiari, problema per cui sarebbe importante coinvolgere gli stakeholder nella validazione del sillabo in tempi utili per integrarlo con i loro suggerimenti prima di portarlo in aula. Va specificato che tale procedura era stata prevista nel progetto ma non è stato possibile metterla in pratica a causa della sopraggiunta emergenza pandemica.

4. Conclusioni

Le seguenti conclusioni cercano di leggere in una visione generale d'insieme le diverse evidenze empiriche emerse dall'analisi dei risultati delle azioni di ricerca qui presentate. Una sintesi di prospettiva sociologica che pone alcune questioni utili per l'ideazione di progettazioni future che vogliono insistere sulla interconnessione tra migrazione, lavoro e lingua in un'ottica inclusiva.

Rimane centrale da un punto di vista strettamente sociologico la questione della ri-definizione identitaria di chi attua un progetto migratorio e di come in esso risulti centrale l'appropriazione di un nuovo patrimonio linguistico-culturale, proprio del contesto di arrivo. Tale processo richiede a chi arriva una negoziazione strategica e insieme creativa che vada ad agire tra le specificità biografiche (*ways of belonging*) e le nuove pratiche di comunità (*ways of being*). Tutto ciò con risultati diversificati e dai molteplici effetti rispetto allo status migratorio.

Il mercato del lavoro italiano, ma in parte anche quello europeo, si presenta come ancora a situazioni di scarsa tutela e garanzia di diritti verso coloro che hanno un background migratorio e che rispondono dunque ad una domanda di occupazioni precarie, pesanti e povere. In Italia ne è una conferma la presenza centrale di immigrati/e in settori quali l'agricoltura (come braccianti), l'assistenza familiare (le cosiddette badanti⁹) e ora anche in quello dei *riders* (soprattutto nelle metropoli, dove troviamo soprattutto giovani di origine africana o asiatica). Lavori dove i diritti vengono sempre di più erosi a causa di una manodopera immigrata con scarse competenze linguistiche e limitate capacità comunicativo-relazionali.

Importanza nelle analisi della questione di genere. Le donne migranti sono particolarmente vulnerabili sia durante il viaggio verso il paese di destinazione a causa di violenze che come oramai è noto subiscono durante la permanenza nei campi di detenzione soprattutto in Libia (Bartholini, 2019), sia nel paese di destinazione dove vivono spesso uno stato di irregolarità, sfruttamento lavorativo e della prostituzione.

⁹ È importante ricordare che il contratto collettivo nazionale del 2000 sulla disciplina del lavoro domestico non ha una specifica sui corsi di L2 e questo non garantisce delle professionalità formate alla lingua seconda.

Quando dunque all'interno delle classi multilivello dei corsi di lingua seconda in Italia sono presenti donne migranti, in particolare rifugiate che provengono dalla rotta del Mediterraneo centrale, è importante dedicare attenzione anche al tema della possibile violenza subita e accompagnare il processo di inserimento lavorativo con un supporto psicologico e/o di mediazione interculturale, fino alla presa in carico nei casi più complessi, in accordo con le strutture territorialmente predisposte al contrasto della violenza di genere.

Rispetto al tema della connessione lingua e lavoro emerge infine l'importanza di recuperare il ruolo della mediazione interculturale come strumento di facilitazione fin dalla fase iniziale di contatto con le realtà lavorative, soprattutto per i/le neo-arrivati/e. Tali figure potrebbero essere anche dei connazionali che, con più anni di permanenza in Italia, siano in grado di far capire loro le abitudini ad esempio della popolazione anziana o le regole nei diversi contesti lavorativi (azioni di tutoraggio/mediazione). Una figura di mezzo che possa dare maggiori garanzie circa una più efficace integrazione socio-lavorativa a lungo termine.

Bibliografia

E. Amaturò, G. Punzano, *I mixed methods nella ricerca sociale*, Roma, Carocci, 2016.

M. Ambrosini, *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino, 2005.

I. Batholini, *Il ruolo delle donne nell'accoglienza e nell'inclusione dei migranti. Tratteggi di un'agency al femminile*, in «Società-Mutamento Politica», 11(22), pp. 193-203.

J.-C. Beacco, D. Little, D. Hedges, *L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*, in «Italiano LinguaDue», 1, 2014.

IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2021*, Roma, Centro Studi e Ricerche IDOS-Centro studi Confronti, 2021.

ISMU, *Venticinquesimo rapporto sulle migrazioni 2019*, ISMU – Iniziative e Studi sulla Multietnicità, Milano, Franco Angeli, 2020.

Istat, *Il mercato del lavoro 2020. Una lettura integrata*, Roma, Istat, 2020.

E. Pugliese, *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, II ed., Bologna, Il Mulino, 2006.

M. Santagati, *Migrazioni, differenze e disuguaglianze*, in O. Giancola, L. Salmieri (a cura di), *Sociologia delle disuguaglianze*, Roma, Carocci, 2020, pp. 203-218.

L. Zanfrini, *The Challenge of Migration in a Janus-Faced Europe*, Chan, Palgrave Macmillan, 2019.

ItaLavoro: un sillabo di italiano L2 per l'inserimento socioprofessionale dei migranti nei settori della ristorazione e della cura alla persona

1. Introduzione: dalla ricerca al Sillabo ItaLavoro

La realizzazione di un sillabo sulla lingua per il lavoro nasce dall'esigenza di fornire a docenti ed estensori di materiali per l'italiano L2 una base per poter progettare attività e percorsi didattici idonei all'inserimento socioprofessionale dei migranti adulti, con particolare riferimento a quelli più vulnerabili sul piano sociale o culturale. Un'intera azione del *Work Package 2* del progetto FAMI 2514² descritto in questo volume è stata dedicata a questo scopo, attraverso la progettazione e sperimentazione di uno strumento che fosse il più agile possibile nella struttura e accessibile anche a docenti che muovono i primi passi nel settore della formazione linguistica a migranti adulti.

In questa prospettiva, nella sua concezione iniziale, il Sillabo ItaLavoro è stato proposto come uno strumento di lavoro flessibile ed aperto, un orientamento possibile ma auspicabilmente oggetto di modifica e integrazione da parte dei docenti che hanno svolto i corsi sperimentali sull'italiano per il lavoro nell'ultima fase del progetto (cfr. par. 3), proponendosi come una base di lavoro da cui attingere secondo necessità, anche a partire dagli spunti emersi dai manuali di riferimento in uso, da eventuali materiali creati *ad hoc* per il singolo corso e, soprattutto, dagli specifici bisogni e caratteristiche del gruppo di apprendenti con i quali è stata condotta la sperimentazione.

Nell'accezione qui adottata, il sillabo viene dunque inteso come "quella parte dell'attività curricolare che si riferisce specificamente ai contenuti di insegnamento. La loro specificazione più tradizionale viene fatta in termini di conoscenze (o "saperi") e di capacità (o "saper fare"), indicando così varie possibilità di scelta per i programmatori di un corso di L2" (Ciliberti, 2012: 156-157). Obiettivo del Sillabo, dunque, era partire dai bisogni comunicativi dei beneficiari finali del progetto – seppure per grandi astrazioni data la diversità di caratteristiche, provenienze e progetti migratori dei singoli apprendenti – per poter definire i principali contenuti linguistici e comunicativi e la progressione secondo cui affrontarli in un dato contesto didattico. Un primo importante passo è stato dunque selezionare *che cosa* insegnare in un corso rivolto a migranti interessati ad inserirsi nel contesto socioprofessionale della Regione Marche a cui il progetto era mirato, facendo in modo che il Sillabo elaborato fosse il più possibile rispondente agli effettivi bisogni linguistico-comunicativi dei destinatari nei contesti dati.

¹ Il contributo è stato elaborato congiuntamente dalle autrici. In particolare Edith Cognigni ha curato la stesura del paragrafo 1, Francesca Vitrone del paragrafo 2, Elena Michelini dei paragrafi 3 e 4.

² Il progetto, dal titolo "*La lingua italiana per l'integrazione e per il lavoro. Percorsi linguistici di apprendimento dell'italiano L2 nella Regione Marche*" con capofila la Comunità Volontari per il Mondo, si è svolto tra luglio 2018 e marzo 2022 grazie ai fondi FAMI 2014-2020.

Come discusso in maggior dettaglio nel par. 2, questi *saper fare*, dati in forma di funzioni linguistiche “prevalenti” e di atti comunicativi ad esse correlati, sono stati organizzati secondo un ordine che potesse tener conto delle capacità acquiszionali dei destinatari per lo specifico livello linguistico sul quale si è deciso di focalizzarsi, ovvero il livello A2 del *Quadro Comune Europeo* (Consiglio d’Europa, 2001). Configurandosi come un sillabo, dunque, nello strumento che qui presentiamo non vengono contemplate indicazioni metodologiche riguardanti, ad esempio, la scelta dei materiali didattici e delle attività da svolgere in classe o suggerimenti inerenti alla gestione della classe come converrebbe ad un *curricolo*³ – di cui il sillabo è parte integrante – o ad un manuale per l’insegnamento linguistico, seppure siano presenti di tanto in tanto tracce e riferimenti utili in tal senso. La pianificazione iniziale, ivi inclusa l’analisi degli effettivi bisogni del gruppo classe, come pure la definizione degli obiettivi glottodidattici che generalmente fanno parte del più ampio concetto di curricolo, viene quindi affidata al docente, il quale può avvalersi del sillabo per programmare attività e percorsi didattici incentrati sulla lingua per il lavoro relativi ai contesti dati, che siano al contempo in linea con lo sviluppo interlinguistico degli apprendenti. Il Sillabo ItaLavoro si configura quindi come una struttura multisillabica, dove viene dato contemporaneo rilievo alla dimensione pragmatica (indicata nel Sillabo come “funzioni e atti comunicativi”), a quella linguistica (“strutture linguistiche e lessico”), come pure allo sviluppo delle abilità primarie e integrate e alla dimensione testuale (“testi e abilità linguistiche”), nell’intenzione di promuovere negli apprendenti una competenza linguistico-comunicativa a tutto tondo, oltre che di introdurli al mondo del lavoro e alle sue specificità (inter)culturali (cfr. par. 2). La stesura del Sillabo è stata realizzata attraverso fasi successive, basandosi in prima istanza su sillabi già esistenti – generali e specifici ai settori lavorativi considerati – cui sono state aggiunte via via le integrazioni emerse dalle varie fasi della ricerca. Nella sua elaborazione iniziale, il Sillabo è stato strutturato tenendo conto delle indicazioni fornite nella descrizione generale delle competenze del *Sillabo di Livello A2* a cura degli Enti certificatori dell’italiano L2 (2011), adattato a sua volta dal *Quadro Comune Europeo* (Consiglio d’Europa, 2001: 34-35), nonché di alcuni Sillabi settoriali per l’italiano del lavoro inerenti ai settori professionali sopra indicati⁴. Le fasi successive della ricerca hanno contemplato, tra altre attività, varie raccolte dati presso i beneficiari finali, gli operatori dei centri di accoglienza coinvolti, alcuni *stakeholder* del contesto locale relativamente ai settori professionali individuati e i docenti dei corsi ItaLavoro, che hanno permesso via via di ampliare il Sillabo con nuovi contenuti funzionali e linguistici. In particolare, la fase di monitoraggio dei corsi sperimentali di italiano per il lavoro si è rivelata un importante momento di verifica del Sillabo qui proposto che, come descritto più avanti in questo contributo (cfr. par. 3), ha permesso di arricchirlo di ulteriori contenuti e spunti operativi emersi dal confronto con docenti ed apprendenti. L’esigenza di un nuovo sillabo specifico ai settori della cura della persona e della ristorazione è nata dalla necessità di intrecciare i bisogni specifici del territorio di riferimento, la Regione Marche, con quelli dei beneficiari principali della ricerca condotta, le migranti e i migranti adulti in condizione di vulnerabilità.

Il settore della ristorazione è stato selezionato in quanto, come emerge dai questionari raccolti presso i beneficiari nella prima fase della ricerca (Task 2.1) e dai *focus group* realizzati con gli operatori dell’accoglienza (Task 2.3), una professione in questo ambito compare, alla pari del lavoro in fabbrica, tra i primi desiderata dei beneficiari, soprattutto nella sua componente maschile. L’impiego nel settore dell’assistenza familiare e di cura alla perso-

³ Generalmente, un curricolo comprende tutti gli aspetti di pianificazione, di implementazione metodologica e di valutazione di un programma di insegnamento linguistico, dalla didattica alla verifica (Ciliberti, 2012: 155-156).

⁴ In particolare sono stati presi in considerazione, anche se non in modo esaustivo, i contenuti forniti nel *Sillabo per gli operatori sanitari e gli addetti alla cura alla persona* e il *Sillabo per il profilo di aiuto cuoco e addetti ai servizi di ristorazione* in Benucci, 2014.

na, pur figurando in modo limitato nelle aspettative lavorative del campione dei beneficiari selezionato, per lo più composto da uomini, emerge soprattutto come richiesta da parte delle famiglie italiane e delle associazioni di categoria in questo ambito, come rilevato grazie alle interviste condotte con gli *stakeholder* (Task 2.4)⁵.

Anche nell'intento di dare pari opportunità di genere nell'accesso ai contesti lavorativi, il Sillabo ItaLavoro si incentra su questi due settori principali, nei quali spesso trovano collocazione i migranti e le migranti in cerca di occupazione nel contesto regionale. Il Sillabo focalizza inoltre l'attenzione sugli aspetti comuni ai due settori e su quelli specifici a ciascuno di essi, nella consapevolezza che molti obiettivi linguistico-comunicativi sono sì trasversali ad entrambi, ma richiedono anche una specificazione più dettagliata rispetto alla dimensione pragmatica, lessicale e (inter)culturale, come implicito nella struttura stessa del Sillabo⁶.

Va infine precisato che, come emerso nel corso della ricerca, sillabi e materiali per l'italiano per il lavoro, siano essi generali o specifici a determinati ambiti professionali, presuppongono generalmente il possesso di un livello linguistico autonomo (da B1 in poi)⁷, oppure risultano non adeguati per apprendenti in condizione di vulnerabilità o privilegiano, in genere nei livelli più bassi, solo alcune dimensioni della lingua, come per esempio quella lessicale. Sulla base di queste considerazioni, si è scelto di focalizzare il Sillabo su un livello che fosse in grado di intercettare i bisogni di una fascia di apprendenti ampia, dotata di competenze linguistico-comunicative di base anche se non ancora adeguate per una comunicazione autonoma nel dominio professionale, ma ugualmente non troppo distante dalle potenzialità di apprendimento di questa tipologia di utenza. Il livello A2 si propone quindi nel Sillabo come un traguardo da raggiungere – inevitabilmente momentaneo – ma anche e soprattutto come livello “ponte” verso l'autonomia comunicativa nei contesti socioprofessionali. Un livello linguistico di passaggio, dunque, necessario anche se non sufficiente per consentire a lavoratori e lavoratrici migranti di elevarsi da una condizione di manodopera a basso costo – per la quale la conoscenza della lingua italiana non è generalmente ritenuta una priorità – e poter esercitare quelle “funzioni sociali” proprie della vita quotidiana (Enti certificatori dell'italiano L2, 2011: 11), con particolare riferimento ai contesti lavorativi in cui intendono inserirsi.

5 Per un approfondimento si rimanda al contributo di Claudia Santoni in questo volume.

6 Cfr. Appendice.

7 Seppure pensati per apprendenti migranti adulti, i sillabi generali e settoriali presenti in Benucci, 2014 si rivolgono a migranti di livello B2, quindi sono risultati solo parzialmente applicabili ai contesti della ricerca in oggetto.

2. Le caratteristiche del sillabo

In rapporto a quanto sinora illustrato, risulta evidente che la specificità del Sillabo ItaLavoro va considerata facendo riferimento alle caratteristiche del progetto FAMI del quale il Sillabo avrebbe dovuto essere il banco di prova, oltre che dei suoi destinatari.

2.1 Il sillabo e la formazione docenti: un medium formativo flessibile

Il progetto prevedeva il coinvolgimento di tre enti del territorio marchigiano: ACSIM di Macerata⁸, On The Road di San Benedetto del Tronto⁹ e NuovaRicerca. AgenziaRes di Fermo¹⁰. Nel progetto, queste associazioni / cooperative avrebbero fornito ai migranti una serie di corsi di lingua di durata variabile rivolti ad un pubblico di adulti e giovani adulti in età lavorativa, ed era prevista la formazione collegata di cinquanta docenti sul versante glotto-didattico, destinata ad operatori del settore ma anche a personale docente privo di esperienza specifica: tutti loro avrebbero dovuto impegnarsi in un lavoro collaborativo su un tema difficile, delicato, condividendo esperienze, formazioni e visioni diverse, in vista di un obiettivo comune 'materializzato' in parte dal Sillabo stesso e in parte – per conseguenza naturale – dai materiali didattici elaborati.

Si è già accennato ai destinatari che si immaginavano. Già nel momento della progettazione si prefigurava un livello linguistico ai primi livelli di competenza. Ciò è stato poi confermato dalla platea di iscritti, in maggioranza prossimi all'A2 in entrata, ma anche A1 e perfino pre-A1. Si è quindi chiarito ai docenti del corso che il livello "A2" era stato riletto rispetto ai bisogni prefigurabili dei soggetti destinatari, privilegiando strutture di immediata spendibilità nei contesti sia quotidiani che lavorativi e dimensioni che potessero valorizzare l'emergere positivo delle individualità dei soggetti, ed essi sono stati resi il più possibile attivi e consapevoli, così che lo strumento è diventato esso stesso una sorta di medium formativo. Da qui la sua natura flessibile, che si potrebbe definire "aperta all'integrazione coerente", perché sia ai docenti nel corso che a coloro che hanno poi insegnato nei corsi di lingua successivi alla formazione, è stato chiesto di esprimersi riguardo la scelta delle funzioni e delle strutture conseguenti, così come di valutare durante l'attività didattica l'effettiva fattibilità e l'efficacia delle proposte, per integrarle, mantenendo tuttavia la coerenza con il progetto formativo pedagogico e linguistico sotteso al Sillabo. Tale visione intendeva infatti sostenere sia l'acquisizione funzionale di contenuti linguistici (e inevitabilmente culturali) ancorati al mondo del lavoro, quanto di coniugare a tale processo la dimensione soggettiva dei protagonisti dell'apprendimento, anche per la peculiarità della situazione dei migranti in condizione di vulnerabilità, ai quali i corsi di lingua da attivare sarebbero stati destinati¹¹. La presa in conto dei vari fattori in gioco nell'acquisizione linguistica e la necessità di contestualizzare il Sillabo non solo rispetto all'ambito professionale ma alla delicatezza delle situazioni dei migranti sono così state parte integrante del corso, e il Sillabo ha costituito anche uno strumento di riflessione comune (ad esempio, sul motivo per cui tanti dei contenuti fossero legati alle preferenze del soggetto, su quali dimensioni temporali privilegiare, ecc, come si vedrà meglio più avanti).

8 ACSIM - Associazione Centro Servizi Immigrati Marche: <https://www.acsim.org/>

9 On the Road Società Cooperativa Sociale: <https://www.ontheroad.coop/>

10 Nuova Ricerca Agenzia RES Soc. Coop. Soc. a.r.l.: <https://coopres.it/>

11 Per questa nozione si veda, in questo stesso volume, l'articolo di F. Vitrone e S. Corazza dedicato ai contenuti delle attività didattiche e ai materiali prodotti durante il corso ItaLavoro.

2.2 Il sillabo 'del' lavoratore 'nel' lavoro

L'attenzione al soggetto è, naturalmente, implicita in qualunque corso di lingua e sottesa ad ogni sillabo, anche legato al mondo del lavoro, ma la nostra intenzione era, piuttosto, renderla esplicita e trainante, capace di attivare sinergie utili tra dimensione emotiva e sviluppo di abilità più specificamente linguistico-comunicative. La ragione di tale indirizzo metodologico è correlata ad alcuni aspetti tipici in corsi per destinatari di livello base che devono impadronirsi di contenuti legati al lavoro: la frequenza di disagio emotivo e/o difficoltà di integrazione, la frequente scarsità di strumenti comunicativi anche nel linguaggio quotidiano, la 'distanza' psicologica non solo dalla L2 in sé ma anche dalla lingua del lavoro, un lavoro che spesso è più evocato o prefigurato che non vissuto, o sul quale, comunque, si riversano vissuti emotivi complessi; da qui consegue la difficoltà di fissazione in memoria di quantità estese di lessico specialistico e formule specifiche come in ambito professionale. Il rapporto stretto tra emozioni e attivazione della memoria è noto (cfr. Balboni, 2013; Cardona, 2010), e si poteva dunque considerare rilevante l'opportunità di tenere in particolare conto questa necessità, non solo in fase di pratica didattica e di applicazione di un sillabo (come è implicito che sia) ma *entro* lo stesso strumento di programmazione dei contenuti. Questo si lega in certo modo anche alla problematica della motivazione, che in corsi di lingua come quelli di cui trattiamo qui (quelli ai quali si immaginava fosse diretto il Sillabo) assume connotati particolarmente complessi. Sappiamo che a volte la motivazione estrinseca è rilevante in corsi legati al campo del lavoro, tuttavia ciò è più facilmente applicabile a contesti in cui si tratta di acquisizione di qualifiche professionali¹², che non di 'elementi' di comunicazione in vista di orizzonti di impiego, percepiti spesso come tutt'altro che vicini, comunque non necessariamente frutto di scelte di auto-realizzazione. Quindi, nel Sillabo sono stati inseriti in modo ricorrente contenuti legati all'espressione di sensazioni, opinioni, preferenze di tipo personale, ai quali si rapportava in modo parallelo la loro declinazione in senso professionale. Ciò non deve far pensare che la specificità del lessico e delle strutture tipiche dei due settori (ristorazione e cura) sia stato sottodimensionato; al contrario, si noterà nel Sillabo la presenza di elementi molto mirati, anche per distinguere profili professionali differenti entro uno stesso ampio settore; e nel corso di formazione, le attività laboratoriali sono state fortemente connesse alla necessità di contestualizzare in modo specifico (ad esempio, lavorando sul profilo di un cameriere rispetto a chi lavora in cucina, ecc.).

12 Come affermano Arnold e Brown (1999: 15) "in language learning, as in many other activities, this pure enjoyment may not be present in the initial stages when some of the more elementary processes have to be made automatic (...). At the beginning, then, teachers may need to be concerned with ways to encourage students to make the necessary effort. At this point external incentives (grades, possible job qualifications) may be useful".

2.3 Il sillabo 'naturale' al lavoro

Un altro aspetto cruciale della selezione dei contenuti e delle strutture è quello più strettamente acquisizionale, legato alla progressione dell'interlingua nelle fasi iniziali nelle quali si ipotizzava si sarebbero trovati (dato confermato dai docenti del corso) molti degli allievi. Questo aspetto è stato programmaticamente incrociato con la dimensione soggettiva già chiarita, confermando ed accentuando le priorità per i seguenti aspetti: visione narrativa degli eventi, con base nel presente ma proiezione nel futuro, processi ipotetici e argomentativi, incoraggiati anche a costo di utilizzare strutture estremamente semplificate, processi descrittivi e/o espositivi che partano dal quotidiano per poi divenire specifici del campo professionale.

Il lavoro di raccordo con il percorso naturale di acquisizione è stato condotto sia in sede di progettazione che di laboratorio; senza dubbio necessita di miglioramenti, tuttavia dal momento che la sperimentazione ha mostrato l'effettiva flessibilità e "adattabilità verso il basso" (cfr. par. 3.2) del Sillabo, è presumibile che sia utile continuare ad approfondire e integrare in tal senso. Alcuni cenni, necessariamente molto limitati, possono illustrare in concreto la modalità di lavoro adottata. È noto, ad esempio, che la progressione naturale dell'interlingua dell'italiano mostra la difficoltà iniziale di orientarsi nella morfologia verbale, particolarmente del presente indicativo, provocando la sovraestensione della terza persona singolare e/o il persistere di forme di infinito (cfr. Grassi et al., 2008)¹³.

In parallelo, è evidente che nella lingua del lavoro, qualunque sia il contesto, abbondano forme verbali che possono contribuire a 'confondere' l'apprendente e rallentare il processo (l'imperativo nelle sue varie forme, ad esempio¹⁴); di conseguenza, nel Sillabo le strutture 'critiche' sono riprese più volte, in modo graduale e progressivamente più ampio ma sempre distinto, secondo una logica a spirale.

Altro esempio, l'insistenza nel Sillabo su strutture legate al passato per così dire 'eventuale', di fatti singoli (personali prima e professionali subito dopo), è stata adottata perché si coniuga così sia la dimensione soggettiva¹⁵ che quella acquisizionale¹⁶, e il ruolo della proiezione del soggetto 'in avanti' (intenzioni, progetti, previsioni), declinata con strutture adeguate al livello, trova ragion d'essere nello stesso ordine di motivazioni: se è vero che il futuro nell'interlingua dell'italiano L2 compare più sistematicamente dopo l'acquisizione dell'imperfetto¹⁷, si può dare spazio alla comunicazione di intenzioni e progettualità, necessarie per l'esprimersi della piena soggettività, oltre che per manifestare competenze sul lavoro, anche prima di arrivarci, così come riportato nel Sillabo.

13 Lo sviluppo delle sequenze di acquisizione è oggetto di studi da molti anni. Per una visione complessiva dell'evoluzione degli studi si veda Bosisio, 2014; per una visione che coniuga la visione (glotto)didattica e le implicazioni per la formazione docenti, si veda Rastelli, 2009, particolarmente il secondo capitolo.

14 L'imperativo italiano nella forma 'tu' presenta infatti forme in -a e in -i, così che, ad esempio, il 'comando' "inforna a 180°!" ha identica struttura del corrispondente presente abituale potenzialmente sovraesteso; l'imperativo di cortesia complica ulteriormente fondandosi su forme ugualmente in -a come in "si sieda pure" o "si accomodi", che certo nei primi livelli vengono apprese come formule, essendo necessarie per la formazione lavorativa. Tuttavia, è presumibile che se adeguatamente trattate in senso acquisizionale, chiarite, riprese a spirale, e inserite in attività significative a livello personale, possono contribuire a spingere positivamente l'insieme del percorso di acquisizione. Lo stesso vale per strutture dell'ambito temporale, citate rapidamente in questo articolo, e altre.

15 Nel senso di esprimere 'cosa' è successo sia a casa che sul posto di lavoro.

16 In questo caso, a livello acquisizionale è nota l'insorgenza precoce di forme teliche, che esprimono cioè processi compiuti, ma non corrette, come 'fatto', 'detto', 'uscito' ecc. in fasi estremamente iniziali; ciò può portare a radicare l'errore, e si manifesta quindi la necessità di rinforzare il processo in senso positivo. Dal supporto alla strutturazione del racconto con forme puntuali poi – secondo la sequenza acquisizionale – si giunge al racconto più dettagliato di 'come' era avvenuto un determinato problema sul lavoro: "mentre aprivo... è successo...".

17 Cfr. Rastelli, 2009; per ulteriori approfondimenti si veda Diadori, 2019.

Si tratta in teoria di apprendenti di livello A2, che dovrebbero avere acquisito tali elementi, ma abbiamo già discusso di come si poteva immaginare che l'allievo tipo differisse da quello reale, e di come ciò sia stato confermato nei corsi. La saldatura delle proposte didattiche con la gradualità delle fasi interlinguistiche poteva essere solo d'aiuto, anche nel caso migliore. Inoltre, poiché il lavoro 'con' e 'sul' Sillabo era *parte integrante* del corso di formazione docenti, impostarlo in tal modo permetteva di approfondire i contenuti della formazione stessa e darle un'impronta attiva. Tutto ciò, delineato per necessità in modo estremamente sintetico, si collega strettamente al 'modello' di sillabo adottato; questo sarebbe in certo modo l'aspetto essenziale, ma non poteva essere trattato senza prima chiarire quanto detto sin qui. Risulta cioè chiaro come il Sillabo non potesse non essere 'ibrido', proprio per la natura sperimentale dell'incrocio di dimensioni diverse. E come non potesse non essere flessibile e mobile, aperto alla modifica sul campo, sia per la tipologia di destinatari che per il suo ruolo 'formativo'. A questo ruolo, alla priorità didattica e pragmatica, si riconduce anche il fatto che le funzioni siano per comodità espresse dai propri atti comunicativi e non relegate in astratto.

Un altro aspetto chiave è la consapevolezza (su cui si è lavorato nella formazione) della compresenza inevitabile di più funzioni, che non può naturalmente essere esplicitata ogni volta in dettaglio, ma non può essere dimenticata; è per questo che ogni sezione indica la funzione '*prevalente*'. Alcune funzioni, come quella metalinguistica, sono del resto trasversali per natura, e la riflessione è sempre incoraggiata. La sezione "strutture della lingua" è da intendersi come esemplificazione, non si propone cioè come un contenitore esaustivo, ma piuttosto come spunto per approfondire i temi e personalizzare il corso.

La sezione "testi e abilità linguistiche" è stata elaborata in tal modo (unendo testualità e relative *skills*) per comodità di utilizzo e per essere veicolo di possibili riflessioni e integrazioni del docente, che potrà agevolmente integrarla con testi di vario tipo o risorse necessarie per il proprio corso, applicando ad essi le abilità linguistiche opportune seguendo gli esempi forniti. Dopo la tabella sono elencati a parte *i contenuti culturali trasversali*, distinti in base alle potenziali ricadute sui due settori; essi vanno ugualmente considerati come spunti di partenza per il docente; alcuni sono già inseriti nel Sillabo in determinati punti ma possono essere estesi e approfonditi.

3. I monitoraggi dei corsi sperimentali ItaLavoro: esiti e orizzonti futuri

Nel quadro del progetto FAMI sono stati svolti dei monitoraggi sui corsi sperimentali ItaLavoro che gli enti formativi coinvolti hanno erogato a beneficiarie e beneficiari stranieri. Prima dell'inizio dei corsi gli enti sono stati dotati del Sillabo ItaLavoro. Come anticipato, si tratta di un Sillabo di livello linguistico A2, fortemente calato sulla dimensione lavorativa, in particolare sui settori della "ristorazione" e della "cura della persona". A partire dal Sillabo gli enti sono passati alla progettazione didattica e, successivamente, sono partiti i quattro corsi sperimentali ItaLavoro rivolti a beneficiari stranieri.

In seguito ad alcune rilevazioni preliminari raccolte durante i monitoraggi è possibile fornire le seguenti informazioni di carattere generale sui corsi svolti. Ogni corso ha avuto la durata di 100 ore formative, oppure di 200 ore nel caso di un solo corso, coinvolgendo all'incirca 70 beneficiari in totale tra donne e uomini adulti, in età compresa tra i 20 e i 40 anni circa, ed alcuni minori non accompagnati in età lavorativa¹⁸.

I Paesi di origine dei beneficiari sono molteplici, tra cui: Albania, Moldavia, Perù, Romania, alcune nazioni africane – come Gambia, Libia, Marocco, Nigeria, Senegal, Somalia e Togo – altre del subcontinente indiano – come India, Pakistan e Bangladesh – e altre del Medio Oriente, come Afghanistan, Iraq, Siria e Turchia.

Il livello linguistico prevalente dei discenti è il livello A2 in entrata oppure il livello A1 in uscita, con alcune rare oscillazioni verso l'A1 in entrata o il pre-A1, oppure verso il livello B1, ma in quest'ultimo caso prevalentemente nell'eventualità di parlanti di lingue romanze.

3.1 Strumenti e metodologia di raccolta dei dati

I monitoraggi dei corsi sperimentali in essere sono stati avviati a partire dal mese di novembre 2021 e sono terminati nel mese di marzo 2022.

Le rilevazioni sono state condotte in due modalità. Da una parte, tramite delle Schede di monitoraggio predisposte dal gruppo di ricerca, è stato svolto un monitoraggio sistematico per tutta la durata dell'intero corso. Tali schede sono state inviate all'inizio dei corsi alle docenti, che ne hanno compilata una per ogni settimana di corso, restituendole al gruppo di ricerca periodicamente. In totale, nel periodo di monitoraggio indicato, sono state raccolte 29 Schede di monitoraggio. L'altro tipo di monitoraggio del corso è stato svolto tramite l'osservazione diretta degli eventi formativi e la compilazione di una Scheda di osservazione durante lo svolgimento delle lezioni.

Presso ogni corso sono state svolte tre osservazioni (una iniziale, una in itinere ed una alla fine del corso) oppure due osservazioni (una in itinere ed una finale), in presenza oppure online, qualora l'assetto organizzativo anche dovuto alla situazione pandemica, lo richiedesse. In totale, nel periodo di riferimento, sono state svolte 10 osservazioni in aula, accompagnate da 10 schede di osservazione.

Quanto alle Schede di osservazione, oltre all'analisi di alcune variabili sulla pratica didattica in senso stretto, sulla scia dell'analisi dei monitoraggi settimanali, si è cercato di rilevare quali aspetti e quali funzioni linguistiche prevalenti del Sillabo "settoriale"¹⁹ fossero in corso di trattazione durante la lezione osservata.

¹⁸ L'art. 1 co. 622 legge 296/2006 contiene la norma che, elevando a 10 anni l'obbligo scolastico, porta a 16 anni l'età di accesso al lavoro, pur prevedendo l'eccezione a 15 se l'occupazione prevede un apprendistato scolastico professionalizzante.

¹⁹ 'Settoriale' in quanto specifico a un determinato settore professionale (cfr. Benucci, 2014: XIII).

Quindi, si è cercato di notare se e quali aspetti del Sillabo erano in corso di adattamento e se nel momento formativo stessero emergendo dei bisogni di apprendimento linguistico “sul lavoro” inaspettati. Oltre alle due modalità di monitoraggio sopracitate, è stata prevista una terza ed ultima rilevazione, svolta alla fine del mese di febbraio 2022, in prossimità del termine dei corsi. Il gruppo di ricerca ha inoltre svolto un *focus group*, un gruppo di discussione con le docenti dei corsi ItaLavoro per beneficiari e le referenti degli enti formativi coinvolti. Il *focus group*, con una traccia composta da diverse sezioni d’indagine, mirava nuovamente ad indagare sulla natura dell’applicazione del Sillabo, le eventuali criticità emerse, gli eventuali aspetti inerenti al lavoro imprevisi utili al miglioramento del Sillabo, ma questa volta traendo vantaggio dalla possibilità di avere uno scambio verbale libero, aperto ed approfondito sulle questioni precedentemente osservate più sinteticamente anche grazie alle schede. Un’altra sezione ha indagato la sfera dei linguaggi specialistici legati ai domini lavorativi, approfondendo la questione del reperimento di contenuti didattici “sulla lingua per il lavoro” che fossero anche affidabili, ovvero realmente rispondenti alle peculiarità reali delle professioni. Infine, si è indagato su quali fossero le principali difficoltà per un docente di italiano L2 nell’insegnare in corsi con una specifica sul lavoro.

3.2 Gli esiti della sperimentazione

Rispetto agli esiti dei sopracitati monitoraggi svolti durante lo svolgimento dei corsi sperimentali ItaLavoro, si analizzano di seguito i dati raccolti per osservare se ci sono state criticità rispetto all’utilizzo del Sillabo sperimentale e, nel caso, di quale tipo, se si sono resi necessari adattamenti o integrazioni e, infine, se si sono presentati bisogni formativi inaspettati inerenti alla “lingua per il lavoro”.

Ciò che è emerso dall’analisi delle rilevazioni ottenute è che in alcune fasi formative, per alcuni enti è stato necessario discostarsi dal Sillabo per poter accogliere alcuni bisogni formativi non incentrati strettamente nei domini della ristorazione e della cura della persona, ma focalizzati piuttosto su alcune fasi specifiche riguardanti la ricerca del lavoro. Hanno cioè deciso di approfondire alcuni aspetti propedeutici al tema del lavoro in senso generale, ovvero in senso *trasversale* ai due domini. Alcuni aspetti relativi a tale tematica, come “comprendere i punti essenziali di un annuncio di lavoro”, “scrivere in forma semplice un annuncio per la ricerca di un lavoro”, “rispondere a domande sull’esperienza lavorativa” erano già presenti nel Sillabo, per la funzione referenziale²⁰. Tuttavia, le docenti hanno ripreso ed integrato queste voci, approfondendo il vero e proprio rapporto con gli enti preposti alla ricerca del lavoro come, ad esempio, i Centri per l’impiego o le agenzie interinali. Tra questi in particolare, si citano il momento di contatto con l’ufficio e i suoi impiegati; il colloquio e la prima iscrizione; le principali procedure burocratiche da svolgere – anche digitali; la documentazione di riferimento, tra cui la stesura di un Curriculum Vitae e di una breve lettera di presentazione; la ricerca e la richiesta di informazioni rispetto ad annunci di lavoro o corsi di formazione di interesse, presentando quindi i vari atti comunicativi, i testi, il lessico e gli esponenti linguistici necessari ad approfondire questa relazione specifica. Altri aspetti emersi dall’approfondimento di questo scenario hanno riguardato: i principali tipi di contratto lavorativo ed i relativi orari come, ad esempio, i concetti di tempo determinato, indeterminato, full-time, part-time, orario fisso, a turni ecc.; i diritti e i doveri dei lavoratori; una panoramica sul sistema italiano di qualifiche scolastiche e sul sistema di formazione post-scolastica.

²⁰ Cfr. Sillabo ItaLavoro in appendice.

Tramite le informazioni raccolte attraverso le Schede di monitoraggio ed il *focus group*, sappiamo che questa scelta è riconducibile alla disomogeneità propria ad alcuni corsi rispetto a background professionale ed aspettative lavorative future dei beneficiari. Si tratta, in alcuni casi, di un background molto variegato che ha reso indispensabile focalizzarsi sui bisogni prioritari a monte del settore, ovvero su competenze e contenuti *trasversali* ai due domini lavorativi specifici. Peraltro, tale eterogeneità è tipica delle classi di italiano L2, che sono per natura molto variegata da diversi punti di vista, non solo rispetto a provenienza, sesso ed età, ma anche rispetto a grado di scolarizzazione, background formativo e competenza linguistica nella lingua italiana.

Al tempo stesso, proprio in virtù dell'eterogeneità di questi ambienti formativi, è opportuno riflettere sulla necessità di inserire percorsi specifici sulla lingua per il lavoro nelle classi di italiano L2, al fine di intercettare efficacemente i bisogni di un pubblico particolare, in modo mirato. Quando gli enti sono riusciti a costruire il percorso formativo in maniera aderente al Sillabo, i risultati sono stati molto soddisfacenti. Qualora il livello linguistico della classe fosse disomogeneo e tendente verso l'A1 o il pre-A1, le strutture della lingua e del lessico previste dal Sillabo sono state adeguate al livello, seppur mantenendo le indicazioni teoriche dello stesso rispetto agli atti comunicativi da portare a compimento. Si tratta di un indicatore molto positivo, che dimostra l'effettiva possibilità di poter lavorare su una "lingua per il lavoro" sin dai livelli di competenza linguistica più bassi, focalizzandosi più sul lessico in quest'ultimo caso, ma intercettando comunque i bisogni prioritari dei beneficiari adulti legati all'inserimento socioprofessionale (Hein, 2019: 190). Destinatari che, nel territorio marchigiano, rappresentano un pubblico molto vasto e spesso linguisticamente svantaggiato (cfr. Cognigni, Santoni, 2018).

Inoltre, questa adattabilità verso il basso, costituisce un fattore molto rilevante perché ciò accade in un panorama di ricerca e di percorsi disponibili sulla "lingua per il lavoro" che molto spesso si rivolgono ad un pubblico già linguisticamente autonomo. Con un approccio focalizzato sui principianti, si tratta quindi di favorire l'integrazione socioprofessionale di un pubblico che sia il più vasto possibile, che si ritrovi inoltre nella condizione sociolinguistica più svantaggiata e che sia, al tempo stesso, abbastanza capace da poter iniziare una formazione linguistica specialistica, anche se ad un livello basilare. Per fare qualche esempio concreto, durante i corsi è stato possibile affrontare la Legge 626 relativa alla sicurezza sul lavoro. Le docenti hanno presentato elementi legati all'infortunio, alla prevenzione dell'infortunio, al pericolo e alla segnaletica di sicurezza necessaria. Seppur affrontandone i tratti essenziali e semplificati per il livello linguistico, i principali elementi utili a preservare la sicurezza, la propria vita e quella degli altri lavoratori, sono stati trasmessi. Un altro esempio di attività riguarda il trattamento delle principali norme igienico-sanitarie in riferimento all'HACCP, che è uno standard, un sistema di procedure imprescindibile nell'ambito della ristorazione. Questo riguarda l'igiene, la cottura, la conservazione delle pietanze, la lettura delle etichette, il controllo delle temperature e dei prodotti, ovvero tutte quelle disposizioni da applicare per evitare l'avaria dei cibi e, dunque, di causare risvolti "infelici" alla clientela del ristorante. Anche quest'ultimo, perlomeno nei suoi tratti fondamentali, costituisce un esempio molto positivo di applicazione del Sillabo sul lavoro con un pubblico principiante.

Inoltre, al termine dei corsi è stato chiesto agli enti di attivare un incontro in affiancamento ad un esperto del settore. Questi incontri hanno coinvolto un'impiegata del Centro per l'Impiego di Macerata, una diplomata di un Istituto Alberghiero del territorio, entrambi nell'aula formativa della classe, e la cuoca di un ristorante del territorio, all'interno di una cucina didattica, con attrezzatura ed alimenti reali. Tali esperienze formative si sono rivelate estremamente positive: il livello di attenzione e di motivazione degli studenti rilevato durante l'osservazione diretta degli eventi formativi è stato molto alto. Questo è dipeso

sicuramente dalla percezione dell'utilità pratica di quanto illustrato dalle esperte rispetto a documentazione, attrezzatura ed alimenti reali. È dipeso anche dai momenti di pratica prettamente fisica, nei momenti in cui gli studenti sono stati chiamati a tentare di portare a termine alcune procedure. Infine, la presenza delle esperte, il loro essere fisicamente presenti nel momento formativo come una sorta di *testimoni* provenienti dal mondo reale, ha costituito, in qualche modo, la prova tangibile, una *validazione funzionale* di quanto affrontato dalle docenti di lingua in modo teorico. In assenza di un esperto in pianta stabile, alcune docenti hanno sopperito alla dimensione pratica portando in classe dei *realia*, ovvero utensili, strumenti da cucina, cassette del pronto soccorso, utili, ad esempio, ad approfondire la tematica delle unità di misura e del primo intervento.

Rispetto alla questione dei linguaggi specialistici, emerge in tutti i corsi una certa difficoltà nel reperire non solo contenuti specialistici, ma che siano inoltre affidabili, ovvero realmente rispondenti alle peculiarità reali del settore lavorativo in analisi. Emerge inoltre la fatica di trovare, oppure creare, attività didattiche rispondenti sia alle indicazioni del sillabo settoriale sia alle esigenze linguistiche effettive degli studenti. Questo accade perché i contenuti proposti dal Sillabo sono effettivamente quelli propri dell'ambito professionale reale. Nella realtà lavorativa qualsiasi tipo di interazione ha la possibilità di presentarsi, sia per ciò che concerne il contenuto sia rispetto al grado di difficoltà dell'occorrenza comunicativa. Nella vita reale, al di fuori di un ambiente formativo artificialmente ricostruito, esiste un'infinita varietà di repertori che corrispondono, più o meno, ad alcuni oppure a tutti gli elementi di quel determinato livello linguistico (Beacco et al., 2014: 19).

Sono le mansioni, la natura degli atti comunicativi di un determinato dominio lavorativo che fanno però da costante. Pertanto, gli scenari comunicativi ipotizzati in linea teorica nel Sillabo – e che sono stati realizzati durante o dopo il corso di formazione (cfr. Corazza e Vitrone in questo volume) – devono poter offrire la gamma più ampia possibile di interazioni reali che possono accadere durante la pratica lavorativa in un determinato contesto.

Nella fase di progettazione dei corsi sperimentali è stato dunque il docente che, a partire dalle indicazioni dello strumento-guida del Sillabo, è intervenuto con le proprie competenze didattiche svolgendo un lavoro di adeguamento al livello linguistico che i discenti stavano attraversando in quel momento della loro vita.

4. Conclusioni: quali orizzonti possibili?

Concludendo, alla luce degli esiti ottenuti, occorre trarre vantaggio da tali preziose indicazioni con il fine di migliorare ulteriormente la formazione linguistica incentrata sul lavoro di un prossimo futuro. Rispetto all'ampliamento del Sillabo prospettato da alcuni enti attraverso i contenuti relativi alla fase di ricerca del lavoro, tale bisogno emerso è stato accolto ed alcuni aspetti *trasversali* sono stati potenziati ed inclusi all'interno di una nuova versione del Sillabo ItaLavoro.

Questo tipo di formazione sulla ricerca del lavoro – momento che a livello cronologico normalmente precede la pratica lavorativa – nella pratica didattica potrebbe precedere il momento formativo incentrato nel settore lavorativo specifico. Tuttavia, dato che include contenuti formativi trasversali ai vari domini lavorativi, questa parte potrebbe anche essere portata avanti in parallelo alla formazione sulla “lingua per il lavoro”.

Alla luce dell'esperienza positiva dell'esperto del settore in affiancamento, – si consolida il bisogno di creare occasioni di maggior contatto con l'ambiente lavorativo in generale, peraltro in diverse parti d'Europa già prassi consolidata nella formazione sulla “lingua per il lavoro” (cfr. Monetti e Minuz in questo volume). Ad esempio, con lo stesso esperto del settore, oppure tramite laboratori didattici sul posto di lavoro e tirocini formativi, affinché la pratica lavorativa sia fisicamente simulabile a beneficio sia dell'acquisizione di competenze professionali spendibili nell'ambito, ma anche delle informazioni teoriche e linguistiche di riferimento.

Tra le sfide per la formazione dei docenti nel prossimo futuro, data la scarsità nel mercato di sussidi didattici dedicati ad apprendenti di livello linguistico non autonomo e specifici per la professione, e laddove non fosse possibile un esperto in affiancamento, occorre facilitare l'insegnante di italiano L2 nel processo di costruzione di contenuti e materiali didattici affidabili sulla “lingua per il lavoro”. In questo senso, una questione rilevante è legata alla varietà dei linguaggi specialistici relativi ai diversi settori professionali. Varietà che il docente di italiano L2 deve non solo conoscere, ma anche saper selezionare e, se necessario, semplificare, sia in riferimento alla terminologia specifica, che ai testi specialistici che un docente non necessariamente padroneggia. In quest'ottica i mezzi della tecnologia e della ricerca linguistica applicata sono di grande supporto, per questo è fondamentale che il docente sviluppi delle competenze digitali adeguate, utili alla ricerca e alla gestione di contenuti autentici, per la costruzione di materiali *ad hoc*, anche in maniera collaborativa, assieme ad altri docenti (Michelini, 2020).

Riferimenti bibliografici

J. Arnold, D. H. Brown, *A map of the terrain*. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

P.E. Balboni, *Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico*, in «EL.LE», 1, 2013, pp. 7-30, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/1/art-10.14277-2280-6792-1063.pdf> (consultato il 30.06.2022)

J.C. Beacco, D. Little, C. Hedges, *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*, Conseil de l'Europe [trad. it a cura di E. Lugarini, *L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*, Milano, in «Italiano LinguaDue», vol. 2, n. 1, 2014, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4244/4337> (consultato il 20.06.2022)

A. Benucci (a cura di), *Italiano L2 e interazioni professionali*, Torino, UTET, 2014.

C. Bosisio, *Interlingua e profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, Milano, EduCatt, 2014.

M. Cardona, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino, UTET, 2010.

A. Ciliberti, *Glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci, 2012.

E. Cognigni, C. Santoni, *La lingua italiana per l'inclusione sociale di rifugiati e richiedenti asilo: un'indagine sul punto di vista di apprendenti e docenti*, in A. Ameli (a cura di), *La lingua italiana per l'inclusione sociale e la cittadinanza. Percorsi di insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 per soggetti vulnerabili*, Macerata, ODG Edizioni, 2018, pp. 87-129.

Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.

P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Milano, Mondadori, 2019.

Enti certificatori dell'italiano L2 (a cura di), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2*, 2011, in <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-A2.pdf> (consultato il 25.05.2022).

R. Grassi, R. Bozzone Costa, C. Ghezzi (a cura di), *Dalle sequenze di acquisizione alla classe di italiano*. Atti del Convegno-Seminario (Bergamo 19-21 giugno 2006), Perugia, Guerra, 2008.

C. Hein, *L'integrazione dei rifugiati, tra fallimenti e buone prassi* in Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di), *Dossier statistico Immigrazione 2019*, Roma, Ed. Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico, 2019, p. 90.

E. Michelini, *Italiano L2 per l'inserimento socio-professionale di migranti adulti vulnerabili: un'applicazione corpus-based per la creazione collaborativa di percorsi didattici sulla ristorazione*, tesi di laurea non pubblicata (2018-2019), Università di Macerata, 2020.

S. Rastelli, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2009.

Appendice

SILLABO ITALAVORO - livello A2

SETTORI: RISTORAZIONE E CURA DELLA PERSONA

Note introduttive²¹:

1. la tabella è da intendersi come indicativa del percorso linguistico-culturale che il docente andrà a predisporre in base alla specificità dei soggetti e degli obiettivi del corso stesso;
2. il Sillabo è strutturato su funzioni che per comodità sono espresse da propri atti comunicativi; va peraltro considerata implicita la *compresenza* di più funzioni, così che ogni sezione indica la *funzione 'prevalente'* al fine di rendere evidente che esiste un intreccio complesso di cui si focalizza un aspetto centrale. Alcune funzioni, come quella metalinguistica, sono del resto trasversali per loro stessa natura e i contenuti vengono considerati di conseguenza.
3. la sezione "strutture della lingua" è da intendersi come esemplificazione, non si propone cioè come un contenitore esaustivo, ma piuttosto come spunto per approfondire i temi e personalizzare il corso.
4. la sezione "testi e abilità linguistiche" viene ad essere elaborata in tal modo (unendo testualità e presa in conto delle *skills* relative) per comodità di utilizzo e per essere veicolo di possibili riflessioni e integrazioni da parte del docente, che potrà agevolmente integrarla con testi di vario tipo o risorse necessarie per il proprio corso, applicando ad essi le abilità linguistiche opportune seguendo gli esempi forniti. La sezione "Esponenti linguistici" offre solo alcuni esempi concreti per facilitare l'utilizzo dello strumento ma è uno spazio aperto ed integrabile come anche l'insieme del Sillabo.

Legenda:

Caselle bianche: contenuto comune ad entrambi i settori

Caselle in verde: contenuti specifici e/o suggerimenti di indirizzo relativi al settore dato

²¹ Il Sillabo ItaLavoro è stato elaborato da Edith Cognigni e Francesca Vitrone, con il supporto di Elena Michellini in riferimento alle integrazioni emerse dalla fase di monitoraggio della ricerca.

funzioni e atti comunicativi	testi e abilità linguistiche	strutture della lingua e lessico	esponenti linguistici
<p>funzioni prevalenti: personale e interpersonale</p> <ul style="list-style-type: none"> • scambiare saluti e convenevoli • presentarsi (dati personali di base, provenienza...) e chiedere a qualcuno di farlo • saper riferire le proprie generalità ad un interlocutore per la compilazione di documentazione utile a diverse istanze • - augurare e rispondere ad un augurio • offrire cibi e bevande, offrire aiuto... • identificare le principali parti del corpo e le principali caratteristiche fisiche ed emotive • esprimere il proprio stato di salute (anche per comunicare impossibilità di recarsi al lavoro) • esprimere intenzione e capacità di fare qualcosa • formulare semplici ipotesi usando strutture linguistiche di base 	<p>Interazione orale e/o online</p> <p>tra due o più persone</p> <p>conversazione faccia a faccia e/o online (mail, chat testuale...)</p> <p>conversazione faccia a faccia e/o online mail, chat testuale</p>	<p>pronomi interrogativi, pronomi personali (con attenzione alle varietà linguistiche, particolarmente diastratiche e diatopiche)</p> <p>lessico: informazioni anagrafiche (es. nome, cognome, nazionalità, residenza, status ecc)</p> <p>verbo essere e avere, sostantivi, aggettivi di nazionalità, legati alla descrizione personale e occupazionale, allo stato di benessere, saluti formali e informali</p> <p>formule per offrire cibi, bevande, aiuto...: <i>vorrei, potrei...; mi piacerebbe + nome/ infinito del verbo; mi piace/ non mi piace/ preferisco + nome/ infinito del verbo;</i></p> <p>verbi regolari e irregolari più comuni del presente indicativo, routines</p> <p>il tempo e l'orologio; verbi riflessivi presenti in formule</p> <p>se + verbo al presente (o futuro semplice)</p> <p>verbo volere/ vorrei + infinito; futuro semplice di alcuni verbi (ove possibile)</p>	<p>es: chi, cosa, come... io, tu, lui/lei...; gli/le... voi/tu/lei...</p> <p>ciao, buongiorno, buonasera, arrivederci, ecc italiano, inglese, ecc stanco, sereno, contento, ecc</p> <p>*attenzione alle questioni interculturali e intergenerazionali</p> <p>es. ci vediamo...</p>

<ul style="list-style-type: none"> • esprimere desideri, gusti e opinioni, legati a temi di interesse personale e/o al contesto lavorativo in modo semplice • parlare delle proprie competenze in sede di colloquio di lavoro • rispondere a domande sull'esperienza lavorativa e formativa pregressa • esprimere intenzioni/ progetti inerenti alla propria professione • esporre problematiche osservate • individuare ipotesi di soluzioni, in modo più o meno sfumato o diretto • accordarsi su tempi del lavoro e/o del periodo di prova • accordarsi sul tipo di contratto • concordare orario/ giorno di un appuntamento o di un colloquio 		<p>lessico relativo agli orari di lavoro</p> <p>esempio di strutture: <i>vedo/ ho notato che</i> + presente; <i>è importante...</i> + infinito <i>è urgente ...</i>+ infinito</p> <p><i>forse</i> + verbo potere o dovere + infinito <i>bisogna</i> + infinito</p> <p>lessico per esprimere dubbio, probabilità...</p>	<p>es. tempo indeterminato, determinato, tempo pieno (full-time), tempo parziale (part-time), orario fisso, a turni, a chiamata ecc.</p> <p>probabilmente, forse...</p>
--	--	--	---

RISTORAZIONE: esprimere preferenze su tipologia di compiti da svolgere o su sede di lavoro; ripetere parti del discorso al cliente circa le pietanze ordinate,

approfondimento comparativi (es: *preferirei lavorare in cucina, conosco meglio la macchina del caffè, so usare xxx ...*); alcune formule o frasi modello con presente indicativo o con condizionale presente (*preferisco* + infinito, *preferirei* + infinito; *vorrei* + infinito; *conosco* + oggetto o situazione ecc.)

CURA DELLA PERSONA: esprimere preferenze su lavoro notturno o meno, su turni; ripetere parti del discorso all'assistito/a circa le richieste presentate...

alcune formule o frasi modello con presente indicativo o con condizionale presente (come sopra, es.: *preferirei lavorare di sera, vorrei lavorare di giorno, ecc.*).

<p>funzione prevalente: referenziale</p> <ul style="list-style-type: none"> • prendere appunti sul contenuto di una chiamata per motivi professionali • riferire il contenuto di una chiamata ricevuta per motivi professionali 	<p>comprensione orale produzione orale (monologo) produzione scritta</p> <p>telefonata o chat</p> <p>brevi messaggi</p>	<p>rinforzo e approfondimento verbi presente indicativo irregolari e verbi servili (es. fare, dare, venire, volere, potere...)</p> <p>frasi dichiarative in forma semplice</p> <p>alcune forme di passato prossimo (*ripasso di quelle già fatte e introduzione di alcune con evidente funzione telica, azioni chiuse, con ausiliare avere)</p> <p>lessico: situazioni e inconvenienti comuni</p>	<p>es: il signor/ la signora X ha telefonato alle x.;</p> <p>il sig. X ha detto che oggi non può passare</p> <p>il sig Y viene stasera con due ospiti</p> <p>che vuole il tavolo 12</p> <p>ha detto che ha avuto un problema</p>
<p>funzione prevalente: referenziale</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendere brevi messaggi e tabelle orarie riferiti ai turni lavorativi o a esercizi commerciali • comunicare al telefono o con messaggi telefonici di non potersi recare al lavoro (ad es. per motivi di salute ecc) 	<p>comprensione orale e scritta</p> <p>brevi messaggi</p> <p>tabella oraria turni lavorativi</p> <p>avvisi relativi ad orari di esercizio commerciale, di azienda pubblica e privata.</p> <p>produzione orale e scritta</p> <p>brevi messaggi</p> <p>telefonata o chat</p>	<p>tempi: passato prossimo con ausiliare avere ed alcune forme con essere</p> <p>connettivi causali (perché)</p> <p>lessico: situazioni e inconvenienti comuni</p> <p>formule per esprimere dispiacere e scusarsi</p>	<p>mi dispiace/ sono molto dispiaciuto/ oggi non posso venire al lavoro perché ...</p> <p>sto ...</p> <p>devo...</p> <p>mi sento...</p> <p>ho avuto...</p> <p>sono stato/a male ieri...</p>

RISTORAZIONE: riferire su questioni legate alle prenotazioni, riferire orari, cambiamenti, fare lo spelling di nomi di clienti e prodotti

CURA DELLA PERSONA: riferire l'identità di chi ha chiamato, orario, fare lo spelling di nomi e denominazioni di medicinali, ecc.

<p>funzione prevalente: referenziale</p> <ul style="list-style-type: none"> raccontare eventi di vario genere accaduti sul luogo di lavoro ed esprimere semplici opinioni o commenti 	<p>produzione orale e scritta</p> <p>telefonata o chat</p> <p>brevi messaggi / testi</p>	<p>passato prossimo con 'avere' ed 'essere' (ampliamento forme presentate; passato dei verbi riflessivi)</p> <p>preposizioni di luogo</p> <p>avverbi di tempo</p> <p>lessico delle emozioni e di oggetti specifici del luogo di lavoro</p>	<p>sai cosa è successo ieri?</p> <p>si è rotto il vetro xxa</p> <p>non ha funzionato y</p> <p>la sig.ra x e il sig. x si sono fidanzati</p> <p>io mi sono... (arrabbiato/a emozionato/a ...)</p>
--	---	--	--

RISTORAZIONE: raccontare (ad es. ad un collega) eventi / inconvenienti / situazioni importanti o divertenti avvenute con i clienti o nei dintorni del luogo di lavoro; leggere e riferire biografie di alcuni grandi chef

CURA DELLA PERSONA: raccontare (ad es ad un collega o amico o parente, sia per messaggio che oralmente) eventi / inconvenienti / situazioni sia problematiche che più leggere

<p>funzione prevalente: referenziale</p> <ul style="list-style-type: none"> comprendere semplici comunicazioni con linguaggio formale e/o specifico su eventi accaduti al lavoro comunicare in forma scritta questioni di lavoro urgenti o esigenze straordinarie relative all'orario 	<p>comprensione e produzione scritta</p> <p>messaggistica telefonica o e-mail</p> <p>brevi messaggi manoscritti</p> <p>promemoria / avviso: con indicazione di orari, date, appuntamenti, ecc</p> <p>avviso: in esercizio commerciale, in azienda pubblica e privata</p>	<p>tempi e modi verbali già studiati (presente e passato prossimo + alcune forme del condizionale presente), nelle forme utilizzate in forma orale: applicazione in produzione scritta autonoma</p> <p>forme di cortesia per la comunicazione scritta (Gentile / Gentili signori / ecc)</p> <p>alcuni pronomi diretti e indiretti nella comunicazione formale (Le, La...)</p> <p>lessico dell'ambiente e dei tempi di lavoro</p> <p>avverbi di modo</p> <p>espressione formale dell'ora</p> <p>ripasso aggettivi possessivi semplici indicazioni di orari, date, appuntamenti</p>	<p>es: Gentile Sig, X, La informo che</p> <p>ho bisogno di 2 giorni di ferie ...</p> <p>la mia collega sta male e serve un sostituto dalle 15:00... alle....</p> <p>es. urgentemente, rapidamente, improvvisamente ecc</p>
--	---	---	--

RISTORAZIONE:

- brevi messaggi ai fornitori o al datore di lavoro
- modifiche del calendario: mensile o settimanale (ad es. per controllo scadenze forniture)

CURA DELLA PERSONA:

- comunicazioni ai parenti della persona assistita
- comunicazioni a medici infermieri ecc

**funzione prevalente:
referenziale**

- localizzare nello spazio gli oggetti (es. arredi o strumenti)
- dare informazioni sugli spazi del lavoro e su eventuali modifiche, sulle procedure e sul loro cambiamento, progettare per soddisfare le esigenze di organizzazione degli spazi
- comunicare eventuali problemi riguardo persone o cose (es. riferire su situazioni di difficoltà di gestione di spazi, per regolamenti intervenuti o per migliorie da fare)
- riferire discussioni tra colleghi o tra personale e datore di lavoro
- confrontare idee sull'organizzazione del lavoro
- comprendere un testo inerente alla professione (es. riconoscere formato, identificare mittente e caratteristiche salienti della comunicazione)

**comprensione scritta
/ produzione orale e
scritta**

piantina o mappa dell'ambiente di lavoro con didascalie e/o indicazioni di utilizzo degli spazi

fax o mail

introduzione futuro
semplice forme regolari
e alcuni verbi irregolari

rinforzo presente
verbi servili (presente
indicativo); in
dipendenza dal tipo
di gruppo di classe,
anche alcune forme di
condizionale presente

sostantivi con plurale
regolare e alcuni
irregolari
*attenzione alle varietà
diatopiche, ad es. nella
denominazione di spazi
o oggetti
*attenzione alle
opportunità di
ampliamento
interculturale nella
derivazione dei nomi

aggettivi grado
superlativo assoluto e
relativo

Es.

sarà ..., farò ...

cambieremo...

possiamo ...

dobbiamo...

forse dovrebbero...

Es.

scaffale, dispensa,
buffet, armadio vs
madia, sofà vs divano
(derivazione dall'arabo
diwan), tazza (*arabo
tacssa) ecc

sarà luminosissimo/
grandissimo

diventerà la stanza più
bella di...

<ul style="list-style-type: none"> • riconoscere il formato e l'utilità di vari strumenti e testi usati per comunicare identità, ruoli, funzioni di privati o istituzioni • riconoscimento della struttura di comunicazioni formali come fax o lettere di istituzioni, biglietti, scontrini ecc 	<p>fattura o bolletta o scontrino</p>	<p>lessico: arredi, suddivisioni dello spazio interno e/o esterno</p> <p>macchinari e strumenti</p> <p>unità di misura di grandezze utilizzate in bollette o fatture o bolle di consegna merce</p>	
---	---------------------------------------	--	--

RISTORAZIONE:

- dare informazioni su mansioni e procedure inerenti alla mansione (per es. apertura/chiusura della cella frigorifera, utilizzo di macchinari...)
- biglietti da visita di fornitori di servizi, scontrini di merce, consumazioni ecc.

CURA DELLA PERSONA:

- ricevere e rispettare le indicazioni sulle dosi di cibo e/o somministrazione di farmaci

NB: attenzione alla dimensione culturale: approccio alle medicine ufficiali e/o alternative nelle diverse culture; concezione della professione medica

biglietti da visita di specialisti del settore medico, di esperti di medicine alternative, ecc.

scontrino farmacia; fattura di medico o laboratorio analisi ecc

funzione prevalente: referenziale

- riconoscere formato e struttura comune (anche in base alle peculiarità locali) di comunicazioni formali come fax o lettere di istituzioni locali, biglietti, scontrini ecc
- riconoscere struttura ed elementi dei principali documenti di riconoscimento
- comprendere i punti essenziali di un annuncio di lavoro, in cartaceo e online
- rispondere ad un annuncio di lavoro, anche online

comprensione e produzione scritta e orale

biglietto da visita
carta d'identità,
passaporto, codice fiscale, tessera sanitaria, permesso di soggiorno

annunci, messaggi pubblicitari, lettere, e-mail

annuncio di ricerca di lavoro

intervista di lavoro

presente indicativo verbi regolari e irregolari

pronomi diretti e indiretti

lessico: informazioni anagrafiche (es. nome, cognome, nazionalità, residenza, status ecc)
lessico: le professioni, allocutivi e loro abbreviazioni

organizzata da ...

La invitiamo...
Le consigliamo...

Vi suggeriamo...

<ul style="list-style-type: none"> • scrivere in forma semplice un annuncio per la ricerca di lavoro 	compilare la DID (dichiarazione di immediata disponibilità)	forma impersonale (approfondimento di alcuni usi negli annunci)	Dott. X, Sig. X...; avv.
<ul style="list-style-type: none"> • fornire le proprie generalità e informazioni personali 	Curriculum Vitae (anche in formato Europass)	lessico: principali formule di cortesia, saluti formali	Egregio Sig./sig.ra, gentile, rispettabile /cordialmente, cordiali saluti ecc.
<ul style="list-style-type: none"> • rispondere a domande sull'esperienza lavorativa e formativa pregressa 			
<ul style="list-style-type: none"> • scrivere una breve lettera di presentazione 	lettera di presentazione		
<ul style="list-style-type: none"> • comprendere i punti essenziali di un contratto di lavoro e riconoscere le principali tipologie contrattuali 	contratto di lavoro		
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere gli elementi essenziali di una busta paga 	busta paga		

RISTORAZIONE:

lettura/ comprensione: annunci di lavoro per camerieri, baristi, aiuto cuochi, chef...;
 produzione scritta di esempi personalizzati;
 lessico specialistico del settore, comprese peculiarità locali legate al tipo di cucina e/o di strutture prevalenti (es. chalet vs bagno, ristoranti ecc)

CURA DELLA PERSONA:

testi: annunci di lavoro per badanti, operatori sanitari...;
 lettura/ comprensione;
 produzione scritta di esempi personalizzati;
 lessico specialistico del settore, comprese abbreviazioni, sigle, denominazioni di categoria

<p>funzione prevalente: referenziale</p> <ul style="list-style-type: none"> comprendere avvisi e segnaletica relativi alla sicurezza sul lavoro saper compilare un modulo inerente alla sicurezza sul lavoro 	<p>comprensione e produzione scritta</p> <p>segnaletica: riferita a prodotti infiammabili, agenti chimici e a qualsivoglia fonte di pericolo</p> <p>Moduli INPS:</p> <ul style="list-style-type: none"> assicurazione INAIL elementi della Legge 626: legata alla sicurezza sul lavoro (testo semplificato e facilitato + glossario ove necessario) 	<p>aggettivi legati alle attività di lavoro e alla sicurezza</p> <p>aggettivi con suffisso <i>-abile</i></p> <p>unità di misura di grandezze legate a sistemi di sicurezza (temperatura, peso, liquidi, lunghezze, ecc)</p>	<p>pericoloso /innocuo</p> <p>es. infiammabile, bevibile, potabile, punibile, ecc</p> <p>gradi centigradi, ...</p>
---	--	---	--

RISTORAZIONE:

informazioni sul possesso di HACCP, appartenenza a categorie protette (comprensione e produzione scritta)

HACCP: per controllo temperature macchine e cibi cotti, controllo prodotti (comprensione scritta) informazioni su schede sicurezza elettrodomestici, impianti ecc

CURA DELLA PERSONA:

informazioni su tipologia e norme di sicurezza di elettrodomestici, strumenti, impianti (es. caldaie)

<p>Funzione prevalente: regolativo-strumentale</p> <ul style="list-style-type: none"> comprendere testi prescrittivi legati alla professione comprendere istruzioni su procedure e fasi di preparazione di pietanze comprendere istruzioni inerenti a semplici procedure di primo intervento dare istruzioni, raccomandazioni e/o consigli chiedere chiarimenti su istruzioni, raccomandazioni e consigli ricevuti 	<p>Comprensione e produzione orale:</p> <ul style="list-style-type: none"> regolamento della struttura o del contesto in cui si è impiegati documenti inerenti all'assunzione al lavoro <p>Interazione e produzione orale:</p> <p>dialogo e messaggistica</p>	<p>imperativo informale (forma affermativa e negativa) e alcune forme di imperativo formale di uso più frequente *attenzione ai contesti locali;</p> <p>imperativo di alcuni verbi tronchi ad alta frequenza (es. fa', da'...)</p> <p>condizionale presente (forme di cortesia e se possibile altre forme utili di uso comune)</p> <p>lessico relativo agli spazi e all' ambiente di lavoro</p>	<p>'Non fare...!'</p> <p>'Spegnere...!'</p> <p>'Si sieda...'</p>
--	---	---	--

- comprendere consegne e spiegazioni date dal datore di lavoro o da un collega e rispondere in modo coerente allo scopo
- chiedere e comprendere informazioni su lavori o corsi di formazione di proprio interesse (anche al telefono)
- compilare sezioni di documenti, ricevute o redigere elenchi

Produzione scritta:

sezioni di documenti o ricevute, elenchi

RISTORAZIONE: lista per acquisti: in mercati, ipermercati, centri commerciali, es. per aiuto-cuoco; ricettari di vario genere; libretto di istruzioni (iconico+scritto): es. per il corretto uso di utensile, macchinario, elettrodomestico ecc.; per la corretta comprensione delle regole igienico-sanitarie sul posto di lavoro.

Menu da tavolo; Cartoncino di prenotazione tavoli: indicante il numero del tavolo e il cliente che ha effettuato la prenotazione (comprensione e produzione scritta)

Griglia per la gestione di prodotti surgelati e relative scadenze

CURA DELLA PERSONA: ricette di cucina casalinga; sequenze di istruzioni per la preparazione di cibi speciali; sequenze di raccomandazioni; libretti di istruzioni (iconico + scritto)

Funzione metalinguistica:

- comprendere spiegazioni su parole e testi linguistici (per es. per favorire una piena comprensione di un superiore)
- consultare dizionari cartacei o online per reperire il significato di termini specialistici e non
- confrontare parole e strutture della L1 o altre lingue note (per es. in caso di falsi amici, parole e strutture affini...)

Aspetti culturali

(specifici al settore e trasversali, da integrare al Sillabo; alcuni spunti sono già inseriti sopra come possibile guida alla riflessione autonoma del docente)

TRASVERSALI
Introduzione alla Costituzione italiana, cenni sulla nascita della Repubblica italiana (dall'unificazione alla nascita), vocabolario relativo alle forme di governo, poteri dello Stato, simboli della Repubblica italiana
Il sistema italiano di qualifiche scolastiche La formazione post scolastica (corsi di formazione)
Le professioni principali
Formule di cortesia verso alcune categorie di persone (sia in contesto formale/lavorativo sia in contesto sociale/familiare).
Suddivisione amministrativa dell'Italia (regioni, province, capoluoghi, capitale...) con focus sulla Regione Marche.

AMBITO RISTORAZIONE	AMBITO CURA DELLA PERSONA
Abbigliamento adeguato al ruolo	Abbigliamento adeguato alla situazione specifica e ambiente socio-culturale
Abbigliamento chef e personale di sala e cucina	Abbigliamento necessario per tutela sanitaria
Abitudini alimentari quotidiane e legate alle festività	Abitudini alimentari quotidiane e legate alle festività, abitudini alimentari in regimi dietetici
	Abitudini ricreative legate alle festività (es. tombola)
Ambiente ed ecologia: raccolta differenziata e smaltimento rifiuti speciali (olio usato, organico, indifferenziato)	Ambiente ed ecologia: raccolta differenziata e smaltimento rifiuti (mascherine, farmaci...)
Apertura e chiusura pubblici esercizi	Apertura e chiusura pubblici esercizi
Appuntamenti, puntualità	Appuntamenti, puntualità
Badge (specifico per mense aziendali)	Recapiti e mezzi di comunicazione

Conoscenza principali intolleranze ed allergie alimentari	Conoscenza principali intolleranze alimentari
Conoscenza e rispetto della cultura dei colleghi di lavoro	Conoscenza e rispetto della cultura locale e familiare
Conservazione delle pietanze	Conservazione di farmaci, cibi....
Cottura e conservazione dei cibi	Metodi di somministrazione
Criteri di formalità in rapporto all'età, alla situazione, al ruolo sociale	Criteri di formalità in rapporto all'età, alla situazione, al ruolo sociale
Procedure d'uso dei principali macchinari/ elettrodomestici e strumenti/utensili della cucina	Procedure d'uso dei principali elettrodomestici di casa
Gestione delle mance e loro uso in Italia	Gestione del budget eventuale
Norme HACCP per i prodotti agroalimentari e/o dispositivi	Norme HACCP per dispositivi
Norme igieniche	Norme igienico sanitarie
Nozioni base di estetica: presentazione dei piatti	Nozioni base di estetica: cura dell'ambiente e degli oggetti, cura della casa per renderla accogliente
Nozioni base di mise en place Nozioni di abbinamento di stoviglie e pietanze	
Principale documentazione utile a procedure burocratiche (marca da bollo, bollettino postale, ricevuta, visto ecc.)	
Principali piatti tipici della Regione Marche	
Preparazioni di base	
Principali nozioni di pulizia (specifico per il profilo lavapiatti)	Nozioni di pulizia e prodotti specifici
Prodotti tipici conosciuti anche all'estero	Lavaggio e cura del vestiario sanitario
Professioni nel mondo della ristorazione e relative mansioni	
Rapporto qualità/prezzo	Lettura fatture mediche
Ricette	Ricette mediche e documentazione
Sagre ed eventi enogastronomici	Routines di famiglia o personali/ passatempi
Scansione dei pasti durante la giornata	Scansione dei pasti durante la giornata
Scansione delle portate del menù	

Scansione della giornata lavorativa: rispetto degli orari di lavoro e di riposo	Scansione della giornata, rispetto degli orari di lavoro e di riposo
Sicurezza sul lavoro: nozioni base di primo soccorso a tavola e in cucina	Sicurezza sul lavoro: nozioni base di primo soccorso per la cura della persona e a tavola (es soffocamento...)
Tecniche di cottura dei cibi	
Tipologie di permesso di soggiorno utili al lavoro autonomo e al lavoro subordinato.	
Unità di misura (temperatura, peso, liquidi, lunghezze, ecc)	Unità di misura (tempo, peso, liquidi, temperatura lunghezze, ecc)

‘Materiale’ o ‘capitale’ didattico? L’analisi e la realizzazione di scenari didattici sulla lingua per il lavoro come opportunità formativa

Introduzione

I materiali prodotti durante e in seguito al corso di formazione ItaLavoro devono essere inquadrati nella cornice specifica di tale percorso, tenendo conto in particolare dei destinatari in funzione dei quali i materiali stessi sono stati ideati, discussi e in parte sperimentati (in un processo di ricerca azione tuttora in corso). L’obiettivo del corso era “formare facilitatori e insegnanti di Italiano L2, capaci di progettare percorsi di formazione linguistica mirati alle specifiche esigenze sociali e professionali di cittadini provenienti da paesi terzi in condizione di vulnerabilità e volti al loro inserimento socio-professionale, con particolare riferimento alla Regione Marche”²: destinatari, contesto locale e scenari delle politiche migratorie, che sono sempre connessi, lo erano qui con alcuni aspetti peculiari. Il progetto FAMI in cui il corso era innestato si caratterizzava infatti per la volontà di coinvolgere attivamente destinatari il cui livello linguistico era, presumibilmente o per dati già posseduti dalle organizzazioni coinvolte, molto basso, in certi casi appena al di sopra dell’alfabetizzazione di base, e solo in un numero limitato collocabile all’incirca tra A1 e A2 del *Quadro Comune Europeo* (d’ora in poi QCER)³; più in dettaglio, il corso doveva fornire strumenti per la formazione linguistica di ‘soggetti vulnerabili’, con ciò portando direttamente in causa una nozione complessa, la vulnerabilità, che in generale è connessa all’insicurezza, ma secondo la definizione dell’Organizzazione Internazionale per la Migrazione (IOM) è strettamente connessa sia all’esistenza di un possibile danno al soggetto, che alle caratteristiche, uniche e specifiche nell’incrocio di diverse dimensioni, del contesto in cui egli agisce: «within a migration context, the limited capacity to avoid, resist, cope with, or recover from harm. This limited capacity is the result of the unique interaction of individual, household, community, and structural characteristics and conditions» (IOM, 2019: 225)⁴.

La nozione si pone quindi in rapporto complesso di opposizione dinamica rispetto al concetto di resilienza (Cannon, 2008: 10-11), e in certo modo si potrebbe dire che è la resilienza ad aver rappresentato, in controluce ma in modo determinante, l’aspetto chiave ai fini della progettazione e degli spunti di riflessione posti ai futuri insegnanti.

1 Il contributo è stato elaborato congiuntamente dalle autrici. In particolare Francesca Vitrone ha curato la stesura dell’Introduzione e del paragrafo 1, Simona Corazza del paragrafo 2.

2 <https://www.unimc.it/it/unimc-comunica/news/italavoro-corso-di-formazione-per-docenti-di-italia-no-12>

3 Per i dati in merito si veda il contributo di Cognigni, Michelini e Vitrone in questo stesso volume, in particolare il monitoraggio dei corsi di lingua nella parte finale del contributo.

4 Cfr. anche F. David et al., 2019.

Oltre all'obiettivo di fornire una formazione tecnica sul piano glottodidattico, la finalità era anche incoraggiare la consapevolezza non di 'quanto' ma di 'come' fosse delicata la condizione dei soggetti con cui avrebbero dovuto interagire nei corsi: cioè in che termini si configurasse la vulnerabilità, oltre la visione del migrante soggetto bisognoso di assistenza.

1. Dalla progettazione alla rilevazione dei bisogni formativi, alla sperimentazione

Questa intenzione formativa appariva tanto più essenziale sia nella progettazione delle attività formative che dei materiali da allestire, considerando l'esperienza pregressa dei partecipanti nel settore dell'insegnamento a stranieri; dal questionario di rilevazione iniziale somministrato ai 50 iscritti era emerso che solo 7 partecipanti potevano contare su più di 5 anni di esperienza, alcuni dei quali anche impegnati in contesti di supporto ai migranti. La maggioranza aveva invece poca o nessuna esperienza di insegnamento di italiano a stranieri, specialmente ad un pubblico così delicato come quello al quale il progetto era indirizzato: più dell'80% dichiarava di non aver mai insegnato in corsi di lingua per il lavoro, e alla domanda «Ha mai usato manuali o testi di italiano L2 specificamente dedicati alla lingua per il lavoro?» ben il 90% affermava di non aver mai utilizzato un materiale didattico specificamente dedicato a questo ambito. Non si poteva prescindere quindi dalla peculiarità della prospettiva, non solo dei destinatari finali ma anche dei docenti, che erano ben consapevoli della difficoltà di coniugare l'insegnamento della lingua della comunicazione di base e quello della lingua per il lavoro, solitamente collocata almeno a livello B1 se non B2, ed affermavano nei questionari (ed anche nelle discussioni) l'urgenza di avere strumenti concreti da applicare.

A livello di progettazione del corso di formazione, questa necessità di materiali specifici era già stata prefigurata, e si era considerato importante far riflettere i docenti sui problemi che poteva comportare rispetto, appunto, alla nozione di vulnerabilità e alla volontà di rendere i soggetti attivi e consapevoli che doveva essere alla base di ogni aspetto dei corsi. In altri termini, l'urgenza (oggettiva e indiscutibile) di fornire elementi base di una lingua specialistica, dovendo aiutare i migranti vulnerabili non solo a inserirsi ma anche a destreggiarsi sul lavoro, rischiava di incidere sulla risposta al *complesso* dei bisogni formativi/espressivi dei soggetti stessi? Dallo stesso questionario iniziale, le risposte alla domanda «Secondo lei, quale potrebbe essere la prima attività da far svolgere a studenti di un corso di italiano per il lavoro di livello A2?» – che provocatoriamente dava come opzioni a) «un questionario di analisi dei bisogni», b) «un'attività di conoscenza reciproca», c) «un'attività di lettura e comprensione», e d) «un test di ingresso» – mostrava che già all'inizio del corso i docenti erano orientati a considerare la comunicazione come aspetto importante: più del 60% dei docenti sceglie l'attività di conoscenza reciproca per l'esordio di un immaginario corso, solo una persona il test di ingresso, nessuno la lettura. Tuttavia, che gli studenti di un corso debbano prima di tutto conoscersi è una nozione in certo modo implicita, che era prevedibile trovare.

Così nel questionario era stato predisposto un quesito mirato alle aspettative, che fosse facoltativo in modo da segnalare più chiaramente la volontà di esprimersi: «È interessato/a ad approfondire qualche aspetto in particolare in questo corso?» Qui la maggior parte delle risposte citava espressamente materiali e strumenti precisi («mi interessa la creazione di attività motivanti e la semplificazione dei materiali», «mi interessa molto la didattizzazione del materiale autentico», «le metodologie e le tecniche specifiche», «impostazione specifica delle lezioni e delle nozioni», «come costruire e progettare attività didattiche specifiche»,

«materiali ad hoc», ed espressioni simili): in sostanza, almeno 2 su 3 dei corsisti hanno *deciso* di scrivere un commento su questa domanda che era facoltativa, e la quasi totalità (90%) l'ha fatto per segnalare il bisogno di indicazioni molto nette e materiali da seguire in dettaglio. Solo una persona ha scritto «Mi interessano i profili degli apprendenti, in quanto (a parer mio) se non si è consci di chi si ha davanti sarà impossibile impostare al meglio il processo di insegnamento-apprendimento». Da qui, si è avuta la conferma che era opportuno fondare la formazione nel corso sulla base di una comunità di pratiche, che avesse l'obiettivo di acquisire strumenti per co-costruire proprio quelle risorse che (indubbiamente) la situazione rende in questi corsi ancor più essenziali.

La prima strategia utilizzata è stata quella di partire dall'analisi dell'esistente, ovvero dai materiali già editi (o in alcuni casi liberamente reperibili in rete, prodotti da associazioni o enti); il lavoro ha previsto non solo la presa di visione dei materiali ma la valutazione rispetto a contesti e situazioni specifiche, incoraggiando i docenti a considerare il materiale solo un'opportunità su cui lavorare per creare uno strumento adattabile alle proprie esigenze piuttosto che una risorsa cui attingere sic et simpliciter. Una serie ampia di attività collaborative è stata quindi messa in atto nei lavori di gruppo su file condivisi, che hanno dato luogo alle prime bozze di diversi materiali poi pubblicati anche in questa sede, dopo la loro sperimentazione e integrazione nei corsi di lingua e la revisione successiva (cfr. Parte III in questo volume).

La scelta dello strumento (lo scenario didattico) sarà spiegata più oltre in dettaglio (v. par. 2); qui è sufficiente chiarire, preliminarmente, che è stata legata anche alla flessibilità necessaria in questo tipo di corsi e con soggetti vulnerabili. D'altra parte, alcune caratteristiche tipiche di questi corsi (livello linguistico basso degli allievi, estrema diversità di provenienze e lingue conosciute, frammentarietà delle esperienze lavorative – se presenti – pregresse...) rendevano anche necessario il ripensamento di alcuni aspetti del modello dello scenario in funzione degli obiettivi specifici dei corsi e in coerenza con gli assi del corso di formazione per docenti. In particolare, in coerenza con l'impostazione del sillabo A2 sulla lingua del lavoro che si era dato come base per la futura sperimentazione, si è deciso di rendere esplicita la pluralità di funzioni comunicative (espresse con corrispondenti atti comunicativi) che è inevitabilmente presente in uno stesso scenario, cercando di dare sempre ampio spazio a ciò che potesse essere connesso in primo luogo alla funzione personale e interpersonale; ciò nell'ottica di una valorizzazione del 'soggetto che lavora', prima e più del lavoratore. Inoltre, la funzione metalinguistica è stata considerata rilevante in ogni livello linguistico, sebbene da declinare con opportuni strumenti, per la sua potenzialità di riflessione attiva, e quindi di attivazione di risorse metacognitive essenziali e trasversali, utili all'espressione delle esigenze dei soggetti. La grande attenzione al lessico, inevitabile in questi corsi dove la quantità di termini specifici è altissima, è stata trattata come aspetto delicato che doveva radicare i termini e le espressioni nel vissuto degli allievi, ricostruendo possibili percorsi.

I docenti si sono mostrati molto consapevoli della complessità della nozione di bisogno formativo applicata ai corsi che stavano progettando: la necessità di approntare percorsi 'concretamente utili' è stata evidente anche nei questionari finali, unita alla coscienza dell'importanza dell'ascolto attivo. Lo sforzo di progettazione è stato poi accompagnato in diversi casi dalla sperimentazione sul campo, che ha permesso di integrare e migliorare diversi aspetti dello strumento scelto per le attività, ovvero lo scenario.

2. Scenari comunicativi: una risposta concreta ai bisogni formativi dei migranti vulnerabili

L'apprendimento della lingua per il lavoro è un aspetto di grande interesse per i migranti. Il Consiglio d'Europa, da sempre attento alla protezione delle minoranze ed al rispetto dei diritti umani, ha più volte sottolineato l'importanza dell'acquisizione di competenze nella lingua del Paese ospitante, al fine di favorire il processo di integrazione⁵. Oltre alla competenza in senso stretto nella L2 i migranti hanno la necessità di sviluppare anche la consapevolezza delle norme culturali e sociali del nuovo contesto di riferimento, perché, come precisa il *White paper on intercultural dialogue*, l'integrazione «deve coprire tutti i settori della società, includere gli aspetti sociali, politici e culturali» (Consiglio d'Europa, 2008: 12). Quando si parla di apprendimento linguistico rivolto al dominio occupazionale, molto spesso si tende ad identificare il problema nella presenza di lessico specifico, cioè di parole da spiegare, tradurre, comprendere ed apprendere. Questa prospettiva, però, trascura un aspetto fondamentale: l'ambiente di lavoro è una comunità sociale e, all'interno di essa, ci sono regole e modi relazionali che devono essere necessariamente conosciuti ed appresi da chi vi entra⁶. Nel processo di apprendimento/insegnamento, bisognerebbe, dunque, porre l'attenzione su una più ampia gamma di attività comunicative, riferite non solo alla comprensione ed alla corretta produzione, ma anche, come sottolineato nel QCER, alle «conoscenze di tipo fattuale del Paese in cui si parla la lingua [nonché alla] conoscenza della società e della cultura della o delle comunità in cui parla una determinata lingua» (Consiglio d'Europa, 2001: 126).

Turner e Purpura (2016: 261) evidenziano che l'apprendimento di una lingua seconda è «a highly intricate socio-cognitive and sociocultural process», pertanto l'aula dovrebbe diventare uno spazio sociale, in cui gli studenti si incontrano ed interagiscono, portando a termine dei compiti, diventando così dei veri «attori sociali» (Consiglio d'Europa, 2001: 11) che utilizzano la lingua per uno scopo specifico. In questa prospettiva, la L2 non è più solo l'argomento di studio, ma diventa il veicolo di comunicazione, attraverso il quale è possibile raggiungere un obiettivo, uno scopo.

La "didattica per scenari" è uno degli approcci che meglio si adatta a queste necessità, in quanto propone una prospettiva funzionale in cui il linguaggio è strettamente collegato all'azione e, per questo, risulta essere molto efficace nell'apprendimento degli adulti. Gli scenari sono costituiti da una sequenza prevedibile di situazioni comunicative relative a contesti reali di vita quotidiana (nel caso specifico propri del dominio occupazionale) e comprendono tutte le attività linguistiche e comunicative, in quanto riproducono verosimilmente alcune delle situazioni in cui i migranti si troveranno ad interagire.

Negli scenari, dunque, l'approccio comunicativo è strettamente collegato alla necessità e ai bisogni dello studente: gli apprendenti sono chiamati ad eseguire un compito, un'attività sociale che richiede degli atti linguistici (Searle, 2009) e, per farlo, dovranno essere in grado di usare degli strumenti adeguati.

⁵ Nel novembre 2017, il Consiglio d'Europa ha sviluppato un *toolkit* online per fornire un sostegno concreto alle associazioni che offrono supporto linguistico ai rifugiati adulti. Il *toolkit* comprende, tra le altre cose, 15 scenari comunicativi incentrati su situazioni tipiche della vita reale che i rifugiati si trovano ad affrontare. Lo scopo ultimo di questi scenari è quello di illustrare una metodologia di intervento, basata su attività concrete, pensate per adulti non alfabetizzati o scarsamente scolarizzati. Essi propongono una serie di situazioni prevedibili, che rappresentano una parte essenziale dell'interazione sociale, e, essendo strumenti flessibili, possono essere adattati al contesto in cui si opera. Cfr. <https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees/home>

⁶ Questo aspetto diventa ancor più importante quando i destinatari sono migranti vulnerabili, la cultura d'origine è molto spesso distante da quella del Paese ospitante.

In questo modo, l'uso della lingua acquista significato, ha un obiettivo (non solo linguistico-comunicativo) che mantiene alta la motivazione e favorisce lo sviluppo di conoscenze. Come riportato nel *Core Inventory for General English* (British Council/Equals, 2010), gli scenari forniscono agli apprendenti di una L2 un *mental framework*, descrivendo, all'interno del contesto sociale di riferimento, il modo in cui una particolare situazione (o un insieme di situazioni) viene affrontata nella lingua *target*. Inoltre, come sottolineato nel sito del progetto LIAM (*Linguistic Integration of Adult Migrants*), essi offrono un mezzo per incorporare i descrittori del QCER nell'apprendimento delle lingue:

A CEFR-based scenario provides a set of real-world variables, including a domain, context, tasks, language activities and texts (CEFR, pp.13-14), in which "Can-Do" descriptors can be integrated as learning objectives, together with aspects of strategic, pragmatic and linguistic competence⁷.

Gli apprendenti diventano dunque dei veri 'utilizzatori' della lingua, che agiscono in situazioni di vita reale, esprimendosi e svolgendo compiti di diversa natura. Per far sì che questo accada, l'insegnante che pianifica il corso deve tenere in considerazione i bisogni comunicativi reali degli studenti, selezionando i 'saper fare' nella progettazione dei vari *task* inseriti all'interno dello scenario. Gli studenti, in questo modo, focalizzano l'attenzione sul portare al termine il compito assegnato, che viene contestualizzato in ambienti reali, simili a quelli in cui l'apprendente opera o opererà in futuro.

Nello scenario vengono proposte delle vere e proprie attività sociali che, per essere realizzate, richiedono la capacità di compiere una sequenza di attività linguistiche e comunicative⁸. Al suo interno sono presenti compiti mirati e collaborativi da svolgere in classe, il cui obiettivo principale non è la lingua, ma il raggiungimento di un risultato (affrontare un colloquio di lavoro, riuscire a prendere un'ordinazione, saper rispondere alle richieste di un cliente, parlare con il dottore o con i familiari dei propri assistiti). La lingua diventa quindi, come afferma de Saussure (1985), «un fatto sociale»: grazie ad essa si interagisce con gli altri e si costruiscono relazioni e significati; grazie all'interazione tra studente e insegnante, ma anche e soprattutto tra gli studenti stessi, la co-costruzione di significati diventa così il fulcro del processo di apprendimento.

In un corso di italiano L2 finalizzato a facilitare l'inserimento lavorativo, il fatto di poter praticare in un contesto guidato alcune delle situazioni tipiche che gli studenti andranno ad affrontare risulta essere fondamentale, perché permette di stimolare la riflessione non solo sulle competenze linguistiche e comunicative, ma anche sulle dinamiche relazionali e sulle pratiche di discorso, aspetti che risultano essere fondamentali, in quanto, una persona che cerca un lavoro dovrà relazionarsi con i colleghi, i clienti, i datori di lavoro e tutte le persone che incontrerà in questo contesto.

In un contesto eterogeneo e multiculturale, come quello di una classe di italiano L2 in cui gli apprendenti partecipano attivamente al processo di apprendimento, è fondamentale prevedere anche attività che facciano emergere e valorizzino il repertorio plurilingue e pluriculturale dei partecipanti, in modo da farlo diventare un vero e proprio 'capitale' da sfruttare durante il percorso (Cognigni, 2019).

⁷ Council of Europe / Language Policy Unit (Strasbourg) – *Project LIAM*: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants>

⁸ Un migrante in cerca di un'occupazione dovrà, ad esempio, iniziare facendo una telefonata per rispondere ad un annuncio di lavoro, alla quale seguirà un'e-mail per inviare il CV e/o una lettera di presentazione, per arrivare ad un colloquio, durante il quale dovrà presentarsi al proprio datore di lavoro. Risulta evidente come nella sequenza appena proposta siano implicate diverse funzioni comunicative (personale, metalinguistica...).

Come ricorda Beacco, «all individuals are potentially or actually plurilingual»⁹, pertanto la 'diversità' va vista come una risorsa, perché facilita la comprensione di aspetti critici della L2, supporta l'apprendimento aumentando la consapevolezza metalinguistica, aiuta la ricezione delle istruzioni e facilita lo svolgimento del compito.

Altro aspetto importante da tenere in considerazione nel momento della pianificazione del corso e, di conseguenza, nella progettazione del materiale sono i grandi cambiamenti che la trasformazione sociale ed il potere tecnologico hanno comportato nella formazione delle competenze necessarie al mondo del lavoro e della vita quotidiana; le competenze di ascolto, di interazione e di letto-scrittura sono spesso impiegate anche in contesti digitali, che necessariamente devono essere conosciuti ed utilizzati con facilità, anche in L2.

Tenendo conto di tutti questi fattori, negli incontri che hanno preceduto l'elaborazione del materiale, si è cercato di fornire ai partecipanti del corso una visione piuttosto ampia del concetto di scenario comunicativo, ponendo l'accento sulla centralità dell'apprendente e sui bisogni formativi che possono spingere ad intraprendere – o talvolta ad iniziare – un percorso di apprendimento. Nell'elaborazione del materiale prodotto, i partecipanti, dopo aver visionato alcuni 'esempi' di scenario comunicativo¹⁰, hanno collaborato alla creazione di materiali che rispondessero alle esigenze del territorio e che poi sono stati sperimentati all'interno di alcuni corsi di lingua. Nell'elaborazione degli scenari si è tenuta in considerazione la necessità di produrre strumenti aperti e flessibili che potessero essere utilizzati anche selezionando singole attività. Ogni attività contenuta negli scenari è infatti indipendente: può essere utilizzata separatamente, oppure è possibile assemblare più attività all'interno della stessa cornice o addirittura combinare scenari differenti; pur essendo indipendenti, le attività sono state in ogni caso ideate nel rispetto di una sequenza ragionata, volta al soddisfacimento di un bisogno specifico.

La struttura degli scenari proposti in questo volume (v. Parte III), è divisa in tre sezioni principali: la prima parte ha lo scopo di suscitare l'interesse degli studenti e di presentare in anticipo i contenuti principali dello scenario. In tutti gli scenari, la prima attività proposta è un brainstorming interculturale che permette, attraverso l'uso di *realia*, di far emergere le conoscenze pregresse, di esprimere delle opinioni, ma anche e soprattutto di stimolare la riflessione interculturale.

La seconda sezione è strettamente collegata alla prima e rappresenta il corpo centrale dello scenario. Le attività, collegate da una *story line* che dà origine ad una sequenza di attività linguistiche e comunicative, affrontano alcuni degli argomenti principali relativi ad un determinato ambito occupazionale (ristorazione e cura della persona). All'interno di questa sezione sono previsti obiettivi linguistici e comunicativi, ma anche lo sviluppo delle competenze digitali e la valorizzazione del repertorio plurilingue e pluriculturale, la cui importanza è sottolineata anche nel *Volume complementare* del QCER (Consiglio d'Europa, 2020). La terza sezione è rivolta alle attività di produzione orale e/o scritta e propone delle attività che richiedono il reimpiego delle conoscenze e delle abilità acquisite.

In fondo ad ogni scenario sono state inserite delle 'indicazioni per l'insegnante' con specifico rimando alle attività in esso presenti, al fine di fornire indicazioni aggiuntive e/o suggerimenti circa le consegne e le istruzioni per l'uso.

9 Council of Europe – Project LIAM, v. nota 7.

10 Durante il corso sono stati analizzati gli scenari presenti nel già citato *Toolkit del Consiglio d'Europa* (Consiglio d'Europa, 2017), quelli del progetto *Fide*, progetto della Confederazione elvetica per l'introduzione linguistica delle persone immigrate (<https://fide-info.ch/it/>) e gli scenari *OrientaMenti* realizzati dal Centro di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo delle Marche nell'ambito dell'azione n. 5 – lett. d) – n. 20 'Accoglienza e orientamento' del PTNR (<https://www.cpiaancona.edu.it/centro-ricerca-sperimentazione-e-sviluppo-crss/>).

In conclusione, si può affermare che la scelta di proporre e di creare attività didattiche basate sugli scenari, oltre ad essere stata molto apprezzata dai docenti che hanno frequentato il corso, è stata dettata da diversi fattori che ne dimostrano l'efficacia in un corso di italiano L2 finalizzato all'inserimento lavorativo. Se correttamente concepiti, gli scenari creano infatti un *background* appropriato per supportare l'apprendimento e l'insegnamento, ponendo l'accento sull'autenticità della situazione e dei compiti da svolgere, ma anche delle attività, dei testi scelti e delle competenze linguistiche e comunicative necessarie per affrontarli. Come afferma Ebke, «la didattica per scenari, per come è fatta, offre la possibilità di integrare nell'insegnamento/apprendimento la dimensione interazionale e, per questo, gli insegnanti dovrebbero farne un uso più consapevole e frequente» (Eilert-Ebke, 2018: 78).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

British Council/Equals, *Core Inventory for General English*, London, The British Council, 2010.

T. Cannon, *Reducing People's Vulnerability to Natural Hazards*, UNU-WIDER, World Institute for Development Economic Research, 2008.

E. Cognigni, *Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte*, in «EL.LE», vol. 8, n. 1, 2019, pp. 121-138.

Consiglio d'Europa, *Libro bianco sul dialogo interculturale*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 2008.

Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.

Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione., Volume complementare*, Strasburgo, Divisione delle politiche linguistiche, trad. it. di M. Barsi, E. Lugarini, A. Cardinaletti, in «Italiano LinguaDue», 12(2), 2020.

Consiglio d'Europa, *Supporto linguistico per rifugiati adulti: il Toolkit del Consiglio d'Europa*, Strasburgo, Programma di Politica Linguistica, 2017, <https://rm.coe.int/supporto-linguistico-per-rifugiati-adulti-il-toolkit-del-consiglio-d-e/16808b2cb0> (consultato il 26.05.2022).

F. David, K. Bryant, J. J. Larsen, *Migrants and their Vulnerability to Human Trafficking, Modern Slavery and Forced Labour*, Ginevra, International Organization for Migration, 2019, https://publications.iom.int/system/files/pdf/migrants_and_their_vulnerability.pdf (consultato il 30.06.2022).

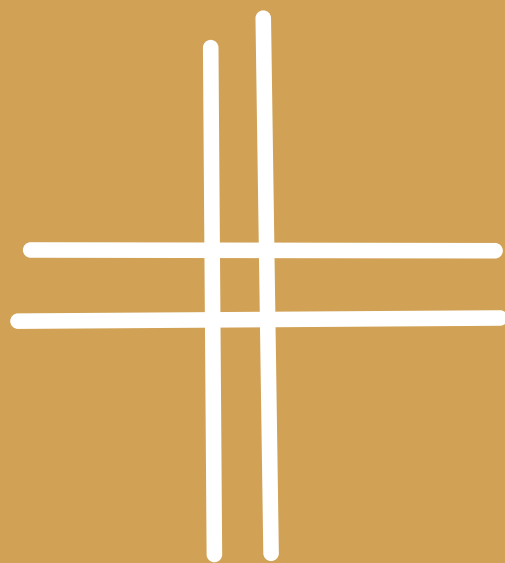
F. De Saussure, *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 1985.

G. Eilert-Ebke, *Didattica per scenari: un approccio efficace all'apprendimento della lingua seconda per il lavoro*, in A. Braddell, M. Grünhage-Monetti, *Lingua e lavoro*, Torino, Loescher, 2018, pp. 66-79.

IOM (International Organization for Migration), *Part 1: The determinants of migrant vulnerability*, in *The IOM Handbook on migrant protection and assistance*, Ginevra, International Organization for Migration, 2019, pp. 1-16, https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbdl486/files/our_work/DMM/MPA/1-part1-thedomv.pdf (consultato il 30.05.2022).

J. R. Searle, *Atti linguistici: saggio di filosofia del linguaggio*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009.

C. E. Turner, J. E. Purpura, *Learning-oriented assessment in the classroom*, in D. Tsagari, J. Banerjee (eds.), *Handbook of second language assessment*, Berlin-Boston, DeGruyter Mouton, 2016, pp. 255-274.



Parte III

**Gli scenari didattici
sulla lingua per il lavoro**

La cura della persona: OSS e badanti cercasi!

Realizzato da Francesca Minnozzi e Katia Rosa

con la supervisione di Simona Corazza e Francesca Vitrone

Situazione di riferimento

Il lavoro di badante o assistente familiare è un incarico di grande responsabilità: si occupa, di solito, di una persona anziana con delle difficoltà, deve poterla aiutare, saper gestire situazioni e problemi relativi alla salute, prendersi cura della casa e per farlo deve conoscere anche alcuni aspetti del contesto sociale di riferimento. Negli ultimi anni questa professione si è diffusa moltissimo, tanto che ci sono dei corsi e dei siti internet dedicati solo a questo lavoro! Scopriamoli insieme!

Obiettivi linguistici e comunicativi

Presentarsi; scambiare saluti e convenevoli; raccontare eventi/situazioni sia problematiche che più leggere avvenute sul posto di lavoro; reperire, leggere e comprendere annunci di lavoro per badanti, operatori sanitari...; scrivere un annuncio di lavoro e pubblicarlo sul web; lessico specialistico del settore, comprese abbreviazioni e sigle.

Obiettivi interculturali

Confrontare il rapporto con le persone non autosufficienti (anziani, disabili...) nelle rispettive culture di provenienza e in Italia.



Struttura dello scenario

	ascolto	interazione orale	produzione orale	lettura	scrittura	attività FUORI LIVELLO	
Attività 1		in plenaria					BRAINSTORMING INTERCULTURALE
Attività 2				individuale			CURA DELLA PERSONA
Attività 3					in gruppo **		
Attività 4				*	individuale		ANNUNCI DI LAVORO
Attività 5							GLI ACRONIMI
Attività 6			in plenaria	a coppie			
Attività 7							COLLOQUIO
Attività 8			role play				

* attività multimediale

** attività plurilingue



Attività 1

Guardate queste foto e discutete con i vostri compagni.

Cosa vedete nelle foto? Fino a che età si lavora nel tuo Paese?

Nel vostro Paese gli anziani abitano da soli o in famiglia?

Conoscete le persone nella foto n. 4? Chi si prende cura degli anziani o delle persone malate nel tuo Paese? E in Italia sai come funziona?



Foto 1



Foto 2



Foto 3

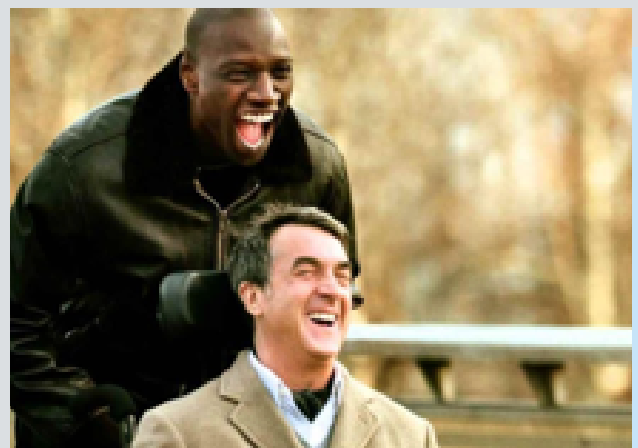


Foto 4



Attività 2

Adesso scopriremo meglio come funziona il lavoro della badante in Italia!

2.1 (livello A1): Leggete il testo e indicate se le affermazioni sono vere (V) o false (F), come nell'esempio.

L'ASSISTENTE FAMILIARE

CURA DELLA PERSONA E DELLA CASA

L'assistente familiare, cioè la badante, è una persona che aiuta una persona anziana o malata anche nei lavori di casa. Lo aiuta a mangiare, a prendere le medicine, ad andare al bagno. La badante può anche vivere nella casa del malato e in questo caso aiuta anche a cucinare, a pulire la casa, a lavare o stirare i vestiti.



Prima di cominciare il lavoro, tu, la famiglia e la tua agenzia di lavoro dovete decidere insieme i lavori da svolgere¹, l'orario e i

giorni di lavoro e la tua paga. Come tutti i lavoratori, anche le badanti hanno diritti e doveri e devono avere un contratto regolare.

ATTENZIONE AI FARMACI!

Nel tuo lavoro è importante aiutare la persona a prendere tutti farmaci (cioè le medicine). Attenzione: se vedi che il malato sta male dopo una medicina, devi subito avvisare la famiglia o il medico. Anche se hai esperienza non puoi fare le punture, perché non sei infermiera.

COSA FARE IN CASO DI EMERGENZA

Quando c'è un'emergenza², devi chiamare subito i familiari, il medico o i soccorsi. Per questo la famiglia ti dà tutti i numeri di telefono e tutte le informazioni importanti, per aiutarti nei momenti di difficoltà.

	V	F
La badante è una lavoratrice che ha i suoi diritti e doveri	x	
La badante aiuta i bambini a fare i compiti.		
La badante deve lavare i vestiti.		
La badante deve fare le punture.		
La badante è anche un'infermiera.		
Se c'è un'emergenza, devi chiamare subito i soccorsi.		

¹ svolgere = fare

² emergenza = problema urgente, pericolo



2.2 (livello A2): Leggete il testo e indicate con una X la risposta giusta, come nell'esempio.

L'ASSISTENTE FAMILIARE

CURA DELLA PERSONA E DELLA CASA

La badante deve prendersi cura della persona che assiste, ma anche della casa in cui vive, specialmente delle aree in comune, se la badante vive insieme alla persona assistita.

La famiglia può chiedere alla badante di lavare o stirare i vestiti. Ti metterai d'accordo con la famiglia sul lavoro da svolgere, con l'aiuto dell'agenzia di riferimento. Deciderete insieme come meglio ti prenderai cura dell'anziano in base ai suoi bisogni e alle tue capacità.

La famiglia può chiedere di fare particolare attenzione a bisogni specifici dell'anziano, come ad esempio l'alimentazione, i farmaci e i controlli di salute generale.



ATTENZIONE AI FARMACI!

Quando assisti una persona con bisogni particolari, spesso dovrai ricordarti dei farmaci che potrà aver bisogno di prendere. Ricorda però che, anche se hai esperienza o hai frequentato dei corsi, non sei un'infermiera: non spetta a te, ad esempio, fare le punture. Dovrai controllare che la persona prenda tutte le medicine ad aiutarla a farlo, controllare che rispetti l'orario, la quantità e le indicazioni del medico. Se pensi che la persona ha bisogno di altre medicine, chiedi sempre al medico o parla con la famiglia!

COSA FARE IN CASO DI EMERGENZA

Se c'è un'emergenza, devi chiamare subito i familiari, il medico o i soccorsi.

Per questo la famiglia ti darà tutti i numeri di telefono e tutte le informazioni importanti, per aiutarti nei momenti di difficoltà.

In questi casi è importante essere chiari e veloci.

<p>1) La badante:</p> <ul style="list-style-type: none"><input checked="" type="checkbox"/> a) è una lavoratrice<input type="checkbox"/> b) è una persona anziana<input type="checkbox"/> c) una persona malata	<p>2) La badante:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> a) dare fare attenzione all'alimentazione del malato<input type="checkbox"/> b) può cucinare tutto quello che vuole<input type="checkbox"/> c) non deve dare da mangiare al malato
<p>3) La famiglia può chiedere alla badante</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> a) di lavare e stirare i vestiti<input type="checkbox"/> b) di fare le punture al malato<input type="checkbox"/> c) di aiutare i bambini a fare i compiti	<p>4) La badante deve dare le medicine all'anziano:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> a) all'orario che ha detto il medico<input type="checkbox"/> b) quando vuole il malato<input type="checkbox"/> c) quando vuole la badante
<p>5) In caso di emergenza la badante:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> a) deve chiamare i soccorsi<input type="checkbox"/> b) non deve telefonare a nessuno<input type="checkbox"/> c) deve chiamare un taxi	<p>6) Chi decide i lavori che deve fare la badante?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> a) la badante<input type="checkbox"/> b) la famiglia<input type="checkbox"/> c) decidono insieme la badante, la famiglia e l'agenzia



2.3 (livello B1): Leggete il testo e rispondete alle domande.

CURA DELLA PERSONA E DELLA CASA

La badante, o assistente familiare, si occupa della cura delle persone anziane, malate o non autosufficienti, aiutandole a compiere tutte le azioni della giornata come l'igiene personale, la preparazione dei pasti, camminare, vestirsi. La badante deve anche curare l'ambiente in cui la persona vive e occuparsi della stanza e del bagno della persona assistita, o delle altre aree della casa se la badante è convivente. Se richiesto, può anche occuparsi del lavaggio e/o della stiratura della biancheria.



E' bene ricordare che la badante è una lavoratrice a tutti gli effetti con diritti e doveri e che è necessario concordare ogni attività svolta o mansione con l'Agenzia di riferimento e con la famiglia, considerando sia i bisogni dell'anziano, sia le competenze dell'assistente familiare.

Ogni famiglia infatti ha il diritto di richiedere di prestare particolare attenzione ad esigenze specifiche come l'alimentazione o i controlli regolari della pressione per persone che hanno particolari malattie.

ATTENZIONE AI FARMACI!

Quando assiste una persona non autosufficiente, la badante deve somministrare le medicine, infatti compito dell'assistente familiare è anche la **vigilanza e/o la somministrazione di farmaci secondo le indicazioni del medico e della famiglia**. La badante deve quindi assicurarsi che la persona assistita riceva la terapia farmacologica prescritta dal medico (la tipologia, il dosaggio, l'orario e la modalità di assunzione).ma è bene ricordare che la badante, nella maggior parte dei casi non è un operatore sanitario. Per questo motivo, ad esempio, anche se le sa fare, lei non può fare le iniezioni, perché non è un'infermiera.

GESTIONE DELLE EMERGENZE

L'assistente familiare in caso di situazione di bisogno ha il **dovere di allertare** tempestivamente i familiari, il medico o i soccorsi.

Ecco perché la badante deve avere a disposizione tutti i riferimenti della persona assistita e del familiare di riferimento (indirizzo, numero civico, numero di telefono... ed ogni altra informazione utile), in particolare se la badante è straniera e non parla in modo fluente la lingua italiana.

Rispondi alle domande

1. Di chi si prende cura la badante?

2. In quali azioni della giornata la badante aiuta l'anziano?

3. Perché la badante non può fare le iniezioni?





4. Chi decide le mansioni della badante?



Attività 3

Nel testo abbiamo incontrato alcune parole molto importanti per questo lavoro. Conoscete il significato di queste parole? Come si traducono nella vostra lingua? Parlate con i compagni: quali sono le lingue della classe? Scrivete nel cartellone le parole nelle vostre lingue.



 Italiano	 inglese	 francese	 somalo
ASSISTENZA					
BADANTE					
ANZIANO					
ORARIO					
ESPERIENZA					
LAVORO					



Attività 4

Attività 4a: Leggete le seguenti cinque offerte di lavoro per badanti ed assistenti familiari e scrivete i seguenti significati al posto giusto, come nell'esempio

- A. persona che deve stare a letto tanto perché sta male o è disabile
- B. precedente o passata
- C. persona che non riesce a fare più le cose da sola e ha bisogno di aiuto
- D. stipendio o paga
- E. capace di gestirsi da solo**

ESEMPIO

Annuncio 0

E. **capace di gestirsi da solo**

Annuncio 1

Annuncio 1: **RETRIBUZIONE** significa _____

Descrizione

Badante colf. Convivente.

Le mansioni sono di aiuto ad un ragazzo disabile e faccende quotidiane in casa.
Luogo di lavoro regione Marche città di Fabriano.
Si dovrà collaborare con un'altra ragazza.

Si richiede DISCRETA CONOSCENZA DELLA LINGUA ITALIANA e SERietà.
Verrà offerto vitto e alloggio e regolare contratto di lavoro.
RETRIBUZIONE € 1.800 mensili il lavoro è H 24.

PER ULTERIORI INFORMAZIONI 172@...it

Posete contattare la persona con cui si dovrà collaborare inre tramite Whatsapp 0039 3... per tutte le informazioni necessarie.

Cordiali saluti.

Dottoressa ... Simona

Tags: [assistenza disabili](#), [badante convivente](#), [badante fissa](#), [solo donne](#)

[Email](#)

Annuncio 2

Annuncio 2: **ALLETTATA** significa _____

Descrizione

Cerco assistenza Notturna per paziente Oncologica, **allettata** al 95% dal Lunedì al Venerdì.
No perditempo e somministrazione con nazionale o partita Iva!
Possessore di Attestazione Vaccino oppure tamponi naso faringei!!
Per maggiori informazioni contattatemi.

Tags: badante automunita, badante fissa, badante italiana, badante notturna

Annuncio 3

Annuncio 3: **PREGRESSA** significa _____

Descrizione

Ripatransone (AP) cercasi badante 24 ore per assistenza anziano non autosufficiente e servizi alla famiglia. Richiesta esperienza **pregressa** o capacità di soluzione problemi.
Compenso mensile euro 800,00-1.000,00 in funzione del contratto.
Per informazioni e prova di verifica telefonare allo 3[REDACTED] (Alberto).

Email

Chiama

Annuncio 4

Annuncio 4: **NON AUTOSUFFICIENTE** significa _____

Descrizione

Requisiti:

disponibilità immediata
disponibilità alla convivenza h 24
minima esperienza pregressa nella mansione
massima affidabilità e serietà

Mansioni:

Con l'ausilio della moglie e di una OSS, l'adetto dovrebbe assistere un anziano **non autosufficiente**.

Si offre vitto e alloggio + Regolare contratto nazionale



Attività 4b: Avete mai risposto ad un annuncio di lavoro?



- Sì? Gli annunci erano online?
- No?! Allora provateci subito!
- Prendete i vostri cellulari e seguite le istruzioni dell'insegnante.
- Ma attenzione! Vi siete mai registrati ad un sito per la ricerca del lavoro?
- Provateci in gruppo!

Requisiti:

disponibilità immediata
disponibilità alla convivenza h 24
minima esperienza pregressa nella mansione
massima affidabilità e serietà

Mansioni:

Con l'ausilio della moglie e di una OSS, l'adetto dovrebbe assistere un anziano non autosufficiente.
Si offre vitto e alloggio + Regolare contratto nazionale

Tags: assistenza disabili, badante convivente, badante fissa, badante notturna

Email

Chiama

Accedi su LeBadanti.it

Accedi alla tua area privata per gestire i tuoi annunci e metterti in contatto con le badanti

Accedi

Sei nuovo su LeBadanti.it?

Registrati

Registrati

Crea la tua Area Privata per gestire i tuoi annunci ([Maggiori info](#))

Nome

Nome Cognome

Email

emailnomecognome@mail.com

Password

Conferma password

Tipo utente

Sono una badante



Registrandoti accetti le "condizioni d'uso" e l'"informativa sulla privacy e cookie" secondo l'art. 13 del D.L. 196 del 30 Giugno 2003. ("Codice in materia di protezione dei dati personali") e l'informativa ai sensi del Regolamento UE 2016/679 ("GDPR").

INVIA

le badanti.it
annunci di lavoro

Accedi

Ci siamo quasi! Prima d'iniziare a pubblicare i tuoi annunci conferma il tuo indirizzo email. Controlla la tua email e clicca sul link che ti abbiamo inviato per attivare il tuo account. Se non ricevi la mail di registrazione entro pochi minuti controlla nella tua casella spam o contatta l'assistenza.

Grazie per esserti registrato a LeBadanti.it

Per attivare il tuo account e pubblicare il tuo annuncio, clicca sul seguente link

Conferma account

Se non riesci ad accedere copia e incolla questo link nella finestra del browser:

[https://www.lebadanti.it/login/?](https://www.lebadanti.it/login/?wpuf_registration_activation=8a04fa152e838ca45-)

wpuf_registration_activation=8a04fa152e838ca45-

Siamo qui per aiutarti. Se hai bisogno di assistenza o per qualsiasi informazione scrivi una mail con tutte le tue domande e ti risponderemo entro 24 ore. [Inviaci una mail ora](#).

Siamo lieti di averti con noi!

Cordiali saluti,

Il team LeBadanti.it

LeBadanti.it Via Alfonso Borelli 17 00141 Roma | P.IVA 13417051003

www.lebadanti.it

Attività 4.c: E ora scrivete l'annuncio da pubblicare!

Publica annuncio

Scegli la categoria e
il luogo

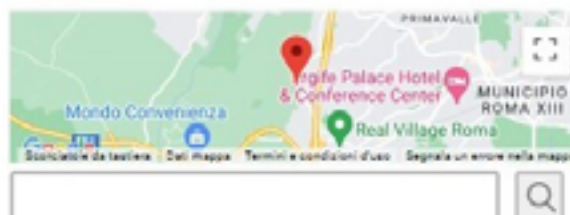
Tipo annuncio *

Regione e provincia *

Comune *

CAP *

Località



Inserisci il titolo, la
descrizione e le
immagini

Titolo *

Tipo di assistenza (es. badante part time, badante convivente, ecc) e località.


Descrizione *

Salve, questa è una prova per insegnare ad una persona come si registra un account su questo sito

Mansioni, orari, competenze, info personali, ecc

Tags

Immagine del profilo o attività *



Pubblicando l'annuncio accetti le [Condizioni d'uso](#) e l'[Informativa sulla privacy](#) secondo l'art. 13 del D.L. 196 del 30 Giugno 2003, ("Codice in materia di protezione dei dati personali") e l'[Informativa ai sensi del Regolamento UE 2016/679 \("GDPR"\)](#).

I campi contrassegnati con un asterisco (*) sono obbligatori



Descrizione annuncio

2

Dati personali

Profilo

Nome *

Nome Cognome

Immagine profilo

Scegli

(Max 2.5 MB)

Chi sono

Racconta qualcosa di te per aiutare gli utenti a conoscerti meglio (comodanza, stato di famiglia, formazioni, da quanto tempo vivi in Italia, ecc.)

Età *

29

Nazionalità *

italiana

Esperienza *

Nessuna

Email *

Telefono

Inserisci il tuo numero di telefono se vuoi essere contattato telefonicamente dagli utenti

Località

PUBBLICA ANNUNCIO

lebadanti.it
annunci di lavoro

Pubblica annuncio

Cerco Badante Offerte di lavoro

Scegli la località



CERCA

Nome Cognome

Modifica

I miei annunci

provaprovaprova
Macerata

Vedi tutti

Contatta inserzionista

Fai una domanda su: Assistenza Notturna

Il tuo nome*

La tua email*

Allega file / cv

Scegli file

Nessun file selezionato

Messaggio

Inserire il captcha

Y C Y Q

INVIA



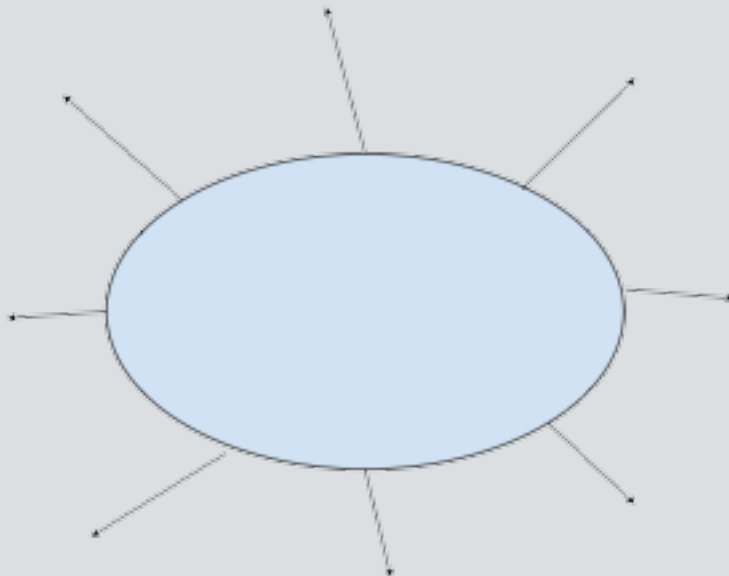
ATTIVITÀ 5

Ascoltate il dialogo poi indicate se le frasi sono vere (V) o false (F), come nell'esempio.
Per ascoltare il dialogo cliccate qui <https://youtu.be/9rab0X1agLA>

	V	F
ESEMPIO: Said lavora in un supermercato	X	
1. A Fatima non piace lavorare		
2. Said ha frequentato un corso al centro di formazione professionale		
3. Said consiglia a Fatima di iscriversi a un corso		
4. Said accompagna Fatima al centro di formazione professionale		



Avete capito tutte le parole che ci sono nel dialogo? Riascoltiamo e vediamole insieme!





ATTIVITÀ 6

Attività 6.a: Ora che abbiamo visto alcuni acronimi molto usati in Italiano, formate delle coppie e collegate le parole alle immagini.

1. OPERATORE SOCIO SANITARIO	
2. AZIENDA SANITARIA LOCALE	
3. RESIDENZA SANITARIA ASSISTENZIALE	
4. SERVIZIO SANITARIO NAZIONALE	
5. ASSISTENZA DOMICILIARE INTEGRATA	
6. AZIENDA SANITARIA UNICA REGIONALE	



Attività 6.b: E nella tua lingua ci sono acronimi? Quali? Parla con i compagni.



ATTIVITÀ 7

Ora guardiamo insieme l'estratto di un film in cui si parla proprio di questo lavoro. Il film è molto famoso e si chiama "Io prima di te". Dopo aver guardato il filmato formate delle coppie e rispondete alle domande, scegliendo la risposta corretta.

https://www.youtube.com/watch?v=_b050JDC2AY

1. Louisa, la ragazza che si candida per il posto di lavoro, ha esperienza con l'assistenza a persone disabili?
 - a. Sì, lo ha fatto per tanti anni.
 - b. No, non ha esperienza.
 - c. No, ha esperienza solo come babysitter.

2. Cosa è la quadriplegia?
 - a. Una malattia degli animali.
 - b. Paralisi delle braccia e delle gambe.
 - c. Non poter muovere la testa.

3. Louisa sa dire perché dovrebbero assumerla?
 - a. Sì, perché ha tanta esperienza nel settore.
 - b. All'inizio non risponde, ma poi prova a spiegare.
 - c. Non risponde, si alza e va via.

4. Di chi si deve prendere cura Louisa?
 - a. Del marito della signora.
 - b. Del figlio della signora.
 - c. Del nipote della signora.

5. Quando può cominciare Louisa?
 - a. Da subito.
 - b. Non vuole cominciare.
 - c. Dalla settimana successiva.



ATTIVITÀ 8

Una tua amica che da anni si prende cura di Mario Rossi, un signore anziano, deve tornare nel suo Paese per due mesi e ti chiede di prendere il suo posto. Il figlio di Mario, il signor Gianluca Rossi, vuole conoscerti prima di iniziare a lavorare. Vai a casa sua e ci parli. A coppie, scambiatevi il ruolo di badante e del figlio di Mario.

Badante	Signor Gianluca Rossi
Entra, saluta e presentati.	Rispondi ai saluti e dì che la sua amica ha parlato bene di lei.
Ringrazia e rispondi che la tua amica ti ha parlato molto bene della loro famiglia.	Ringrazia a tua volta. Chiedi se la sua amica le ha già detto quali sono i problemi di salute di tuo padre, il sig. Mario.
Rispondi che sai che è autosufficiente ma che ha bisogno di un aiuto a casa per le pulizie e per cucinare	Conferma e dì che tuo padre sta bene, ma deve prendere le medicine per la pressione alta.
Chiedi quante volte al giorno deve prendere queste medicine e se deve andare dal medico di famiglia per le ricette.	Spiega quando deve prendere le medicine, poi dì che di solito vai tu dal medico, però lei qualche volta dovrà accompagnare tuo padre in farmacia. Chiedi se ha la patente e la macchina.
Rispondi che hai la patente e l'automobile e che sai che la farmacia è vicina, quindi non c'è problema ad accompagnarlo a piedi o in automobile.	La ringrazi e chiedi se ha già esperienza con altri anziani.
Rispondi che in Italia hai lavorato solo per tre mesi, ma nel tuo Paese facevi l'infermiera e qui vuoi frequentare un corso per diventare OSS.	Chiedi che lavoro ha fatto.
Rispondi che hai assistito una coppia di anziani in una città vicina.	Chiedi se ha avuto problemi.
Rispondi che non hai avuto problemi.	Dì che può venire domani insieme alla sua amica, per vedere come è il lavoro.
Ringrazi e dai il tuo numero di telefono. Saluta	Anche tu dai il tuo numero di telefono, ringrazia e saluta.

INDICAZIONI PER L'INSEGNANTE

Attività 1

L'insegnante proietta le immagini (da 1 a 4) di anziani di vari Paesi e pone le domande per avviare una discussione guidata riguardo il rapporto con i familiari non autosufficienti

Attività 2

I testi e le relative attività di comprensione sono graduate su 3 differenti livelli linguistici. Dopo la comprensione del testo, l'insegnante può stimolare la riflessione sulle strutture linguistiche presenti.

Attività 3

L'insegnante predispone un cartellone che verrà completato dagli studenti e appeso al muro. Le lingue del glossario saranno quelle presenti in classe.

Attività 4

Una delle problematiche affrontate nella ricerca del lavoro da parte degli stranieri è la difficoltà di iscriversi a piattaforme e siti online.

L'attività verrà svolta in primo luogo in plenum, successivamente in piccoli gruppi e poi individualmente. Far vedere al gruppo classe che non si può rispondere all'annuncio senza prima essersi registrati. Chiedere quali dati potrebbero servire per la creazione di un account. Creare dei gruppi di 3 o 4 persone (si abbia l'accortezza di inserire in ogni gruppo qualcuno che sia digitalmente alfabetizzato).

Una volta iscritti, potranno provare a rispondere ad un annuncio, se vorranno direttamente online o scrivendolo prima sul quaderno ed eventualmente facendolo correggere all'insegnante.

Attività 5

L'insegnante propone l'ascolto di un dialogo tra due amici, nel quale sono presenti due acronimi.

Si fornisce qui di seguito la trascrizione del dialogo.

FATIMA: Ehi, ciao Said!

SAID: Ciao Fatima, come stai?

FATIMA: Abbastanza bene, grazie. E tu?

SAID: Bene! Ho appena finito di lavorare. Adesso vado a casa a riposare.

FATIMA: Che bello! Sono contenta che stai lavorando. Che lavoro fai?

SAID: Faccio il magazziniere, in un supermercato.

FATIMA: Anch'io vorrei tanto lavorare. Tu come hai fatto a trovare questo lavoro?

SAID: Eh, ho cercato tanto. Ho fatto anche un corso e ho preso la patente.

FATIMA: E dove hai fatto il corso?

SAID: Sono andato in un Centro di formazione professionale, ci sono tantissimi corsi, di tutti i tipi: meccanico, cuoco, assistente familiare, ASA e OSS, per lavorare in ospedale per esempio... Perché non ti iscrivi anche tu?

FATIMA: Sì, è proprio una buona idea! Grazie!

SAID: Figurati! Ora però devo andare, poi ti mando il numero di telefono del Centro!

FATIMA: Grazie mille! E buon riposo.

SAID: Ciao!

FADUMO: Ciao!

Al termine dell'ascolto, dopo aver accertato la comprensione globale del dialogo, l'insegnante focalizza l'attenzione sui due acronimi presenti nell'ascolto ed avvia un brainstorming con l'aiuto di uno spidergram alla lavagna, che gli studenti possono copiare sul quaderno o sulla scheda stessa.

Attività 7

L'attività prevede la visione di un estratto dal film "Io prima di te" nel quale si vede la scena del colloquio di lavoro come caregiver tra Louisa Clarke e la sig.ra Taylor. Si consiglia di ripetere la visione almeno 3 volte. Il film si può acquistare su diverse piattaforme e l'estratto del video si trova dal minuto 07:05 ca. al minuto 9:55 ca.

Il frammento preso in considerazione può essere visto anche su Youtube gratuitamente cliccando sul seguente URL: https://www.youtube.com/watch?v=_b050JDC2AY N.B. Se si dovesse scegliere questa modalità, si dovrà togliere il quesito 5, poiché non è possibile conoscere la risposta, che è contenuta nei secondi immediatamente successivi al termine del frammento.

È anche possibile acquistare o noleggiare il film su Youtube tramite questo link <https://www.youtube.com/watch?v=5VnqLjzhV5M>

Attività 8

L'insegnante divide in coppie la classe, assegna o fa scegliere a ciascuno studente il ruolo della badante o del figlio dell'assistito e gli consegna le istruzioni corrispondenti. Gli studenti interpretano prima il proprio ruolo e poi quello del compagno, scambiandosi le parti. Se necessario, come esempio, l'insegnante può interpretare per primo il role play insieme ad uno studente più competente (o ad un docente/tutor compresente in classe). Nel caso di una classe multilivello, si suggerisce di proporre una drammatizzazione agli studenti più in difficoltà, fornendo loro lo script delle battute anziché le istruzioni per il ruolo.

Il role play viene presentato in forma tabulare, affinché possa essere agevolmente stampato, tagliato a metà e consegnato agli studenti.

SOLUZIONI

Attività 2.1: 1. V; 2. F; 3. V; 4. F; 5. F; 6. V.

Attività 2.2: 1. A; 2. A; 3. A; 4. A; 5. A; 6. C.

Attività 2.3:

1. Si prende cura di malati, anziani e persone non autosufficienti;
2. Aiuta nell'igiene personale, nella preparazione dei pasti, nel vestirsi, nelle pulizie;
3. Perché non è un'infermiera;
4. Le decidono insieme la badante, la famiglia e l'agenzia.

Attività 4.a: 0-Z; 1-D; 2-A; 3-B; 4-C.

Attività 5: 1 F; 2 V; 3 V; 4 F.

Attività 6: 1-C; 2-D; 3-B; 4-F; 5-A; 6-E.

Attività 7: 1.B; 2.B; 3.B; 4.B; (5.A).

La cura della persona: Assistiamoci! Lavorare come assistente familiare in Italia

Realizzato da Alice Magi

con la supervisione di Simona Corazza e Francesca Vitrone

Situazione di riferimento

È ora di iniziare a lavorare come assistente familiare! Dopo aver pubblicato un annuncio su internet, è possibile che una famiglia vi contatti per fare un colloquio di lavoro e poi iniziare a lavorare. Non è un lavoro facile: avrete molte responsabilità e dovrete saper gestire tante situazioni diverse, a volte, difficili! Ma non vi preoccupate... scopriamo insieme come possono essere affrontate!

Obiettivi linguistici e comunicativi

Fissare un appuntamento al telefono per un colloquio di lavoro; accordarsi sui tempi di lavoro; esprimere preferenze su turni, orari e sulla tipologia dei compiti da svolgere nella sede di lavoro: *vorrei, mi piacerebbe, preferisco, preferirei, so usare, conosco meglio...*; informazioni su tipologia e norme di sicurezza di elettrodomestici, strumenti, impianti; ripetere parti del discorso dell'interlocutore per confermare la comprensione; comunicare con il medico dell'assistito; raccontare (ad es. ad un collega o amico o parente, sia per messaggio che oralmente) eventi / inconvenienti / situazioni sia problematiche che più leggere.

Obiettivi interculturali

La cura degli anziani in Italia e nei Paesi degli studenti; mansioni e qualità del lavoratore domestico; il Servizio Sanitario Nazionale; rischi del lavoro domestico; l'ASUR.

STRUTTURA DELLO SCENARIO

	ascolto	interazione orale	produzione orale	lettura	scrittura	attività FUORI LIVELLO	
Attività 1		in plenaria **					BRAINSTORMING INTERCULTURALE
Attività 2		role play					COLLOQUIO DI LAVORO
Attività 3	a coppie						
Attività 4							
Attività 5							IL LAVORO DOMESTICO IN ITALIA
Attività 6		in plenaria			in gruppi **		
Attività 7		in plenaria					I COMPITI DELL'ASSISTENTE FAMILIARE
Attività 8							
Attività 9				a coppie			
Attività 10					in gruppi		
Attività 11							COMUNICARE CON IL MEDICO E I PARENTI DELL'ASSISTITO
Attività 12							
Attività 13		in plenaria		a coppie			
Attività 14					individuale		
Attività 15		in gruppi *					L'ASUR
Attività 16				a coppie			I RISCHI DEL LAVORO DOMESTICO
Attività 17					individuale		

* attività multimediale

** attività plurilingue



Attività 1

Guardate il video e poi discutete con la classe.

[VIDEO](#)



Nel tuo Paese a che età una persona viene considerata anziana? Le persone anziane abitano più spesso da sole, con i familiari o con altri anziani nelle case di riposo? Come passano il loro tempo? Che cosa fanno di solito in casa? Hanno dei **passatempo** preferiti? Dove vanno di solito quando escono?

Attività non impegnative che servono per riempire il tempo in modo piacevole

La parola **passatempo**, in italiano, si dice anche **hobby**. **Hobby** è una parola inglese. Sai come si dice questa parola in altre lingue? E nella tua lingua?



Attività 2

Dopo aver pubblicato un annuncio sul sito www.lebadanti.it ricevete l'e-mail del signor Paolo Rossi, che sta cercando un/un'assistente familiare a tempo pieno per suo padre Antonio. Decidete allora di chiamare il signor Paolo per fissare un appuntamento per un colloquio di lavoro.

Uno studente interpreta la parte dell'assistente familiare e un altro studente interpreta la parte del datore di lavoro. Segui i suggerimenti qui sotto per sapere cosa dire.

DATORE DI LAVORO	ASSISTENTE FAMILIARE
Risponde al telefono.	
	Si presenta e spiega che ha chiamato perché è interessato/a al lavoro.
Dice che sarebbe bene incontrarsi di persona e propone un giorno per un appuntamento.	
	Spiega che quel giorno non va bene perché ha un altro impegno e propone una data diversa.
Accetta la nuova data e indica un luogo dove incontrarsi	
	Chiede informazioni per raggiungere il luogo indicato
Dà indicazioni e saluta	Ringrazia e saluta



Attività 3

Anche Flora ha trovato lavoro come assistente familiare e fa un colloquio con il signor Gianluca Giuliani.

Ascoltate il dialogo tra Flora e Gianluca, poi a coppie indicate se le frasi sono vere (V) o false (F):

Per ascoltare il testo cliccate qui: <https://youtu.be/q6VIHP0fkjY>

1	Flora è in Italia da un anno	V	F
2	In Albania Flora non ha finito la scuola superiore.	V	F
3	Flora ha già lavorato come badante.	V	F
4	Flora non ha molto tempo libero.	V	F
5	A Flora piace prendersi cura degli anziani.	V	F
6	Il signor Mario non è autosufficiente.	V	F
7	Il signor Mario deve seguire una dieta.	V	F
8	Flora dovrà trasferirsi a vivere con il signor Mario.	V	F
9	Il signor Mario non può camminare.	V	F
10	Flora dovrà fare la spesa ma non cucinare.	V	F
11	Il signor Gianluca offre a Flora un contratto per 2 mesi.	V	F
12	Flora dovrà lavorare solo mezza giornata.	V	F
13	Al signor Gianluca non piace Flora.	V	F
14	Flora può iniziare le due settimane di prova.	V	F



Attività 4

Ora immaginate di essere voi ad un colloquio di lavoro per la posizione di assistente familiare. Dovete comunicare alla famiglia dell'assistito le vostre preferenze riguardo all'orario di lavoro e ai compiti da svolgere. Potete decidere di dire che siete disposti a lavorare sempre, o magari preferite non lavorare di notte o nel fine settimana. Quando parlate delle mansioni, ricordatevi di dire cosa sapete fare o siete disposti a fare, o se c'è qualche attività di cui non vorreste occuparvi. Ecco alcune espressioni utili che potete usare:

1. Vorrei...
 2. Mi piacerebbe...
 3. Preferisco...
 4. Preferirei....
 5. So/Non so...
 6. Sono/Non sono pratico/a nel...
- + VERBO INFINITO (are-ere-ire)



Attività 5

Ora vediamo in cosa consiste il lavoro domestico in Italia.

5.a (livello A1): Leggete il testo e indicate se le affermazioni sono vere (V) o false (F), come nell'esempio.

Il lavoro domestico in Italia



I lavoratori domestici sono una parte importante del lavoro nel mondo.

Secondo l'Organizzazione Internazionale del Lavoro ci sono circa 70 milioni di lavoratori domestici nel mondo, e la maggior parte sono donne e lavoratori migranti.

Nel 2018 in Italia le lavoratrici e i lavoratori domestici con un regolare contratto di lavoro sono stati circa

860 mila; in realtà i lavoratori domestici sono molti di più perché tante persone lavorano in nero (senza contratto). In totale sono infatti più di 2 milioni.

Ci sono tantissime richieste per il lavoro di badante e di addetto alle pulizie della casa.

I lavoratori e le lavoratrici domestici hanno grandi responsabilità perché devono prendersi cura delle persone più fragili.

Indicate con una X se le frasi sono vere (V) o false (F).

		V	F
0	Il testo parla dei lavoratori domestici negli Stati Uniti.		X
1	I lavoratori domestici nel mondo sono circa 70.000.000		
2	In Italia non c'è lavoro come badante.		
3	Tutti i lavoratori domestici hanno un contratto di lavoro.		
4	Il lavoro domestico è molto facile.		

5.b (livello A2): Leggete il testo e scegliete la risposta giusta.

Una breve panoramica del lavoro domestico in Italia



Secondo le stime dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (Oil), il numero dei lavoratori domestici nel mondo è di circa 70 milioni. Di questi oltre il 73% sono donne e più del 17% del totale sono lavoratori migranti. In Italia, erano circa 860 mila le lavoratrici e i lavoratori domestici nel 2018 con contratto di lavoro subordinato che pagavano regolarmente le tasse. Il 75,4% erano lavoratori migranti. La domanda

di servizi di assistenza e di cura è in costante crescita. Secondo i dati dell'Oil, il lavoro di assistenza e cura in Italia potrebbe creare circa 1,4 milioni di nuovi posti di lavoro entro il 2030. Anche se il numero dei lavoratori domestici costituisce circa l'8% del totale dei lavoratori in Italia, questo lavoro è spesso sottovalutato. Sembra un lavoro facile, che possono fare tutti e dove non sono necessarie competenze o responsabilità specifiche. In realtà, le lavoratrici e i lavoratori domestici devono essere competenti e preparati perché lavorano con bambini, anziani e altre persone che hanno bisogno di cure e assistenza continua.

1. *Il testo parla del lavoro domestico*

- in Italia
- in Europa
- Negli stati Uniti

2. *I lavoratori domestici sono*

- solo donne
- solo uomini
- uomini e donne

3. *Nel 2018 i lavoratori domestici regolari erano:*

- 70 milioni
- 860 mila
- 1,4 milioni

4. *I lavoratori domestici sono*

- molto richiesti
- poco richiesti
- meno richiesti rispetto al passato

5. *Nel 2018 i lavoratori domestici regolari erano:*

- facile
- difficile
- adatto a tutti

5.c (livello B1) - Leggete il testo e rispondete alle domande

Una breve panoramica del lavoro domestico in Italia



I lavoratori domestici costituiscono una parte significativa della forza lavoro a livello globale. Secondo le stime dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (Oil), il numero dei lavoratori domestici nel mondo è di circa 70 milioni. Di questi oltre il 73 per cento sono lavoratrici e più del 17 per cento del totale sono lavoratori migranti. In Italia, erano circa 860 mila le lavoratrici e i lavoratori domestici (circa l'88 per cento

donne) nel 2018 con contratto di lavoro subordinato che contribuivano al sistema di previdenza sociale. Il 75,4 per cento del totale erano lavoratori migranti. Questi dati fotografano solo parzialmente gli occupati del settore che è caratterizzato da un'alta incidenza di lavoro informale. Con un tasso di informalità stimato al 58,3 per cento — circa 1,2 milioni di lavoratori, è possibile stimare un numero complessivo di oltre 2 milioni di lavoratori domestici. Per il 2018, il contributo del lavoro domestico all'economia italiana è stato stimato pari a circa 18,8 miliardi di euro di valore aggiunto: 7,5 miliardi di euro attribuibili al lavoro formale e 11,3 miliardi a quello informale. Tale contributo corrisponde all'1,2 per cento del prodotto interno lordo italiano. La domanda di servizi di assistenza e di cura è in costante crescita. Secondo stime dell'Oil, il lavoro di assistenza e cura in Italia — nel quale il lavoro domestico assorbe un gran numero di lavoratrici e lavoratori — potrebbe creare circa 1,4 milioni di nuovi posti di lavoro entro il 2030. Nonostante il numero dei lavoratori domestici costituisca circa l'8 per cento del totale dei lavoratori in Italia, il concorso del lavoro domestico al benessere delle famiglie e a quello collettivo è spesso sottovalutato. Esiste la convinzione che chiunque possa svolgere lavoro domestico e che questo non richieda delle competenze o responsabilità specifiche. In realtà, le mansioni svolte quotidianamente dalle lavoratrici e dai lavoratori domestici richiedono dei livelli di responsabilità e competenza piuttosto alti poiché essi devono far fronte ai bisogni e alle esigenze dei bambini, degli anziani e di altre persone che necessitano cure e assistenza continua.

1. Di cosa parla il testo?
2. Che cos'è l'Oil?
3. Quanti sono i lavoratori domestici in Italia?
4. Quali sono le prospettive future per questo lavoro?
5. Perché nel testo si dice che questo lavoro è spesso "sottovalutato"?



Attività 6

Che cosa si intende precisamente con l'espressione "lavoratore domestico"?






Leggete attentamente e completate gli schemi.

Il lavoratore o collaboratore domestico è una figura professionale che si occupa in generale dell'ambiente casalingo e della cura della persona.

Esistono 3 tipi di lavoratori/collaboratori domestici:

1. Il collaboratore familiare o COLF: si occupa solo della casa. (es: custode, giardiniere, cameriere, cuoco, addetto alle pulizie, governante, ecc.).
2. L'assistente familiare o badante: si occupa della casa e si prende cura di una persona anziana, parzialmente autosufficiente o non autosufficiente.
3. Il babysitter: si prende cura dei bambini.

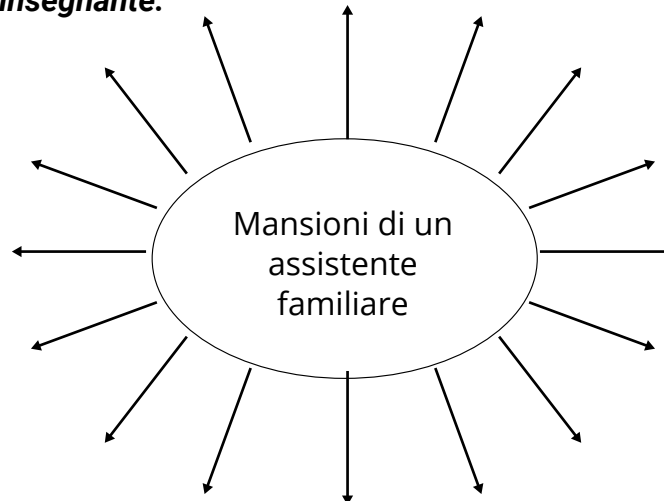
Esistono questi lavori nel tuo Paese? Come si chiamano?

Italiano 	Inglese 	Francese 	La tua lingua
Il collaboratore familiare / Col	Housekeeper	Femme de ménage	
L'assistente familiare / Il/la badante	Caregiver	Aidant	
Il/La babysitter	Babysitter	Baby-sitter	

Attività 7



7.a: Secondo voi, cosa deve fare un assistente familiare (badante) nel suo lavoro? Discutete con i compagni e con l'insegnante.



7.b: E quali qualità deve avere? Aiutatevi con le immagini.





Attività 8

Abbiamo visto che un assistente familiare deve fare molte cose, per esempio deve anche fare il bucato. Per lavare un capo d'abbigliamento senza rovinarlo bisogna sapere quale temperatura impostare sulla lavatrice e, soprattutto, bisogna prima leggere attentamente l'etichetta con le istruzioni per il lavaggio. Lo sapevate?

Leggete il testo: per alcuni simboli non c'è scritto il loro significato. Riuscite a capire da soli cosa indicano e a completare lo schema?

Dovete distinguere tra capi colorati e bianchi e tra i diversi tipi di tessuto per scegliere la temperatura di lavaggio, ma non potete superare quella indicata nell'etichetta. Ad esempio:

30°	Se volete lavare capi colorati, ma i colori sono poco resistenti. Ad esempio tendaggi, microfibre e altre fibre sintetiche moderne come "pile" o poliammide.
40°	Quando dovete lavare capi in cotone o misti, e anche fibre sintetiche. I colori devono essere mediamente resistenti. Generalmente userete questa temperatura se volete lavare camicie, camicette, magliette, calze.
60°	Se dovete lavare capi in cotone o misti con colori resistenti (jeans, tovaglie, lenzuola, spugne).
90°	Dovete usare questa temperatura se i tessuti sono resistenti, come il cotone, il lino, la canapa; se sono bianchi o hanno colori molto resistenti, come ad esempio tovaglie, strofinacci, lenzuola.

	Il simbolo della vaschetta significa che potete lavare il capo a umido cioè si può usare l'acqua.		Il cerchio significa che il capo può essere lavato solo a secco. Quindi deve essere portato in lavanderia.
	L'indicazione dei gradi significa che l'acqua non deve superare quella temperatura.		Potete stirare il capo, ma la temperatura del ferro da stiro non deve superare i 110° e dovete interporre un panno umido.
	La mano nella vaschetta significa che se volete lavare a umido il capo dovete lavarlo a mano.		(150°+panno umido)
	La X sopra la vaschetta significa che non potete lavare il capo a umido.		(220°+umidificare il tessuto)
			
	Il triangolo significa che se volete, potete candeggiare il capo, ovvero potete usare prodotti al cloro. Spesso dentro il triangolo si legge "Cl" che è il simbolo del cloro.		



Attività 9

Oltre al bucato, ci sono tanti altri modi per prendersi cura della casa. Leggete il testo qui sotto.

In inverno siamo spesso tentati di rimanere in casa, vicino al termosifone e con le finestre chiuse, per lasciare il freddo fuori e mantenere il caldo dentro.

Il calore è piacevole e confortevole e siamo convinti che in questo modo possiamo evitare i malanni tipici invernali: influenza, raffreddore, tosse ... In realtà, per difenderci da queste malattie una casa troppo calda non è la soluzione migliore. Anzi, temperature molto superiori a 18-21 gradi possono essere perfino nocive.

È importante invece cambiare spesso l'aria in tutti gli ambienti perché fa diminuire la concentrazione di virus e batteri, che sono causa di molte malattie. Attenzione però: quando in casa ci sono persone anziane o deboli è sempre meglio aprire le finestre delle diverse stanze a rotazione, così da lasciare la stanza vuota mentre si fa entrare l'aria.

A coppie, inventate un titolo per il testo che avete appena letto:

- | | |
|-------------------|--|
| 1. Essere tentato | a. Malattia non grave ma spesso lunga e fastidiosa |
| 2. Confortevole | b. Presenza in grande quantità |
| 3. Malanno | c. Che provoca un danno |
| 4. Nocivo | d. Avere voglia di |
| 5. Concentrazione | e. A giro, con alternanza |
| 6. Rotazione | f. Rassicurante, bello |

Attività 10












Oltre alla cura della casa, il compito principale dell'assistente familiare è quello di prendersi cura dell'assistito. Ci sono degli oggetti che sono molto importanti e che bisogna conoscere. Leggete i nomi di tutti gli oggetti nel riquadro qui sotto.



Li conoscete? Ora, in gruppi, scrivete le parole sotto le immagini corrispondenti.

Sedia a rotelle - Limetta - Deambulatore - Bastone
Rasoio - Spatola per i piedi - Spazzola - Pettine Dentiera

		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____



Attività 11

Quando si lavora con persone anziane o malate è possibile che ci siano problemi. Può capitare infatti che il vostro assistito si senta male e, in questo caso, dovrete chiamare il medico. Ascoltiamo il dialogo tra un'assistente familiare (Flora) e il dottore del suo assistito.

Ascoltate il dialogo e indicate se le affermazioni sono vere (V) o false (F).

Per ascoltare il dialogo cliccate qui <https://youtu.be/SO0luDu-5Y4>

		V	F
1	Stamattina Mario non si sente bene.		X
2	Il sig. Mario deve prendere una pasticca al giorno.		
3	Mario ha preso troppa medicina.		
4	Il dottore dice a Flora di far riposare il suo assistito.		
5	Il medico lascia le medicine per Flora fuori dal suo ambulatorio.		

Attività 12:



Una parte importante del lavoro dell'assistente familiare è quella di tenere la famiglia del proprio assistito sempre informata riguardo le condizioni dell'anziano ed eventuali problematiche che possono venire fuori. Immaginate di essere Flora, l'assistente del signor Mario, e decidete di mandare un messaggio vocale al figlio per raccontargli quello che è successo.

Prima di iniziare la chiamata, ascoltiamo di nuovo il dialogo; prendete degli appunti per assicurarvi di non dimenticare nulla.



Quando? _____

Che cosa è successo? _____

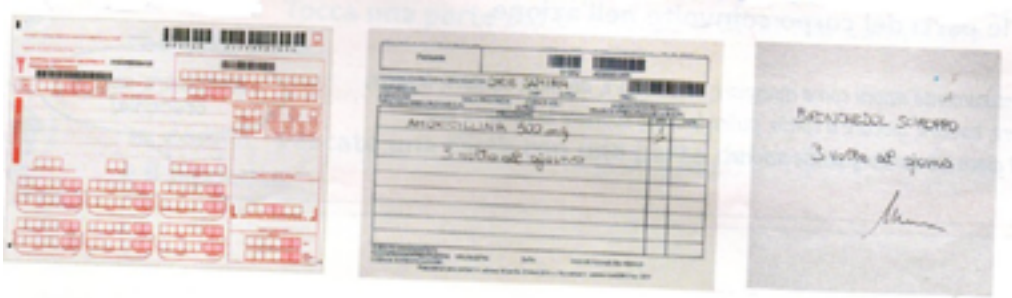
Che cosa hai fatto? _____

Che cosa ha detto il dottore?



Attività 13

13.a: Conoscete la differenza tra questi 3 tipi di ricette che può scrivere il medico? A cosa servono? Nel vostro Paese cosa serve per acquistare le medicine?



13.b: Nell'immagine qui sopra ci sono scritti alcuni nomi di farmaci. Li conoscete? Esistono diverse categorie di farmaci, come ad esempio l'antibiotico o l'antipiretico. Avete mai preso queste medicine? Sapete a cosa servono?



Quali altri nomi di medicine conoscete? Nel vostro Paese che cosa fate se avete mal di stomaco? E se avete la febbre? Ci sono differenze nel modo di curare le malattie rispetto all'Italia?



13.c: Se state male non sempre potete o dovete chiamare il vostro medico. Conoscete questi altri luoghi e figure sanitarie? A coppie, unite la parola alla sua definizione.



- | | |
|--------------------|---|
| 1. MEDICO | a. È all'interno dell'ospedale, dà le prime cure per casi di emergenza, infortuni e traumi. |
| 2. GUARDIA MEDICA | b. Assicura le cure generiche, visita i pazienti nel proprio studio o a domicilio. |
| 3. PRONTO SOCCORSO | c. È un servizio gratuito, notturno e festivo, che dà assistenza medica immediata. |



Attività 14

Rispondete alle domande.

Tu hai un medico? Come si chiama? Dov'è il suo ambulatorio? _____

Hai mai chiamato la guardia medica? Per che cosa? Ti sei trovato bene? _____

Sei mai andato al pronto soccorso? Per cosa? Hai aspettato molto? _____



Attività 15

Oltre al medico di base esistono anche altri dottori, gli specialisti. Sapete cosa sono le visite specialistiche? Sapete come fare per prenotare una visita specialistica?



15.a: Nella Regione Marche le prestazioni sanitarie, pubbliche ma anche private, si prenotano tramite il numero verde del Centro Unico di Prenotazione regionale.

Molto interessante e ricco di informazioni è il sito:

<https://www.asur.marche.it/cup-on-line>

Guardiamolo insieme!



15.b: Ora che abbiamo visto i diversi servizi dell'ASUR, in gruppi, fate una ricerca online sui diversi medici specialistici per capire di cosa si occupano nello specifico.



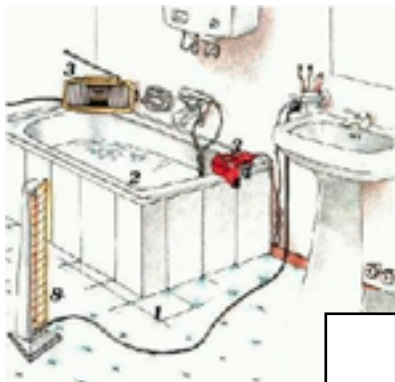
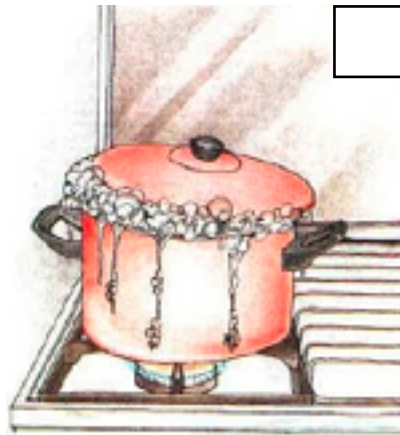
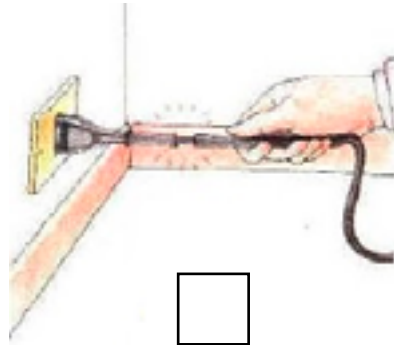
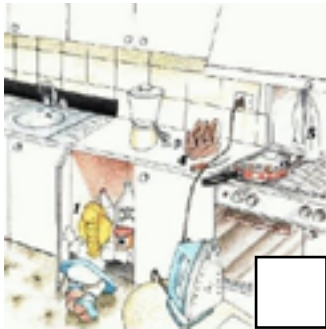


Attività 16

Anche nel lavoro domestico, come in tutti i lavori, ci sono molti pericoli.

Nelle immagini qui sotto trovate delle situazioni pericolose che possono succedere in casa; leggete le frasi e abbinatele all'immagine giusta.

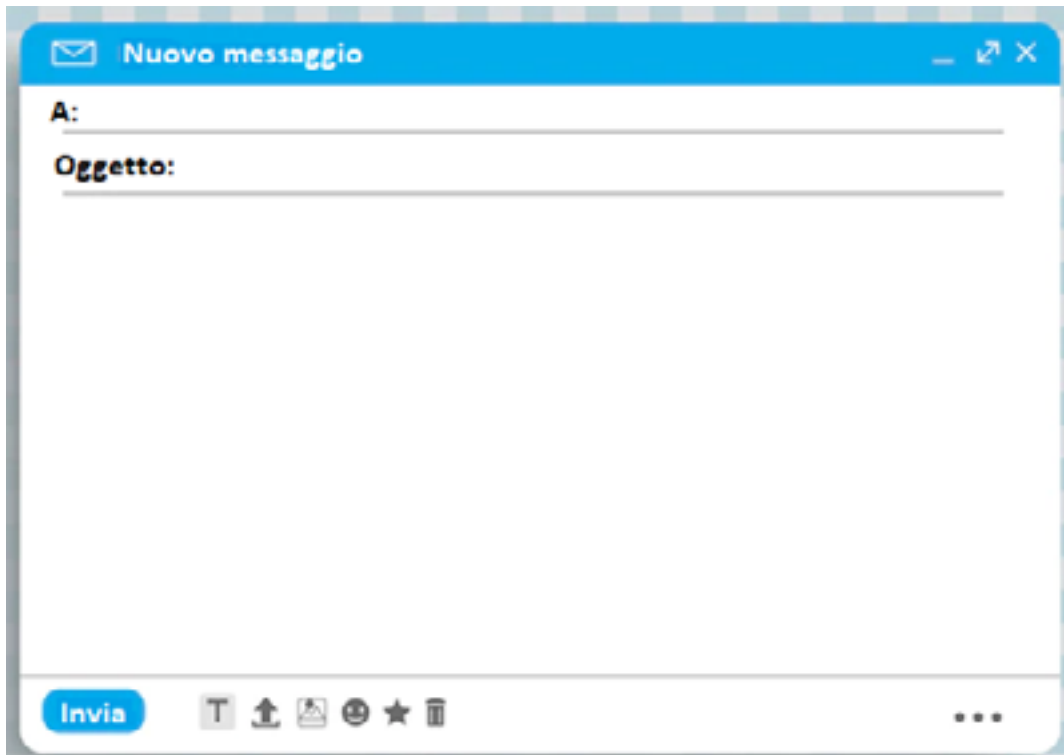
- A. Tenere lontani i bambini da prodotti chimici
- B. Non usare apparecchiature elettriche a contatto con l'acqua
- C. Non toccare cavi scoperti con le mani
- D. Non lasciare incustoditi i cibi sui fornelli
- E. Attenzione alle scale
- F. Non appoggiarsi ad una finestra aperta
- G. Fai attenzione quando usi oggetti affilati, come i coltelli
- H. Attenzione al vetro perché è fragile



Attività 17

Ora conoscete molte più cose del lavoro domestico in Italia. Avete saputo che un/una vostro/a amico/a vuole venire in Italia per fare il/la badante.

Scrivetegli una mail e dite quali sono le cose importanti che deve sapere di questo lavoro.



The image shows a screenshot of an email composition window. At the top, there is a blue header bar with the text "Nuovo messaggio" and a small envelope icon on the left, and a close button (X) on the right. Below the header, there are two input fields: "A:" followed by a horizontal line, and "Oggetto:" followed by another horizontal line. The main body of the email is a large, empty white area. At the bottom, there is a toolbar with several icons: a blue "Invia" button, a text icon (T), an upload icon, an image icon, a smiley face icon, a star icon, and a trash can icon. To the right of these icons is a three-dot menu icon.

INDICAZIONI PER L'INSEGNANTE

Attività 1

L'insegnante proietta il video di anziani in una casa di riposo che si dedicano a diverse attività. Al termine della visione pone le domande per avviare una discussione guidata riguardo la condizione degli anziani, stimolando la riflessione interculturale e facendo anche riflettere gli studenti sulla parola "passatempo" in una prospettiva plurilingue.

Attività 2

Il role play viene presentato in forma tabulare, affinché possa essere agevolmente stampato, tagliato a metà e consegnato agli studenti.

Attività 3

Trascrizione del dialogo

Flora: Buongiorno, è lei il signor Gianluca?

Gianluca: Salve. Sì, sono io. Lei deve essere Flora.

Flora: Esatto. È un piacere conoscerla.

Gianluca: Piacere mio. Prego, si sieda, così cominciamo a chiacchierare un po'.

Flora: Grazie.

Gianluca: Allora Flora, raccontami un po' di te. Di dove sei? Cosa fai qui in Italia? Cosa ti piace fare nel tempo libero?

Flora: Allora... Sono albanese, ho 22 anni e sono arrivata in Italia quasi un anno fa. In Albania ho studiato, anche se non ho potuto finire la scuola superiore perché mi sono dovuta occupare dei miei nonni. L'anno scorso ho deciso di venire in Italia perché nel mio Paese sia io che mio fratello avevamo difficoltà a trovare un lavoro. Abbiamo seguito un corso per imparare la lingua italiana e poi siamo andati al Centro per l'Impiego per farci aiutare e lì, nella bacheca, ho trovato il suo annuncio. Per il momento ancora non ho conosciuto tante persone qui a Macerata, perciò passo molto tempo a casa con mio fratello. Mi piace leggere e fare lunghe passeggiate.

Gianluca: Bene. Quindi, se ho ben capito, dopo che hai lasciato la scuola per aiutare la famiglia, non hai lavorato, giusto? Perciò questa sarebbe la tua prima esperienza come badante...

Flora: Sì, è giusto, non ho mai lavorato; però mentre cercavo lavoro ho aiutato un'amica in difficoltà. Lei doveva lavorare e occuparsi dei figli, ma i suoi genitori non stavano bene e avevano bisogno di assistenza, e io le ho dato una mano. Andavo da loro un paio di volte alla settimana, li aiutavo con i lavori domestici, le pulizie, la spesa, a preparare da mangiare, e qualche volta li accompagnavo dal medico o alle visite specialistiche se la mia amica non poteva. Non era un vero e proprio lavoro, perché lo facevo solo come favore alla mia amica, non avevo un contratto e non venivo pagata, ma è comunque servito per fare un po' di esperienza.

Gianluca: Giusto. E dimmi, come mai ora che sei qui in Italia hai deciso di candidarti proprio ad un lavoro da badante?

Flora: Beh, quelle esperienze con i genitori della mia amica e prima con i miei nonni mi hanno fatto capire che mi piace molto stare con gli anziani e prendermi cura di loro.

Gianluca: Molto bene. Allora, le spiego un po' la situazione di mio padre. È ancora autosufficiente, però è anziano e non riesce più ad occuparsi da solo di tutto.

Chiavi: 1-V; 2-V; 3-F; 4-F; 5V; 6-F; 7-V; 8-V; 9-F; 10-F; 11-F; 12-F; 13-F; 14-V.

Attività 4

L'insegnante, mentre descrive la consegna, stimola una riflessione sulle strutture linguistiche più appropriate da utilizzare nel compito comunicativo.

L'insegnante può stimolare l'attività di produzione orale, facendo delle domande.

Attività 5

L'insegnante in questo caso deve preliminarmente dividere la classe in tre gruppi, individuati sulla base dei diversi profili linguistici in italiano L2 così come presumibilmente emersi durante il corso. Tale attività è infatti pensata allo scopo di fornire una modalità di gestione della classe ad abilità differenziate: così al primo gruppo (A2 basso, tendente all'A1) viene assegnata l'attività 5a, al secondo gruppo (A2) viene assegnata l'attività 5b e al terzo gruppo (A2 potenziato, tendente al B1) viene assegnata l'attività 5c (le risposte devono essere date per iscritto). I tre gruppi sono chiamati a lavorare sulla stessa abilità (di lettura nella fattispecie), possibilmente avendo lo stesso tempo a disposizione per l'esecuzione del compito. Al termine segue restituzione in plenaria.

5a. Chiavi: 1V - 2F - 3F - 4F

Attività 6

L'insegnante stimola una riflessione sui diversi tipi di lavoratori domestici che esistono in Italia, chiedendo agli studenti di fare un paragone con il proprio Paese di origine e confrontando i termini usati in italiano per descrivere questi lavori con quelli di altre lingue.

Attività 7

Si riportano alcuni esempi:

Cosa deve fare un collaboratore domestico?

Tenere compagnia all'anziano; chiacchierare; aiutare a ricordare cose del passato e del presente - anche con l'aiuto di immagini, foto, cellulare, computer; portare a fare una passeggiata - aiutare a camminare o spingere la carrozzina; preparare da mangiare; mangiare con l'anziano; apparecchiare e sparecchiare; lavare i piatti; fare la lavatrice; pulire i pavimenti; lavare l'anziano; portarlo in bagno; cambiare il pannolone; rifare il letto...

Quali qualità deve avere un collaboratore domestico?

Pazienza; Empatia; Forza fisica; Comunicazione; Pulizia; Organizzazione; Affidabilità; Responsabilità; Precisione; Premura; Ordine; Iniziativa; Spirito di osservazione; Flessibilità; Professionalità; Discrezione; Rispetto...

Attività 8

Nel caso lo ritenesse opportuno, l'insegnante per questa attività può proporre anche un lavoro di coppia o di gruppo. Alla fine si procede alla correzione in plenaria.

Attività 9

Dopo aver verificato la comprensione del testo ed aver riflettuto sulle strutture grammaticali e/o sul lessico, l'insegnante chiede agli studenti di svolgere in autonomia l'esercizio. Alla fine si procede alla correzione in plenaria.

Chiavi: 1d; 2f; 3a; 4c; 5b; 6e.

Attività 10

Al termine dell'attività si procede con la correzione in plenaria. L'insegnante potrebbe proporre anche un'attività per valorizzare il repertorio plurilingue degli studenti, ovvero chiedere se conoscono i nomi di questi oggetti in altre lingue.

Attività 11

Trascrizione dialogo

Dottore: Pronto?

Flora: Dottor Mussi?

Dottore: Buongiorno, mi dica.

Flora: Buongiorno dottore, sono Flora, la nuova badante del signor Mario Giuliani.

Dottore: Buongiorno Flora. Mi dica.

Flora: Stamattina il signor Mario è molto agitato.

Dottore: In che senso? Gli ha misurato la pressione?

Flora: Sì, certo, come sempre. La pressione va bene, 75 - 125, ma i battiti sono alti... e poi suda molto!

Dottore: È un po' strano... Ha preso la medicina? Mezza, come al solito?

Flora: Io gli ho preparato come sempre la colazione e la compressa divisa a metà. Ora vado a controllare... Allora dottore, io gliel'avevo spezzata, ma mi sono rimasti tutti e due i pezzi sul tavolo e il signor Mario li ha presi tutti e due.

Dottore: Ah ecco! L'agitazione quasi sicuramente è dovuta a questo. Lo faccia rimettere a letto e gli faccia una camomilla; vedrà che fra un paio d'ore starà meglio. Gli misuri la pressione e mi faccia sapere.

Flora: Va bene dottore. Ah...le pasticche sono finite.

Dottore: Non si preoccupi, scrivo subito la ricetta e come al solito la lascio nella cassetta della posta esterna al mio ambulatorio.

Flora: Va bene, allora nel pomeriggio la passo a prendere e vado in farmacia. Grazie dottore, ci sentiamo più tardi.

Dottore: Arrivederci.

Chiavi: 1 V; 2 F; 3 V; 4 V; 5 F.

Attività 12

Nessuna indicazione.

Attività 13

L'insegnante stimola la discussione, facendo emergere un confronto interculturale.

13.c : Chiavi: 1 b; 2 c; 3 a.

Attività 14

Nessuna indicazione.

Attività 15

L'insegnante procede con la visualizzazione del sito in plenaria, si possono leggere le indicazioni in esso contenute e discutere alcuni termini come "struttura sanitaria", "tessera sanitaria", "prescrizione". Poi propone agli studenti di fare una ricerca online, in gruppi, sui diversi medici specialistici e sulle malattie che curano nello specifico. L'insegnante decide se fornire una lista con i nomi dei vari medici specialisti (cardiologo, allergologo...) o se lasciare liberi gli studenti.

Attività 16

Chiavi: 1-A; 2-C; 3-G; 4-F; 5-D; 6-E; 7-B; 8-H.

Terminata l'attività si procede con la correzione in plenaria. L'insegnante stimola una discussione sui pericoli che si possono incontrare nei lavori domestici.

Attività 17

Nessuna indicazione.

Lavorare nella ristorazione: da lavapiatti ad aiuto cuoco

Realizzato da Alice Magi

con la supervisione di Simona Corazza e Francesca Vitrone

Situazione di riferimento

Quando si invia il proprio CV ad un ristorante che sta cercando personale è possibile che si venga contattati dal titolare per fare un colloquio di lavoro e poi iniziare a lavorare. Ci sono molte tipologie di lavori che si possono fare nella ristorazione; vediamo insieme due delle principali: il lavapiatti e l'aiuto cuoco.

Obiettivi linguistici e comunicativi

Fissare un appuntamento per un colloquio di lavoro; affrontare un colloquio di lavoro; accordarsi sui tempi di lavoro; esprimere preferenze su turni e orari, sulla tipologia dei compiti da svolgere e sulla sede di lavoro: vorrei, mi piacerebbe, preferisco, preferirei, so usare, conosco meglio...; i lavoratori della ristorazione; strumenti e mansioni del lavapiatti; pulizia della cucina; comunicare l'impossibilità di andare al lavoro e spiegare il perché: mi dispiace/sono dispiaciuto...; strumenti e mansioni dell'aiuto cuoco; strumenti e utensili della cucina; tecniche di cottura; abbigliamento e sicurezza sul lavoro.

Obiettivi interculturali

Raccolta differenziata; abitudini alimentari in Italia; piatti tipici della cucina marchigiana.

STRUTTURA DELLO SCENARIO¹

	ascolto	interazione orale	produzione orale	lettura	scrittura	attività MULTI-LIVELLO	
Attività 1		in plenaria		a coppie			BRAINSTORMING INTERCULTURALE
Attività 2				a coppie			COLLOQUIO DI LAVORO
Attività 3							
Attività 4							
Attività 5				a coppie			STRUMENTI E COMPITI DEL LAVAPIATTI
Attività 6			in plenaria	a coppie	in gruppi		
Attività 7		roleplay					ASSENZE AL LAVORO
Attività 8		in plenaria					
Attività 9		in plenaria					STRUMENTI E COMPITI DELL'AIUTO CUOCO
Attività 10					in gruppi		
Attività 11				in gruppi			
Attività 12				a coppie			
Attività 13							
Attività 14		in plenaria		a coppie			LE TECNICHE DI COTTURA
Attività 15		in plenaria		in gruppi	in gruppi		ABITUDINI ALIMENTARI IN ITALIA E CUCINA MARCHIGIANA
Attività 16		in plenaria			in gruppi		
Attività 17		in plenaria					
Attività 18				in gruppi			
Attività 19							

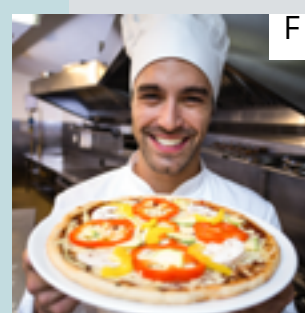
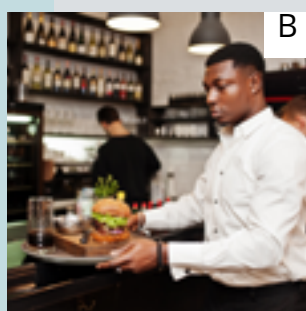
¹ Alcune immagini dello scenario sono tratte dal volume a cura di Alessandra Cerizza "Il mondo alberghiero e della ristorazione nella didattica dell'italiano L2", Educatt, Milano, 2020, <http://system.educatt.com/libri/ebookRepository/9788893357548.pdf>.



Attività 1

1.a: Conoscete il mondo della ristorazione? Sapete quali lavori si possono fare in questo ambiente? Guardate le foto: che lavoro fanno queste persone?

Ci sono questi lavori nel tuo Paese? Cosa devono fare? Quali sono i loro compiti?



1b: CHI FA COSA? Quali sono i compiti dei lavoratori (A-F) visti sopra? A coppie, leggete le mansioni qui sotto (1-15) e abbinare ogni mansione con la lettera corrispondente al lavoratore che la svolge (A-F, vedi attività 1a) come nell'esempio.

1. Lavare piatti, bicchieri, stoviglie, pentole, padelle e utensili. (D)
2. Asciugare e mettere in ordine piatti, stoviglie ed utensili.
3. Creare il menù.
4. Usare attrezzature specializzate (idropulitrici, lavastoviglie, pulitori a vapore, prodotti chimici disinfettanti) per pulire piatti, stoviglie e pavimenti.
5. Cucinare le pizze.
6. Ripulire i piatti dagli avanzi.
7. Accogliere la clientela in modo cortese
8. Presentare il menù e la carta dei vini ai clienti, proponendo e consigliando piatti e bevande.
9. Preparare l'impasto per la pizza.
10. Curare la presentazione e la guarnizione dei piatti del dessert.
11. Preparare caffè, cappuccino, orzo.
12. Cucinare le pietanze.
13. Cucinare le pietanze.
14. Curare la presentazione e la guarnizione dei piatti.
15. Preparare e servire cocktail.



Attività 2

Se cercate uno dei lavori che abbiamo visto prima, dovete prima di tutto inviare il vostro curriculum. Immaginate di avere letto un annuncio per un posto da lavapiatti e di avere mandato per email il vostro CV al ristorante “Da Matteo” di Porto Recanati. Il proprietario del ristorante ha letto il CV e vi chiama per fissare un colloquio di lavoro. A coppie, leggete il testo e segnate nel post-it le informazioni richieste.

<u>Tu:</u>	Pronto?
<u>Datore di lavoro:</u>	Salve, sono Matteo Rossi, il proprietario del ristorante “Da Matteo” di Porto Recanati.
<u>Tu:</u>	Salve, è un piacere sentirla.
<u>Datore di lavoro:</u>	Ho ricevuto la sua candidatura per il posto di lavapiatti e vorrei incontrarla per un colloquio conoscitivo. È ancora interessato?
<u>Tu:</u>	Sì, certo.
<u>Datore di lavoro:</u>	Va bene mercoledì mattina alle 10? Così possiamo parlare un po' prima che inizi il servizio.
<u>Tu:</u>	Vediamo... Oggi è lunedì... Sì, mercoledì va benissimo. Ci vediamo al ristorante?
<u>Datore di lavoro:</u>	Perfetto. Sì, al ristorante. Sa dove si trova?
<u>Tu:</u>	Sì, ho fatto qualche ricerca su internet e ho visto la strada, grazie.
<u>Datore di lavoro:</u>	Benissimo. Allora ci vediamo mercoledì. Raccomando naturalmente la puntualità (in originale era mi raccomando sii puntuale) perché io e il mio staff dobbiamo iniziare a lavorare subito dopo.
<u>Tu:</u>	Certo, sarò lì alle 10! A mercoledì.





Attività 3

È mercoledì: dovete andare al ristorante per il colloquio di lavoro. Qualche giorno fa anche Aidan ha fatto un colloquio di lavoro in un ristorante. Ascoltate il dialogo tra Aidan e il datore di lavoro e completate il testo con le parole nel riquadro, come nell'esempio.

Per ascoltare il testo cliccate qui: <https://youtu.be/6l8XsjSan3c>

- spazzatura - lavoro - mezzanotte - aiuto cuoco -
preferisce - dopo - esperienza - settimane - tardi
- ristorante - industriale - bicchieri

Aidan arriva al (1) ristorante _____ per il colloquio; il datore di lavoro lo saluta, lo fa accomodare, poi gli domanda se ha (2) _____ come lavapiatti. Aidan risponde che ha già lavorato 3 anni come lavapiatti e 2 anni come (3) _____.

Il datore di (4) _____ domanda cosa pensa di quello che deve fare un bravo lavapiatti. Aidan risponde che tra le mansioni di un lavapiatti c'è usare bene la lavastoviglie (5) _____, lavare a mano piatti e (6) _____, pulire i locali, svuotare i cestini della (7) _____. Il datore di lavoro dice che se Aidan vuole può fare due (8) _____ di prova, e se possibile anche iniziare il giorno (9) _____. Spiega che deve lavorare dalle sei di sera fino a (10) _____, ma a volte può capitare di finire più (11) _____. Aidan risponde che non è un problema perché lui (12) _____ lavorare la sera



Attività 4

Che cosa è importante dire in un colloquio di lavoro? E che cosa no? Parlate tra di voi. Secondo la vostra idea, Aidan ha detto tutto quello che era possibile? Osservate lo schema qui sotto, poi a coppie esercitatevi a parlare per poter affrontare al meglio un colloquio. A turno, presentatevi e parlate della vostra esperienza, della vostra formazione e dei vostri punti di forza come lavoratori. Usate lo schema qui sotto per aiutarvi.

1. Presentati.
2. Racconta se hai esperienza e/o se hai fatto dei corsi professionali per il lavoro per cui ti sei candidato.
3. Parla anche degli altri lavori che hai fatto.
4. Quali sono i tuoi punti di forza al lavoro, la tua disponibilità e perché dovrebbero scegliere te.

Potete iniziare così:

Buongiorno, mi chiamo _____ e come le ho scritto nella mail sono interessato/a a lavorare nel suo ristorante. Ho esperienza in questo lavoro perché ho già...

Ho anche lavorato come...

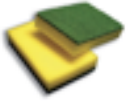
Secondo me al lavoro è importante ...

Quando lavoro, io...



Attività 5:

5a: Avete ottenuto il lavoro come lavapiatti nel ristorante "Da Matteo". Ma che cosa fa un lavapiatti? Leggete la lista dei compiti più comuni.



Ripulire i piatti dagli avanzi:
*lavare piatti, bicchieri, stoviglie, pentole, padelle e utensili;
utilizzare attrezzature specializzate (idropulitrici, lavastoviglie,
pulitori a vapore, prodotti chimici disinfettanti) per pulire piatti,
stoviglie e pavimenti;
asciugare e mettere in ordine piatti, stoviglie ed utensili.*

Mantenere la cucina pulita e ordinata:
*scopare e lavare i pavimenti;
pulire piani di lavoro, fuochi, taglieri ed altri utensili per la prepa-
razione del cibo.*



Occuparsi della rimozione dei rifiuti:
*smistare i rifiuti posizionandoli negli appositi contenitori;
eseguire la raccolta differenziata;
lavare i bidoni per la spazzatura, disinfettandoli.*

Aiutare a scaricare e sistemare le merci ricevute:
*portare materiali dal magazzino alla cucina,
su richiesta dello chef.*



Collaborare alla pulizia di altre aree del ristorante.

5b: A coppie, cercate e sottolineate nel testo gli strumenti usati dal lavapiatti, poi scriveteli qui sotto.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

5c: Adesso collegate le immagini ai lati del testo con i compiti per cui si usano quegli strumenti.



Attività 6

Come abbiamo letto sopra, uno dei compiti del lavapiatti è fare la **RACCOLTA DIFFERENZIATA**. Ma che cos'è e come funziona? Scopriamolo insieme.



6.a: (livello A1) Leggete il testo, guardate il calendario e indicate se le frasi sono vere (V) o false (F).

Fare la raccolta differenziata significa separare i rifiuti (spazzatura) in base al materiale di cui sono fatti. Nella nostra zona, nella raccolta differenziata ci sono 5 categorie di rifiuti: **umido** (avanzi di cibo), **carta**, **multimateriale** (plastica, alluminio e barattoli di metallo), **vetro**, **indifferenziato** (tutte le altre cose che non si possono riciclare).

COSMARI SRL **REGOLE GENERALI PER UNA BUONA RACCOLTA DIFFERENZIATA**

RACCOLTA SACCHETTI PORTA A PORTA
da esporre, davanti la propria abitazione, dalle ore 7.00 alle ore 9.00 nei giorni indicati

 MULTIMATERIALE Sacchetto BLU Plastica, lattine e barattolame metallico Martedì e Sabato	 CARTA E CARTONE Sacchetto CARTA Carta, Cartoncini, Giornali, Riviste, Tetrapak e simili Giovedì	 RSU Rifiuto Solido Urbano Sacchetto GIALLO Tutto quello che NON È differenziabile o recuperabile Lunedì
---	---	---

CONTENITORI STRADALI
da utilizzare secondo le proprie esigenze

VETRO
Barattoli, bottiglie (senza coperchi di metallo)

ORGANICO
Frazione Umida
Avanzi di cibo, fiori recisi, fondi di caffè ecc.
Utilizza solo sacchetti BIODEGRADABILI E COMPOSTABILI

SOLO PER LE FAMIGLIE DEL CENTRO STORICO

 SACCHETTO VERDE Vetro - Barattoli, Bicchieri, Bottiglie (senza Coperchi di Metallo) Lunedì: 7.00 - 9.00	 SACCHETTO ROSSO Pannolini e Pannolini, Assorbenti Igienici Martedì, Giovedì e Sabato: 7.00 - 9.00
---	---

NON ABBANDONARE RIFIUTI FUORI DAI CASSONETTI E RISPETTA ORARI E GIORNI DI CONFERIMENTO



Ora controlliamo se avete davvero capito. Inquadrate il codice con il vostro cellulare e fate questo gioco!





6.b (livello A2): Leggete il testo e rispondete alle domande.

RITIRI DOMICILIARI

Per richiedere il ritiro domiciliare di rifiuti ingombranti oppure rifiuti derivanti da sfalci e potature, occorre compilare una scheda:

- disponibile presso lo Sportello **InformAmbiente Centrale**;
- scaricabile dal sito www.comune.macerata.it (dalla home page cliccare "Territorio e Ambiente" quindi "Rifiuti" poi "Raccolta differenziata dei Rifiuti/Ritiro a domicilio di alcune tipologie di rifiuto").

Il versamento del contributo dovrà essere effettuato seguendo le modalità indicate nella scheda, tramite bonifico bancario, bollettino postale o in contanti presso la Tesoreria comunale.

La scheda, debitamente compilata, e l'attestazione del versamento debbono essere riconsegnati presso lo Sportello InformAmbiente (anche via fax al n. 0733.256.468 o via e-mail all'indirizzo informambiente@comune.macerata.it).

Il COSMARI contatterà l'interessato per concordare il giorno e l'orario di ritiro dei rifiuti che dovranno essere depositati lato strada. Rimane a carico del privato ogni operazione di facchinaggio.

RACCOLTA POTATURE E SFALCI

Le potature, gli sfalci del giardino e le foglie in piccole quantità (max 15 kg) possono essere conferiti in un sacchetto riconoscibile a fianco del cassonetto marrone dell'umido, solo ed esclusivamente nella serata tra domenica e lunedì. Quantità maggiori di rifiuti derivanti da sfalci e potature possono essere portate ai Centri di Raccolta e conferite negli appositi cassoni scarrabili. Coloro che debbono disfarsi di quantità importanti di sfalci e potature possono richiedere il ritiro domiciliare dietro pagamento di un contributo di 15 euro per ogni camion di rifiuti avviati allo smaltimento. Occorrerà poi aggiungere, in ogni caso, ulteriori 15 euro per il diritto di chiamata.



RIFIUTI INGOMBRANTI

I rifiuti ingombranti ed i RAEE di grandi dimensioni (divani, materassi, tavoli, televisioni, frigoriferi, lavatrici, ecc.) possono essere consegnati gratuitamente ai Centri di Raccolta. In alternativa, si può richiedere il ritiro domiciliare dietro pagamento di un contributo di 5 euro al pezzo, a cui aggiungere il diritto fisso di chiamata, pari a 15 euro.



Comune di Macerata
Uff. Ambiente - Tel. 0733.256.278
Fax 0733.256509
ambiente@comune.macerata.it
www.comune.macerata.it



COSMARI SRL
Tel. 0733.203504
Fax 0733.204014
infoporta@cosmarimc.it
www.raccoltaportaaporta.it



NUMERO VERDE
800.640.323
attivo dal lunedì al venerdì
dalle 8.00 alle 14.00
e il sabato dalle 8.00 alle 12.00

1. Dove puoi trovare il documento per richiedere il ritiro domiciliare?
2. Come si paga il ritiro domiciliare?
3. Quando e dove si possono conferire per strada le potature e gli sfalci da giardino?
4. Quando invece bisogna portare le potature e gli sfalci nei Centri di raccolta?
5. Quanto costa il ritiro domiciliare di potature e sfalci da giardino?
6. Cosa sono i rifiuti ingombranti e dove si buttano?



Ora vediamo se avete davvero capito come fare una richiesta per il ritiro domiciliare: seguite le istruzioni nel testo che avete appena letto e provate a scaricare dal sito www.comune.macerata.it la scheda per richiedere il ritiro domiciliare dal sito del Comune.



Attività 6.c (livello B1): Nel link qui sotto trovate il calendario per la raccolta differenziata del Comune di Macerata per l'anno 2022. All'interno del calendario sono stati inseriti 13 EcoConsigli, cioè dei consigli utili per fare bene la raccolta differenziata e proteggere l'ambiente.

Per il calendario per la raccolta differenziata [CLICCATE QUI](#)

Leggete i 13 consigli, poi insieme riassumeteli in modo chiaro e completate la tabella.

EcoConsiglio 1	
EcoConsiglio 2	
EcoConsiglio 3	
EcoConsiglio 4	
EcoConsiglio 5	
EcoConsiglio 6	
EcoConsiglio 7	
EcoConsiglio 8	
EcoConsiglio 9	
EcoConsiglio 10	
EcoConsiglio 11	
EcoConsiglio 12	
EcoConsiglio 13	



Attività 7

Dopo qualche tempo che lavorate nel ristorante dovete telefonare al vostro capo per dirgli che il giorno dopo non potete andare al lavoro.

In coppia, uno studente fa la parte del lavoratore e un altro fa la parte del datore di lavoro:

- Il lavoratore deve comunicare che non può recarsi al lavoro e spiegare il perché.
- Il datore di lavoro deve rispondere che è/non è un problema e spiegare il perché.

Aiutatevi con le espressioni nei due riquadri qui sotto per creare il vostro dialogo.

LAVORATORE

- Mi dispiace/Sono dispiaciuto
- Non posso venire al lavoro perché...
- Non mi sento tanto bene
- Ho avuto un contrattempo in famiglia
- Ho avuto problemi con la macchina
- Non ho potuto avvisare prima perché...

DATORE DI LAVORO

- Non fa niente
- Non ti preoccupare
- Rimettiti presto
- Avresti dovuto avvisare prima
- Dovrai recuperare queste ore la prossima settimana



Attività 8

È la seconda settimana di prova che fate nel ristorante e anche un vostro collega non può venire al lavoro perché sta male. Il datore di lavoro vi chiama e vi chiede di sostituire il collega e lavorare come aiuto cuoco. Ma chi è l'aiuto cuoco e che cosa fa? Segna la risposta esatta.



L'AIUTO CUOCO

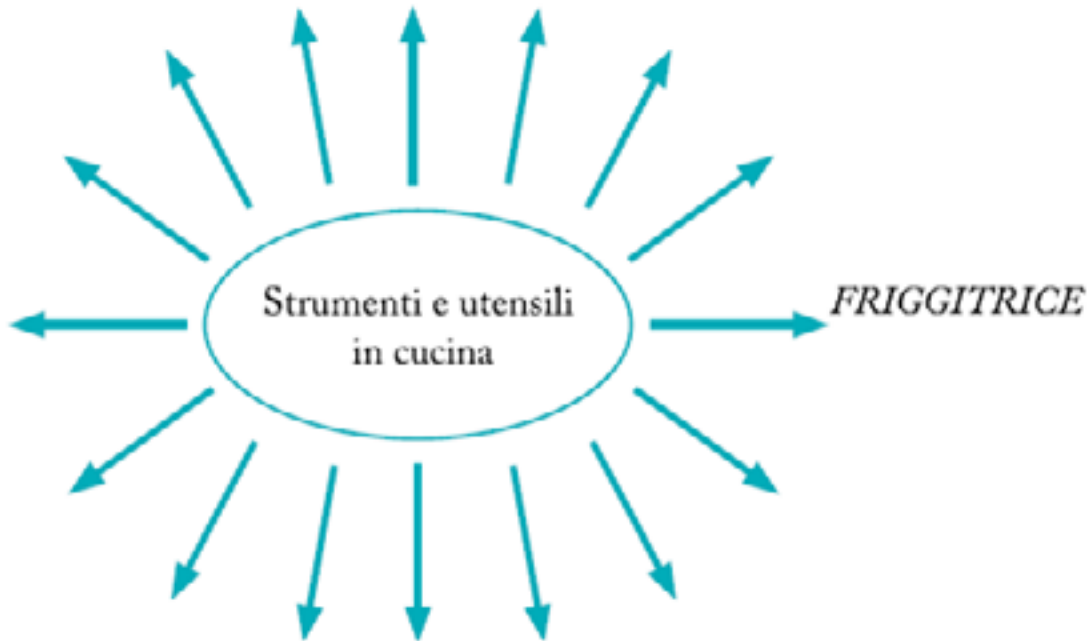
- a. Supporta il cuoco o lo chef durante la preparazione dei piatti
- b. Definisce le ricette
- c. Esegue i compiti più complessi





Attività 9

9.a: Ora siete aiuto-cuoco! Sapete che in cucina il cuoco e l'aiuto cuoco usano strumenti e utensili per lavorare in modo professionale e sicuro? Conoscete quali sono? Parlate con i compagni e con l'insegnante, poi insieme scrivete tutti gli strumenti e gli utensili della cucina che conoscete.



9.b: Abbiamo detto che l'aiuto cuoco assiste lo chef in cucina e lo aiuta a preparare i piatti da servire. Infatti, le cose da fare nella cucina di un ristorante sono tante... Guardiamo insieme questo video:

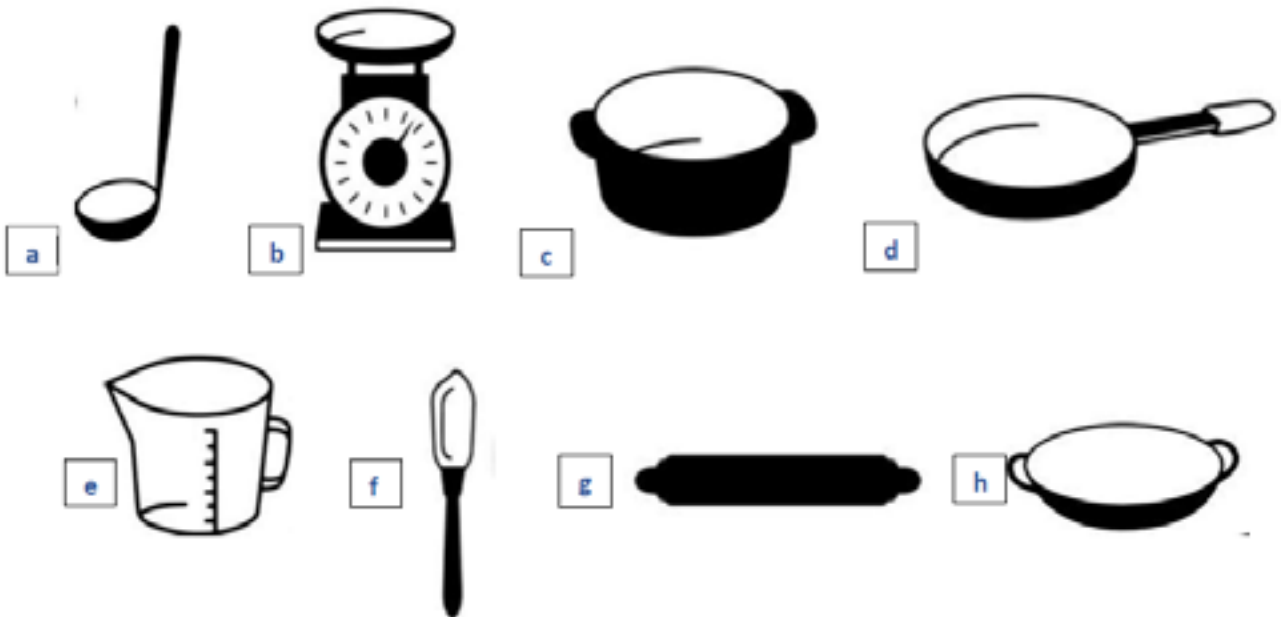
[VIDEO](#)



Cosa avete visto nel video? Conoscete alcuni degli strumenti che abbiamo visto nel video? Quali?

Attività 10

Guardate le foto di questi strumenti: li conoscete? Sapete come si chiamano e a cosa servono? In gruppi, completate la tabella.



	Come si chiama?	Si usa per...
a	il mestolo	
b		
c		
d		
e		
f		
g		
h	un...	cucinare le verdure



Attività 11

Abbiamo visto che in cucina ci sono tanti altri utensili. In gruppi, leggete le descrizioni e guardate le foto, poi scegliete il nome giusto.

➤ Si usa per cucinare gli alimenti in forno. Di solito è bassa:

- a) La teglia
- b) La padella
- c) La grattugia



➤ Si usa per grattugiare i formaggi come il parmigiano:

- a) Il colapasta
- b) La grattugia
- c) Il coltello



➤ Si usa per preparare centrifugati con frutta e verdura o succhi

- a) Il coltello
- b) Il colapasta
- c) Il frullatore



➤ Si usa per scolare pasta e spaghetti dopo la cottura

- a) Il frullatore
- b) L'impastatrice
- c) Il colapasta



➤ Si usa per friggere gli alimenti in olio bollente

- a) L'impastatrice
- b) La friggitrice
- c) La griglia



➤ Insieme sono le posate:

- a) Bicchiere, coltello, cucchiaio, calice, piatto
- b) Coltello, forchetta, forchettina, cucchiaio, cucchiaino
- c) Forchetta, tazzina, cucchiaio, mestolo, tovagliolino



➤ Si usa per tagliare fette sottili di carni e salumi

- a) L'impastatrice
- b) La cella frigo
- c) L'affettatrice



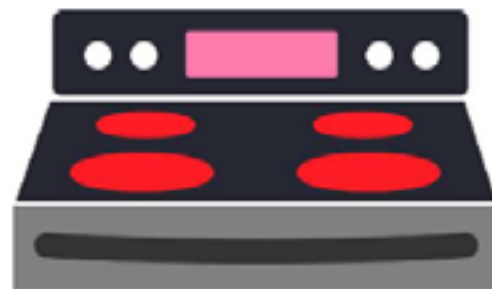
- Si usa per cuocere o riscaldare gli alimenti velocemente
 - a) La griglia
 - b) Il forno
 - c) Il forno a microonde



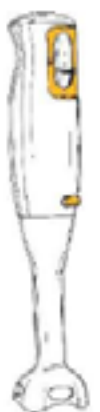
- Si usa per preparare il pane o la base di alcuni dolci
 - a) L'impastatrice
 - b) La cella frigo
 - c) Il piano cottura



- Si usa per cuocere a fuoco lento o fuoco vivace.
Può essere a gas o a elettricità
 - a) Il mixer
 - b) Il piano cottura
 - c) L'affettatrice



- Si usa per mescolare e tritare velocemente gli alimenti. Si usa per zuppe, creme, salse
 - d) Il mixer
 - e) Il piano cottura
 - f) L'affettatrice



- Di solito è in legno e si usa per stendere gli impasti
 - a) Il mattarello
 - b) Il mixer
 - c) La grattugia





Attività 12

12.a: A cosa servono tutti questi strumenti che abbiamo visto? A coppie, abbinare gli strumenti con le azioni che facciamo quando li usiamo, poi collegateli con le immagini corrispondenti.



tagliare

misurino



scolare

coltello

misurare

pentola



friggere

colapasta



bollire

padella



schacciare

mattarello



saltare

schacciapatate

stendere

friggitrice

pesare

bilancia



12.b: Abbinare le istruzioni del cuoco allo strumento che dovete usare.

- a. "Gratta il formaggio" d. "Scola la pasta" g. "Batti la carne"
b. "Sbatti le uova" e. "Spegni il fuoco" h. "Stendi l'impasto"
c. "Apri tutte le scatole di piselli" f. "Metti l'olio a scaldare" i. "Gira la zuppa"



Attività 13

13.a: Anche Kadija lavora in un ristorante come aiuto cuoca. Leggete il dialogo tra lo chef e Kadija e poi indicate se le affermazioni sono vere (V) o false (F)

Chef: Allora, oggi abbiamo il ristorante al completo, tutto prenotato. Questa è un'ottima notizia, ma significa anche tanto lavoro, fatto bene e in fretta. Kadija, Hai lavato le verdure?

Kadija: Mi dispiace chef, non le ho ancora lavate. Lo faccio subito.

Chef: "Subito" davvero però, fallo velocissima. Hai chiamato Aidan per farti aiutare?

Kadija: No, non l'ho chiamato, lo chiamo immediatamente.

Chef: Sbrigati, siamo in ritardo! Hai affettato i salumi per gli antipasti?

Kadija: Sì sì tutto a posto, li ho affettati.

Chef: Quanti etti?

Kadija: Ne ho affettati otto.

Chef: Non bastano, tagliane altri sette etti così arriviamo a un chilo e mezzo almeno. E controlla le scorte in magazzino.

Kadija: Sì, chef. Subito!



Rispondete alle domande segnando V (vero) o F (falso).

1. Al ristorante tutti i tavoli sono prenotati.	V	F
2. Kadija ha già lavato le verdure.	V	F
3. L'altro aiuto cuoco è già in cucina.	V	F
4. Kadija ha affettato i salumi.	V	F
5. Kadija ha affettato sette etti di salumi.	V	F

13.b: Un antipasto tipico della cucina italiana è la bruschetta, un antipasto fatto a base di pane. Completate la ricetta delle bruschette con i verbi nel riquadro, guardate l'esempio.

Ingredienti per bruschette perfette

10 fette di pane
pomodorini maturi
uno spicchio di aglio
olio, sale, basilico



servite - tagliate - condire - scaldare - riposare - pesate - infornate

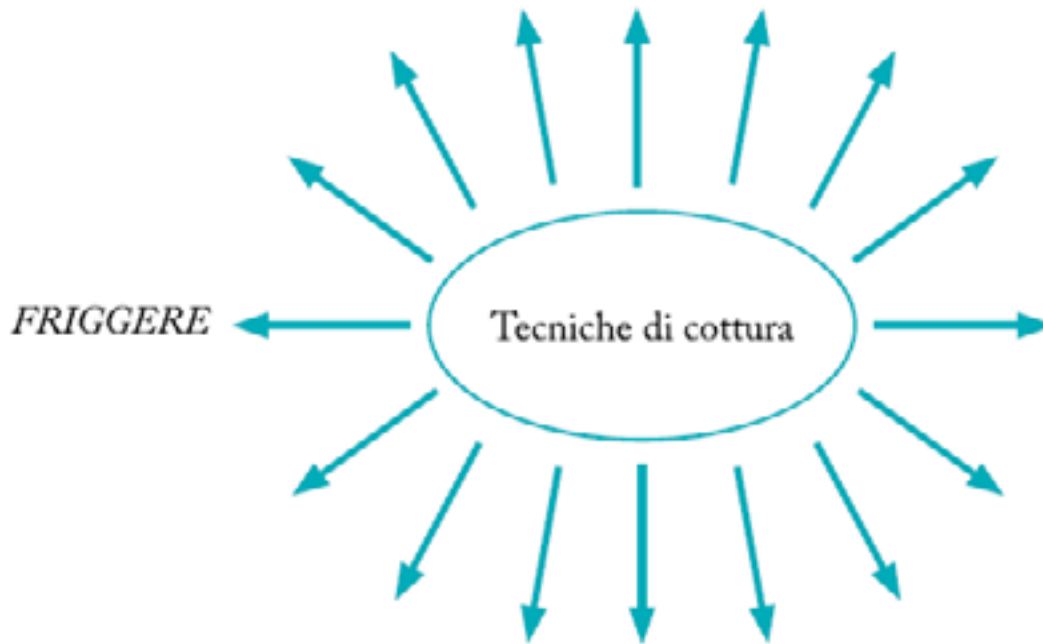
Preparazione

(1) **tagliate** circa 300 grammi di pomodorini e (2) _____ delle fette di pane abbastanza alte e (3) _____ a 180° per cinque minuti. In alternativa potete (4) _____ in una padella antiaderente. Tagliate i pomodori a cubetti. Potete (5) _____ il pomodoro con olio, sale, pepe e basilico e lasciate (6) _____ il tutto per mezz'ora, oppure mettere il pomodoro direttamente sulle fette di pane e (7) _____ subito.



Attività 14

14.a: In cucina, oltre agli strumenti adatti, si usano anche diverse tecniche di cottura per preparare i diversi piatti. Conoscete quali sono? Parlate con i compagni e con l'insegnante, poi insieme completate il diagramma con tutte le tecniche di cottura che conoscete. Quali sono quelle più usate nel vostro Paese?





14.b: A coppie, collegate le tecniche di cottura (da 1 a 6) con le definizioni e con le immagini degli strumenti necessari.

1. arrosto/arrostire 2. brasatura/brasare 3. frittura/friggere
4. sottovuoto 5. bollitura/bollire 6. alla griglia/grigliare

Definizione

Immagine

<p>Gli alimenti contenuti nei sacchetti vengono cotti in acqua calda (ad esempio immergendoli nel bollitore), o in forno (immersi in acqua contenuta in una placca). L'acqua mantiene la temperatura di cottura costante e comunque non superiore a quella di ebollizione.</p> <p>4</p>		
<p>Cottura di un alimento in un grasso portato a temperatura elevata +160/+ 180°C. Si ottengono prodotti morbidi all'intero ricoperti da una crosta croccante, dorata (dovuta a caramellizzazione degli zuccheri).</p>	<p>4</p>	
<p>Cottura a contatto, a secco. Si utilizzano piastre di vario tipo o griglie arroventate riscaldate a gas, a carbone o elettricità. Il cibo viene disposto e cotto su queste griglie. La cottura deve essere veloce a causa delle alte temperature.</p>		
<p>Cuocere il cibo immergendolo in un liquido inizialmente freddo o già bollente. Il liquido può essere ad esempio acqua, acqua e sale, brodo, latte ecc.</p>		
<p>E' una tecnica di cottura lenta, al forno e in poco liquido, con l'utilizzo della pentola detta brasiera.</p>		
<p>La cottura arrosto è una tecnica di cottura al forno o allo spiedo (cottura a secco), che produce sugli alimenti la colorazione e il rapprendimento dei tessuti superficiali, con formazione di una crosticina che permette di trattenere i succhi all'interno del prodotto</p>		



14.c: E voi, come preferite cucinare o mangiare i cibi che vi piacciono? Parlatene con la classe.

Es: mi piacciono le patate arrosto.






Attività 15

Come si mangia in Italia? Leggete lo schema qui sotto, poi spiegate ai vostri compagni di classe se anche nel vostro Paese è uguale oppure no.



Esistono queste espressioni per suddividere un pasto nel vostro Paese? Come si chiamano?

Italiano 	Inglese 	Francese 	La tua lingua	un'altra lingua (se vuoi aggiungere)
antipasto	appetizer	entrée		
primo piatto	first course	-		
secondo	main course	plat principal		
contorno	side dish	garniture/ accompagnement		
frutta	fruits	fruits		
dolce	dessert	dessert		
caffè	coffee	café		



Attività 16

Osservate le foto qui sotto. Conoscete questi piatti tipici della tradizione marchigiana? In gruppi scrivete il nome del piatto sotto l'immagine giusta.

olive all'ascolana - ciauscolo - vino cotto e cantucci

vincisgrassi - spaghetti ai moscioli - pappardelle



Attività 17



17.a: Conoscete la ricetta delle olive all'ascolana? Secondo voi quali ingredienti servono per prepararle? Parlate con la classe e segnate con una X gli ingredienti tra quelli presenti nella lista.



	olive verdi grandi		mozzarella		salsa di pomodoro
	carne di manzo		peperoncino		olio d'oliva
	carne di maiale		funghi		noce moscata
	buccia di limone		cipolla		chiodi di garofano
	uova		sedano		parmigiano
	carne di pollo		mezzo bicchiere vino bianco		sale e pepe
	carota		farina		pangrattato



17.b: Ora guardate il video e controllate le risposte:

[VIDEO](#)





17.c: Guardate ancora il video e, in coppie, collegate ogni verbo con la sua definizione e con l'immagine giusta.

1 - Rosolare



a - Cuocere a fuoco lento per formare una crosticina.

2 - Mescolare



b - Montare uova, panna o altri cibi fino a formare una spuma.

3 - Riempire



c - Tagliare in piccolissime parti

4 - Tagliare a dadini



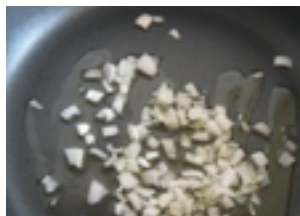
d - Mischiare ingredienti diversi

5 - Sbattere



e - Cuocere nell'olio bollente

6 - Friggere



f - Mettere un ripieno in un altro alimento

7 - Tritare



g - Tagliare a cubetti



Attività 18

I vincisgrassi sono il piatto tipico per eccellenza della provincia di Macerata. A coppie, leggete il testo e abbinare le parole sottolineate con i significati nella colonna a lato.



I vincisgrassi sono una ricetta tipica delle Marche. La tradizione racconta che sono stati preparati per la prima volta in onore del generale austriaco Windisch Graetz per ringraziarlo di aver difeso la città di Ancona contro le truppe nemiche di Napoleone nel 1799. Questo gustoso primo piatto è rustico e tradizionale: una pasta al forno fatta di tanti strati e condita con un ragù di diversi tipi di carne e parmigiano grattugiato. In realtà, ogni famiglia marchigiana ha la sua ricetta: alcu-

ni arricchiscono i vincisgrassi con la besciamella; altri preparano una pasta fresca aromatizzata con marsala o vino cotto; altri ancora aggiungono al ragù anche le creste di gallo e altre frattaglie, cioè le interiora degli animali come cuore, fegato, milza e polmoni. Ma qualsiasi sia la ricetta, i vincisgrassi non mancano mai sulla tavola dei marchigiani nei giorni di festa.

BESCIAMELLA	vino molto alcolico
GUSTOSO	intestini e altri organi contenuti nell'addome e nel torace degli animali
RUSTICO	pasta ricoperta di sugo e formaggio e cotta al forno
PASTA AL FORNO	salsa a base di burro, farina e latte
RAGU'	semplice, non raffinato, ma buono
PASTA FRESCA	Sugo a base di carne di manzo macinata grossa e spezie
AROMATIZZATO	profumato con un aroma (es: arancia, rosmarino)
MARSALA	pasta fatta con uova, farina e acqua
INTERIORA	buono, appetitoso, saporito

INDICAZIONI PER L'INSEGNANTE

Attività 1

1a L'insegnante cerca di stimolare la discussione ponendo le domande indicate nella consegna. L'insegnante cercherà di spiegare ciò che non è chiaro e di annotare sulla lavagna le risposte più frequenti, eventualmente dividendo la stessa in due parti a seconda che si parli di Italia o di altri Paesi, per sottolineare affinità e differenze e sollecitare la curiosità verso l'altro.

Chiavi: A - Barista; B - Cameriere; C- Cuoco; D -Lavapiatti; E- Pasticciere; F- Pizzaiolo.

1b L'insegnante spiega il significato della parola "mansione" e procede con la spiegazione della consegna dell'esercizio 1b.

Chiavi: 1D; 2D; 3C; 4D; 5F; 6D; 7B; 8B; 9F; 10E; 11A; 12C; 13E; 14C; 15A.

1c L'insegnante si assicura che gli studenti ricordino il significato della parola e procede con lo svolgimento dell'esercizio in plenaria.

Chiavi: B.

Attività 2

L'insegnante lascia il tempo agli studenti di svolgere il lavoro e, al termine, procede con la correzione in plenaria.

Attività 3

Aidan: Buongiorno. Sono Aidan.

Datore di lavoro: Buongiorno Aidan! Accomodati.

Aidan: Grazie.

Datore di lavoro: Allora Aidan, hai esperienza come lavapiatti?

Aidan: Sì, nel mio Paese ho lavorato 3 anni come lavapiatti e 2 anni come aiuto cuoco in un ristorante.

Datore di lavoro: Ah bene! Avevi un contratto di lavoro regolare?

Aidan: Non per tutto il tempo, però adesso ho bisogno di un contratto regolare per pagare l'affitto.

Datore di lavoro: Certo, nessun problema. Tutti i nostri dipendenti hanno il contratto. E dimmi, secondo te, un bravo lavapiatti che cosa deve saper fare?

Aidan: Deve saper usare la lavastoviglie industriale, lavare a mano piatti e bicchieri, pulire i locali, svuotare i cestini della spazzatura.

Datore di lavoro: Bene! Parli bene l'italiano!

Aidan: Grazie! sono in Italia da un anno e sto frequentando un corso di italiano.

Datore di lavoro: Bravo! Allora, vorrei farti fare un paio di settimane di prova... Se tutto va bene ti farò il contratto. Puoi iniziare domani?

Aidan: Sì sì, certo. Quali sono gli orari di lavoro?

Datore di lavoro: Allora, per il momento ci serve un lavapiatti solo per il servizio serale, quindi il tuo orario sarebbe dalle 18:00 a mezzanotte. Naturalmente, può capitare che il servizio finisca più tardi; in quel caso le ore fatte in più dopo la mezzanotte ti verranno pagate come straordinario. È un problema per te?

Aidan: No, nessun problema. Preferisco lavorare la sera e non è un problema tornare a casa tardi.

Datore di lavoro: Meglio così. Allora a domani.

Aidan: A domani, e grazie per la possibilità.

Chiavi: esperienza; lavorato; aiuto cuoco; fare; deve; bicchieri; spazzatura; due; domani; mezzanotte; tardi; preferisce.

Attività 4

Mentre descrive la consegna, l'insegnante stimola una riflessione sulle strutture linguistiche più appropriate da utilizzare nel compito comunicativo.

Attività 5

5.a Durante la lettura l'insegnante spiegherà eventuali parole difficili o espressioni specifiche.

5.b Chiavi: idropulitrici - lavastoviglie - pulitori a vapore - prodotti chimici disinfettanti

5.c Chiavi: scopa - guanti - spugna - strofinaccio

Attività 6

L'attività è pensata secondo la tecnica del Jigsaw. L'insegnante, in questo caso, deve preliminarmente dividere la classe in tre gruppi, individuati sulla base dei diversi profili linguistici in italiano L2 così come presumibilmente emersi durante il corso. Tale attività è infatti pensata allo scopo di fornire una modalità di gestione della classe ad abilità differenziate: così al primo gruppo (A2 basso, tendente all'A1) viene assegnata l'attività 6a, al secondo gruppo (A2) viene assegnata l'attività 6b e al terzo gruppo (A2 potenziato, tendente al B1) viene assegnata l'attività 6c. I tre gruppi sono chiamati a lavorare sulla stessa abilità (di lettura nella fattispecie), possibilmente avendo lo stesso tempo a disposizione per l'esecuzione del compito. Durante le tre attività divise per livello gli studenti lavoreranno nei piccoli gruppi; ogni gruppo dovrà nominare una sorta di coordinatore che guiderà il lavoro e le risposte dovranno essere tutte fornite per iscritto. Al termine, ogni gruppo dovrà essere in grado di riassumere oralmente le informazioni acquisite per poi riportarle alla classe tramite almeno 2 relatori scelti dal gruppo stesso.

6.a Chiavi: 1V; 2F;3F; 4F; 5 V; 6V

Attività 7

Il role play viene presentato in forma tabulare, affinché possa essere agevolmente stampato, tagliato a metà e consegnato agli studenti.

Attività 8

L'insegnante stimola la discussione su questo tipo di lavoro, facendo delle domande agli studenti.

Chiavi: A

Attività 9

9.a Si riportano alcuni esempi: bilancia, mestolo, padella, pentola, misurino, grattugia, coltello, colapasta, mixer, impastatrice, griglia, affettatrice, forno, piano cottura, matterello.

9.b Dopo aver visto il video l'insegnante stimola la discussione facendo le domande riportate a titolo di esempio nell'esercizio.

Attività 10

Chiavi:

- a. mestolo servire zuppe o minestre
- b. bilancia pesare alimenti e ingredienti
- c. casseruola cuocere sughi, creme, zuppe e pasta
- d. padella cuocere il cibo
- e. misurino contenere e misurare la quantità di liquidi e solidi
- f. spatola spalmare
- g. matterello stendere gli impasti
- h. wok

Attività 11

Chiavi: 1a - 2b - 3c - 4b - 5b - 6b - 7c - 8c - 9a - 10b - 11d - 12a

Attività 12

12.a Chiavi: tagliare - coltello; scolare - colapasta; misurare - misurino; friggere -friggitrice; bollire - pentola; schiacciare - schiacciapate; saltare - padella; stendere - matterello; pesare - bilancia.

12.b Chiavi: a4 - b3 - c1 - d6 - e2 - f8 - g7 - h9 - i5

Attività 13

13.a Chiavi: 1V - 2F - 3F - 4V - 5F

13.b Chiavi: 1) pesate, 2) tagliate, 3) infornate, 4) scaldare, 5) condire, 6) riposare 7) servite

Attività 14

L'insegnante stimola la discussione in chiave interculturale.

14.a Si riportano alcuni esempi: arrostitire; brasare, bollire, grigliare, sottovuoto.

14.b Chiavi: 1/4 - 2/3 - 3/6 - 4/5 - 5/2 - 6/

Attività 15

L'insegnante stimola una riflessione sull'organizzazione tipica di un pasto completo in Italia, chiedendo agli studenti di fare un paragone con il proprio Paese di origine e confrontando i termini usati in italiano con quelli di altre lingue.

Attività 16

L'insegnante stimola la discussione e procede con la correzione dell'esercizio in plenaria.

Attività 17

17.a/b Chiavi: olive verdi grandi - carne di manzo - carne di maiale - carne di pollo - cipolla - sedano - carota - parmigiano grattugiato - vino bianco - buccia di limone - uova - pangrattato - farina - olio d'oliva - noce moscata - chiodi di garofano - sale - pepe.

17.c Chiavi: 1a foto 6 - 2d foto 5 - 3f foto 2 - 4g foto 1 - 5b foto 7 - 6e foto 4 - 7c foto 3

Attività 18

Soluzioni degli abbinamenti:

Besciamella = salsa a base burro, farina e latte

Gustoso = buono, appetitoso, saporito

Rustico = semplice, non raffinato, ma buono

Pasta al forno = pasta ricoperta di sugo e formaggio e cotta al forno

Ragù = Sugo per pasta a base di carne di manzo macinata grossa e spezie

Pasta fresca = pasta fatta con uova, farina e acqua

Aromatizzato = profumato con un aroma (es: arancia, rosmarino)

Marsala = vino molto alcolico

Interiora = intestini e altri organi contenuti nell'addome e nel torace degli animali.

Attività 19

Prima di iniziare l'attività di produzione orale, l'insegnante potrebbe stimolare una riflessione sulle strutture linguistiche necessarie a portare a termine il compito, come ad esempio l'uso dell'imperativo per descrivere le fasi della preparazione del piatto.

La Ristorazione: Il cameriere

Realizzato da Roberta Capozucca e Susanna Rapari

con la supervisione di Simona Corazza e Francesca Vitrone

Situazione di riferimento

Nella stagione estiva molti bar e ristoranti cercano personale. Prima di diventare un bravo cameriere però devi conoscere alcuni aspetti importanti di questo lavoro, ad esempio come servire ai tavoli, come interagire con i clienti e le mansioni da svolgere prima, durante e dopo un servizio. Scopriamoli insieme!

Obiettivi linguistici e comunicativi

Scambiare saluti e convenevoli; offrire cibi e bevande; esprimere gusti e opinioni; lettura/comprensione di annunci di lavoro per camerieri, baristi,...; produzione scritta di esempi personalizzati; lessico specialistico del settore, comprese peculiarità locali legate al tipo di cucina e/o di strutture prevalenti.

Obiettivi interculturali

Sapersi relazionare con i clienti; confrontare il rapporto con i clienti nelle rispettive culture di provenienza e in Italia.

STRUTTURA DELLO SCENARIO

	ascolto	interazione orale	produzione orale	lettura	scrittura	attività MULTI-LIVELLO	
Attività 1		in plenaria					BRAINSTORMING INTERCULTURALE
Attività 2				a coppie	a coppie		IL DECALOGO DEL BRAVO CAMERIERE
Attività 3							LE FASI DEL SERVIZIO
Attività 4				in gruppi	** in gruppi		FARE UN BUON CAFFÈ
Attività 5		in gruppi	in plenaria	in plenaria	** in gruppi		
Attività 6							
Attività 7		role play					
Attività 8							PRENDERE LE ORDINAZIONI
Attività 9	*						
Attività 10							RISPONDERE AD UN ANNUNCIO

* attività multimediale

** attività plurilingue



Attività 1

Guardate il video e poi discutete con i compagni e l'insegnante.



[4 Ristoranti - Gaffe cameriere](#)



Attività 2

Qui sotto trovate dei suggerimenti importanti per essere un bravo cameriere! A coppie leggete il testo e poi mettete una X sulle risposte corrette.

Il decalogo del bravo cameriere:

1. Controlla sempre la pulizia di bicchieri, posate, tovaglie e tovaglioli.
2. Fa' attenzione alla sala e ai tavoli: non deve mancare nulla.
3. Cura la tua persona e tieni mani e capelli puliti.
4. Tieni in ordine e pulita l'uniforme.
5. Saluta i clienti, accoglili e chiedigli se hanno prenotato.
6. Presenta i piatti del giorno e descrivili ai clienti.
7. Non togliere il piatto se il cliente non ha finito di mangiare.
8. Fa' preparare il conto e portalo solo quando richiesto.
9. Non tenere il cellulare e non utilizzarlo mentre lavori.
10. Utilizza un linguaggio appropriato e sii sempre gentile con i clienti

Secondo questo decalogo il cameriere è responsabile di:

- organizzare la sala
- organizzare la cucina
- fare il conto
- accogliere i clienti
- preparare il menù
- pulire gli ambienti
- curare la pulizia personale



Attività 3

Quando arrivano i clienti dovete saper prendere gli ordini. Ascoltate il dialogo e poi rispondete alle domande. Successivamente, a coppie, confrontate le vostre risposte.

1. Come si chiama il ristorante?

2. Dove preferisce accomodarsi il cliente? Dentro o fuori?

3. Cosa consiglia il cameriere?

4. Cosa chiede il cliente come contorno al posto delle patate?

5. I clienti ordinano anche il dolce?








Attività 4



4.a: Leggete le espressioni in inglese e in francese e cercate nel testo le stesse espressioni in italiano; poi completate la tabella con la traduzione nella vostra lingua. Potete riascoltare di nuovo il dialogo.



ITALIANO 	INGLESE 	FRANCESE 	LA VOSTRA LINGUA
<i>es. L'accoglienza</i>	<i>Welcome</i>	<i>Bienvenue</i>	
<i>es. L'ordinazione</i>	<i>Order</i>	<i>La commande</i>	
<i>es. es. Il conto</i>	<i>The bill</i>	<i>L'addition</i>	
	<i>Good morning and welcome!</i>	<i>Bonjour et bienvenue</i>	
	<i>We would like to eat outside.</i>	<i>On peut manger dehors?</i>	
	<i>You can sit here.</i>	<i>Vous pouvez vous asseoir ici.</i>	
	<i>Still water or sparkling?</i>	<i>Eau lisse ou gazeuse?</i>	
	<i>What are the specialities of the day?</i>	<i>Quelles sont les spécialités de la journée?</i>	
	<i>What do you recommend?</i>	<i>Que recommandez-vous?</i>	
	<i>Goodbye and thanks!</i>	<i>Merci et au revoir!</i>	



4.b: Quali espressioni sono collegate con le varie fasi del servizio? Scrivete le frasi nella tabella, al posto giusto.



--- Naturale o gassata? --- Il conto grazie! --- C'è posto fuori? ---
--- Io vorrei l'insalata... --- Avete per caso..? --- Qual è il menù del giorno? ---
--- Cosa mi consiglia? --- Buongiorno e benvenuti! --- Arrivederci e grazie! ---

L'ACCOGLIENZA	L'ORDINAZIONE	IL CONTO





Attività 5



5.a: Un bravo cameriere in Italia deve anche saper fare un buon caffè. Leggete il testo che parla del caffè in Italia.

L'espresso italiano

Sappiamo tutti quanto è buono il caffè, tanto che l'espresso italiano si è diffuso in tutta l'Europa... e non solo! Adesso cerchiamo di scoprire tutte le fasi della preparazione di quella piccola tazzina molto concentrata, fatta di aromi e sostanze: una bevanda deliziosa e dal profumo intensissimo, diventata simbolo dell'Italia per molti stranieri che visitano il nostro Paese.

A prima vista, una tazzina di espresso può sembrare qualcosa di molto semplice, ma vedremo che non è così



Che cos'è l'espresso?

L'espresso è un caffè preparato con un metodo che si chiama "estrazione": questo metodo permette di avere una bevanda molto concentrata, con un gusto e un aroma intensi.

Il caffè è una bevanda molto instabile: in poco tempo le sue caratteristiche organolettiche, cioè le qualità degli alimenti che si possono sentire attraverso gli organi di senso, possono cambiare. L'espresso è un modo di preparare il caffè che permette di limitare questi cambiamenti e di fornire delle porzioni individuali.

Per fare un espresso serve un flusso di acqua molto calda (circa 90°) sotto pressione (circa 9 atmosfere). In questo modo nella tazzina avremo la caffeina, ma anche vitamina B3, fibre solubili (che aiutano il transito intestinale), potassio e fosforo. Queste sostanze, che, finiscono in grande quantità nell'espresso, danno al caffè il suo speciale sapore, la sua consistenza e i suoi aromi.

5.b: Nel testo che abbiamo appena letto si dice che "le caratteristiche organolettiche sono qualità degli alimenti che si possono sentire attraverso gli organi di senso". Ma cosa sono gli organi di senso?

Per osservare tutto ciò che ci circonda usiamo i **cinque** organi di senso, che sono:

1. il tatto;
2. il gusto;
3. l'olfatto;
4. la vista;
5. l'udito.

Servono a raccogliere informazioni dall'esterno del corpo e a trasmetterle al cervello, che le trasforma in sensazioni. (NB: per parlare di sensazioni fisiche, stati d'animo e non solo, in italiano usiamo il verbo **sentire**).



Ora che avete capito cosa sono, in gruppi inserite nelle tabelle le parole del testo sull'espresso che abbiamo appena letto che vi ricordano i cinque sensi: olfatto, gusto, vista, tatto e udito.













5.c: abbiamo già detto che il verbo sentire in italiano viene utilizzato per esprimere sensazioni fisiche, stati d'animo ecc.. osservate le seguenti frasi e scrivetele nella tabella al posto giusto! Poi provate a inserire le altre lingue che conoscete!





Oggi ci sono 2 gradi e **sento molto freddo!**

Mi piace **sentire la musica** con le cuffie mentre sono in autobus.

Sento (provo) molto dolore alla mano, meglio andare dal dottore.

Mi **sento triste** perchè il mio amico non è qui.

	ITALIANO 	INGLESE 	FRANCESE 	LA VOSTRA LINGUA
sensazione fisica 				
emozioni/ stati d'animo 				
ascoltare 				



E nelle vostre lingue? Come si dice "sentire" nel senso di "ascoltare"? E nel caso di una sensazione fisica? E per i sentimenti? Ci sono parole diverse? Discutete in gruppo, completate l'ultima colonna della tabella e poi scambiate le vostre opinioni con la classe.



Attività 6

Nel testo si dice: “Una tazzina di espresso può sembrare a prima vista qualcosa di molto semplice: ma vedremo che non è così”.

1. Secondo te perché una tazzina di caffè non è una cosa semplice?
2. C'è nel tuo paese una bevanda o un cibo così importante come il caffè in Italia?

Rispondete alle domande e dite alla classe e all'insegnante cosa ne pensate.



Attività 7

7.a: Ora tocca a voi! Abbiamo visto cos'è e come si prepara un espresso, mettiamo in pratica quello che abbiamo imparato! Ascoltiamo insieme il dialogo tra un barista e un cliente.



7.b: Con un/una compagno/a di classe immaginate di essere un barista e il suo cliente:

- fate attenzione alle espressioni di saluto iniziali e finali;
- inserite nel dialogo il racconto di come si prepara il caffè nel vostro Paese;
- parlate di cosa rappresenta il caffè nella vostra cultura.

(Il cliente entra in un bar e saluta)

CLIENTE: Buongiorno!

(Il barista risponde e chiede al cliente cosa prende)

BARISTA: Buongiorno, cosa desidera?

Ora tocca a voi, continuate!



Attività 8

Osservate le immagini, sceglietene una e descrivete cosa vedete. Potete iniziare così:



Immagine 1



Immagine 2



Immagine 3



Immagine 4



Immagine 5





Attività 9

Vi ricordate il dialogo dell'attività 3? Ora siete voi i camerieri e dovete prendere l'ordine. Ascoltiamo di nuovo insieme il dialogo. Aprite questo link <https://forms.gle/RhUwoaLbZJpvt3129> e prendete l'ordine dei clienti.



Attività 10

Ora sapete molte cose su questo lavoro e siete pronti ad iniziare! In internet avete trovato questo annuncio in un sito. Cercano baristi con esperienza. Rispondete all'annuncio.

CERCASI BARISTA.

La risorsa dovrà preparare prodotti da caffetteria.
Requisiti:

- pregressa esperienza nel ruolo,
- predisposizione a lavorare in team,
- propensione al contatto con i clienti,
- disponibilità fine settimana.



Scrivete una mail di risposta all'annuncio e indicate:

- i vostri dati (il nome e il cognome; l'indirizzo)
- le esperienze passate;
- il perché siete interessati a questo tipo di lavoro;
- come contattarvi.

(Scrivete almeno 50 parole).

INDICAZIONI PER L'INSEGNANTE E SOLUZIONI DELLE ATTIVITÀ

Attività 1:

Dopo aver visionato insieme il video, l'insegnante cerca di stimolare la discussione ponendo le seguenti domande:

1. Cosa succede nel video? Secondo te, il cameriere si comporta bene?
2. Hai mai lavorato come cameriere? Ti è mai successo di trovarti nella stessa situazione?
3. Nel tuo paese si servono prima gli uomini o le donne? Ci sono altre cose che un bravo cameriere deve fare?
4. Quali sono i piatti tipici della tua città?

L'insegnante cercherà di spiegare ciò che non è chiaro e di annotare sulla lavagna le risposte più frequenti, eventualmente dividendo la stessa in due parti a seconda che si parli di Italia o di altri Paesi, per sottolineare affinità e differenze e sollecitare la curiosità.

Attività 2:

Chiavi

- organizzare la sala
- organizzare la cucina
- fare il conto
- accogliere i clienti
- preparare il menù
- pulire gli ambienti
- curare la pulizia personale

Attività 3:

Trascrizione del dialogo:

CAMERIERE: Buongiorno e benvenuti al Gambero Rosso!

CLIENTE: Buongiorno, vorremmo mangiare all'aperto, c'è posto fuori?

CAMERIERE: Sì certo, seguitemi... Potete accomodarvi qui. Vi porto subito l'acqua: naturale o gassata?

CLIENTE: Una naturale e una frizzante grazie. Qual è il menù del giorno?

CAMERIERE: Oggi abbiamo, come primi piatti, due specialità marchigiane: i vincisgrassi e gli spaghetti con i moscioli. A seguire abbiamo canocchie e scampi alla marinara oppure bistecca di Marchigiana alla piastra con contorno di patate di Colfiorito arrosto.

CLIENTE: Molto interessante... Lei cosa consiglia?

CAMERIERE: Visto che siete in due vi consiglio di prendere entrambi i menù, quello di carne e quello di pesce, così potete assaggiare tutte le specialità presenti in menù.

CLIENTE: Sì va bene. Se possibile, io vorrei l'insalata al posto delle patate.

CAMERIERE: Certamente, nessun problema, mista con pomodori e carote o solo lattuga?

CLIENTE: Solo lattuga, grazie. Per dessert avete per caso i cantucci con il vino cotto?

CAMERIERE: Sì, i cantucci li facciamo noi, sono molto buoni!...Ecco a voi!

CLIENTE: Grazie, molto gentile. Il conto grazie!

CAMERIERE: Ecco a voi. Arrivederci e grazie!

Attività 4

4a: L'attività mira all'arricchimento linguistico ed alla riflessione sul patrimonio linguistico culturale degli apprendenti. Gli studenti devono cercare nel dialogo le espressioni italiane riportate in inglese e in francese nella tabella e tradurle nella propria lingua madre. L'attività può essere fatta in coppia o in piccoli gruppi per individuare le espressioni nel testo, oltre che individualmente per la traduzione delle stesse nella lingua madre dello studente.

Chiavi:

- Buongiorno e benvenuti
- Vorremmo mangiare all'aperto
- Potete accomodarvi qui
- Acqua naturale o gassata?
- Qual è il menù del giorno?
- Lei cosa consiglia?
- Avete per caso..?
- Arrivederci e grazie!

4b Chiavi:




L'ACCOGLIENZA	L'ORDINAZIONE	IL CONTO
Buongiorno e benvenuti! C'è posto fuori?	Io vorrei l'insalata... Naturale o gassata? Avete per caso..? Qual è il menù del giorno? Che mi consiglia?	Il conto grazie! Arrivederci e grazie!

Attività 5

5a: Attività in plenaria. Far leggere il testo a voce alta chiamando uno studente alla volta in modo che tutti o quasi tutti abbiano un turno di lettura. Una volta terminata la lettura, l'insegnante fa delle domande per verificarne la comprensione globale. Es., Secondo voi, l'espresso è una bevanda semplice o no? Com'è l'espresso italiano? Trova nel testo qualche parola che lo descrive.

5b: Attività in gruppo e in plenaria. Una volta divisa la classe in gruppi, il docente può assegnare un senso ad ogni gruppo, per poi far correggere e far confrontare gli studenti tra di loro, oppure chiedere a tutti i gruppi di individuare le parole relative tutti i sensi e procedere con la correzione e il confronto in plenaria. Accompagnare l'attività scrivendo alla lavagna le soluzioni date dai vari gruppi per permettere un confronto migliore.

5c: attività sul verbo sentire, a coppie e in plenaria, per stimolare la riflessione sul plurilinguismo, osservando i modi di esprimere la stessa frase nelle varie lingue, e osservazione del verbo sentire, che in italiano si usa per trasmettere concetti diversi:

	ITALIANO 	INGLESE 	FRANCESE 	LA VOSTRA LINGUA
sensazione fisica	sento molto freddo! Sento (provo) molto dolore	I feel/am cold I feel pain/ it hurts	J'ai froid J'ai mal à.../Je ressens de la douleur	
emozioni/stati d'animo	Mi sento triste	I'm sad	Je suis triste	
ascoltare	sentire la musica	Listening to music	Ecouter de la musique	

Attività 6

L'insegnante stimolerà la discussione.

Attività 7

7a: Trascrizione del dialogo:

CLIENTE: Buongiorno.

BARISTA: Buongiorno, cosa desidera?

CLIENTE: Un espresso, per favore.

BARISTA: Subito. Nel mio Paese non beviamo il caffè in questo modo, ma usiamo il caffè solubile e lo sciogliamo nel latte caldo.

CLIENTE: Davvero? Interessante. Per noi italiani però quello non è vero caffè. Per noi il vero caffè è solo l'espresso.

BARISTA: Ecco qua.

CLIENTE: Grazie. Quant'è?

BARISTA: 1€.

CLIENTE: Arrivederci.

BARISTA: Arrivederci e buona giornata.

L'insegnante procederà con l'ascolto in plenaria. Dopo un primo ascolto verificherà la comprensione generale del testo; successivamente ripeterà l'ascolto affinché avvenga la comprensione analitica del testo, soffermandosi sulle parole o sulle espressioni non note agli studenti.

7b: Role-play su modello di dialogo ascoltato nell'attività precedente.

Attività 8


Attraverso un'attività in cui si chiede di descrivere le immagini senza impostare una traccia, quindi non imponendo un determinato livello linguistico, ogni studente potrà completare l'attività di produzione orale in base alla propria interlingua. Successivamente si potrebbe anche chiedere agli studenti di fare una produzione scritta dell'attività stessa.

Attività 9

Questa attività mira a sviluppare le competenze digitali dei discenti. Far riascoltare alla classe il dialogo dell'attività 3. Ogni studente dovrà aprire il modulo Google e prendere l'ordinazione. Naturalmente l'insegnante si assicura prima che tutti gli studenti siano in grado di aprire e usare Google Moduli.

Attività 10

Questa attività mira a mettere in pratica le conoscenze e competenze acquisite durante le attività precedenti, utilizzando il lessico appreso, e a stimolare la scrittura creativa immaginando una situazione verosimile, come quella di una risposta ad un annuncio di lavoro via mail.



Il volume *La lingua italiana per l'inclusione e per il lavoro: teorie e pratiche in contesto migratorio* è l'esito di un progetto FAMI (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione) svoltosi negli anni 2019-2022 grazie al lavoro di rete costante tra vari enti, associazioni e Università nell'intento comune di facilitare l'inclusione delle e dei migranti nel contesto sociale e lavorativo della Regione Marche.

Il volume si snoda intorno a due assi di interesse principali, cui corrispondono due specifiche sezioni con approfondimenti teorico-metodologici su tematiche di grande attualità, sia nell'ambito della ricerca accademica sia in quello delle pratiche di inclusione attuate nei contesti di accoglienza: l'italiano L2 per migranti analfabeti bassamente scolarizzati (I parte) e l'italiano L2 come lingua per il lavoro (II parte), affrontati nella duplice prospettiva della formazione linguistica in contesto migratorio e della formazione dei docenti. Il volume è completato da una terza parte con alcuni scenari didattici di italiano L2 per l'inserimento socioprofessionale delle e dei migranti nei settori della ristorazione e della cura alla persona, realizzati nel corso del progetto.

Il volume si rivolge in primis ad attuali e potenziali insegnanti di italiano L2 a migranti vulnerabili, che potranno trovarvi utili spunti operativi oltre che approfondimenti teorico-metodologici aggiornati sui temi succitati.