
"Xinfu resta ancora in silenzio..."

Difficoltà e dubbi operativi di insegnanti di italiano L2 in formazione

Paolo Della Putta, Silvia Sordella

Università di Torino

1. Introduzione

Gli approcci alla formazione degli insegnanti di lingue vengono classificati in base a tre macro linee operative (Wallace 1991; Mardesic 2018), radicate in diverse filosofie e tradizioni pedagogiche. Vi è, in primo luogo, la cosiddetta "via artigianale", in cui il futuro docente assume la figura dell'apprendista di bottega e segue, essenzialmente imitando, il modello fornitogli da un "maestro"; tale prospettiva subordina il sapere scientifico alla trasmissione dell'esperienza da parte di un collega più esperto, che funge da guida fornendo suggerimenti operativi.

Il secondo modello, chiamato "scientifico-applicato", mette invece al centro dell'attività formativa una serie di nozioni teoriche sul linguaggio e sulla sua didattica che vengono trasmesse direttamente da formatore a formando; questa modalità operativa è spesso manchevole di un chiaro legame con le necessità della prassi, ed è così sentita lontana dai bisogni di chi insegna (Ur 2019).

La terza via formativa è quella riflessiva, nata negli anni '80 del secolo scorso in seno alla revisione del rapporto fra la teoria e la prassi didattica nella formazione degli insegnanti (Orland Barak, Yinon 2007). Questo modello "intermedio" ha caratteristiche costruttiviste (Korthagen 1999) e prevede, accanto a una formazione teorica e a un tirocinio, un'intensa attività esplorativa e analitica delle prassi didattiche, delle convinzioni pregresse e delle emozioni che i neo insegnanti esperiscono all'inizio del (e durante il) loro percorso professionale.

L'approccio riflessivo è ritenuto da molti studiosi (Colombo, Varani 2008; Richards 2008; Borg 2018) un'opzione formativa efficace per sostenere lo sviluppo di una competenza pedagogica critica, autoanalitica e flessibile, che aiuti i docenti ad adattare le proprie prassi alle caratteristiche dei diversi contesti pedagogici che, verosimilmente,

si porranno loro innanzi. Gli insegnanti assumono, così, il ruolo di costruttori creativi e consapevoli di didassi viepiù efficaci e adeguate, abbandonando così la funzione di meri “esecutori” di alcune prescrizioni operative. Focale all’approccio riflessivo è la tematizzazione di convinzioni pregresse sull’insegnamento/apprendimento, convinzioni che vengono messe alla prova dei fatti proprio grazie alla revisione delle pratiche e all’analisi delle loro ricadute sull’apprendimento; allo stesso modo, centrale è il ruolo delle emozioni provate durante l’attività didattica: esplorare ciò che si è “sentito” in classe è, di norma, una chiave di volta importante per avere contezza di perché si è agito in un determinato modo, e di come fare per ottenere risultati migliori dalla propria attività.

Ispirandosi a quest’ultima linea formativa, a partire dal 2013 il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Torino segue, ogni anno, il percorso formativo di 26 aspiranti docenti di italiano L2, ancora studenti o neo laureati, che partecipano al progetto *Italiano L2 a scuola*, pensato per gli allievi neo arrivati nelle scuole primarie e secondarie di primo grado della città.

L’esperienza educativa e didattica dei neo insegnanti coinvolti in *Italiano L2 a scuola* è l’oggetto di indagine del presente contributo. Grazie alla stretta relazione fra formatori e formandi, tipica dell’approccio riflessivo, e grazie alla redazione dei diari di bordo, *report* esperienziali che i docenti sono tenuti a compilare a cadenza settimanale, è possibile avere un quadro puntuale degli aspetti emotivi e cognitivi che sottostanno alle prassi didattiche messe in atto lungo i sei mesi di durata del progetto. Sono altresì apprezzabili gli eventuali cambiamenti che il percorso formativo promuove nelle attività dei docenti, così come nelle loro convinzioni e nella gestione delle emozioni.

Occorre però, innanzitutto, inquadrare il contesto pedagogico a cui questa azione formativa pertiene: nel prossimo paragrafo presenteremo il progetto *Italiano L2 a scuola*; in seguito, daremo conto della natura del percorso formativo pensato per i neo insegnanti partecipanti al progetto, per poi delineare la metodologia di ricerca seguita in questo studio; presenteremo poi i risultati e li inquadreremo nel più ampio tema della formazione dei docenti di lingua che si trovano a operare in contesti socio/pedagogici difficili, come quelli delle “scuole di frontiera” a cui la maggior parte degli sforzi dell’azione formativa considerata in questo contributo sono dedicati.

2. Il progetto Italiano L2 a scuola e la formazione degli insegnanti

Italiano L2 a scuola nasce nel 2013 da una visione comune del Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Torino e del Servizio Inclusione Scolastica del Comune della stessa città. L’idea di fondo era di coniugare il percorso formativo degli studenti universitari con i bisogni educativi delle scuole cittadine rispetto al primo inserimento in classe degli alunni stranieri neo arrivati (NAI, secondo l’acronimo ministeriale). Grazie alla convenzione così stipulata, ogni anno vengono selezionati 26 studenti universitari, aspiranti docenti di italiano L2, a cui viene assegnata una borsa di studio per partecipare al progetto.

Parallelamente alla selezione dei neo insegnanti¹, a ogni ripresa dell'anno scolastico si invitano le scuole primarie (classi quarte e quinte) e secondarie di primo grado della città a segnalare le loro necessità in merito alle difficoltà linguistiche degli allievi NAI. È opportuno a questo punto ricordare che questi allievi sono un sottogruppo degli 876.801 scolari con cittadinanza non italiana che, secondo l'ultimo rapporto MIUR (a.s. 2019/2020), popolano il sistema scolastico italiano, e che sono pari al 10,3% della sua popolazione totale.

In particolare, nell'a.s. 2019/2020, il 65,4% della popolazione scolastica con cittadinanza non italiana è di seconda generazione: questi discenti non presentano difficoltà linguistiche nella socializzazione di base. Il rimanente 34,6% è costituito da allievi non nati in Italia; fra costoro, un'altissima percentuale è arrivata nel nostro Paese ben prima dell'inizio del percorso scolastico, e ha avuto così il tempo di sviluppare competenze linguistiche in italiano soddisfacenti, o quanto meno sufficienti per un'integrazione efficace. Vi è però una piccola percentuale di quest'ultimi (circa il 5%, per un numero che si aggira attorno a 45000 unità) che non ha avuto il tempo e l'agio di imparare la nostra lingua prima di essere iscritta a scuola: si tratta, appunto, degli allievi NAI, indubbiamente i protagonisti più deboli del nostro impianto educativo.

Questi apprendenti hanno una conoscenza nulla o molto debole dell'italiano e non riescono, dunque, a iniziare spontaneamente il loro percorso educativo. I bisogni di questa esigua ma significativa categoria di discenti sono immediati e ampi e riguardano *in primis* aspetti linguistici, ma anche dinamiche psicologiche e identitarie profonde.

Italiano L2 a scuola intende contribuire allo sviluppo dei primi rudimenti della competenza comunicativa in italiano: si tratta, quindi, di lavorare attorno a competenze BICS² (Cummins 1979) immediate, che mettano gli apprendenti nella condizione di poter iniziare a usare l'italiano nell'interazione informale. Per perseguire questi scopi, i neo insegnanti del progetto lavorano bisettimanalmente, per circa sei mesi, con gruppi di massimo 10 discenti NAI indicati dalla scuola. Ogni gruppo segue cinquanta ore di lezione, che si svolgono parallelamente all'attività didattica ordinaria: il progetto ha dunque natura di *immersione con supporto linguistico sistematico* (Christensen, Stanat 2007), il modello integrativo che ha ricadute di apprendimento e integrazione scolastica migliori.

Una volta creati i gruppi di allievi NAI, inizia l'attività didattica e formativa dei neo insegnanti che, di norma, condividono basi epistemologiche e operative in merito alla didattica delle lingue straniere maturate durante i corsi universitari e gli eventuali percorsi di formazione seguiti.

Prima dell'inizio delle attività didattiche viene organizzato un incontro formativo corale in cui si presentano le finalità formative, le caratteristiche contestuali e le coordinate glottodidattiche di *Italiano L2 a scuola*. Si discute il modello pedagogico di fondo, i tipi di attività che si ritengono più utili per lavorare con i discenti NAI e le criticità del sistema scolastico che ospita il progetto. Ai neo insegnanti è dato accesso a un *database* elettronico di attività didattiche, raccolte nel corso degli anni: in tal modo vengono esemplificate con più chiarezza le modalità di lavoro.

¹ Il processo relativo al bando di concorso e alla selezione dei candidati per la borsa di studio coinvolge attivamente l'Ufficio Direzione didattica e Servizi agli studenti del Comune di Torino e la scuola di Scienze Umanistiche dell'Università.

² Le *Basic Interpersonal Communicative Skills* sono le competenze linguistiche necessarie per comunicare nella vita quotidiana.

Nel corso dei mesi seguenti vengono proposti altri tre momenti formativi di carattere seminariale su specifiche tematiche educative e glottodidattiche. Gli argomenti trattati vengono decisi assieme ai neo docenti sulla base delle complessità e dei problemi da loro esperiti durante l'insegnamento; i temi approfonditi con più frequenza sono la gestione del contesto didattico multilingue e multietnico, la didattica per compiti di realtà (cfr. paragrafo seguente), il bilanciamento fra grammatica e comunicazione, l'uso delle tecnologie e la relazione con il sistema scolastico che accoglie *Italiano L2 a scuola*. In questi incontri è favorita quanto più possibile la partecipazione discorsiva degli insegnanti in formazione, che sono invitati a condividere i loro problemi e le soluzioni adottate per risolverli.

Lo stesso atteggiamento discorsivo e cooperativo caratterizza la terza modalità formativa², un servizio di tutorato in cui, settimanalmente, i neo docenti possono incontrare i coordinatori didattici³ per discutere con loro, *vis-à-vis*, delle attività che vogliono proporre, dell'organizzazione delle lezioni e di problemi anche personali – in alcuni casi emotivi e relazionali – via via esperiti. I colloqui si avvalgono della disamina dei “diari di bordo”⁴, uno strumento formativo redatto settimanalmente dagli insegnanti e condiviso con i responsabili scientifici e i coordinatori. Sul diario di bordo sono annotate non solo le attività proposte di volta in volta alla classe ma, anche, stati d'animo, difficoltà, dubbi e complessità operative. In molti casi i colloqui settimanali partono con una disamina del diario e con un confronto su quanto vi è stato annotato.

Il quadro operativo a cui abbiamo fatto riferimento per attuare il processo di formazione dei neo insegnanti è quello socioculturale vygotskijano, in linea con l'approccio riflessivo alla formazione dei docenti (cfr. Johnson, Golombek 2020). In tutte e tre le tipologie di incontro formativo si fa ricorso alla mediazione discorsiva fra formatori e formandi per analizzare convinzioni, stereotipi e difficoltà sull'insegnamento linguistico e su come sia “giusto” attuarlo. Inoltre, la condivisione delle prassi e il confronto su tecniche e materiali è fondamentale per radicare l'azione formativa nel “presente didattico” del progetto: è spesso difficile, per i neo insegnanti, leggere e comprendere le caratteristiche e le necessità formative degli allievi NAI, così come le richieste loro rivolte dal sistema scolastico.

Le finalità di *Italiano L2 a scuola*, dunque, sono due:

1. contribuire a rispondere ai bisogni del territorio cittadino rispetto all'esigenza di facilitare il primo inserimento a scuola degli alunni NAI, lavorando sulle competenze comunicative di base dell'italiano L2;
2. integrare il percorso formativo degli studenti universitari con un'esperienza glottodidattica sostenuta da incontri di approfondimento teorico-metodologico, da un processo di auto-osservazione e riflessione e da un confronto periodico e sistematico per progettare, verificare e ricalibrare le attività laboratoriali condotte nelle scuole.

³ I coordinatori didattici sono ex insegnanti del progetto che si occupano di gestire l'esperienza di formazione dei neo docenti e di tenere i contatti con le scuole in cui essi operano.

⁴ I diari di bordo hanno una struttura precostituita, che chiede agli insegnanti di riportare le difficoltà inerenti all'attuazione dei compiti di realtà, del FonF e dei FonFs, così come aspetti che riguardano le dinamiche relazionali fra allievi e docenti e le loro ricadute emotive.

3. Le coordinate glottodidattiche del progetto

I neo insegnanti di *Italiano L2 a scuola* lavorano con gruppi composti da massimo dieci alunni provenienti da classi diverse e selezionati in base al loro recente arrivo in Italia⁵.

Questa, assieme all'ordine di scuola – primaria o secondaria di secondo grado – è l'unica condizione di omogeneità considerata per la costituzione del gruppo mentre, per le altre caratteristiche dei partecipanti, si determina in tutti i casi una condizione di eterogeneità interna: diverse possono essere le loro classi di appartenenza, diverse le loro provenienze e le loro lingue di origine, diverso il rapporto con gli apprendimenti scolastici nella fase di inserimento e nel percorso pregresso, diversi gli stili cognitivi e relazionali.

La costituzione del gruppo, inoltre, non è data una volta per tutte all'inizio del percorso: la frequenza non è sempre assicurata, sia per le fisiologiche assenze degli alunni sia per la necessità di rimanere in classe per eventi della vita scolastica ritenuti particolarmente importanti dagli insegnanti curricolari; può inoltre capitare che ai gruppi si aggiungano studenti a corso già iniziato o che due gruppi si debbano fondere a causa di problemi logistici o di frequenza. È pertanto consueto che i gruppi classe debbano ricostituirsi di volta in volta, ridefinendo le dinamiche relazionali e riprendendo continuamente il filo delle esperienze condotte e del percorso di apprendimento.

In un siffatto contesto didattico, una progettazione lineare e rigidamente predeterminata delle attività può risultare controproducente se non, addirittura, frustrante, in particolar modo per quegli allievi che frequentano con poca assiduità le lezioni o che si inseriscono a progetto avviato.

Si è dunque optato per proporre incontri a carattere laboratoriale, in cui si lavora intorno alla realizzazione di un progetto comune, ideato insieme durante i primi incontri, che viene portato avanti con modalità di interazione ispirati ai principi del *cooperative learning* (Johnson, Johnson 1999). A partire dall'esplorazione degli interessi degli alunni, con un notevole impiego di risorse rispetto a una competenza comunicativa appena agli albori, i neo insegnanti cercano di catalizzare la motivazione del gruppo verso la realizzazione di un prodotto come, per esempio, un video musicale, un libro di ricette o un racconto a fumetti. In questo modo, non si lavora insieme per produrre dei materiali linguistici in senso stretto, ma si lavora insieme mettendo in gioco la nuova lingua, nell'accezione laboratoriale a disciplinarietà linguistica allargata ben definita da Bertocchi (2011). Questa modalità di lavoro si innesta nella macro cornice metodologica della didattica per progetti (*Project based learning* in inglese, cfr. Krajcik, Blumenfield 2006; Quartapelle 2009), in cui si riverbera il principio cardine del costruttivismo: l'apprendimento è stabile e duraturo se è fondato sulla scoperta attiva e dialogica di idee, nozioni e procedure. Un percorso didattico basato su tale principio favorisce il disvelamento dei meccanismi e del funzionamento di determinate aree del sapere tramite la formulazione di domande, la proposta di ipotesi e spiegazioni, la loro verifica tramite attività concrete attorno al fenomeno trattato e la conseguente costruzione di prodotti (libri, strumenti,

⁵ Si tratta, generalmente, di allievi arrivati in Italia da non più di sei/otto mesi. Vi sono, tuttavia, casi di arrivi ben più precoci, anche di poche settimane. Più raramente accogliamo nelle classi di Italiano L2 a scuola studenti che sono in Italia da anche più di un anno ma che, nonostante il periodo di residenza più lungo, hanno ancora molte difficoltà con l'italiano.

presentazioni etc.) su ciò che è stato scoperto in classe. La psicologia dell'apprendimento ha variamente dimostrato che le caratteristiche della didattica per progetti favoriscono un apprendimento più significativo e duraturo, e che la motivazione degli apprendenti viene sostenuta e migliorata proprio dalla dimensione creativa di questo modello pedagogico (Margiotta 2013). Tuttavia, esso non è pensato precipuamente per l'insegnamento linguistico, che va attuato tramite azioni pedagogiche precise, che tengano conto delle modalità di acquisizione di una L2. La soluzione glottodidattica più realizzabile all'interno di tale cornice operativa è quella del *Task based language teaching and learning* (TBTL, d'ora innanzi, Cortés Velásquez, Nuzzo 2018; Long 2015), una metodologia (Balboni 2014:44) situata nell'alveo dell'educazione linguistica di stampo comunicativo che aggiunge alle coordinate didattiche della pedagogia progettuale la sensibilità psicolinguistica necessaria per favorire al meglio l'acquisizione linguistica (Long 2015: cap. 4).

Il componente focale del TBTL è il compito di realtà - *task*, in inglese; si tratta di «un'attività comunicativa che induce l'apprendente a utilizzare la lingua per raggiungere un obiettivo extralinguistico» (Ferrari, Nuzzo 2011:285) che si differenzia sostanzialmente da un esercizio linguistico "tradizionale". Seguendo quanto Ferrari e Nuzzo (2011) scrivono in un contributo pensato per la realtà scolastica italiana, in un *compito di realtà*: 1) il significato è primario, e dunque ai discenti è richiesto di concentrarsi più su quello che devono dire o scrivere piuttosto che su come lo devono dire o scrivere; 2) gli apprendenti sono spinti a esprimere idee e opinioni, o a interagire fra loro, usando le risorse disponibili nel loro repertorio linguistico: non vengono offerti modelli di lingua precostituiti che devono essere imitati, come di norma capita negli esercizi; 3) i discenti sono spinti a confrontarsi con attività complesse, sia linguistiche che extralinguistiche; 4) gli studenti lavorano su temi e attività comunicative tipiche della realtà extrascolastica, che necessitano di un solido coordinamento delle informazioni enciclopediche sul mondo con le abilità linguistiche; 5) il raggiungimento dell'obiettivo è primario: lo scopo è di completare il *task* e non di dimostrare di conoscere una determinata struttura linguistica.

Se adeguatamente attuato, il TBTL favorisce la mobilitazione delle risorse semiotiche dei discenti, che sono spinti a ricorrere al loro repertorio comunicativo per portare a termine i compiti di realtà assegnati. Una volta motivati e adeguatamente coinvolti, gli apprendenti – e crucialmente, come sottolineato da Ellis (2020), soprattutto quelli più giovani – usano diversi codici per lavorare attorno al *task*: la gestualità, il linguaggio iconico, il repertorio di lingue conosciute e l'interlingua che stanno via via costruendo nel percorso di apprendimento della L2. Si attiva dunque una semiosi significativa e proattiva, che deve essere oggetto di attenzione da parte dell'insegnante che, durante lo svolgimento del compito, interviene sulle strutture linguistiche via via usate. Tale intervento dovrebbe essere effettuato grazie al *Focus on Form* (FonF, d'ora innanzi), una metodologia di insegnamento della grammatica e del lessico che ne stimola un apprendimento significativo perché integrato all'attività comunicativa, durante la quale l'insegnante convoglia l'attenzione selettiva dei discenti sugli usi non funzionalmente adeguati o, più generalmente, non corretti della L2. In questo modo, le risorse mentali del discente vengono momentaneamente dirottate dal significato che sta veicolando alla forma che ha usato per veicolarlo, innescando così il *noticing the gap*, ovvero la registrazione conscia dello scarto fra ciò che è stato detto e ciò che sarebbe stato più efficace o corretto dire.

A valle di questi interventi, e a lavoro sul progetto concluso, gli insegnanti possono proporre attività di natura più tradizionalmente metalinguistiche (dette di *Focus on Forms*) sulle strutture rivelatesi difficili per gli studenti.

Italiano L2 a scuola è dunque un progetto didattico che spinge gli allievi NAI a creare dei prodotti, concreti o astratti che siano, tramite lo svolgimento di compiti di realtà durante i quali gli insegnanti li guidano a usare forme linguistiche e unità lessicali viepiù adeguate alle finalità comunicative contestuali. Nel corso del tempo, sono stati così creati libri di ricette, semplici cartoni animati, canzoni o filastrocche, brevi *pièce* teatrali e strumenti per descrivere e valutare le loro emozioni a scuola (rimandiamo a Della Putta, Sordella 2022 per ulteriori esemplificazioni).

In figura 1 schematizziamo l'impianto pedagogico del progetto:

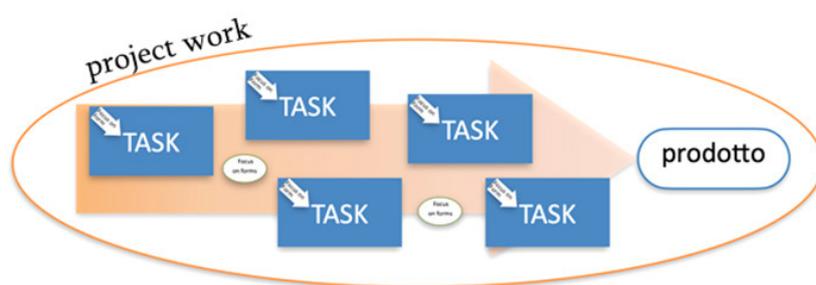


Figura 1. I *task* nella cornice del *project work*

È facile rilevare come queste coordinate glottodidattiche siano molto distanti da una pedagogia linguistica tradizionale, a cui i neo docenti sono avvezzi, principalmente per le loro esperienze pregresse di studenti di lingue: manca del tutto un sillabo pre-costituito, così come viene meno l'idea di basare il corso su attività direttive, incentrate sulle strutture linguistiche dell'italiano, presentabili dicotomicamente ed esercitabili tramite attività più o meno meccaniche. Non sono dunque sorprendenti i risultati delle numerose ricerche che dimostrano quanto sia complesso, per i docenti, attuare una glottodidattica basata sui compiti di realtà: sono state notate difficoltà interpretative e operative inerenti al concetto stesso di "compito di realtà", che sovente viene tramutato in esercizio con maggiore spinta comunicativa, così come sono state riscontrate numerose difficoltà nell'attuare correttamente il *FonF* durante l'esecuzione dei *task* (cfr. Erlam 2016; Bygate 2020).

Nel prosieguo dell'articolo vedremo quali di queste difficoltà sono riscontrabili fra i neo docenti partecipanti al progetto; prenderemo altresì in esame altre dimensioni dell'operato degli insegnanti, fra cui le difficoltà relazionali con gli allievi NAI.

4. Analisi delle difficoltà degli insegnanti

Quali sono le difficoltà più comunemente incontrate dai neo docenti in forza a *Italiano L2 a scuola*?

Come hanno influito sull'interpretazione e sull'attuazione dei principi glottodidattici a cui il progetto fa riferimento? In che modo il percorso formativo ha influito su queste difficoltà lungo i sei mesi di partecipazione al progetto?

Seguendo il filone di ricerca che indaga l'influenza della cognizione e dell'emotività degli insegnanti sulle loro prassi pedagogiche (Borg 2003), per rispondere a queste domande di ricerca abbiamo individuato, parzialmente modificando la proposta di Gatbonton (1999), cinque aree del sapere del docente di lingue che ci sembra opportuno analizzare: 1) la conoscenza del funzionamento della lingua oggetto di insegnamento; 2) la conoscenza degli studenti, delle loro necessità e motivazioni; 3) la conoscenza di tecniche e procedure didattiche; 4) la conoscenza delle appropriate modalità relazionali fra apprendenti e docente; 5) la conoscenza delle modalità valutative dei progressi dei discenti.

Verificheremo quali di queste aree hanno posto maggiori difficoltà ai docenti e come tali problematicità operative siano state oggetto di analisi e critica nella dialettica formatori/formandi.

Per far questo, ci avvarremo di tre ordini di dati: 1) i materiali didattici prodotti dai neo docenti coordinatori; 2) i resoconti aneddotici delle coordinatrici del progetto, che hanno raccolto, durante i colloqui con gli insegnanti, alcune testimonianze di difficoltà operative ed emotive; 3) i diari di bordo via via redatti durante i sei mesi di lavoro. L'analisi dei diari di bordo è lo strumento principale di cui ci avvaliamo per rispondere alle domande di ricerca: i materiali didattici e le testimonianze aneddotiche sono dati importanti, ma secondari e solo di supporto.

Come è noto (cfr. McDonough, McDonough 1997:121 e segg., Daloiso, Ghirarduzzi in questo volume), i diari degli insegnanti sono uno strumento molto utile per avere una visione diretta e spontanea delle attività e delle convinzioni che caratterizzano e guidano l'attività didattica, e fungono anche da supporto all'auto-riflessione e alla riprogettazione dell'esperienza pedagogica. Vari studi (cfr., per esempio, Jarvis 1992; Jeffrey 2004) mettono in luce che la disamina dei diari può far emergere le motivazioni cognitive, emotive e formative che sottostanno a una determinata prassi didattica.

Per i nostri scopi, dunque, i diari di bordo sono una fonte preziosa di informazioni sull'operatività, sulla cognizione e sull'emotività dei neodocenti che li redigono. Si tratta, infatti, di scritture spontanee che restituiscono la fragranza delle modalità di applicazione dei principi glottodidattici di *Italiano L2 a scuola* e del lavoro pedagogico con cui gli insegnanti si confrontano bi- o trisettimanalmente.

Sono stati dunque analizzati 23 diari di bordo scritti nell'edizione 2018/2019 del progetto, ovvero prima che l'emergenza Covid-19 spostasse buona parte delle attività didattiche online. Per individuare nell'insieme di questi resoconti degli elementi ricorrenti e per poter estrapolare delle generalizzazioni dalle ventitré singolarità esperienziali qui considerate, si è scelto di seguire la metodologia di analisi della *Grounded Theory* (Glaser, Strauss 2009). Secondo la definizione dei suoi ideatori, la *Grounded Theory* consiste in «un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare, sistematicamente, una teoria fondata sui dati» (Glaser e Strauss 2009:22). Tramite questa metodologia di ricerca, dunque, si può studiare un fenomeno che ha una spinta generativa dal basso, costruendo così generalizzazioni a partire dalla raccolta di dati qualitativi: essa è infatti sovente proposta «come la soluzione metodologicamente più idonea a “mettere ordine” in grandi quantità di informazioni, identificando temi ricorrenti e relazioni fra essi» (De Gregorio, Lattanzi 2011:14).

Operativamente, ci siamo avvalsi del programma di analisi *Nvivo*, che permette una codifica dei dati testuali e una loro etichettatura in nodi tematici focali, che emergono dalla trama testuale e che poi vengono ordinati nelle categorie d'interesse dal ricercatore.

Come detto sopra, ai dati provenienti dai diari di bordo abbiamo accostato, quando utile, riflessioni secondarie scaturite dai materiali didattici creati dai neodocenti o dall'aneddotica riportata dai coordinatori didattici. Prenderemo ora in esame problemi e difficoltà inerenti alle cinque aree del sapere del docente presentate sopra, per ponderare adeguatamente quali sono i punti dell'attività didattica che presentano maggior complessità per i neo insegnanti coinvolti in *Italiano L2 a scuola*.

4.1. Conoscenza del funzionamento della lingua oggetto di insegnamento

Sotto questa categoria sono state raggruppate le testimonianze inerenti a difficoltà pedagogiche riconducibili a dubbi o a manifeste mancate conoscenze in merito alla lingua italiana. Ricordiamo che, generalmente, questa categoria pertiene soprattutto ai docenti non madrelingua, che possono conoscere in modo non sufficientemente approfondito la lingua che insegnano. Inoltre, data l'impostazione pedagogica di *Italiano L2 a scuola*, lo spazio all'insegnamento esplicito della grammatica è ridotto, e solo in rari casi si propone ai discenti una riflessione su strutture particolarmente complesse.

Per questi motivi, è normale che i nodi tematici ritrovati nei diari di bordo riconducibili alle difficoltà con l'italiano siano solamente cinque; le esperienze aneddotiche dei coordinatori in merito alle mancate conoscenze della lingua italiana sono anche esse molto esigue.

È interessante notare che in tre casi su cinque i dubbi dei neodocenti riguardano questioni di adeguatezza varietistica piuttosto che di correttezza grammaticale *tout court*. Il seguente estratto ne dà un esempio: un'insegnante dubita se sia corretto correggere una produzione a suo parere sub standard degli studenti:

1. Noto che l'uso dei pronomi soggetto in C. e X. è sub standard: usano praticamente sempre "te" e "lui/lei". Mi chiedo se sia giusto correggerli, dato che in classe, poi, useranno "tu" ed "egli/ella". E poi: suoneranno bene, così, le loro frasi?

Il richiamo a un "italiano ad uso scolastico" (Cortelazzo 2000:93) è forte⁶, ed emerge in maniera importante, in questa come nelle altre due testimonianze, il dubbio che gli studenti debbano conformarsi più a un italiano scolastico che a un italiano dell'uso comune.

4.2. Conoscenza delle necessità e delle motivazioni degli studenti

Questa area del sapere professionale degli insegnanti è di focale importanza per la buona riuscita di *Italiano L2 a scuola*. Da un lato, gli allievi NAI presentano complessità psicologiche e sociali decisamente rilevanti, come i traumi dovuti al percorso migratorio, di cui un docente deve essere a conoscenza⁷; dall'altro, riuscire a mobilitare le ri-

⁶ L'uso dei pronomi di terza persona "egli/ella" al posto di "lui/lei" è appunto uno dei tratti distintivi dello "scolastichese".

⁷ Sui problemi di inserimento nella scuola dei giovani cittadini neoarrivati molto è stato scritto, ed è impossibile, in questa sede, riassumere una mole così ampia di studi e riflessioni (cfr. Demetrio, Favaro 1997 per una panoramica). È interessante però notare, in merito, che spesso le condizioni psicologiche di arrivo di questi allievi interferiscono fortemente sulla motivazione allo studio della lingua parlata nella nuova società, sulla ricezione e sul riconoscimento delle proposte di formazione che ricevono. Per una riflessione su questi temi si vedano Iversen et al. 2014 e Morrice et al. 2021.

sorse emotive e cognitive di questi discenti è quanto mai necessario per poterli coinvolgere in attività linguistiche contestualizzate e finalizzate. Per questi motivi, il percorso formativo cerca di dare strumenti osservativi adeguati ai neodocenti, per metterli nelle condizioni di capire su quali leve emotive e tematiche possano appoggiare il proprio intervento.

I nodi tematici trovati nei 23 diari di bordo riconducibili all'area in analisi in questo paragrafo sono 72 e sono distribuiti su tutti i docenti in formazione: tutti loro hanno scritto almeno quattro commenti inerenti alle necessità e alle motivazioni degli apprendenti. Il tema più frequente (36 nodi tematici) riguarda la proposta di attività didattiche che non solleticano l'interesse degli studenti. Vediamo qui di seguito alcuni estratti:

2. Aver parlato di musei e luoghi della città non ha interessato i cinque ragazzi della classe. Le due ragazze forse un po' sì, ma i ragazzi proprio no. Devo trovare un tema che vada meglio e che attivi tutti.
3. L'attività non è andata come speravo: il mio obiettivo era quello di spingerli a comunicare tra loro [...] ma c'è stata pochissima comunicazione, preferiscono lavorare in silenzio e da soli. Ho inoltre cercato di creare gruppetti di due persone di livello differente, ma si è dimostrata una scelta sbagliata perché i più brividi non hanno aiutato gli altri.
4. Il silenzio di Xinfu⁸ mi fa quasi male: è restata in silenzio anche oggi, durante l'attività. Xinfu rimane ancora in silenzio, anche dopo quasi un mese di corso. Ho capito parlando con altri borsisti [neo insegnanti, nda] che forse è anche una cosa culturale, che spesso i bambini cinesi sono così, però devo ricordarmi di parlare di questo con le coordinatrici.

Il secondo tema più frequentemente rinvenuto in questa categoria (presente in 21 nodi tematici) riguarda la comprensione delle necessità linguistiche dei discenti. I docenti segnalano di aver proposto di lavorare su strutture o troppo complesse o già conosciute, e dunque frustranti o meno interessanti per alcuni apprendenti:

5. Ho pensato oggi di introdurre il condizionale, prima nella formula "vorrei X". Mi sono preparata delle carte con disegnati degli oggetti e due formulette ritagliate con "vorrei" e "potrei avere". Non è andata bene perché erano cose che quasi tutti sapevano e allora ho subito dovuto cambiare e non è stato facile.
6. Fanno ancora molta fatica con l'accordo nel sintagma nominale. Sbagliano la morfologia. Forse non è importante per dire quello che sanno dire, ma è molto utile e dunque devo insistere un po' e dargli degli esercizi.

I diari mostrano degli addensamenti temporali interessanti, per quanto riguarda le difficoltà nell'individuare bisogni e motivazione: 44 nodi tematici su 72 sono concentrati nei report scritti durante i primi due mesi di attività, e altri 20 sono collocati nel terzo mese. Questo suggerisce, ancorché indirettamente, che i neodocenti hanno affinato, con il tempo (e, possiamo solo ipotizzare, forse anche grazie alla formazione *in fieri*), la capacità di comprendere meglio i bisogni dei loro allievi.

⁸ Nome fittizio di allieva cinese, che lasciamo per esteso per richiamare il titolo di questo contributo.

4.3. Conoscenza di tecniche e procedure didattiche

Sotto questa categoria sono stati raggruppati i passi dei *diari di bordo* da cui emergono difficoltà operative e interpretative delle coordinate glottodidattiche del progetto. Come riportato nel paragrafo 3, attuare correttamente il TBTL in tutte le sue componenti (ideazione e proposta dei progetti e *Focus on Form* sulle produzioni dei discenti) non è cosa semplice. Per questo motivo i docenti modificano le caratteristiche del TBTL in modo tale da renderlo più affine ad attività glottodidattiche “classiche”, generalmente riconducibili al modello didattico “Presentazione, Pratica e Produzione” a cui sono tradizionalmente più abituati (Van den Branden 2016): il lavoro sulla forma linguistica tende verso il polo più esplicito e “meccanico”, perdendo la componente interattiva e tendenzialmente implicita del *Focus on Form*; i progetti proposti diventano un pretesto per presentare e lavorare sulla grammatica; la discussione prende il sopravvento sul lavoro di gruppo; la scelta dell’input ricade più sullo scritto che sull’orale, e gli insegnanti tendono a controllare con un’eccessiva minuzia la difficoltà degli stimoli linguistici proposti. Inoltre, i compiti di realtà vengono usati più come supporto o alternativa temporanea a una didattica di stile trasmissivo e non comunicativo che come metodologia esclusiva o prevalente.

I neodocenti di *Italiano L2 a scuola* presentano difficoltà e operativizzazioni “personali” in linea con quanto rinvenuto da Van den Branden (cfr. anche Bryfonski 2021): analizzando le attività elaborate durante i sei mesi di durata del progetto, si notano realizzazioni di *task* a scarsa spinta progettuale e operativa che sono, di fatto, esercizi grammaticali “mascherati” e con scarsa fecondità semiotica e interattiva (cfr. Cortés Velásquez, Nuzzo 2018); anche gli interventi di focalizzazione della forma classificati, dagli insegnanti, come *Focus on Form* si rivelano, in molti casi, attività metalinguistiche molto intrusive, la cui attuazione blocca sistematicamente il flusso comunicativo in atto fra gli studenti.

Alla luce di questi rilievi, non è sorprendente rinvenire che è proprio la conoscenza di tecniche e procedure didattiche a essere la dimensione del sapere professionale che ha collezionato il maggior numero di nodi tematici pertinenti: in 83 casi emergono, nei diari di bordo, dubbi e difficoltà operative in merito alle caratteristiche glottodidattiche di *Italiano L2 a scuola*.

Nei seguenti passi possiamo apprezzare alcune difficoltà operative con il *Focus on Form*:

7. C’è ancora molta confusione sull’uso di *un’* e *una*, e X. e F. mi hanno fatto domande in merito. Li ho fermati e gli ho spiegato ancora la regola, ricapitolando regolarità ed eccezioni alla lavagna. Un breve esercizio estemporaneo ha poi concluso la mia spiegazione.
8. Durante il lavoro di gruppo sono emersi molti problemi con i pronomi riflessivi. Ho fatto allora un *Focus on Form* fermando il lavoro e riscrivendo tutta la regola. Alcuni se la ricordavano, altri no, così l’abbiamo rivista.
9. Sono poi sorte alcune domande sui participi irregolari. Io ho allora ricapitolato alla lavagna i participi irregolari più comuni e ho poi scritto la regola dei participi regolari, per aprire un buon ripasso. Gli ho poi fatto rifare un esercizio che già avevo a disposizione.

Anche la difficoltà nel creare e proporre in classe compiti di realtà si può evincere dal seguente passo:

10. Mi sono presentata alla classe e ho proposto un gioco di conoscenza: a coppie hanno fatto domanda e risposta usando le mie indicazioni e dei cartoncini con su scritto le seguenti domande: Dove sei nato? Quanti anni hai? Da quanto sei in Italia? Hai fratelli o sorelle? Hai degli animali? Qual è il tuo piatto preferito? Poi ho introdotto il presente indicativo del verbo essere e avere.

L'esempio numero 10 è stato presentato dalla docente, durante un colloquio con le coordinatrici del progetto, come un compito di realtà: l'indubbia componente comunicativa ha fatto ritenere alla neo insegnante che questo fosse un *task*, e che l'introduzione di una regola grammaticale, fatta in maniera esplicita, fosse una naturale conseguenza al fatto che "senza verbi riflessivi presentarsi è molto difficile", come è stato appunto rivelato in fase di colloquio.

11. Propongo a questo punto un gioco con le indicazioni stradali: ho disegnato 4 mappe diverse di Torino. Ho suddiviso i ragazzi in coppie: un membro della coppia ha un bigliettino con tre indicazioni. Ad esempio: partenza = Mole Antonelliana; arrivo = stazione ferroviaria di Porta Nuova; mezzo di trasporto = con l'autobus. Il ragazzo con il bigliettino delle indicazioni deve chiedere al compagno come si arriva da una parte all'altra; il compagno con la mappa deve indirizzare nel modo corretto utilizzando le espressioni "vai dritto, svolta a destra, prendi la rotonda, fermati al semaforo."

Nell'estratto numero 11 si nota come la proposta di un esercizio comunicativo meccanico, rigidamente instradato dalla consegna e legato all'uso di determinate formule "preconfezionate" sia considerato, dal docente, un compito di realtà.

In effetti, molte discussioni con le coordinatrici sono inerenti a dubbi operativi e concettuali su cosa sia e su cosa non sia un *task*, e su come riuscire a bilanciare correttamente il lavoro sulla forma linguistica e l'attività comunicativa e progettuale dell'impianto pedagogico del progetto.

Tuttavia, va segnalato che non mancano operativizzazioni molto positive del TBTL e delle sue componenti: circa il 30% delle attività condivise con coordinatori e responsabili scientifici sono esempi di buone realizzazioni di compiti di realtà a sfondo prevalentemente ludico, che hanno generalmente riscosso successo nelle classi in cui sono state proposte.

4.4. Conoscenza delle appropriate modalità relazionali fra studenti e docente

Instaurare delle relazioni positive con i discenti NAI è stato un altro punto di notevole difficoltà per i neodocenti: 65 nodi tematici riguardano questa dimensione operativa. Sono due i macro temi attorno ai quali ruotano le testimonianze dei docenti: problemi relazionali ed emotivi generici, causati principalmente dall'età e da aspetti biografici degli studenti, e difficoltà più immediatamente riconducibili alla gestione della classe durante le attività *task-based*. In merito al secondo tema, che qui approfondiamo, il nodo testuale più frequentemente individuato è inerente agli atteggiamenti di chiusura e rifiuto degli alunni che, in alcuni casi, non prendono attivamente parte al lavoro attorno ai compiti di realtà proposti. Nei seguenti estratti possiamo apprezzare alcune di queste difficoltà:

-
12. Gestire i fratelli moldavi è molto difficile ed è una cosa ansiogena. Stiamo tentando di farli uscire dal loro guscio, ma si fa fatica.
 13. S. sembrava essersi leggermente aperta ad un certo punto, ha iniziato a rispondere, anche non solo con sì o no. Abbiamo parlato dei loro compleanni e del fatto che quello del fratello era stato da poco. Poi sembrava stesse per dire qualcosa e si è zittita e ha parlato di nuovo poco. Non ho capito se ho fatto qualcosa di sbagliato io o se lei ha molta paura di sbagliare. Quando siamo rimaste da sole mi è sembrato di capire che capisca l'italiano ma forse un po' meno di quello che pensavo, ma tende a non ammetterlo anche su richiesta esplicita.
 14. G. dice spesso "non lo so", non capisco se il livello delle attività che propongo sia effettivamente troppo alto o se sia solo pigra o con poca fiducia in se stessa, perché poi si dimostra brava, ma all'inizio è molto restia a fare le attività proposte.
 15. L'attività non è andata come speravo: il mio obiettivo era quello di spingerli a comunicare tra loro in modo da poter notare gli aspetti di interlingua ma c'è stata pochissima comunicazione, preferiscono lavorare in silenzio e da soli. Ho inoltre cercato di creare gruppetti di due persone di livello differente, ma si è dimostrata una scelta sbagliata perché i più bravini non hanno aiutato gli altri.

La difficile gestione delle emozioni negative che in molti casi scaturiscono dall'atteggiamento di chiusura degli allievi è il conseguente punto dolente, frequentemente rinvenibile nei *report* dei docenti. Si notano difficoltà psicologiche, che portano a una generica sfiducia nelle capacità di insegnamento e coinvolgimento degli allievi:

16. La lezione è stata un disastro, sono riuscita a malapena a fare le prime due attività pensate e poi ho dovuto rinunciare al progetto che avevo pensato per le ultime tre lezioni (creazione di un fumetto e video finale, con vari aiuti come l'estrazione delle caratteristiche dei personaggi, dei verbi ecc.). La situazione è stata molto difficile dalla prima ora: ho svolto le attività con L., J. e C. (K. ha raggiunto dopo perché stava lavorando con l'insegnante di sostegno), ma C. ha iniziato a urlare e a lanciare cose, è ingestibile quando diventa competitiva nei giochi.
17. I maestri di classe mi hanno detto che L. la mattina prevalentemente dorme, ma durante il mio laboratorio è molto attiva (principalmente vuole solo giocare) e cerca l'attenzione dei compagni stuzzicandoli. Per me è difficile starle dietro, mi fa arrabbiare tantissimo e non so come fare a frenarla.
18. È molto dura quando non c'è grande reazione da parte loro. Penso di aver sbagliato tutto, magari ho scelto temi che non sono piaciuti. Capisco bene che per coinvolgerli ci vuole una disposizione d'animo particolare che forse io non ho. Boh...

Anche per questi motivi, il supporto dei coordinatori durante l'intera durata del progetto è fondamentale, e aiuta fattivamente il superamento di tali complessità psicologiche.

4.5. Conoscenza delle modalità valutative dei progressi dei discenti

Italiano L2 a scuola non prevede momenti formali di valutazione del progresso degli allievi, che non ricevono voti o giudizi sulla loro conoscenza dell'italiano. Tuttavia, l'impianto formativo del progetto propone modalità di osservazione dell'interlingua degli

allievi funzionali alla scelta di quali aspetti della morfosintassi italiana siano bisognosi di più attenzione. I neodocenti sono quindi spinti ad annotare quali strutture dell'italiano i discenti usano per esprimersi, e quali siano le traiettorie di sviluppo delle loro interlingue. Al fine di facilitare l'osservazione mirata delle risorse linguistiche emergenti dalla comunicazione spontanea, viene fornita una lista di descrittori ricavata dal sillabo di Gabriele Pallotti e Stefania Ferrari (2019:35-39). Questo strumento diventa, con il tempo, un reale punto di riferimento per i neo insegnanti di *Italiano L2 a scuola*, che in breve dimostrano di sapersene adeguatamente impadronire.

I nodi tematici che rivelano criticità in merito a queste dinamiche osservative sono 38, e una loro analisi diacronica rivela che, all'inizio del progetto, molte osservazioni sono di carattere predittivo e comparativo: in questi casi i docenti tendono a osservare ciò che i discenti non sanno (usare), in un'ottica contrastiva fra l'interlingua e la grammatica dell'italiano:

19. Non mette quasi mai gli articoli anche se io li detto.
20. La concordanza tra articolo e sostantivo non c'è per nulla.
21. Mancato uso dell'articolo nell'accompagnare il nome.

Con il passare del tempo (e, ipotizziamo, forse per l'effetto positivo del percorso formativo), gli insegnanti imparano a valutare in positivo le produzioni dei discenti, entrando così in un'ottica osservativa funzionale più propria di un approccio didattico comunicativo:

22. Riescono spesso ad utilizzare l'articolo corretto davanti al nome.
23. Riesce a trasformare i sostantivi e gli aggettivi, maschile/femminile e singolare/plurale, ma spesso dimentica di farlo con gli articoli. Se sollecitato a correggere, utilizza correttamente IL/LA I/LE, non LO/GLI.
24. Con una sola forma verbale (es. "mangia" e "vada") esprime il presente e il futuro, ma anche la progressività (es. "qui questo momento io mangia" quando deve descrivere una sua fotografia).
25. A., N. e S. riescono a usare abbastanza bene i participi per raccontare eventi passati, mentre F. e J. sono ancora un po' indietro. J. si aiuta con lo spagnolo, a volte.
26. F. riesce a costruire frasi semplici a volte usando solo il verbo all'infinito altre volte al presente, ma confonde la prima persona con la terza.

5. Conclusioni

Dall'analisi dei diari di bordo e, in subordine, delle attività didattiche e delle testimonianze delle coordinatrici del progetto, è emerso che abbracciare una glottodidattica progettuale, declinata operativamente nel *Task Based Language Teaching and Learning*, non è cosa semplice. I 23 giovani insegnanti di cui abbiamo analizzato i diari si trovano quasi inconsapevolmente coinvolti in una tensione dialettica fra un passato formativo formale e direttivo, conosciuto nella loro esperienza di studenti, e una proposta pedagogica per loro sincronicamente nuova che, pur radicandosi in assunti storicamente e scientificamente fondati, si presenta come un *modus docendi* inaspettato, a tratti diffici-

le da capire e da interpretare. I neo docenti, in alcuni casi, hanno fatto fronte a queste difficoltà facendo riferimento a modalità didattiche tradizionali, più confortanti perché già conosciute e più semplici perché maggiormente direttive; in altri casi, gli aspetti di complessità del TBTL sono stati evitati o semplificati tramite interpretazioni lecite ma meno ortodosse di questa metodologia (cfr. par. 4.3).

Accanto a queste difficoltà operative, abbiamo rinvenuto importanti complessità relazionali con gli allievi NAI del progetto che, lo ricordiamo, hanno un'età compresa fra gli 8 e i 15 anni: come è naturale aspettarsi, i neo docenti fanno fatica a interpretare il mondo psicologico di questa categoria di discenti, non riuscendo sempre a comprenderne adeguatamente motivazioni e necessità (cfr. par. 4.4).

Il versante più “linguistico” del progetto ha presentato invece meno difficoltà: sono trascurabili i dubbi su “quale italiano insegnare” (cfr. par. 4.1), e l'attitudine a osservare “in positivo” l'interlingua degli allievi ha avuto un'evoluzione soddisfacente nei sei mesi di lavoro (cfr. par. 4.5).

In conclusione, le testimonianze prese in considerazione in questo studio mettono in luce che, pur con qualche difficoltà operativa e interpretativa, i 23 neo insegnanti qui “osservati”, durante i sei mesi di lavoro nelle scuole di Torino, sono riusciti a intraprendere un percorso di revisione critica di alcuni convincimenti e prassi consolidate ma non efficaci in un siffatto contesto pedagogico. I giovani docenti si sono così indirizzati verso una “nuova” via glottodidattica, certamente sentita come più difficile, ma dei cui effetti positivi sono riusciti ad avere contezza: è stata osservata una graduale transizione da modelli operativi più classici e trasmissivi a modelli più partecipativi, realmente comunicativi e maggiormente attenti alle caratteristiche dei discenti.

È certamente difficile dire quale sia l'incidenza del percorso formativo sulla buona riuscita del progetto, testimoniata certamente anche dall'entusiasmo rinvenuto generalmente negli allievi e nelle scuole che lo hanno ospitato. Tuttavia, possiamo globalmente asserire che il modello formativo di *Italiano L2 a scuola*, che fa suo un approccio socioculturale di pratica riflessiva su esperienze ed emotività, è una prospettiva percorribile per facilitare la transizione da modalità glottodidattiche “classiche” a visioni di educazione linguistica più attuali e più scientificamente fondate. Per raggiungere questi obiettivi occorre, però, considerare molto da vicino le difficoltà dei docenti, stare vicini alle loro prassi, ai loro convincimenti e alla loro emotività per poter disvelare l'esistenza di altre possibilità pedagogiche che, gradualmente – e non senza sforzo –, possono essere abbracciate con fiducia e competenza. Tale prospettiva, certamente bisognosa di un attento sforzo organizzativo, implica un atteggiamento osservativo, istintivamente curioso e non immediatamente giudicante, che permetta di osservare i fenomeni stando «*molto vicini all'esperienza*» (Dei 2018) dei protagonisti, collocandone il piano esplicativo non tanto su ampi schemi concettuali ma, piuttosto, sui rinvenimenti fattuali e sulle dinamiche di adattività messe in atto durante le attività quotidiane. Partendo da questo punto di vista esperienziale, riteniamo, si possono innescare meccanismi virtuosi di cambiamento nelle prospettive teoriche e nelle prassi dei docenti di lingua (straniera).

Bibliografia

- Balboni P., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci, Torino.
- Bertocchi D., 2005, "Il laboratorio di italiano: esplorazione di un ambito", in Didoni R. (a cura di), *Didattica di laboratorio e apprendimento dell'italiano*, Franco Angeli, Milano, 35-48.
- Borg S., 2003, "Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review", *Language Awareness*, 12(2).
- Borg S., 2018, "Evaluating the impact of professional development", *RELC Journal*, 49(2).
- Bryfonski L., 2021, "From task-based training to task-based instruction: Novice language teachers' experiences and perspectives", *Language Teaching Research*, ahead of print.
- Bygate M., 2020, "Some directions for the possible survival of TBLT as a real world project", *Language Teaching*, 53(3).
- Christensen G., & Stanat P., 2007, "Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed", *The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration, Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung*, 1-15.
- Colombo M., Varani A., 2008, *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Junior, Milano.
- Cortelazzo M. A., 2000, *Italiano d'oggi*, Esedra, Padova.
- Cortés Velásquez D. C., Nuzzo E., 2018, *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, Roma TrE-Press, Roma.
- Cummins J., 1979, "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", *Working Papers on Bilingualism*, 19.
- Daloiso M., Ghirarduzzi, A., questo volume.
- De Gregorio E., Lattanzi P. F., 2012, *Programmi per la ricerca qualitativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Della Putta P., Sordella S., 2022, *Insegnare l'italiano a studenti neoarrivati. Un modello laboratoriale*, ETS, Pisa.
- Dei F., 2018, "Cultura, scuola, educazione. A cosa serve un approccio antropologico?", in Dei F. (a cura di), *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, Pacini, Pisa, 9-39.
- Demetrio D., Favaro G., 1997, *Bambini stranieri a scuola: Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ellis R., 2020, "Task-based language teaching for beginner-level young learners", *Language Teaching for Young Learners*, 2/1.
- Erlam R., 2016, "I'm still not sure what a task is: Teachers designing language tasks", *Language Teaching Research*, 20/3.
- Ferrari S., Nuzzo E., 2011, "Insegnare la grammatica italiana con i task", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, 284-295.
- Gatbonton E., 1999, "Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge", *The Modern Language Journal*, 83/1.
- Glaser B. G. & Strauss A., 1967, *The discovery of grounded theory*. Aldine, Chicago.
- Iversen C., 2014, "I don't know if I should believe him!: Knowledge and believability in interviews with children", *British Journal of Social Psychology*, 53/2.
- Jarvis J., 1992, "Using diaries for teacher reflection on in-service courses", *ELT Journal*, 46/2.
- Jeffrey D., 2004, "A teacher diary experience", *Asian EFL Journal*, 6/2.
- Johnson K. E., Golombek P. R., 2020, "Informing and transforming language teacher education pedagogy", *Language Teaching Research*, 24/1.
- Korthagen F., 1999, "Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education", *European Journal of Teacher Education*, 22/2.
- Krajcik J. S., Blumenfeld P. C., 2006, "Project-based learning", in Sawyer R. K. (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*, Cambridge University Press, Cambridge, 317-334.
- Long M., 2015, *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, John Wiley & Sons, Hoboken.
- Mardesic S., 2018, "The reflective approach in pre-service foreign language teacher education", in Lopes A., Raúl Ruiz C. (Eds), *New Trends in Foreign Language Teaching*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, 24-45.
- Margiotta U., 2013, *La didattica laboratoriale: Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*, Centro Studi Erickson, Trento.
- McDonough J., McDonough S., 1997, *Research methods for English language teachers*, Arnold, London.
- Morrice L., Tip L. K., Collyer M., Brown R., 2021, "You can't have a good integration when you don't have a good communication': English-language Learning Among Resettled Refugees in England", *Journal of Refugee Studies*, 34/1.
- Orland-Barak L., Yinon H., 2007, "When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse", *Teaching and Teacher Education*, 23/2.
- Pallotti G., Ferrari S., 2019, *Osservare l'Interlingua. Un sillabo per un'educazione linguistica inclusiva ed efficace*. <https://interlingua.comune.re.it/wp-content/uploads/2019/02/OssIL-libro-6feb19.pdf>
- Quartapelle F., 2009, "Il progetto: uno strumento pedagogico per curricoli flessibili", *ILSA*, 1, 8-14.
- Richards J. C., 2008, "Second Language Teacher Education Today", *RELC Journal*, 39/2.
- Ur P., 2019, "Theory and practice in language teacher education", *Language Teaching*, 52.
- Van den Branden K., 2016, "The Role of Teachers in Task-Based Language Education", *Annual Review of Applied Linguistics*, 36.
- Wallace M. J., 1991, *Educating foreign language teachers: A reflective approach*, Cambridge University Press, Cambridge.