

**L'utilizzo della canzone leggera
nell'insegnamento dell'italiano a stranieri**

Neea Mansoniemi
Tesi di laurea magistrale
Corso di Laurea in Italianistica
Insegnamento e apprendimento delle lingue
Dipartimento di Italianistica
Istituto di Studi Linguistici e di Scienze della Traduzione
Facoltà di Lettere e Filosofia
Università di Turku
Ottobre 2022

Tesi di laurea magistrale

Università di Turku

Insegnamento e apprendimento delle lingue, Dipartimento di Italianistica

Neea Mansoniemi

L'utilizzo della canzone leggera nell'insegnamento dell'italiano

Numero di pagine: 45 pagine, con 12 pagine di appendici

Abstract

Questa tesi di laurea magistrale studia l'utilizzo della canzone leggera nell'insegnamento dell'italiano L2/LS in Finlandia. La trattazione vuole rispondere alle domande seguenti: è utile usare la canzone per insegnare l'italiano L2/LS? Quali sono le competenze che si possono sviluppare? Quali sono i materiali più interessanti?

La metodologia di analisi in questa tesi di laurea è qualitativa e comparativa, con elementi di esame quantitativo. Ho creato un questionario-intervista sull'uso della canzone nell'insegnamento dell'italiano L2, per verificare come la discussione sulle questioni generale (metodi e tecniche di apprendimento) e particolare (l'uso della canzone) possa essere analizzata nella prassi di chi insegna l'italiano LS in Finlandia. Il corpus della ricerca è composto da questionari, in forma di interviste rilasciate inviate per posta elettronica a marzo 2022. Le tre insegnanti che hanno partecipato alle interviste, si differenziano per età ed esperienza nell'insegnamento. In questa ricerca sono importanti i criteri di selezione del materiale di insegnamento quindi possiamo osservare che chi insegna non deve soltanto basarsi sui propri gusti ma considerare l'età, il livello di istruzione (e di conoscenza della lingua) e i gusti dei discenti.

Generalmente sia gli studiosi che hanno studiato l'utilizzo della canzone nell'insegnamento di una lingua straniera che le persone coinvolte nella ricerca presente vedono l'utilizzo della canzone sotto una luce positiva. Le insegnanti intervistate erano completamente d'accordo per gli aspetti che riguardano i motivi per introdurre le canzoni nell'insegnamento, l'utilizzo della canzone per sviluppare la competenza grammaticale e la volontà di usare canzoni che parlano dell'Italia. I fattori più rilevanti che causano la diversità nelle risposte erano l'età delle insegnanti e il fatto che lavorano in ambiti differenti. Per esempio, tutte le insegnanti non hanno la stessa possibilità di dedicare tempo alle canzoni e questa cosa influisce sugli elementi che discutono nella lezione con l'aiuto delle canzoni. Questa ricerca potrebbe in futuro essere diretta a un gruppo di insegnanti più numeroso e forse trovare altre somiglianze e differenze. Sarebbe anche interessante analizzare i risultati degli insegnanti che insegnano in ambiti simili.

Parole chiave: insegnamento italiano LS/L2, tecniche e metodi di insegnamento, materiali di insegnamento, canzone leggera nell'insegnamento, fattori motivazionali, competenze

Indice

Introduzione.....	4
1 Questioni teoriche.....	6
1.1 Approccio e metodo.....	6
1.1.1 Metodo.....	7
1.1.1.1 Il metodo audio-orale.....	8
1.1.1.2 Il metodo cognitivo.....	9
1.2 Tecnica didattica.....	10
1.2.1 Tecniche didattiche in metodi differenti.....	11
1.3 Esempi delle tecniche didattiche adottate nei manuali d'italiano.....	11
2 La canzone nell'insegnamento e nell'apprendimento dell'italiano LS/L2... ..	14
2.1 Stato dell'arte.....	14
2.2 La canzone leggera.....	15
2.2.1 L'italiano della canzone leggera: caratteristiche della lingua.....	15
2.2.2 Temi della canzone leggera.....	18
2.3 Canzone leggera e interesse per l'insegnamento.....	19
2.3.1 Motivazione.....	20
2.3.2 Esempi dell'utilizzo della canzone leggera nell'insegnamento dell'italiano	22
3 Corpus e metodologia di analisi.....	27
3.1 Presentazione dei partecipanti.....	27
3.2 Informazioni specifiche.....	28
3.2.1 Prassi.....	28
3.2.2 Competenze.....	29
3.2.2.1 Esempi di parti di lezione.....	30
3.2.3 Motivazione e coinvolgimento della classe.....	31
3.2.4 Valutazione dell'argomento.....	32
3.2.5 Esperienze personali di apprendimento.....	32
3.2.6 Considerazioni pratiche.....	33
4 Analisi della questione.....	35
4.1 Le scelte pratiche di fronte alla teoria.....	35
4.2 Somiglianze e differenze.....	38
4.2.1 Prassi.....	38
4.2.2 Competenze.....	38
4.2.3 Motivazione e coinvolgimento della classe.....	39
4.2.4 Valutazione dell'argomento.....	39
4.2.5 Esperienze personali di apprendimento.....	40
4.2.6 Considerazioni pratiche.....	41
5 Conclusioni.....	42
Bibliografia	44
Appendice 1: Suomenkielinen lyhennelmä	46
Appendice 2: Intervista-questionario per insegnanti di italiano	53

Introduzione

“Dove fuggi? In Italia!” cantiamo con le mie amiche camminando per le strade di Napoli. Era il nostro primo anno di università quando al corso di traduzione abbiamo ascoltato *In Italia* di Fabri Fibra e fatto un esercizio di comprensione del testo creato dalla nostra insegnante. E ancora oggi, dopo sette anni, ricordiamo il testo di questa canzone.

La canzone leggera è attualmente il genere di canzone più diffuso in Italia (Palermo 2014). Sottogeneri diversi della canzone leggera, come il rap e la musica pop, offrono molti utili stimoli linguistici (Coveri 2020: 173). Le canzoni di musica leggera sono create a scopi pragmatici, in esse parlanti nativi si rivolgono a parlanti nativi, e quindi presentano un contatto vero con le diverse varietà della lingua e sono considerate materiale autentico (Zingaro 2017: 195).

L'utilizzo della musica nell'insegnamento delle lingue è stato trattato da molti studiosi e linguisti, che ne hanno sottolineato diversi aspetti positivi. Per esempio, secondo Pasqui, quando la canzone viene usata come parte della lezione di lingua, facilita la memorizzazione di fonemi, lessico, frasi idiomatiche e strutture grammaticali (2003). Gli studiosi Caon e Lobasso dichiarano che la canzone è spesso legata a fattori emotivi e affettivi: un brano può farci venire in mente un'esperienza positiva o un caro ricordo (2008: 55). Pasqui dice inoltre che la musica lascia una traccia profonda nella memoria (2003), da qui deriva il fatto che la memorizzazione con la musica avviene più velocemente che con altri materiali (Caon e Lobasso 2008: 55).

Lo scopo della presente tesi di laurea è studiare l'utilizzo della canzone leggera nell'insegnamento dell'italiano LS/L2 in Finlandia. Ho scelto questo argomento perché mi piace usare la musica nell'insegnamento. Secondo me, la musica è piena di elementi tipici di una determinata cultura in forma di espressioni idiomatiche e modi di dire. L'autenticità della musica porta il discente più vicino alla lingua e della cultura target e così aumenta la motivazione di imparare ed esplorare la lingua. Siccome ho scritto anche la mia tesi triennale sulla musica, mi sembrava giusto continuare con lo stesso tema ma con una prospettiva diversa.

Ho esaminato gli studi di ricercatori e studiosi per capire quali sono i temi più importanti per l'utilizzo della musica nell'insegnamento delle lingue e poi, in base a questi temi, ho formato le mie domande di ricerca e creato un questionario-intervista sull'uso della canzone

nell'insegnamento dell'italiano LS/L2. Ho scelto di coinvolgere solo tre insegnanti per la mia ricerca perché volevo creare un questionario-intervista accurato e personale e avere la possibilità di esaminare le opinioni e le risposte molto attentamente. Inoltre, le insegnanti a cui ho chiesto di partecipare sono tutte familiari per me e hanno anche avuto un effetto importante sui miei studi d'italiano, perciò sembrava giusto chiedere proprio a loro di partecipare alla ricerca relativa alla mia tesi di laurea magistrale.

Un importante fattore per l'utilizzo della musica nell'insegnamento delle lingue è la programmazione del percorso didattico dell'uso della canzone. Coveri e Zingaro ricordano che per raggiungere la massima potenzialità dell'utilizzo della canzone come strumento di apprendimento linguistico è importante dividere l'attività in tre parti: prima, durante e dopo l'ascolto (Coveri 2020: 173, Zingaro 2017: 193-194). Zingaro raccomanda l'uso della canzone anche perché ha effetti positivi per la motivazione dell'acquisizione linguistica e aiuta ad ottenere un'acquisizione duratura (Zingaro 2017: 193-194).

Parlando della motivazione, è molto importante pensare al ruolo degli apprendenti quando si sceglie una canzone per una determinata lezione. Balboni avverte che cantautori che motivano l'insegnante possono essere noiosi per i discenti. Per essere motivante la canzone deve essere scelta considerando, per esempio, l'età dei discenti e non i ricordi dell'insegnante (2018: 50). Quindi, prima di riprodurre l'ultima hit di Sfera Ebbasta per un gruppo di studenti maturi oppure un classico di Lucio Dalla degli anni Ottanta per una classe di adolescenti, si deve riflettere su cosa si vuole trasmettere attraverso la canzone.

1 Questioni teoriche

In tutto il mondo si tengono corsi di lingue straniere, con grande impegno degli insegnanti, che da un lato hanno spesso materiali già pronti per il loro lavoro (per esempio libri di testo e manuali di lingua), ma in genere devono creare dei materiali aggiuntivi per rendere più efficaci le loro lezioni e per sostenere la motivazione dei discenti. A volte materiali già pronti favoriscono troppo una delle quattro abilità di base (le abilità di comprensione, ovvero ascoltare e leggere, e le abilità di produzione, ovvero parlare e scrivere) e anche la possibile mancanza di esercizi adatti può funzionare come motivazione per gli insegnanti a creare materiali aggiuntivi per le loro lezioni di lingua (Torresan 2012: 34-37).

In genere, questi materiali utilizzano diverse tecniche, strategie e metodi per sviluppare nei discenti alcune competenze, verificare le loro conoscenze e abilità. Sono state fatte numerose ricerche per capire quali tecniche e strategie varrebbe la pena di usare per raggiungere il modo più efficace di imparare le lingue. Per esempio, Rita Pasqui menziona nella sua intervista la teoria del doppio codice di Paivio che si basa sull'uso combinato di musica e immagine insieme perché "l'uomo ricorda il 10% di ciò che vede, il 20% di ciò che ascolta, il 50% di ciò che vede e ascolta e l'80% di ciò che vede, ascolta e fa" (cit. in Torresan 2012: 34-37). Nonostante le ricerche sulle tecniche più efficaci, non si può fare affidamento solo su quelle. È importante che l'insegnante tenga anche in considerazione il suo gruppo target quando sceglie i metodi e le tecniche. Si devono considerare, per esempio, le questioni seguenti: qual è l'età dei discenti? I discenti conoscono già altre lingue, oltre alla loro lingua madre? Quali sono le lingue conosciute? Questa conoscenza potrebbe essere utilizzata nell'insegnamento di una nuova lingua straniera (per esempio, se le lingue in questione fanno parte dello stesso gruppo, come per esempio il francese e lo spagnolo)? Quali sono i bisogni linguistici dei discenti? e così via (Chini 2014: 177-178).

1.1 Approccio e metodo

Per analizzare diverse tecniche e vari metodi, partirò dal concetto di approccio: "l'approccio è la 'filosofia di fondo', il pensiero dominante" e, come dice Chini nel suo articolo, "l'idea che si ha di lingua, di cultura, di comunicazione, di studente, di insegnante, di insegnamento" (2014: 177-178). L'insegnante definisce il suo approccio alla glottodidattica e questo guida le sue scelte delle tecniche, strategie e metodi, cioè il suo modo di insegnare (*ibidem*).

Oggigiorno si usa spesso il termine “approccio”, anziché “metodo”, in Italia. Il metodo può essere paragonato ai farmaci brevettati dalle grandi aziende: cura varie malattie, oppure sintomi, grazie a un principio attivo specifico. Si doveva procedere esattamente come diceva il metodo per ricevere risultati desiderati, poiché “il metodo implicava un sistema d’insegnamento chiuso per la presentazione del materiale da apprendere, l’approccio implica tutt’oggi una prospettiva generale e più aperta dell’insegnamento” (Danesi 2018: 30). Negli anni Settanta, quando la glottodidattica in Italia ha mosso i suoi primi passi e durante il movimento “anti-metodo”, questa libertà era la prospettiva a cui si aspirava (*ibidem*).

1.1.1 Metodo

Questo termine indica *come* insegnare. Si devono considerare due importanti fattori: *cosa* si vuole insegnare e *a chi* si vuole insegnare. L’insegnante decide che tipo di metodo vuole usare considerando i fattori appena menzionati. L’obiettivo è scegliere variabili processi di apprendimento adattabili ai discenti e poi riuscire a raggiungere i risultati desiderati. Nella fine dell’Ottocento il metodo usato nell’insegnamento di lingua era il metodo razionale oppure grammaticale-traduttivo, che consisteva in spiegazioni grammaticali e compiti di traduzione: lo studente doveva conoscere le regole di grammatica e poi applicarle allo svolgimento di una traduzione, per esempio dal latino all’italiano. Questo metodo veniva usato anche nell’insegnamento delle cosiddette lingue vive, poiché partiva dalla considerazione che la grammatica e la lingua sono la stessa cosa. Se una persona conosceva le regole di grammatica della lingua, sapeva anche usare quella lingua. In quell’epoca la lettura e la scrittura erano scopi educativi dominanti e la pronuncia era associata a usi pratici di comunicazione. Per questo motivo, non si considerava possibile che la pronuncia corretta di una lingua venisse acquisita nel corso delle lezioni di lingua (Appari 2020).

Già nell’Ottocento alcuni docenti di lingua avevano dubbi sul metodo grammaticale-traduttivo e discutevano per comprendere quale potesse essere un metodo più adatto per la didattica delle lingue vive. La vera rivoluzione nel campo della didattica delle lingue è iniziato quando, nel 1882, Wilhelm Viëtor ha pubblicato *Der Sprachunterricht muss umkehren* (*L’insegnamento delle lingue ha bisogno di una svolta*). Piano piano è nato il metodo diretto, che usa la didattica “naturale” in ordine per attivare il sistema naturale di apprendimento. L’idea era che l’apprendimento della lingua straniera non sarebbe dovuto essere troppo diverso dall’apprendimento della lingua madre. Secondo questo metodo, la lingua straniera dovrebbe essere imparata direttamente nell’insegnamento senza usare la lingua madre. Il metodo diretto

è nato in risposta all'aumento d'interesse per imparare le lingue vive, interesse a cui il metodo grammaticale-traduttivo non poteva rispondere in maniera soddisfacente perché non funzionava nell'insegnamento delle lingue vive. Nonostante la grande popolarità che il metodo raggiunse nel primo Novecento, già verso gli anni Venti venne investito da alcune critiche. Per esempio, il metodo era troppo difficile da mettere in pratica nell'insegnamento scolastico regolare: l'uso precoce della lingua straniera era frustrante e scoraggiante per i discenti (Danesi 2018: 21-23).

Il metodo diretto ha influenzato la didattica delle lingue moderne fino a oggi. Grazie alla critica verso il metodo diretto, nuovi modelli sono stati elaborati. Per esempio, i comportamentisti hanno creato il metodo audio-orale e i cognitivisti il metodo cognitivo. Il metodo della letteratura è nato per rispondere ai bisogni degli studenti universitari e il metodo orale-situazionale è stato creato da linguistici britannici come alternativa al metodo della lettura (Danesi 2018: 24-26). Mi concentrerò maggiormente sul metodo audio-orale e sul metodo cognitivo perché le due tendenze che hanno influenzato questi metodi, il comportamentismo e il cognitivismo, occupano un posto importante nella storia della didattica delle lingue.

1.1.1.1 Il metodo audio-orale

Il metodo audio-orale deriva dal comportamentismo psicologico e dalla linguistica strutturale. La concezione alla base del metodo era far imparare una lingua in modo efficace nel minimo tempo possibile. Secondo i sostenitori del metodo audio-orale, la lingua madre del discente costituisce un filtro mentale attraverso il quale le strutture della lingua straniera vengono apprese. Di conseguenza alcuni significati delle parole e determinati modelli sintattici della lingua madre vengono trasferiti alla lingua straniera inconsciamente (Danesi 2018: 27-29).

Per determinare e anticipare gli elementi che vengono trasferiti regolarmente, i fautori del metodo hanno creato degli schemi di analisi contrastiva. Per evitare gli errori derivati dalla lingua madre nell'uso della lingua straniera, gli insegnanti potevano esaminare gli errori più comuni e poi scegliere di utilizzare tecniche che aiutassero a capire questi errori (Danesi 2018: 29-30).

Comunque, questo metodo ha ricevuto critiche e l'obiettivo di ottenere un apprendimento efficace in poco tempo non era facilmente realizzabile. Le difficoltà predette dall'analisi contrastiva non sempre si presentavano come difficoltà. Le tecniche proposte dal metodo non

erano applicabili a tutte le situazioni in aula. Non funzionava il meccanismo secondo cui i discenti avrebbero appreso la grammatica induttivamente ma erano necessarie spiegazioni in lingua madre. Alcune tecniche, come quella del *pattern drill*, erano sia noiose che poco motivanti (*ibidem*).

1.1.1.2 Il metodo cognitivo

Il metodo cognitivo assomiglia al metodo grammaticale-traduttivo, eccezion fatta per la traduzione: la grammatica aveva un ruolo importante nell'apprendimento. I sostenitori del metodo cognitivo pensavano che le tecniche del metodo audio-orale fossero la causa della mancanza dei risultati attesi nell'apprendimento della lingua. Di conseguenza, il metodo cognitivo ha proposto tecniche molto diverse, come per esempio che la grammatica si insegnasse nella lingua madre dei discenti. Gli esercizi dovevano riflettere obiettivi di tipo linguistico, come “mettere le frasi al passivo”. Le istruzioni per gli esercizi dovevano essere sincronizzate con le abilità cognitive dello studente (Danesi 2018: 33-34).

Come già detto prima, il ruolo della grammatica era molto importante in questo metodo. Spesso la descrizione della grammatica della lingua straniera era confusa con il vero e proprio apprendimento della grammatica della lingua straniera e per questo il metodo non godeva di grande popolarità tra gli insegnanti di lingue (Danesi 2018: 34).

Come il metodo audio-orale, anche questo utilizzava un'analisi contrastiva, più precisamente si concentrava sull'analisi degli errori. L'obiettivo dell'analisi era classificare gli errori che caratterizzano l'apprendimento della lingua straniera. Uno dei fondatori della teoria dell'analisi degli errori, Selinker, parla di una “interlingua” che emerge dagli sforzi e dagli errori sistematici che il discente fa per comunicare nella lingua straniera. Gli errori nell'interlingua possono essere classificati in due categorie: gli errori interlinguistici e gli errori intralinguistici. I primi sono errori causati da interferenze dalla lingua madre. I secondi sono errori che provengono da meccanismi psicologici che generalmente caratterizzano il processo di apprendimento. L'analisi degli errori doveva formare una base sulla quale organizzare l'insegnamento ma alla fine ci si è accorti di un problema: determinare il meccanismo che provoca un errore tipico non è sempre possibile e così non è sempre possibile modellare un intervento didattico (Danesi 2018: 34-36).

1.2 Tecnica didattica

La tecnica dell'insegnamento indica il modo di lavorare durante un'attività di insegnamento (Appari 2020), una attività dell'insegnante che è destinata a guidare e sostenere l'apprendimento (Danesi 2018: 25). Per capire meglio il significato della tecnica si può fare un paragone con la tecnologia. Il sociologo Marshall McLuhan dice che “con la tecnologia cerchiamo di “amplificare” le capacità del corpo e della mente, rendendole sempre più efficienti, senza però ridurre la loro ampiezza e inventività” (cit. in Danesi 2018: 25). Quindi la tecnica è un elemento che amplifica l'apprendimento della lingua seconda oppure della lingua straniera, così l'utilizzo delle tecniche nella glottodidattica può anche essere definito come “tecnologia didattica” (Danesi 2018: 16).

Danesi ha classificato le tecniche didattiche in quattro gruppi in base alle loro prospettive psicologiche: 1) le tecniche strutturali sono basate sulle strutture linguistiche e comunicative della lingua; 2) le tecniche visive si concentrano sul rapporto immagine-parola; 3) le tecniche ludiche sono basate sul gioco e utilizzano giochi contenutistici, giochi comunicativi e giochi formali; infine, ci sono 4) le tecniche umoristiche che cercano di attivare l'abilità di usare la lingua straniera per il divertimento e per il pensiero. Danesi pensa che l'obiettivo principale dell'insegnamento debba essere l'acquisizione della competenza comunicativa. Lo studioso include gli aspetti pragmatici, linguistici, strategici, come anche la competenza ludica, sotto la competenza comunicativa, dichiarando che le altre competenze possono essere sviluppate tramite il gioco: le tecniche ludiche sono fondamentali (Danesi 2018: 49-50).

Ci sono anche altri modi di classificare le tecniche didattiche. Balboni classifica le tecniche basate sulle abilità linguistiche nelle categorie seguenti: 1) tecniche per lo sviluppo delle abilità ricettive, 2) tecniche per delle abilità produttive, 3) tecniche per il dialogo e 4) tecniche per il lavoro sui testi. Lo studioso descrive le tecniche come procedure operative che aiutano a raggiungere gli obiettivi utilizzando un particolare metodo (cit. in Danesi 2018: 51). Diadori, invece, pensa che le tecniche possano essere classificate da due prospettive diverse: sia dal punto di vista del discente che da quello dell'insegnante. Dal punto di vista del discente le tecniche sono semplicemente un mezzo per praticare la lingua, mentre dal punto di vista dell'insegnante sono lo strumento per raggiungere scopi educativi (cit. in Danesi 2018: 52-53).

1.2.1 Tecniche didattiche in metodi differenti

Nella pratica, alcune tecniche possono essere quelle di sottoparagrafare nuove acquisizioni lessicali con colori, leggere in coppia un testo nuovo, usare il *roleplay* (gioco dei ruoli), eccetera. I vari metodi di insegnamento naturalmente favoriscono l'uso delle varie tecniche didattiche. Secondo il metodo grammaticale-traduttivo, l'obiettivo principale dell'insegnamento è l'acquisizione della competenza grammaticale, quindi le tecniche che aiutano a raggiungerla sono, per esempio, la traduzione (di solito da opere letterarie complesse), esercizi di coniugazione di verbi, altri esercizi grammaticali e il riassunto. Il metodo diretto ha come obiettivo didattico principale l'incremento della abilità orale, quindi le tecniche didattiche per supportare questa abilità sono soprattutto gli esercizi di conversazione: le conversazioni con il docente, fra i discenti, con un parlante nativo. Le conversazioni sono guidate e controllate dal docente e possono utilizzare per esempio delle immagini come supporto. Il metodo audio-orale, invece, utilizza la *pattern drill*, cioè la ripetizione delle cose da apprendere. Le tecniche didattiche del metodo consistono in esercizi di manipolazione (per esempio: *coniuga i verbi seguenti*) e trasformazione (per esempio: *trasforma le frasi seguenti al passato prossimo*) allo scopo di ripetere le singole strutture così tante volte che alla fine il discente le impara a memoria. Il metodo cognitivo, oppure il metodo situazionale, cercano di ottenere un incremento della competenza comunicativa, di sviluppare la capacità di interagire in una lingua straniera. Per raggiungere l'obiettivo, l'insegnamento si concentra sulle quattro abilità principali (leggere, scrivere, ascoltare, parlare). Le tecniche didattiche usate nel metodo sono, per menzionarne alcune, esercizi grammaticali, esercizi strutturali, domande aperte, esercizi a scelta multipla, esercizi vero/falso, diverse attività relative al lessico e *roleplay* (gioco dei ruoli) (Danesi 2018: 54-59).

1.3 Esempi delle tecniche didattiche adottate nei manuali d'italiano

Con l'aiuto di alcuni esempi presi da manuali d'italiano che usano tecniche e strategie appena esaminate, mostrerò in che modo, in alcuni materiali, siano presenti i riferimenti alle tecniche di insegnamento.

La moda italiana

10

- Scegli un compagno e preparate insieme un dialogo fra un venditore e un cliente. Presentate il dialogo agli altri compagni e all'insegnante.

Fig. 1 Esercizio di comunicazione (Marzocco – Peccianti 1992: 195).

La figura 1 presenta un esercizio del manuale *Parola per parola livello 1: corso di lingua italiana per stranieri*. È chiaramente un esercizio di comunicazione e la tecnica usata nell'esercizio è il *roleplay*: i discenti devono comunicare tra loro e preparare un dialogo, poi presentarlo agli altri. Di solito il *roleplay* come tecnica didattica viene connesso con il metodo cognitivo, che preferisce praticare la lingua con “atti comunicativi”, con tanti esercizi comunicativi (Danesi 2018: 59).

6 A katsoo sivua 225, B tätä sivua. Kuvaile kuvien henkilöitä parillesi. Parisi kuuntele ja kuvittelee mielessään, miltä henkilö näyttää. Näytä lopuksi kuvat parillesi.



1 Raul Bova
attore

2 Maria Grazia Cucinotta
attrice

3 Melania Mazzucco
scrittrice

287

Fig. 2 Un esercizio dal manuale *Bella vista II: italiaa aikuisille ja lukioon* (Imperato et al. 2012: 287). L'esercizio che appare nella figura 2 è un dialogo tra due discenti. Il discente 1 deve descrivere una delle tre persone qui raffigurate, al discente 2, che immagina l'aspetto della persona descritta. Alla fine, il discente 1 fa vedere la foto della persona in questione, al discente 2. La tecnica usata in questo esercizio è quella dello *storytelling*. Anche lo *storytelling* può essere considerato una tecnica del metodo cognitivo: incoraggia il discente a operare con la lingua per raggiungere il suo obiettivo, cioè riuscire a descrivere la persona nella foto il più precisamente possibile.

6 Ripetizione e rinforzo

6 LEGGI IL TESTO A VOCE ALTA.

Gita a Firenze
Domenica scorsa sono andato a Firenze.
Sono partito da Siena con l'autobus delle 9.20 insieme alla mia amica Giovanna.
Quando siamo arrivati a Firenze, Giovanna e io abbiamo preso un caffè; dopo abbiamo passeggiato per le vie del centro e abbiamo guardato le vetrine. Alle 13 siamo andati a mangiare in un self-service vicino alla stazione. Abbiamo mangiato un piatto di tortellini al sugo e abbiamo bevuto mezzo litro di acqua minerale.
Dopo pranzo siamo andati a vedere il Duomo, il Battistero, il Palazzo della Signoria.
Io sono andato anche alle Cappelle dei Medici, ma Giovanna non è venuta. Siamo tornati a Siena con l'autobus delle 19. Firenze è una bella città; mi è piaciuta molto.

Fig. 3 Un esercizio di lettura (Marzocco – Peccianti 1992: 114).

La figura 3 presenta un esercizio tratto da *Parola per parola livello 1: corso di lingua italiana per stranieri*. L'esercizio si concentra sulla ripetizione e sul consolidamento di quanto imparato: il testo parla di cose che dovrebbero essere già familiari ai discenti. La ripetizione è una strategia che fa parte della didattica metacognitiva. La lettura del testo ad alta voce è usata dal metodo grammaticale-traduttivo e rappresenta l'unica forma di oralità in questo metodo. Anche i metodi che cercano di raggiungere uno sviluppo dell'abilità di produzione orale, come il metodo cognitivo e il metodo diretto, usano la lettura ad alta voce.

Vocabolario tematico	Il mondo del lavoro Työmaailma 	
	il curriculum (vitae) (mon. i. curricula)	ansioluettelo
	assumere	palkata (töihin)
	il contratto a tempo determinato	määräaikainen työsuhde
	il contratto a tempo indeterminato	vakituisen työsuhde
	l'impiego / il posto fisso	virka, vakituinen työ
	il lavoro a tempo pieno	kokopäivätyö
	il lavoro part-time	osa-aikainen työ
	il lavoro temporaneo	vuokratyö
	lavorare in proprio	työskennellä omissa yrityksessä
l'orario di lavoro	työaika	
l'orario flessibile	joustava työaika	
lo stipendio, il salario	palkka	
licenziare	erottaa	
licenziarsi, dimettersi (da)	irtisanoutua	
restare disoccupato / senza lavoro	jäää työttömäksi	
l'indennità di disoccupazione	työttömyyskorvaus	
fare gli straordinari	tehdä ylittöitä	
fare il ponte	pitää vapaata pyhien välinen aika (esim. helatorstain jälkeinen perjantai)	
essere di servizio	päivystää	
essere in congedo di maternità/paternità	olla äitöys-/isyyshomalla	
fare il tirocinio / lo stage [staʒ]	suorittaa työharjoittelu	
la ditta / l'azienda / la compagnia / l'impresa	yritys, firma	
il sindacato	ammattiyhdistys	
il datore di lavoro	työnantaja	
il direttore (f. -trice), il capo	johtaja	
il/la superiore	esimies	
il proprietario (f. -a)	omistaja	
il socio (f. -a)	yhtiö/yrityskumppani	
il/la responsabile	vastaava, päällikkö	
l'imprenditore (f. -trice)	yrittäjä	
il libero professionista / la libera professionista	itsenäinen ammatinharjoittaja	
il personale, lo staff, i dipendenti	henkilökunta	
il/la dipendente	työntekijä	
il/la collega	työkaveri	

Le mie parole chiave

Fig. 4 Un esempio di glossario tematico (Imperato et al. 2012: 287).

Nella figura 4 vediamo una lista di parole relative al tema “il mondo del lavoro”, presente nel manuale *Bella vista II: italiaa aikuisille ja lukiooon*. Sotto il glossario c'è uno spazio dove un discente può scrivere le parole che pensa siano più importanti, “le mie parole chiave”. Raggruppare le parole in questo modo è una strategia che aiuta il discente a memorizzare le parole più facilmente (blog Fiera Didacta Italia 2018). Un esercizio di questo tipo fa parte del metodo audio-orale in cui le tecniche didattiche sostengono e aiutano il discente ad apprendere parti della lingua (per esempio, coniugazioni dei verbi, singole unità lessicali, etc.) a memoria.

2 La canzone nell'insegnamento e nell'apprendimento dell'italiano LS/L2

Dopo aver visto le caratteristiche principali di metodi e tecniche nelle varie forme e secondo le varie teorie che possono essere apprese e applicate nel lavoro dai (futuri) insegnanti, passerò ad analizzare l'argomento centrale della mia ricerca, cioè la presenza della canzone leggera nei materiali di insegnamento e apprendimento dell'italiano LS/L2. C'è grande abbondanza di materiale, in genere definito "autentico", che si basa sulla canzone leggera italiana degli ultimi decenni e che ha conquistato sempre più spazio tra i materiali di insegnamento.

2.1 Stato dell'arte

Numerosi studiosi si sono interessati alla questione della canzone come parte dei programmi di insegnamento e apprendimento dell'italiano LS/L2. Lorenzo Coveri parla diffusamente degli argomenti che la canzone come materiale d'insegnamento offre all'insegnamento e all'apprendimento. Parla anche del percorso didattico dell'uso della canzone, che include attività prima, durante e dopo ascolto. Coveri ha cercato di promuovere una scelta sempre maggiore e migliore di questo tipo di "testo autentico" nella programmazione delle lezioni di italiano, perché "[l]a canzone offre infatti una serie di stimoli linguistici e socioculturali: è privilegiata rispetto ad altri mezzi di comunicazione di massa per la sua memorizzabilità e ripetibilità; gode di un'ampia diffusione sociale e di grande disponibilità di materiali" (2020: 173).

D'altro canto, Anna Zingaro parla diffusamente degli effetti positivi che la canzone ha per la motivazione dell'acquisizione linguistica, soffermandosi soprattutto sul ruolo delle emozioni nella realizzazione dell'acquisizione duratura e sull'effetto positivo che la canzone, di solito, ha per le emozioni piacevoli. Anche questa studiosa pensa che la programmazione del percorso dell'uso didattico della canzone, sia molto importante per raggiungere la massima potenzialità come strumento di apprendimento linguistico (2017: 193-194).

Caon e Lobasso sono strenui sostenitori dell'utilizzo della canzone per l'insegnamento e anche per la promozione della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero. Come Zingaro, anche questi ricercatori danno importanza alla relazione tra la canzone (e le emozioni positive che crea) e la motivazione, affermando che la canzone può, per esempio, favorire la memorizzazione di strutture e lessico, aiutare con la pronuncia ed essere utilizzata come strumento di autoapprendimento. Mettono inoltre in evidenza la potenzialità della canzone dal punto di vista culturale (2008: 54-57).

Balboni si sofferma particolarmente sulla differenza tra musica colta e musica pop. La musica colta si riferisce a un uso glottodidattico complesso e non può essere, per esempio, usata come sottofondo ma richiede particolare attenzione dalla parte dell'ascoltatore. I testi della musica pop, invece, vengono capiti facilmente ed è facile godere appieno questo tipo di musica (2018: 45-46). Lo studioso mette in evidenza alcune indubbie caratteristiche della musica pop: la lunghezza del testo, il ritmo, l'autenticità della lingua e la motivazione, ricordando che

ci sono cantautori che motivano l'insegnante ma risultano noiosi per gli studenti che si volevano motivare. Se si vuole che la canzone sia motivante essa deve essere psicologicamente rilevante per l'età degli studenti, non per i ricordi del docente, e deve essere arrangiata e cantata secondo i parametri di oggi, non nelle ere preistoriche in cui, per gli adolescenti, si collocano le canzoni di 10 anni fa. (2018: 50)

2.2 La canzone leggera

Balboni ricorda che canzoni, musical e operette, quindi tutti quei generi che non prevedono una specifica conoscenza delle "regole" costitutive da parte dell'ascoltatore, sono parte della musica popolare. Lo studioso definisce le "regole" nel modo seguente:

- a) la musica pop non segue le regole del singolo genere ma la trasposizione da un genere all'altro o la contaminazione tra generi è molto tipica (per esempio, canzone commerciale e tormentone estivo funzionano in questo modo);
- b) le canzoni della musica pop non seguono il tipo di canto richiesto per il genere che presentano: per esempio, un testo di una canzone jazz può essere stato originariamente un'aria d'opera (l'unico genere che ha forte stabilità nel tipo di canto è il rap);
- c) di solito la struttura musicale della musica popolare è semplice per quanto riguarda l'armonia e lineare per la melodia, presentando un ritmo semplice e facilmente interiorizzabile¹;
- d) la lingua della musica pop non è linguisticamente complessa (2018: 45-46).

Le origini della canzone leggera o della canzone popolare/pop partono dal melodramma e dalla canzone napoletana. Siccome la canzone leggera è attualmente il genere di canzone più diffuso in Italia, non bisogna dimenticare che la canzone napoletana ha avuto un grande effetto sulla musica italiana (Palermo 2014). Anche la canzone napoletana, oggi per lo più nella forma del genere cosiddetto neomelodico, è nota e diffusa non solo a Napoli e in Campania, ma in tutto il Paese. Poiché parliamo di canzone napoletana, potremmo pensare che si tratti solo di canzoni in lingua napoletana. In genere è così, anzi un carattere importante per l'identità della canzone

¹ Lo studioso menziona il fatto che, anche per la struttura musicale, molte canzoni jazz erano inizialmente "popolari" ma poi hanno perso la loro semplicità e oggi sono sentite più come parti della musica colta.

napoletana è quello linguistico. La musica, inoltre, è più facilmente raggiungibile grazie a *YouTube*, *Spotify*, *Soundcloud* e altre piattaforme di questo genere. Non è raro vedere giovani cantautori suonare per strada e provare a raggiungere nuovi ascoltatori su *Instagram* e *Facebook*. Il cantautore napoletano Franco Ricciardi dice, a questo proposito, che “prima era YouTube, oggi è Spotify, se un ragazzo riesce a fare numeri su queste piattaforme, poi radio e tv inizieranno a interessarsi a lui” (cit. in Russo 2013).

Un altro genere che ha un pubblico molto vasto di appassionati in Italia e che è parte della musica popolare è la musica rap. In Italia la musica rap si è sviluppata fin dagli anni Ottanta². Negli anni Novanta sono nati gruppi musicali nei “centri sociali”³. I gruppi che si definivano *posse* sostenevano il genere del *conscious rap*, inserendo nelle loro canzoni dei temi politici. Jovanotti e gli Articolo 31 sono considerati i primi artisti rap in Italia. Molti di questi artisti hanno iniziato le loro carriere creando nuove versioni di brani già esistenti, oppure li hanno citati nei loro pezzi (Castaldo 2018). Dal punto di vista linguistico, notiamo che molti *rapper* usano l’inglese nelle loro canzoni. Di solito la lingua straniera è usata come strumento espressivo oppure ha fini chiaramente “commerciali”. Recentemente sempre più critici notano come il rap italiano abbia perso tutte le sue connessioni con il *rap* americano. Cantanti rap molto noti, come Eminem o Kendrick Lamar, usano ancora la loro musica come strumento politico più che per fini di *marketing*, ma in Italia ci sarebbe un comportamento opposto: gli artisti sono sempre più “commerciali” (Girolami 2017).

2.2.1 L’italiano della canzone leggera: caratteristiche della lingua

La musica leggera italiana gode di grande successo di pubblico e ha segnato fortemente la cultura popolare italiana, soprattutto quella giovanile (Caon e Lobasso 2008: 59). La canzone leggera viene spesso usata nella didattica delle lingue moderne come testo autentico. Di solito con il testo di una canzone si può far riferimento all’uso di elementi verbali e musicali insieme (Coveri 2020: 173). Le canzoni sono considerate materiale autentico perché non sono state create a scopi didattici ma con dei propri scopi pragmatici: offrono un contatto con le diverse varietà della lingua. La canzone è anche uno strumento eccellente per avere un contatto con la

² V. la voce dell’*Enciclopedia Treccani* in linea: https://www.treccani.it/enciclopedia/rap_res-c2ef2c66-dd82-11e6-add6-00271042e8d9_%28Enciclopedia-Italiana%29/.

³ Cfr. la voce *sociale* del *Vocabolario Treccani*: “Con accezione propria, *centro sociale*, denominazione generica di comunità, cittadine o di quartiere, costituite per lo più da giovani di un deciso orientamento politico e seguaci di comuni ideologie che usano come luogo di aggregazione edifici o locali spesso fatiscenti o illegalmente occupati, dove svolgono attività di svago e di ricreazione, dedicandosi talora anche a opere di assistenza e di aiuto volontario a persone che ne abbiano bisogno”. (<https://www.treccani.it/vocabolario/sociale/>)

cultura mentre si osservano dei contenuti linguistici oggetto di studio (Zingaro 2017: 195). Anche modi di dire ed espressioni idiomatiche riflettono la cultura della lingua oggetto di studio e sono ideali per l'utilizzo della canzone nella pratica didattica (Coveri 2020: 173).

La canzone offre utili stimoli linguistici e può rappresentare un ottimo input di apprendimento linguistico (Coveri 2020: 173). La scelta del modello di italiano proposto ai discenti attraverso le canzoni può essere il punto cruciale per l'insegnamento dell'italiano L2/LS. L'insegnante deve considerare precisamente una serie di grandi interrogativi per capire quale "italiano della canzone" offrire ai suoi discenti. Coveri ricorda alcuni punti principali, per esempio che l'insegnante deve pensare alla semiotica dell'italiano della canzone e a quali sono i meccanismi linguistici di un testo della canzone.

Non si può dimenticare che sebbene la canzone sia considerata portatrice di un testo autentico, in essa vi è sempre una "lingua per musica". L'insegnante deve anche considerare quali sono le differenze tra l'italiano della canzone e l'italiano quotidiano. Si parla della "lingua per musica" perché ovviamente la storia linguistica della canzone italiana ha lasciato i suoi segni nella lingua che viene usata nelle canzoni (Coveri 2020:174). Ad esempio, la lingua tipica delle canzoni del festival Sanremo è stata studiata rigorosamente alla fine degli anni Novanta. Per menzionare alcuni risultati, si è scoperto che di solito la grammatica delle canzoni sanremesi è vicina a quella della lingua parlata ma senza effetti di trascuratezza, con grandi quantità di verbi sintagmatici che la lingua parlata preferisce ai sintetici corrispondenti. La lingua della canzone sanremese di solito usa anche l'indefinito *niente* come aggettivo e la forma indicativa del verbo al posto del congiuntivo (Coveri cit. in Cartago e Fabbri 2016: 265-269).

I testi di diversi generi compresi nella canzone leggera si differenziano stilisticamente, la presenza di un testo verbale ha ogni volta una funzione diversa. La canzone d'autore (oppure la canzone di un *cantautore*) usa elementi dialogici e del parlato, un registro stilisticamente connotato e assomiglia a un testo poetico. Nella canzone pop sono rappresentati frequentemente tutti i livelli linguistici della lingua parlata. Nel pop è assai frequente la presenza di forestierismi, specialmente di anglicismi. In generale la musica pop è giovanile tematicamente e linguisticamente.

La musica rap invece ha un tempo basato sugli accenti e non sulle sillabe come la canzone d'autore e il pop. Secondo Coveri,

[s]i tratta, più che di canzone, di prosodia metropolitana, con un tempo basato sugli accenti e non sulle sillabe (si è parlato di neometrica), con versi lunghi, parole piane, rime a sorpresa, flusso verbale a raffica (il free style), nei casi migliori forte sperimentalismo linguistico e retorico (che richiede una costruzione del testo a tavolino), calembours, allitterazioni, assonanze, giochi di parole. (2020: 175)

Cartago e Fabbri dichiarano che “con il rap la parola diventa più importante della musica” (cit. in Bonomi 2016: 278). Ad ogni modo i testi verbali possono spesso essere difficili da capire per gli apprendenti perché sono pieni di giochi di parole e anche di scioglilingua. L’uso dei dialetti, i cambiamenti di codice e la “lingua mista” sono altri elementi generalmente comuni a questi testi. D’altra parte, le canzoni rap usano tanta lingua espressiva con colloquialismi che per pronuncia, caratteristiche morfosintattiche e lessicali, che possono dare un contributo interessante all’insegnamento e contribuire a un uso diversificato della lingua (idem: 278-281).

2.2.2 Temi della canzone leggera

All’interno della musica leggera italiana coesistono generi stilisticamente molto diversi tra di loro. I testi della musica leggera hanno contrastato e modificato una tradizione italiana basata, ad esempio, su una serie di figure convenzionali (l’amante crudele, la mamma amatissima), sulla gestualità stereotipata dei cantanti (la mano sul cuore, gli occhi rivolti al cielo) e situazioni comuni (per esempio la nostalgia di un paese lontano o di una persona) (Caon e Lobasso 2008: 60).

Caon dice che “la canzone è una forma culturale che unisce le persone” (Caon e Lobasso 2008: 60). Nella classe di lingua l’insegnante deve scegliere le canzoni non solo in base al livello degli apprendenti ma anche considerando quali temi sono accettabili per l’età degli apprendenti (adulti? adolescenti? bambini?) (Coveri 2020: 173). Per esempio, il rap come genere è molto popolare tra le generazioni più giovani. Coveri ricorda che

[i] nuclei tematici forti (sesso, sostanze, denaro) e i riferimenti culturali e letterari (a volte di difficile disambiguazione), il rapporto con l’immagine rendono il materiale di grande rilevanza didattica, ma anche di difficile manipolabilità, per cui non sarà vano il consueto richiamo alla sensibilità e alla preparazione dell’insegnante, specialmente per ciò che riguarda i discenti più giovani. (2020: 175)

Delli Castelli ricorda che “la musica leggera e le canzoni a essa riconducibili sono prodotti artistici di massa fra i più fruibili che possono essere culturospecifici e, al tempo stesso, trasversali a più culture” (2020: 130). Comunque, non si può dimenticare che la letteratura (in questo caso i testi delle canzoni) non è l’unica forma di una cultura ma deve comprendere anche

la geografia, la storia, i costumi, il pensiero filosofico, la televisione e così via. Il termine ‘cultura’ è un grande concetto e la musica ne è solo una piccola parte (2020: 113).

Negli anni Sessanta-Settanta molti artisti scoprivano che la canzone non serve solo per parlare d’amore ma anche per la politica e l’espressione poetica, per esprimere sogni, speranze e ansie. La canzone leggera affronta argomenti culturali di valenza sia nazionale e regionale (come usi e costumi, episodi di storia nazionale ecc.) che universale (come lavoro, famiglia, amicizia e solitudine) (Delli Castelli 2020: 116). La riflessione culturale sulle canzoni può avvenire su tre “livelli” diversi: 1) intorno al testo verbale, 2) intorno al rapporto tra testo verbale e struttura musicale (ad esempio, accenti e rime) e 3) su un piano extratestuale (ad esempio, interpreti e generi musicali) (2020: 118).

2.3 Canzone leggera e interesse per l’insegnamento

Tanti ricercatori e studiosi hanno studiato gli effetti positivi dell’uso della canzone nell’insegnamento della lingua seconda/straniera. Naturalmente nell’azione didattica è molto importante pensare al ruolo degli apprendenti e, secondo Coveri, anche scegliere l’uso della canzone prendendo in considerazione l’età degli apprendenti, la spendibilità delle loro competenze acquisite (studenti e lavoratori) e i loro interessi e tutto questo ovviamente tenendo conto dei diversi livelli di apprendimento previsti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento (Coveri 2020: 173).

Una ragione molto comune per utilizzare la canzone nell’insegnamento è la sua autenticità. È un modo “facile” di aggiungere materiale autentico al materiale di insegnamento. La canzone non è un testo confezionato per un apprendente di lingua ma un testo prodotto da parlanti nativi per parlanti nativi. Dal punto di vista cognitivo e affettivo la canzone è interessante perché vive di vita propria (Pasqui 2003). Con i propri scopi pragmatici la canzone offre un contatto diretto con le diverse varietà della lingua (Zingaro 2017: 195).

La canzone è un ottimo esercizio per praticare la pronuncia: tramite la canzone la pronuncia viene guidata e facilitata dal ritmo musicale. La canzone favorisce gli esercizi di ripetizione e così crea *drill* naturali e divertenti e la riproduzione individuale, da parte del discente, della canzone aiuta a facilitare l’articolazione di suoni e sequenze foniche (Pasqui 2003). Offre spesso la possibilità di esercitarsi anche ai discenti più introversi della classe. Ad esempio, quando si canta la canzone in gruppo, non si sente la voce di un solo discente e anche chi è

meno estroverso si sente psicologicamente “protetto” (Caon e Lobasso 2008: 58). Balboni ricorda però che sebbene la canzone leggera abbia in genere un ritmo chiaro e melodie semplici, proprio il ritmo può diventare uno svantaggio didattico: se il rumore della batteria e del basso cadono sugli accenti delle parole o delle frasi la comprensione può diventare difficile. Secondo lo studioso “si dovranno prevedere delle fasi di accostamento al testo prima dell’ascolto, per non sprecare con un senso di difficoltà e di fallimento la potenziale carica motivante della canzone” (2018: 50).

Oltre che per gli esercizi di pronuncia, la canzone può essere usata in modo multisensoriale, come in questo esempio:

La canzone può essere fatta solo ascoltare in un primo momento, magari stimolando gli studenti a coglierne il senso generale e trascrivere alcune parole chiave; in un secondo momento può essere associato il video-clip musicale per facilitare la comprensione attraverso la ridondanza di informazioni (qualora il video fosse di tipo “descrittivo” o presentasse affinità con il contenuto del testo); poi può essere fornito il testo in forma di cloze e può essere richiesto di riascoltare la canzone per completarlo. (Caon e Lobasso 2008: 56)

La linguista Anna Zingaro ha fatto una sperimentazione dell’uso didattico della canzone, ispirandosi al modello operativo dell’unità stratificata e differenziata (USD). I partecipanti hanno valutato quali effetti positivi la canzone potrebbe aver avuto sulla motivazione. Pensavano che con l’aiuto della canzone hanno potuto imparare senza stancarsi e senza stress e partecipavano più volentieri alle lezioni (2017: 195-198).

2.3.1 Motivazione

Vari studiosi dichiarano che la canzone facilita la memorizzazione di fonemi, lessico, frasi idiomatiche e intere strutture grammaticali quando viene usata come parte della lezione di lingua (Pasqui 2003). La facilitazione della memorizzazione è basata sul piacere che la canzone crea nell’ascoltatore che poi stimola la motivazione, cruciale in prassi didattiche che mirino all’acquisizione linguistica duratura. Tre studiosi hanno creato modelli che confermano il ruolo importante delle emozioni nella realizzazione dell’acquisizione duratura: il modello egodinamico di Titone, il modello di *stimulus appraisal* di Schumann e il modello proposto da Balboni (Zingaro 2017: 193). Tutti insistono sul fatto che la motivazione legata al piacere è lo stimolo più efficiente nella realizzazione dell’acquisizione duratura (Balboni cit. in Zingaro 2017: 193). Il modello di Balboni individua tre cause che regolano l’agire umano. La prima è

il dovere, che ha effetto sull'apprendimento temporaneo ma non sull'acquisizione duratura (Balboni cit. in Zingaro 2017: 193). Il dovere crea anche una spinta ad imparare che a sua volta genera ansia e fa scattare nella mente il meccanismo del filtro affettivo, causando nella memoria a breve termine il blocco delle informazioni (Krashen cit. in Zingaro 2017: 193). La seconda causa è il bisogno, "efficace fino alla sua soddisfazione" (Balboni cit. in Zingaro 2017: 193). La terza e ultima causa è il piacere, "normalmente legato all'emisfero cerebrale destro, olistico, ma che, se arriva a coinvolgere entrambi gli emisferi, diventa un potente catalizzatore dell'acquisizione" (*ibidem*).

La memorizzazione di fonemi, lessico, frasi idiomatiche e intere strutture grammaticali tramite la canzone, non è necessariamente legata solo all'esperienza scolastica ma può realizzarsi anche spontaneamente, nella vita quotidiana. Gli apprendenti che ascoltano fuori dal contesto scolastico canzoni in lingua seconda o straniera che sono di loro gradimento, possono ricordarne alcune parole o parti pur senza conoscerne il significato: questi elementi delle canzoni "frullano" nella loro mente, *stuck in their heads* (restando imprigionate in testa). In questo modo la canzone funziona come attivatore indiretto e trasforma l'*input* in *intake* (Pasqui cit. in Caon e Lobasso 2008: 56).

Dunque, la canzone è spesso legata a fattori affettivi ed emotivi: un brano può farci venire in mente un'esperienza positiva o un caro ricordo (Caon e Lobasso 2008: 55). "La musica lascia una traccia profonda nella memoria" (Pasqui 2003) e di conseguenza la memorizzazione con la musica avviene più velocemente (Caon e Lobasso 2008: 55). La musica è anche vista come motivazione intrinseca/autodiretta perché, come già detto, è legata al piacere e alla curiosità e dunque crea acquisizione stabile e duratura quando usata nella classe di lingua (*ibidem*).

Spesso l'ascolto di musica è un'attività che già rientra fra gli interessi personali degli apprendenti. Questo favorisce l'acquisizione: la musica è già legata al piacere che aumenta la motivazione con ripercussioni positive sull'acquisizione. Caon ricorda che "se la motivazione è legata a fattori intrinseci, il discente prova autonomamente interesse, curiosità e piacere nell'imparare, rispetto a qualcosa che si è costretti ad imparare per necessità o obbligo. Tale motivazione può essere promossa attraverso contenuti e metodologie legati al vissuto del discente, alla sua età e ai suoi interessi" (cit. in Zingaro 2017: 194). Di solito un compito legato al testo di una canzone, come per esempio quello di fare una ricerca sull'uso di espressioni

usate nel brano, viene accettato di buon grado dai discenti perché va incontro a un loro piacere naturale e non è considerato un obbligo scolastico (Caon e Lobasso 2008: 56).

Utilizzando la canzone leggera sempre più di frequente durante le lezioni, essa può diventare un “ponte” tra l’esperienza che i discenti fanno quotidianamente nel contesto extrascolastico e l’esperienza vissuta nel contesto scolastico (Caon e Lobasso 2008: 60). In questo modo la canzone può creare una sensazione di appartenenza e aiutare a rafforzare identità culturale e personale (Balboni cit. in Caon e Lobasso 2008: 61).

Se un apprendente è già interessato alla musica leggera, è possibile che la canzone funzioni come un profondo fattore motivazionale per lo studio della lingua, grazie alla sua capacità di emozionare, di attivare processi affettivi, di aiutare la memorizzazione dei testi. Un altro fattore molto forte è l’identificazione: se un discente si identifica con un gruppo sociale in base alla musica (si pensi per esempio a generi musicali come pop, rock, eccetera), è possibile che la musica aiuti nella motivazione (Caon e Lobasso 2008: 57).

È plausibile che i discenti per cui è vera l’associazione mentale musica-piacere, non vedano come un obbligo di studio le attività didattiche basate sul testo di una canzone. I discenti si concentrano non solo sugli elementi linguistici dell’esercizio ma anche sulla voce, la melodia, la storia narrata dalla canzone eccetera, cioè sulle caratteristiche intrinseche dell’*input*, dimenticando che stanno in realtà imparando una lingua, come vuole la teoria di Krashen del *rule of forgetting*, in cui i livelli di ansia e le resistenze psico-affettive (il filtro affettivo, già menzionato) del discente si abbassano creando le condizioni favorevoli per un’acquisizione duratura della lingua (cit. in Zingaro 2017: 194).

Balboni avverte però che cantautori che motivano l’insegnante possono essere noiosi per i discenti. Per essere motivante la canzone deve essere scelta considerando l’età dei discenti e non i ricordi dell’insegnante (Balboni 2018: 50).

2.3.2 Esempi dell’utilizzo della canzone leggera nell’insegnamento dell’italiano

Poiché la canzone è un materiale autentico, presenta varie possibilità di didattizzazione. La canzone contiene molti stimoli dal punto di vista didattico, linguistico e culturale. Per esempio, oltre a elementi grammaticali e lessicali, si trovano espressioni gergali, modi di dire, regionalismi eccetera. Diversi generi presentano diversi stili e possono guidare i percorsi

didattici secondo il livello di competenza linguistica degli apprendenti (Caon e Lobasso 2008: 56). La canzone offre anche un modo di utilizzare differenti modi di lavorare in classe: in gruppo, collaborativo, di ricerca sulle fonti eccetera (idem: 59). Presento di seguito alcuni esempi dell'uso della canzone leggera nell'insegnamento che si trovano su siti web dedicati.

Tiziano Ferro: Non me lo so spiegare



Tiziano Ferro, uno dei cantanti italiani più conosciuti all'estero, è famoso per le sue canzoni romantiche, che trattano spesso la tematica dell'amore, dei sentimenti e di relazioni complicate. Questa canzone è particolarmente interessante se si vogliono imparare **espressioni idiomatiche e frasi comuni in italiane** come "non me lo so spiegare" (I can't explain it) o "l'aria che tirava" (the atmosphere)

[Leggi il testo qui.](#)

Fig. 5 Videoclip e breve descrizione (Italian Language School 2021).

Nella figura 5 vediamo un esempio dell'utilizzo della canzone *Non me lo so spiegare* di Tiziano Ferro. Ho scelto questo esempio perché, come si legge nella breve descrizione, Tiziano Ferro è uno dei cantanti italiani più conosciuti all'estero: se il cantante è già familiare ai discenti, ascoltare una sua canzone può essere un fattore di motivazione. Anche il tema della canzone è molto comune e anche un po' stereotipato: l'amore. Può essere però un'ottima possibilità di parlare dei temi più comuni nella musica italiana e includere un po' di cultura nella lezione.

Nel breve testo descrittivo si suggerisce di usare questa canzone se si vogliono imparare espressioni idiomatiche e frasi comuni italiane, come lo stesso titolo "non me lo so spiegare", nella classe di livello intermedio. È molto pratico che anche il titolo della canzone sia una frase comune: può essere che i discenti ricordino almeno il titolo della canzone ascoltata in classe.

Italiano con le canzoni: Per dimenticare degli Zero Assoluto

Prima di ascoltare la canzone **Per dimenticare** degli [Zero Assoluto](#)

- coniuga i seguenti i verbi al **futuro** e inseriscili al posto giusto:

farcela (io)

sposarsi (tu)

partire (io 5 volte)

capire (tu)

- inserisci le **preposizioni A, DI e PER** al posto giusto

Allora quindi è vero,
è vero che _____
Ti faccio tanti, tanti cari auguri,
se non vengo _____
E se la scelta è questa
è giusta lo sai solo tu
E' lui l'uomo perfetto che volevi
che non vuoi cambiare più.
Ti senti pronta _____ cambiare vita
_____ cambiare casa
_____ fare la spesa
_____ fare i conti a fine mese
_____ lla casa al mare
_____ d avere un figlio, un cane.
Ed affrontare suocera, cognato
nipoti, parenti,
tombola a Natale,
mal di testa ricorrente
e tutto questo
per amore.

E forse _____
_____ dimenticare
_____ dimenticarti

E forse _____
_____ dimenticare
_____ dimenticarmi... _____ te, _____ te, _____ te

Fig. 6 Proposta di esercizi con tempi verbali e preposizioni (Capanni 2009).

La figura 6 presenta una canzone trasformata in un esercizio che inizia con quattro verbi che devono essere coniugati e inseriti al posto giusto nel testo. Dopo i verbi, ogni discente deve inserire al posto giusto anche le preposizioni a, di e per. Alla fine, la canzone viene ascoltata e i discenti possono correggere le loro risposte. L'esercizio è consigliato per il livello A1/A2.

Questo esercizio contiene sia un esercizio meccanico (la coniugazione dei verbi) che la comprensione del testo. È un modo più divertente di imparare la coniugazione dei verbi, la sintassi delle frasi e l'uso delle preposizioni. Personalmente ho usato questa canzone anche per il suo corredo lessicale, in un'unità didattica che conteneva alcune parole e frasi usate nella canzone, ad esempio “grazie per l'invito”, “fare auguri”, “avere impegni”, “fare la spesa” e “cambiare casa”. Era un modo perfetto di “chiudere” l'unità: i discenti sentivano che anche se non sapevano molto di italiano (in un corso di lingua per principianti assoluti), potevano già capire tanto.

Italiano con le canzoni: "La tipica ragazza italiana" di dj Matrix



Una canzone per lavorare sugli stereotipi di genere e sugli italiani.

Attività 1. Prima di **ascoltare questa canzone** di **dj Matrix**, provate a pensare a come sono le "tipiche ragazze italiane" e scrivete una lista che comprenda aggettivi, atteggiamenti e modi di fare.

Attività 2. Provate ad inserire nel testo della canzone le seguenti parole, poi ascoltate il brano e correggete:

affascinante, attentamente, firmata, fretta, invecchiare, notorietà, pupazzo, retta, sottana, truccata.

La tipica ragazza italiana

Esce tutta _____
ride soltanto forzata
si crede al di sopra del mondo
veste solo _____
mostra la borsa griffata
la aspetta una bella serata

Cresciuta troppo in _____
tra l'insalata una dieta e il fumo
di una sigaretta
beve per _____

Fig. 7 Stereotipi di genere e sugli italiani (Balò 2010).

Nella figura 7 il pezzo *La tipica ragazza italiana* di DJ Matrix è utilizzato per 5 attività di cui solo le prime 2 sono visibili nella figura. Prima di ascoltare la canzone, i discenti devono descrivere le "tipiche ragazze italiane" con aggettivi, citando atteggiamenti e modi di fare, poi devono inserire le parole nel testo. Fatto questo, la canzone viene ascoltata e i discenti possono fare le loro correzioni e confrontare le supposizioni che ognuno di loro ha elaborato sugli stereotipi della canzone. Si può aggiungere un po' di conversazione: come sono le ragazze del vostro paese? Ci sono differenze rispetto a quelle italiane? Alla fine, in piccoli gruppi, i discenti devono provare a riscrivere la canzone pensando al "tipico ragazzo italiano".

Questo esercizio si concentra su aggettivi, descrizione fisica e carattere, conversazione. Gli stereotipi sono il tema della canzone: questi sono naturalmente molto connessi alla cultura. Secondo il sito web, questo esercizio è per il livello A1/A2 ma immagino che possa funzionare meglio al livello B1/B2 quando i discenti hanno conoscenze lessicali più sviluppate da usare nella conversazione e nella riscrittura della canzone.

Lorenzo Baglioni: Il Congiuntivo



Questa canzone è molto utile per chi ha difficoltà con il congiuntivo italiano. È stata la hit del Festival di Sanremo nel 2017, il festival della musica italiana più importante. Attraverso il testo, imparerai molti tempi del congiuntivo, come **presente, passato, imperfetto e trapassato**, come se fossi a lezione di grammatica italiana e ad un concerto allo stesso tempo.

Baglioni racconta di quanto è difficile, anche per un parlante italiano nativo, usare il congiuntivo correttamente, quindi ricorda sempre che sia gli italiani che gli stranieri condividono le stesse difficoltà!

[Leggi il testo qui.](#)

Fig. 8 Imparare il congiuntivo (Italian Language School 2021).

La canzone *Il congiuntivo* di Lorenzo Baglioni è molto utile proprio per imparare il congiuntivo, come recita il titolo. Il brano contiene verbi nei tempi seguenti del congiuntivo: presente, passato, imperfetto e trapassato. L'utilizzo di questa canzone è suggerito per gli apprendenti di livello molto avanzato che hanno una buona padronanza del congiuntivo italiano. Questo pezzo sarebbe adatto per una ripetizione divertente dopo che gli apprendenti hanno imparato tutte le forme di questo modo. Si dice che *Il congiuntivo* sia stata la *hit* del Festival di Sanremo nel 2017 e questo crea "una via" per la cultura: Sanremo è il festival della musica italiana più importante ed è giusto almeno menzionarlo a lezione. Questa canzone può essere anche buona fonte di motivazione perché l'interprete racconta delle difficoltà che anche i parlanti nativi dell'italiano hanno nell'uso del congiuntivo così che la breve descrizione conclude dicendo: "ricorda sempre che sia gli italiani che gli stranieri condividono le stesse difficoltà".

In base alle considerazioni teoriche e alle applicazioni pratiche sin qui presentate, la mia tesi di laurea magistrale cerca di rispondere alle questioni sull'utilizzo della canzone nell'insegnamento dell'italiano L2/LS. È utile usare la canzone per insegnare l'italiano L2/LS? Perché è utile? Quali sono le competenze che si possono sviluppare? Quando la canzone leggera dovrebbe essere inserita nella lezione (ad esempio, ogni settimana, all'inizio della lezione eccetera)? Con quali classi la canzone dovrebbe essere usata? In quali contesti? Quali sono i materiali più interessanti? Esiste una tendenza positiva nell'uso programmatico della canzone nell'insegnamento? Oppure negativa?

3 Corpus e metodologia di analisi

Sulla base dell'introduzione teorica ho isolato alcuni elementi particolari che riguardano la questione dell'insegnamento che si serve della canzone leggera. Per trovare risposte alle questioni presentate nel capitolo precedente, ho creato un questionario-intervista sull'uso della canzone nell'insegnamento dell'italiano LS/L2. Lo scopo del questionario-intervista è verificare in pratica come la discussione sulla questione generale (metodi e tecniche di apprendimento) e particolare (l'uso della canzone) possa essere analizzata nella prassi di chi insegna l'italiano come lingua straniera in Finlandia.

La metodologia di analisi è qualitativa e comparativa, con elementi di esame quantitativo. Il campione delle interviste non è molto ampio, ma differenziato per età ed esperienza delle persone poiché in questa ricerca sono importanti anche i criteri di selezione del materiale di insegnamento e possiamo osservare il fatto che insegnanti di generazioni passate non devono soltanto basarsi sui propri gusti ma considerare l'età e i gusti dei discenti.

Il questionario inizia con una parte generale, che cerca di raccogliere informazioni relative a titolo di studio, anni di esperienza come insegnante e lingue/materie che la persona insegna o ha insegnato. A questa segue la parte che raccoglie informazioni specifiche, e che inizia con la domanda "hai mai usato canzoni (di vario genere) per l'insegnamento dell'italiano L2 o LS?". La risposta del partecipante (sì o no) lo guida a continuare con le domande orientate per la sua risposta. Le domande che seguono la risposta "sì" sono categorizzate in *prassi, competenze, motivazione e coinvolgimento della classe, valutazione dell'argomento, le tue esperienze di apprendimento e considerazioni pratiche*. Alcune delle domande usano la scala di valori da 1 a 5 (in cui 1 corrisponde a per niente, 2 non così tanto, 3 un po', 4 molto, 5 tanto), altre richiedono al partecipante di scrivere la sua risposta.

3.1 Presentazione dei partecipanti

Tre insegnanti hanno risposto al questionario, dopo averlo ricevuto via e-mail: tutte e tre mi hanno mandato le loro risposte nel corso del mese di marzo del 2022.

Per avere informazioni e opinioni da parte di insegnanti in un campione diversificato, le insegnanti sono state scelte in base ai loro anni di esperienza in questa professione. La partecipante più giovane ne ha 1,5, la partecipante più matura ne ha 36 e tra le due c'è un'insegnante con 24 anni di esperienza. Le insegnanti con 36 e 24 anni di esperienza hanno

entrambe insegnato anche un'altra lingua mentre l'insegnante con un anno e mezzo di esperienza ha insegnato solo italiano. I titoli di studio, i corsi che tengono/hanno tenuto, nonché i livelli, gli ambiti e gli istituti nei quali insegnano/hanno insegnato si trovano nella tabella seguente. Per questioni di anonimato, i tre soggetti sono indicati come *insegnante A*, *insegnante B* e *insegnante C*.

	Titolo di studio, specializzazioni	Anni di esperienza	Lingue insegnate	Corsi insegnati	I livelli di corsi	Ambiti/istituti
Insegnante A	Laurea triennale in Scienze Umanistiche (italiano)	1,5	italiano	corsi di lingua	A1-B1	formazione di adulti
Insegnante B	Laurea magistrale in italiano e studi pedagogici	24	italiano, francese	corsi di lingua base, corso di comprensione del testo, corso di conversazione, italiano pratico	A1-B1	liceo, formazione di adulti, corsi universitari
Insegnante C	Laurea magistrale in inglese, francese e italiano	36	inglese, francese, italiano	corsi di liceo, corsi di lingua e cultura, corsi di lingua nella scuola di business	A1-C1	liceo, formazione di adulti, istituto di business

Tabella 1 Informazioni generali sulle insegnanti intervistate.

3.2 Informazioni specifiche

Tutte e tre le insegnanti hanno risposto “sì” alla domanda “hai mai usato canzoni (di vario genere) per l’insegnamento dell’italiano L2 o LS?”. La risposta guida le partecipanti a continuare con le domande orientate dalla risposta affermativa. Come detto prima, le domande sono divise nelle categorie seguenti: *prassi*, *competenze*, *motivazione e coinvolgimento della classe*, *valutazione dell’argomento*, *le tue esperienze di apprendimento* e *considerazioni pratiche*. Ad ogni categoria corrisponde un sottoparagrafo nella trattazione.

3.2.1 Prassi

La prima domanda è “in un corso, mediamente, quante lezioni sono state corredate da canzoni?”. L’insegnante A ha indicato 2 su 10 (20%), l’insegnante B 2-3 su 24 (8-12%) e l’insegnante C 1 su 4 (25%). Le altre due domande esaminano il materiale usato nelle lezioni. Tutte e tre le insegnanti hanno risposto che di solito il materiale su cui le lezioni corredate da canzoni sono/erano impostate è stato creato da loro stesse. Tutte dicono anche che i testi delle canzoni e le loro esecuzioni (registrazioni sonore, *videoclip* eccetera) sono stati trovati su

internet, ad esempio sulla piattaforma *Youtube*. L'insegnante C ricorda che anni fa ci voleva molto più tempo [per trovare i testi] perché li reperiva per caso o tramite amici, oppure ha dovuto ascoltare più volte il disco.

3.2.2 Competenze

In questa categoria ci sono quattro domande. Con l'impiego di materiali basati su canzone, l'insegnante A intende sviluppare principalmente la competenza culturale, qualche volta la competenza di un certo tema della grammatica e a volte anche la competenza analitica in italiano (analizzando il significato del testo di una certa canzone). Gli argomenti della grammatica prevalentemente illustrati usando le canzoni nelle lezioni dell'insegnante A sono i verbi. Alla domanda "quali elementi lessicali (relativi a vari campi, come per esempio, le relazioni tra giovani, la tecnologia, l'amore, eccetera) sono stati introdotti con l'aiuto delle canzoni?" l'insegnante A risponde: l'amore. Secondo lei, sembra che la maggioranza delle canzoni parli soltanto dell'amore. Afferma anche che i suoi studenti rappresentano una fascia d'età più matura quindi per esempio il rap italiano con il gergo giovanile non viene introdotto spesso. Nelle lezioni dell'insegnante A le competenze comunicative che sono state sviluppate (per esempio, una particolare attenzione all'italiano parlato, al registro colloquiale, al gergo giovanile, eccetera) sono la conoscenza del registro colloquiale e dell'italiano parlato.

Alle stesse domande l'insegnante B risponde che con l'impiego di materiali basati su canzoni, intende sviluppare le competenze grammaticali e lessicali. Gli argomenti della grammatica prevalentemente illustrati usando le canzoni nelle sue lezioni sono i verbi e la morfologia in generale. Nelle lezioni dell'insegnante B elementi lessicali introdotti con l'aiuto delle canzoni sono i prefissi e i suffissi. Alla domanda "quali competenze comunicative sono state sviluppate?" risponde: l'italiano parlato e il gergo giovanile.

Infine, le risposte dell'insegnante C, che afferma di voler sviluppare il lessico di base oppure i punti difficili della grammatica. Gli argomenti della grammatica prevalentemente illustrati sono soprattutto i verbi ma anche alcuni pronomi. Nelle lezioni sue lezioni gli elementi lessicali introdotti con l'aiuto delle canzoni sono relativi alla società e alla cultura italiane. Alla domanda "quali competenze comunicative sono state sviluppate (per esempio, una particolare attenzione all'italiano parlato, al registro colloquiale, al gergo giovanile, eccetera)?" l'insegnante C risponde che si è riferita solo a questo tipo di elementi perché il tempo era sempre molto ristretto per un uso articolato della canzone.

3.2.2.1 Esempi di parti di lezione

Ho chiesto alle intervistate di fare un esempio di una parte della lezione in cui hanno usato le canzoni. Ho a questo scopo inserito nel questionario una tabella divisa per *obiettivi, fase della lezione, attività, materiale ed esercizi*. Ecco le tabelle di tutte le insegnanti.

Obiettivi	Fase della lezione	Attività	Materiale	Esercizi
Motivare gli studenti	L'inizio	“Vediamo cosa ascoltano gli italiani in questo momento”	Videoclip su Youtube	“Ascoltiamo”
Ripassare la grammatica	Dipende – ma direi che all'inizio principalmente	P.e. Riconoscimento delle forme verbali	Testo della canzone	“Trovate tutte le forme verbali”
Sviluppare la competenza analitica in italiano	Alla fine della lezione	Leggere, capire e analizzare il contenuto della canzone	Testo della canzone (naturalmente ascoltiamo anche la canzone)	“Analizzate il significato della canzone, che messaggio vuole trasmettere secondo voi?”

Tabella 2 Esempi della lezione dell'insegnante A.

L'insegnante A favorisce l'uso di esercizi facili da mettere all'inizio oppure alla fine della lezione. Ha fornito esempi su esercizi che trattano sia la cultura che la grammatica. Usa anche la musica per motivare i suoi discenti. Il materiale usato nei suoi esempi è molto limitato: videoclip oppure il testo di una canzone. L'attività e gli esercizi, invece, sono ampi: il riconoscimento delle forme verbali, la comprensione del testo e l'analisi del contenuto del testo.

Obiettivi	Fase della lezione	Attività	Materiale	Esercizi
-attualità: il Festival di Sanremo -far conoscere aspetti importanti della cultura italiana -ripasso delle strutture studiate durante il corso -introdurre lessico e modi di dire nuovi		Gli studenti leggono un testo sul Festival di Sanremo dopodiché rispondono ad alcune domande in italiano. Prima di ascoltare la canzone riempiono gli spazi vuoti della canzone con le parole presentate dall'insegnante. Alla fine, si ascolta la canzone e se ne parla un po'.	-testo sul Festival di Sanremo + domande preparate dall'insegnante -testo della canzone “Brividi”, vincitore 2022	-domande sul testo sul Festival di Sanremo -cloze (canzone): lessico, modi di dire e alcune strutture grammaticali studiate durante il corso

Tabella 3 Esempi della lezione dell'insegnante B.

L'insegnante B ha scelto un esempio di un esercizio più lungo. Probabilmente l'attualità della canzone in questo caso (il brano vincitore di Sanremo 2022) avrà motivato l'insegnante B a usare la canzone nella sua lezione. L'esercizio combina vari elementi: la cultura, il ripasso delle cose già imparate (strutture grammaticali) e la possibilità di imparare cose nuove (lessico e modi di dire). L'esercizio è diviso in tre parti: prima dell'ascolto, durante e dopo. Il materiale è stato preparato dall'insegnante ed è molto articolato, contiene anche molti tipi di attività diverse: lettura, esercizio cloze e conversazione.

Obiettivi	Fase della lezione	Attività	Materiale	Esercizi
Passato prossimo	Inizio/metà/fine	riempire	cloze	Nel manuale
Oggetto diretto/indiretto	- “ -	- “ -	- “ -	Nel manuale

Tabella 4 Esempi della lezione dell'insegnante C.

L'enfasi negli esempi dell'insegnante C è sulla grammatica. Gli esercizi sono unilaterali e si trovano nel manuale adottato. Probabilmente il manuale funziona come guida e le strutture grammaticali sono state trattate nel manuale appena prima degli esercizi.

3.2.3 Motivazione e coinvolgimento della classe

Nella parte *motivazione e coinvolgimento della classe* le insegnanti devono rispondere a quattro domande. Le prime tre usano la scala di valori da 1 a 5 (1 per niente, 2 non così tanto, 3 un po', 4 molto, 5 tanto) e l'ultima richiede una risposta scritta. Tutte le insegnanti pensano che l'ascolto e la riflessione sulle canzoni siano motivanti (tutte hanno indicato il valore 5). Alla domanda “quanto ti sembrano/sono sembrati interessati i discenti all'ascolto delle canzoni?” l'insegnante A ha risposto 4, l'insegnante B 5 e l'insegnante C 3. Alla domanda “quanto ha aumentato la disponibilità a comunicare l'ascolto delle canzoni?” tutte hanno indicato il valore 4 (molto).

L'ultima domanda di questa parte vuole indagare se ci sono state particolari richieste da parte dei discenti (per esempio, ascoltare altre canzoni, altri autori eccetera). Nella classe dell'insegnante A i discenti hanno espresso entusiasmo per l'ascolto delle canzoni italiane. Anche nella classe dell'insegnante B ai discenti piacciono le canzoni italiane e dicono che la musica italiana è il motivo per cui studiano oppure hanno cominciato a studiare l'italiano. Invece, l'insegnante C dice che i suoi discenti esprimono raramente interesse per la musica italiana.

3.2.4 Valutazione dell'argomento

Secondo l'insegnante A, è importante introdurre le canzoni nell'insegnamento per motivare gli studenti, per il valore culturale delle canzoni e per far diventare l'apprendimento delle lingue una cosa divertente. Pensa che sia importante usare testi autentici, testi con nuovi elementi lessicali, testi facilmente comprensibili e interessanti. L'insegnante A non pensa che i testi debbano essere facilmente memorizzabili. A suo parere, altri tipi di testi particolarmente importanti nell'insegnamento sono i dialoghi e gli articoli giornalistici.

Secondo l'insegnante B la musica aiuta a memorizzare vocaboli e strutture grammaticali e motiva gli studenti allo studio e per questo pensa che sia importante introdurre le canzoni nell'insegnamento. L'insegnante B è completamente d'accordo con la dichiarazione del questionario: secondo lei è importante usare testi autentici, testi con nuovi elementi lessicali, facilmente memorizzabili, testi facilmente comprensibili e interessanti.

L'insegnante C ha introdotto le canzoni nell'insegnamento perché, secondo lei, questo crea una buona atmosfera in classe e offre la possibilità di riflettere su un aspetto culturale perché gli italiani cantano tanto. Pensa che le canzoni tengano la lingua viva in modo particolare e forse riescano ad avvicinare maggiormente la lingua ai discenti. Come l'insegnante B, anche l'insegnante C è d'accordo con la dichiarazione del questionario. Pensa che sia molto importante usare testi autentici ma anche difficilissimo. È importante usare testi con nuovi elementi ma non tutti gli elementi devono essere attivamente imparati. Secondo lei, basta che la canzone contenga almeno una riga facilmente memorizzabile. L'insegnante C pensa che usare testi facilmente comprensibili sia importante ma può essere significativo usare anche testi difficili per dare un'idea di come la lingua può variare. Crede che usare testi interessanti sia molto importante però fa anche una domanda: interessante per chi? L'insegnante C afferma che altri tipi di testi particolarmente importanti nell'insegnamento, a suo parere, sono dialoghi, brani di poesia, articoli giornalistici, pubblicità e tutti i testi che parlano di come gli italiani vivono, abitano, mangiano e passano le vacanze.

3.2.5 Esperienze personali di apprendimento

L'insegnante A dichiara di avere una notevole esperienza di apprendimento della lingua con l'uso di canzoni. Quando l'insegnante A ha studiato l'italiano, ascoltava molte canzoni e ha

anche studiato l'italiano attraverso delle canzoni. Ha studiato anche altre lingue usando canzoni: svedese, inglese, francese, spagnolo e russo.

L'insegnante B, invece, afferma di non avere così tanta esperienza. Quando ha studiato l'italiano, ascoltava molte canzoni però ha studiato solo un po' dell'italiano attraverso delle canzoni. Alla domanda "hai studiato un'altra lingua usando delle canzoni?" ha indicato il valore 2 (non così tanto). La lingua in questo caso era il francese.

L'insegnante C si allontana dall'esperienza delle altre due. Non ascoltava molte canzoni quando ha studiato l'italiano però ha comunque studiato l'italiano attraverso delle canzoni. Ha studiato un po' dell'altra lingua straniera (il francese) usando delle canzoni perché all'università aveva un'insegnante di francese a cui piaceva la musica.

3.2.6 Considerazioni pratiche

Questa è la parte più ampia del questionario e contiene nove domande. Le prime quattro riguardano gli esercizi impostati partendo dalle canzoni e le quattro seguenti i temi delle canzoni. L'ultima domanda offre alle intervistate un'opportunità di parlare degli argomenti e delle questioni che non vengono toccate nel questionario, ma che sono ritenute importanti.

L'insegnante A indica il valore 3 (un po') rispondendo alle domande "è facile creare esercizi di tipo *cloze*?" ed "è utile esercitarsi sulla comprensione in base all'ascolto senza che il discente abbia davanti il testo di quello che ascolta?". Invece, alle domande "è facile creare esercizi su alcune questioni grammaticali (per esempio, sull'uso dei verbi)?" ed "è utile controllare la corrispondenza tra testo scritto e testo ascoltato?" indica il valore 4 (molto). L'insegnante A userebbe/ha usato canzoni che parlano dell'Italia (5, tanto). Userebbe/ha usato anche canzoni che parlano del mondo dei giovani e canzoni che sono conosciute anche nella forma di *cover* in finlandese (4, molto). Alla domanda sui temi presentati tramite le canzoni l'insegnante A ha risposto l'amore e i dialetti italiani, per menzionarne alcuni.

L'insegnante B ha indicato il valore 5 (tanto) in tutte e quattro le domande che riguardano gli esercizi che si ispirano alle canzoni. Anche l'insegnante B userebbe/ha usato canzoni che parlano dell'Italia. Alla domanda "useresti/ha usato canzoni che parlano del mondo dei giovani?" indica il valore 3 e alla domanda "useresti/ha usato canzoni che sono conosciute anche nella forma di *cover* in finlandese?" il valore 2. I temi presentati tramite le canzoni sono

la famiglia, la diversità e l'immigrazione. L'insegnante B dichiara che delle volte ascoltano musica in classe solo per rilassarsi un po' e per fare una pausa. Ricorda anche che quando gli studenti entrano in aula c'è quasi sempre la radio accesa con musica italiana in sottofondo.

L'insegnante C indica il valore 5 per tutte le altre domande sugli esercizi tranne che per la domanda "è facile creare esercizi su alcune questioni grammaticali (per esempio, sull'uso dei verbi)?" in cui indica il valore 4. Afferma inoltre che per iniziare a lavorare con la musica a lezione è preferibile esercitarsi sulla comprensione in base all'ascolto senza che il discente abbia davanti il testo di quello che ascolta. Come l'insegnante A e l'insegnante B, anche l'insegnante C userebbe/ha usato canzoni che parlano dell'Italia. Userebbe/ha usato anche canzoni che parlano del mondo dei giovani e canzoni che sono conosciute anche nella forma *cover* in finlandese (per tutte e due ha indicato il valore 5). Alla domanda "quali temi sono stati presentati tramite le canzoni?" l'insegnante C risponde: amore e tramite l'amore tutta la vita. Ricorda anche che le canzoni aiutano ad ascoltare la lingua parlata ma il tempo a disposizione in classe è molto ristretto. Dice che "anche se uno volesse dare più tempo alla musica, non è sempre possibile perché 'la maturità si avvicina' e prima si deve ancora trattare un sacco di argomenti di lessico e grammatica".

4 Analisi della questione

Adesso mi soffermo sull'analisi della questione centrale per la mia ricerca, comparando le risposte alla parte teoretica di questa tesi e analizzando le somiglianze tra le risposte delle intervistate.

4.1 Le scelte pratiche di fronte alla teoria

Come scritto all'inizio del capitolo sulle questioni teoretiche, gli insegnanti hanno spesso materiali già pronti per il loro lavoro ma di solito devono crearne di aggiuntivi per determinate lezioni. Di solito tocca agli insegnanti creare il materiale adatto quando usano la canzone nell'insegnamento. Questo può sia aumentare che diminuire la motivazione verso questa scelta. L'insegnante A, l'insegnante B e l'insegnante C rispondono tutte nel questionario che il materiale su cui le lezioni corredate da canzoni è/era stato creato da loro.

Quando le insegnanti creano il loro materiale, è più facile farlo specialmente in rapporto al gruppo target scegliendo i metodi e le tecniche che funzionano per il loro livello, interessi eccetera. Nella tabella 2 vediamo che l'insegnante A usa le canzoni, ad esempio, per motivare gli studenti, ripassare la grammatica e sviluppare la competenza analitica in italiano. Usa il metodo diretto (la conversazione sul significato della canzone) e il metodo cognitivo (l'attività relativa alla grammatica). Come si vede nella tabella 3, l'insegnante B ha presentato un esempio di come usa la canzone per far conoscere agli studenti aspetti importanti della cultura italiana, ripassare la grammatica e introdurre lessico e modi di dire nuovi. Anche l'insegnante B usa il metodo cognitivo (le attività relative alla grammatica e al lessico e gli esercizi strutturali) e il metodo diretto (la conversazione sulla canzone dopo gli esercizi). L'insegnante C, invece, nell'esempio riportato nella tabella 4 usa solo il metodo cognitivo (esercizi strutturali relativi alla grammatica).

Abbiamo già visto che le tecniche didattiche vengono classificate in tre modi differenti, anche se Danesi ne individua quattro (2018: 49-50). L'insegnante A e l'insegnante B utilizzano le tecniche visive quando usano anche videoclip di canzoni per le loro lezioni. Usano anche tecniche umoristiche quando chiedono agli apprendenti di conversare su una data canzone perché gli esercizi che aiutano gli apprendenti a usare la lingua per il pensiero, cioè la conversazione, e gli esercizi che cercano di attivare l'abilità di usare la lingua straniera per il divertimento, sono, secondo Danesi, classificati come tecniche umoristiche. La conversazione

spensierata stimola al benessere e aumenta la rilassatezza dell'atmosfera in classe. Le tecniche strutturali vengono usate da tutte e tre le insegnanti, che usano la canzone per esercizi che trattano le strutture linguistiche. Balboni divide le tecniche basate sulle abilità linguistiche in tecniche per lo sviluppo delle abilità ricettive, tecniche per lo sviluppo delle abilità produttive, tecniche per il dialogo e tecniche per il lavoro sui testi (Balboni cit. in Danesi 2018: 51). Ovviamente, tutte le insegnanti utilizzano le tecniche per il lavoro sui testi perché il testo della canzone ha un ruolo importante quando questa viene usata come parte dell'insegnamento. Inoltre, l'insegnante A e l'insegnante B che hanno aggiunto la conversazione nei loro esempi, utilizzano anche le tecniche per il dialogo. Secondo la classificazione di Diadori, le tecniche potrebbero essere classificate da due prospettive diverse: sia dal punto di vista dell'insegnante che da quello del discente (cit. in Danesi 2018: 52-52). Tutte e tre le insegnanti hanno fissato gli obiettivi e hanno scelto tecniche diverse per raggiungerli. Invece, per i discenti le tecniche sono semplicemente un mezzo per praticare la lingua.

Dal punto di vista del discente, che vede le tecniche didattiche solo come un mezzo per praticare la lingua, è molto importante pensare a come mantenere alta la propria motivazione. Come confermano Zingaro, Caon e Lobasso, le emozioni positive creano motivazione e aiutano il discente a memorizzare strutture linguistiche e lessico (Zingaro 2017: 193-194; Caon e Lobasso 2008: 54-57). L'insegnante B è d'accordo con queste dichiarazioni. Ha risposto alla domanda "per quali motivi è importante introdurre le canzoni nell'insegnamento?" dicendo che "la musica aiuta a memorizzare vocaboli e strutture e motiva gli studenti allo studio". Racconta anche che i suoi studenti quasi sempre chiedono di usare la musica a lezione e alcuni di loro affermano che la musica italiana è uno dei motivi principali per cui studiano l'italiano o hanno cominciato a studiare l'italiano.

Scegliendo la canzone, l'insegnante deve pensare al livello linguistico dei discenti, a quali temi sono accettabili per la loro età e al fattore più importante dal punto di vista motivazionale ovvero quali temi sono interessanti per i discenti. L'insegnante A ha dichiarato nel questionario che "i miei studenti rappresentano una fascia d'età più matura quindi, per esempio, il rap italiano con il gergo giovanile non viene introdotto spesso [tra i materiali della lezione]" Dal punto di vista dell'insegnante, che usa la canzone come strumento per raggiungere uno scopo educativo, il rap italiano con gergo giovanile potrebbe essere molto interessante da usare particolarmente per questa componente linguistica, mentre dal punto di vista del discente, il fatto che la canzone scelta possa essere poco interessante, oppure non adeguata alle sue

caratteristiche, può rendere la lezione noiosa e svantaggiosa per la sua motivazione. Soprattutto in questo caso l'insegnante deve scegliere le canzoni attentamente perché è (molto) più giovane dei suoi discenti.

Alla domanda "è importante usare testi interessanti nell'insegnamento?" nella parte "valutazione dell'argomento" tutte le insegnanti hanno indicato 4 (molto) oppure 5 (tanto) e l'insegnante C ha anche messo la domanda in discussione scrivendo "interessanti per chi?".

Coveri e Zingaro ricordano l'importanza della programmazione del percorso dell'uso didattico della canzone. Per raggiungere la massima utilità della canzone, il percorso didattico dovrebbe includere le tre fasi: prima, durante e dopo l'ascolto (Coveri 2020: 173; Zingaro: 2017: 193-194). Vediamo come le insegnanti intervistate utilizzano le tre fasi. L'insegnante A ha usato le tre fasi come segue: prima i discenti leggono il testo della canzone, poi l'ascoltano e alla fine parlano del significato del testo, del messaggio che vuole trasmettere. In questo esempio manca l'attività durante l'ascolto (l'ultimo esempio nella tabella 2). Nell'esempio dell'insegnante B (tabella 3), le fasi sono così descritte: prima i discenti leggono il testo della canzone, rispondono ad alcune domande in base al testo e riempiono gli spazi vuoti del testo con le parole presentate dall'insegnante. Durante l'ascolto, i discenti fanno le correzioni, se necessario, e alla fine parlano della canzone data. Le attività pre-ascolto e durante l'ascolto dell'insegnante B sono più chiare e l'attività dopo l'ascolto è più "libera", non così strutturata. L'insegnante C non ha descritto i suoi esempi abbastanza dettagliatamente (tabella 4) per questo non possiamo dire se e come abbia osservato le tre fasi nel suo percorso didattico.

Coveri ricorda anche l'autenticità della canzone. Lo studioso dichiara che la canzone leggera è considerata un materiale autentico e offre un vero contatto con sia la varietà della lingua che la cultura, ad esempio, tramite modi di dire ed espressioni idiomatiche che riflettono la cultura (2017: 173). Tutte e tre le insegnanti intervistate sono d'accordo sul fatto che sia importante usare testi autentici nell'insegnamento, hanno tutte indicato il valore 5 (tanto). L'insegnante A afferma che uno dei motivi che ha di introdurre le canzoni nell'insegnamento è il valore culturale delle stesse. L'insegnante B, invece, utilizza le canzoni per introdurre modi di dire nuovi all'attenzione dei suoi discenti. Anche l'insegnante C risponde che è importante introdurre le canzoni nell'insegnamento per offrire un aspetto culturale della lingua studiata. Aggiunge che nelle sue lezioni la società e la cultura italiana sono elementi introdotti con l'aiuto delle canzoni.

4.2 Somiglianze e differenze

Analizzo di seguito quanto sono simili, o differenti, le dichiarazioni delle intervistate, soffermandomi sui fattori che possono causare questi rapporti, come l'età, l'istruzione e la specializzazione di ognuna, la loro conoscenza di altre lingue.

4.2.1 Prassi

Sebbene le insegnanti intervistate abbiano diversi livelli di esperienza (l'insegnante A 1,5 anni, l'insegnante B 24 anni e l'insegnante C 36 anni), tutte e tre hanno usato canzoni (di vario genere) per l'insegnamento dell'italiano lingua seconda oppure lingua straniera. Ovviamente, la quantità delle lezioni che sono state corredate da canzoni cambia (per l'insegnante A il 20%, l'insegnante B 8-12% e l'insegnante C 25%) perché insegnano/hanno insegnato in ambiti e istituzioni differenti e hanno/hanno avuto "regole" differenti su come usare il tempo nella lezione. Tutte le insegnanti intervistate creano/hanno creato il materiale per le lezioni corredate da canzoni e i testi di solito sono stati presi da internet. L'insegnante A e l'insegnante B usano anche videoclip, che provengono sempre da internet.

4.2.2 Competenze

Tutte le insegnanti intervistate intendono/intendevano sviluppare competenze grammaticali/temi della grammatica con l'aiuto delle canzoni. Inoltre, l'insegnante B e l'insegnante C intendono/intendevano sviluppare anche competenze lessicali mentre l'insegnante A ha ritenuto più importante sviluppare la competenza culturale e la competenza analitica in italiano. L'età delle insegnanti potrebbe spiegare questa differenza: forse l'insegnante A ha trovato un modo pratico per sfruttare gli aspetti culturali della canzone e usa altri metodi per praticare e far apprendere nuove unità lessicali.

Alla domanda sugli argomenti della grammatica che sono stati prevalentemente illustrati usando le canzoni nelle lezioni tutte e tre le insegnanti hanno risposto: i verbi. La risposta non sorprende: i verbi sono un grande settore grammaticale nella lingua italiana. Gli esercizi con i verbi sono facili da creare (tra gli altri, esercizi tipo *cloze*) e ci sono varie possibilità di trovare, nei testi delle canzoni, tutte (o quasi) le varietà dei tempi e dei modi verbali. Anche su internet si trovano tanti esercizi pronti in base a testi di canzoni, con i verbi in tempi diversi, come abbiamo visto per l'esercizio nella figura 8.

Alla domanda su quali competenze comunicative sono state sviluppate (per esempio, una particolare attenzione all'italiano parlato, al registro colloquiale, al gergo giovanile ecc.) con l'aiuto delle canzoni, l'insegnante A e l'insegnante B hanno indicato l'italiano parlato. Inoltre, l'insegnante A menziona anche il registro colloquiale e l'insegnante B il gergo giovanile. L'insegnante C, invece, risponde che il tempo a lezione era molto ristretto e per questo ha solo potuto accennare a elementi di questo tipo. Qui si comprende bene quale sia l'impatto dell'orario e come sia differenziato tra ambiti e istituti diversi. Al liceo l'esame di maturità che si avvicina, può avere una grande influenza sul modo di usare il tempo nella lezione.

4.2.3 Motivazione e coinvolgimento della classe

Le insegnanti intervistate trovano l'ascolto e la riflessione sulle canzoni molto motivanti, hanno tutte indicato il valore 5 (tanto). Secondo l'insegnante A e l'insegnante B i discenti sembrano/sono sembrati interessati all'ascolto delle canzoni (l'insegnante A il valore 4, molto, e l'insegnante B il valore 5, tanto). Tutte e due raccontano anche che ci sono state richieste da parte dei discenti di, per esempio, ascoltare altre canzoni oppure altri autori. Invece secondo l'insegnante C i suoi discenti sono sembrati solo poco interessati all'ascolto delle canzoni e ci sono state raramente richieste da parte loro. Forse nel caso dell'insegnante C l'impiego di una canzone a lezione ha riguardato solo una piccola parte del tempo a disposizione e per questo l'uso della canzone non è stato abbastanza interessante dal punto di vista dei discenti.

4.2.4 Valutazione dell'argomento

I motivi per quali è importante introdurre le canzoni nell'insegnamento non si differenziano notevolmente, se consideriamo le prospettive delle insegnanti intervistate. I motivi principali menzionati dall'insegnante A sono l'accrescimento della motivazione degli studenti, l'importanza del valore culturale delle canzoni e la volontà di rendere l'apprendimento delle lingue una cosa divertente. L'insegnante B crede nel fatto che la musica aiuta a memorizzare vocaboli e strutture e che stimoli un aumento della motivazione degli studenti. Il motivo principale dell'uso della canzone da parte dell'insegnante C è l'aspetto culturale delle canzoni, considerando il fatto che la musica è grande parte della cultura italiana. Quindi, vediamo che l'insegnante A e l'insegnante B hanno pensieri simili (la motivazione) quando devono individuare i motivi principali per l'uso delle canzoni nell'insegnamento e ci sono riflessioni comuni anche tra l'insegnante A e l'insegnante C (il valore culturale della musica).

L'insegnante B e l'insegnante C sono completamente d'accordo con le domande relative alla parte "valutazione dell'argomento" del questionario (hanno tutte e due indicato il valore 5 (tanto)). L'insegnante A, invece, ha indicato il valore 5 solo alla domanda "è importante usare

testi autentici nell'insegnamento?". Alle altre domande ha indicato il valore 4 (molto) oppure il valore 3 (un po'). La differenza più interessante è nelle risposte alla domanda "è importante usare testi facilmente memorizzabili nell'insegnamento?". Le insegnanti B e C hanno indicato il valore massimo, mentre l'insegnante A ha indicato il 3. Quale potrebbe esserne la ragione? Il 5 indicato dall'insegnante B è ovvio perché uno dei suoi motivi era che la canzone aiuta nella memorizzazione di vocali e strutture. Forse l'insegnante C, che afferma la musica è gran parte della cultura italiana, pensa che sia importante memorizzare/ricordare testi delle canzoni che sono considerate dei "classici" della musica italiana, come per esempio *Volare* di Domenico Modugno oppure *L'italiano* di Toto Cutugno. L'insegnante A, che vuole che l'apprendimento delle lingue sia una cosa divertente, probabilmente pensa che le canzoni presentino altri fattori più interessanti della memorizzabilità del testo.

Solo l'insegnante A e l'insegnante C hanno risposto alla domanda sugli altri tipi di testi che sono, a parere dell'intervistata, particolarmente importanti nell'insegnamento. Tutte e due ricordano i dialoghi e gli articoli di stampa. Come abbiamo già ricordato, un motivo di queste insegnanti per introdurre le canzoni nell'insegnamento era il valore culturale delle canzoni: anche gli articoli giornalistici sono un modo pratico di aggiungere cultura nell'insegnamento.

4.2.5 Esperienze personali di apprendimento

L'insegnante A ha chiaramente più esperienza personale dell'uso della canzone dal punto di vista dell'apprendente: ha ascoltato molte canzoni quando ha studiato l'italiano e l'italiano e anche altre lingue (svedese, inglese, francese, spagnolo e russo). L'insegnante B ha studiato un po' dell'italiano e del francese servendosi delle canzoni. L'insegnante C, invece, ha studiato tanto l'italiano mediante canzoni e anche un po' del francese.

Questa quantità dell'esperienza personale di apprendimento potrebbe spiegare almeno due differenze tra l'insegnante A e le insegnanti B e C. Nel paragrafo "4.2.2 Competenze" abbiamo visto che oltre alla grammatica le insegnanti B e C intendono/intendevano sviluppare anche competenze lessicali con l'aiuto delle canzoni, mentre l'insegnante A punta sulla competenza culturale e analitica: la sua esperienza nel campo dell'uso delle canzoni la porta a utilizzarla in modo differente e a trasmettere competenze che non possono essere sempre sviluppate con l'aiuto dei manuali della lingua, che però contengono in quantità notevoli esercizi sul lessico. Nel paragrafo "4.2.4 Valutazione dell'argomento" abbiamo visto che uno dei motivi dell'insegnante A per introdurre le canzoni nell'insegnamento era la volontà di rendere divertente l'apprendimento stesso: probabilmente le canzoni hanno aiutato l'insegnante A a

vivere in maniera gioiosa e positiva l'apprendimento delle lingue e questo la porta a desiderare lo stesso per i suoi discenti.

4.2.6 Considerazioni pratiche

In questa parte del questionario c'era solo una domanda, rispondendo alla quale tutte le insegnanti intervistate hanno indicato il valore 5 (tanto): “useresti/hai usato canzoni che parlano dell'Italia?": sembra ovvio che il fatto stesso di insegnare italiano, porti a questo genere di scelta.

Alla domanda “è facile creare esercizi di tipo *cloze*?” l'insegnante A ha indicato il valore 3 (un po') mentre l'insegnante B e l'insegnante C hanno indicato tutte e due il valore 5 (tanto). Considerando le competenze che le insegnanti intendono/hanno inteso sviluppare con l'aiuto delle canzoni, l'insegnante B e l'insegnante C probabilmente usano e creano più esercizi del tipo *cloze* (per sviluppare competenze grammaticali e lessicali), mentre l'insegnante A usa e crea altri tipi di esercizi (per sviluppare competenze grammaticali, culturali e abilità analitiche).

Le risposte dell'insegnante B alle domande “useresti/hai usato canzoni che parlano del mondo dei giovani?” e “useresti/hai usato canzoni che sono conosciute anche nella forma di *cover*, in finlandese?” si differenziano notevolmente dalle risposte delle insegnanti A e C: alla prima domanda queste ultime hanno indicato il valore 4 (molto) e il valore 5 (tanto), mentre l'insegnante B ha assegnato il valore 3 (un po'); alla seconda domanda l'insegnante A e l'insegnante C hanno indicato di nuovo il valore 4 (molto) e il valore 5 (tanto) mentre l'insegnante B il valore 2 (non così tanto). Nella tabella 3 vediamo l'esempio della parte di lezione dell'insegnante B: ha creato la sua attività in base alla canzone che ha vinto il festival più importante della musica italiana, quindi una canzone molto attuale. Probabilmente l'insegnante B sceglie le canzoni che usa a lezione in base all'attualità e per questo non ha trovato canzoni da usare che siano abbastanza attuali e parlino del mondo dei giovani oppure siano conosciute anche nella forma di *cover*, in finlandese.

L'insegnante A e l'insegnante C hanno indicato “l'amore” rispondendo alla domanda “quali temi sono stati presentati tramite le canzoni?”. Invece, l'insegnante B risponde: la famiglia, la diversità e l'immigrazione. Anche questo può spiegare le differenti prospettive di cui abbiamo trattato nel capitolo precedente.

5 Conclusioni

Questa tesi magistrale ha cercato di dare delle risposte ad alcune questioni sull'utilizzo della canzone nell'insegnamento dell'italiano L2/LS.

Per raggiungere il mio obiettivo ho creato un questionario-intervista sull'uso della canzone nell'insegnamento dell'italiano L2. Lo scopo del questionario-intervista era verificare in pratica come la discussione sulle questioni generale (metodi e tecniche di apprendimento) e particolare (l'uso della canzone) possa essere analizzata nella prassi di chi insegna l'italiano come lingua straniera in Finlandia.

Alla fine della mia trattazione, desidero qui riassumere quanto emerso dall'analisi delle questioni che ho presentato nella tesi. Abbiamo visto che gli studiosi interessati alla questione pensano che l'utilizzo della canzone nell'insegnamento delle lingue sia molto utile per varie ragioni: dalle mie interviste è emerso che tutte e tre le tre insegnanti coinvolte usano/hanno usato la canzone leggera nell'insegnamento d'italiano L2/LS. Le loro opinioni sull'utilità sono però differenti: l'insegnante A menziona l'accrescimento della motivazione, l'importanza del valore culturale delle canzoni e la volontà di rendere l'apprendimento delle lingue una cosa divertente, l'insegnante B riconosce anche lei l'accrescimento della motivazione e crede nel fatto che la musica aiuta a memorizzare vocaboli e strutture, mentre l'insegnante C menziona solo l'aspetto (di interesse) culturale delle canzoni.

Considerando le competenze che si possono sviluppare con l'aiuto delle canzoni, è chiaro che le insegnanti intervistate intendono/intendevano sviluppare competenze grammaticali, toccando temi della grammatica insegnata nel corso. Inoltre, l'insegnante A intende sviluppare anche la competenza culturale e la competenza analitica in italiano, mentre le insegnanti B e C intendono/intendevano sviluppare anche competenze lessicali.

Se riflettiamo su quando la canzone leggera dovrebbe essere inserita nella lezione, dalle risposte delle insegnanti che citano esempi di lezioni durante le quali hanno usato la canzone nell'insegnamento, risulta che ognuna usa una sequenza diversa nel percorso didattico scandito dalle fasi della lezione, inoltre l'utilizzo delle canzoni avviene in percentuale diversa, rispetto al totale delle lezioni.

Con quali classi e in quali contesti la canzone dovrebbe essere usata? Le tre insegnanti insegnano/hanno insegnato in ambiti differenti, ma sulla base delle loro affermazioni possiamo dire che la canzone potrebbe essere usata per tutte le classi, a tutti i livelli, indipendentemente dalle differenze di età dei discenti. Importante è scegliere la canzone adatta al gruppo target: considerando anche (soprattutto) il punto di vista motivazionale.

Particolarmente utile è conoscere il parere di chi insegna su quali siano (e come si procurino) i materiali più interessanti: le insegnanti intervistate hanno risposto che di solito il materiale delle lezioni corredate da canzoni è stato creato da loro stesse, che hanno preso il necessario da internet, per poi modellare alcuni esercizi, di cui hanno descritto le tipologie.

Infine, sottolineiamo che l'attitudine per l'utilizzo della canzone nell'insegnamento dell'italiano LS/L2 è molto positiva. La canzone viene usata per sviluppare sia le competenze grammaticali e lessicali che la competenza culturale. Tutte e tre le insegnanti pensano che l'ascolto e la riflessione sulle canzoni siano motivanti per i discenti e due di loro le usano espressamente per motivare gli studenti allo studio.

Le intervistate sono tutte completamente d'accordo nel considerare i motivi alla base dell'introduzione delle canzoni nell'insegnamento, di come l'utilizzo della canzone sviluppi la competenza grammaticale e sulla volontà di usare canzoni che parlano dell'Italia. I fattori più rilevanti che causano la diversità delle risposte sono l'età delle insegnanti e il fatto che insegnano/hanno insegnato in ambiti differenti.

In molte questioni le risposte delle insegnanti B e C mostravano maggiori somiglianze, differenziandosi invece dalle risposte dell'insegnante A: probabilmente le insegnanti B e C hanno avuto esperienza di modi di insegnare che sono maggiormente legati a una concezione "tradizionale" dell'insegnamento, mentre l'insegnante A sta provando nuove tendenze e sta cercando ancora un approccio adatto.

Per completare questa ricerca in futuro, sarebbe interessante cercare più partecipanti e realizzare la ricerca con un campione di interviste più ampio e trovare altri fattori che possono dividere oppure unire i partecipanti. Sarebbe anche interessante realizzare la ricerca, ad esempio, coinvolgendo insegnanti di liceo oppure insegnanti di corsi universitari e comparare i risultati degli insegnanti che insegnano in ambiti simili.

Bibliografia

Appari, P. (2020): “1. Metodologie, tecniche, strategie didattiche”, *LaboratorioFormazione*, in linea: http://www.laboratorioformazione.it/index.php?option=com_content&view=article&id=918&Itemid=603.

Balboni, P. (2018): *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica*, Ca' Foscari, Venezia.

Balò, R. (2010): “Italiano con le canzoni: ‘La tipica ragazza italiana’ di dj Matrix”, *Adgblog.it*, in linea: <https://www.adgblog.it/2010/08/10/italiano-con-le-canzone-la-tipica-ragazza-italiana/> (materiale didattico)

Bonomi, I., Morgana, S. (2016): *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma.

Caon, F., Lobasso, F. (2008): “L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero”, *Studi di Glottodidattica*, n 1.

Capanni, L. (2009): “Italiano con le canzoni: Per dimenticare degli Zero Assoluto”, *Adgblog.it*, in linea: <https://www.adgblog.it/2009/08/22/italiano-con-le-canzone-per-dimenticare-degli-zero-assoluto/>.

Castaldo, G. (2018): *Il romanzo della canzone italiana*, Einaudi, Torino.

Chini, M., Bosisio, C. (2014): *Fondamenti di glottodidattica: apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.

Coveri, L. (2020): “La canzone nell'insegnamento dell'italiano”, *Italiano LinguaDue*, n. 1.

Danesi, M. et al. (2018): *Tecniche didattiche per la seconda lingua*, Carocci, Roma.

Delli Castelli, B. (2020): “Canzoni per l'insegnamento linguistico-culturale del tedesco e per la didattica della traduzione”, *El.le*, vol. 9 (marzo 2020).

Fiera Didacta Italia (2018): “Esempi di didattica metacognitive”, blog in linea: <https://fieradidacta.indire.it/it/blog/metodologie-didattiche/esempi-di-didattica-metacognitiva/> (materiale didattico).

Girolami, A. (2017): “Il rap italiano ha dimenticato la politica”, *RollingStone*, in linea: <https://www.rollingstone.it/musica/news-musica/il-rap-italiano-ha-dimenticato-la-politica/389114/#Part3>

Imperato, C. et al. (2012): *Bella vista II: italiaa aikuisille ja lukioon*, Sanoma Pro Oy, Helsinki.

Italian Language School (2021): “Le migliori canzoni per imparare l'italiano”, blog in linea: <https://www.europassitalian.com/it/blog/migliori-canzone-per-imparare-italiano/> (materiale didattico).

Marzocco, G., Peccianti, M. C. (1992): *Parola per parola livello 1: corso di lingua italiana per stranieri*, Giunti, Firenze.

Palermo, M. (2014): “La musica leggera e la canzone italiana” *Dantect.it*, in linea: <https://www.dantect.it/index.php/component/attachments/download/707> (materiale didattico).

Pasqui, R. (2003): “L’utilizzo di una canzone in glottodidattica”, *El.le*, settembre 2003.

Russo, V. (2013): “La parlesia: il linguaggio segreto dei musicisti”, *Inforicambi.it*, in linea: http://www.inforicambi.it/mondo/parlesia-linguaggio-segreto-musicisti_4420.html.

Torresan, P. (2012): “Intervista a Rita Pasqui”, *officina.it*, aprile 2012.

Zingaro, A. (2017): “Promuovere la motivazione nella classe multilivello: uso della canzone nell’unità stratificata e differenziata”, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, vol.1 (9).

Appendice 1: Suomenkielinen lyhennelmä

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani populaarimusiikin käyttöä italian kielen opetuksessa Suomessa. Tutkielmani tavoite on löytää vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Onko musiikin käyttö italian kielen opetuksessa hyödyllistä? Miksi? Minkälaisia osaamisalueita musiikilla voidaan vahvistaa? Mihin kohtaan oppituntia musiikki tulisi sijoittaa? Minkälaisissa ryhmissä musiikkia tulisi käyttää? Entä missä asiayhteydessä? Minkälainen materiaali on musiikin käytön suhteen kiinnostavinta? Onko aiheeseen suhtautuminen myönteistä vai kielteistä?

Valitsin kyseisen aiheen, koska pidän itse musiikin käyttämisestä opetuksessa. Mielestäni musiikista välittyy kulttuuri sanontojen, idiomaattisten ilmaisu- ja murre sanojen käytön ansiosta. Musiikin autenttisuus tuo kielen ja kulttuurin lähemmäs oppijaa ja antaa näin myös mahdollisuuden tutkailla kieltä uudesta näkökulmasta ja saada lisää motivaatiota kielen opiskeluun.

Monet tutkijat ja kielitieteilijät ovat tutkineet musiikin hyötyjä kielen opetuksessa. Musiikin käyttö oppitunnilla esimerkiksi helpottaa foneemien, sanaston, sanontojen ja kieliopillisten rakenteiden muistamista (Pasqui 2003). Perehdyttyäni useamman tutkijan materiaaleihin, muodostin jo edellä esitellyt tutkimuskysymykseni ja loin niiden pohjalta kyselyhaastattelun musiikin käytöstä italian vieraan kielen opetuksessa. Halusin teettää kyselyhaastattelun vain muutamalle opettajalle, sillä halusin liittää siihen myös henkilökohtaisia kysymyksiä. Pieni osallistujamäärä antoi minulle myös mahdollisuuden tutkailla opettajien vastauksia ja mielipiteitä erittäin tarkasti. Pyysin mukaan kolmea opettajaa, jotka olivat kaikki minulle jo ennestään tuttuja. Kaikki he ovat olleet isossa roolissa omissa italian opinnoissani, joten tuntui oikealta kysyä juuri heitä mukaan tutkimukseeni.

1800-luvulla kielen opetuksessa käytettiin pitkälti kielioppi-käännös menetelmää. Menetelmä ei kuitenkaan sopinut puhuttujen kielten opiskeluun (vs. latina), sillä se painottui lähinnä kielen kääntämiseen ja kielioppiin, eikä huomionnut ollenkaan suullista kielitaitoa. Pikkuhiljaa alkoi syntyä muitakin oppimisteorioita, kuten esimerkiksi audiolingvaalinen menetelmä ja suora menetelmä. Eri opetusmenetelmät suosivat eri tyyllisiä opetus- ja oppimistekniikoita. Tarkastelen sekä italian- että suomenkielisiä italian kielen oppikirjoja, kuten esimerkiksi *Bella*

vista II: italiaa aikuisille ja lukioon (Imperato et al. 2012), analysoiden sieltä löytyviä erilaisia tehtävätyyppejä ja oppimistekniikoita ja nostin niistä muutaman esimerkiksi tutkielmaani.

Lorenzo Coveri on yksi tutkijoista, joka on tutkinut paljon musiikin hyötyjä opetukselle ja oppimiselle. Hän määrittelee musiikin autenttiseksi materiaaliksi, koska se sisältää kielellisiä ja sosiokulttuurisia virikkeitä, jää helposti mieleen sekä on helposti saatavilla (2020: 173). Kielitieteilijä Anna Zingaro on hänkin musiikin positiivisten vaikutusten kannalla: Zingaron mukaan musiikki aiheuttaa ihmisessä miellyttäviä tunteita, jotka ovat tärkeässä roolissa pitkäkestoisen, pysyvään muistiin jäävän oppimisen toteutumisessa (2017: 193-194). Molemmat tutkijat pitävät tärkeänä musiikin opetuskäytön huolellista suunnittelua. Opetustilanne tulisi jakaa kolmeen vaiheeseen: 1) ennen musiikkikappaleen kuuntelua, 2) kuuntelun aikana ja 3) kuuntelun jälkeen. Jokaisen vaiheen tulisi sisältää kappaleeseen liittyvä tehtävä, sillä näin saadaan parhaita tuloksia hyödynnettäessä musiikkia oppimisvälineenä (Coveri 2020: 173, Zingaro 2017:193-194).

Coveri muistuttaa, että opettajan tulee musiikkia valitessaan kiinnittää erityistä huomiota siihen, millaista kieltä musiikki tarjoaa ja erityisesti kielen semioottisiin piirteisiin (2020:174). Esimerkiksi pop-musiikissa käytetään yleensä paljon puhuttua kieltä sekä englannin kielisiä sanoja, kun taas rap-musiikissa riimitellään ja käytetään allitteraatiota sekä sanaleikkejä (Coveri 2020:175). Populaarimusiikkikappaleiden sanoitusten teemat ovat muokanneet italialaista perinnettä, joka on pohjautunut tavanomaisiin ”hahmoihin” (esimerkiksi rakastava äiti, julma rakastaja...), laulajien stereotyyppiseen elekieleen (esimerkiksi käsi sydämellä, katse taivaassa...) ja tavanomaisiin tilanteisiin (esimerkiksi kaukaisen maan tai henkilön kaipuu) (Caon e Lobasso 2008: 60). Opettajan onkin oltava tarkkana valitessaan kappaleita opetuskäyttöön: valintaa ei tule tehdä vain kielitason pohjalta vaan huomioiden myös mitkä aiheet ovat soveliaita oppijoiden ikään nähden. Esimerkiksi rap-musiikki on suuressa suosiossa nuorten keskuudessa mutta yleisten aihepiiriensä vuoksi (kuten seksi ja huumausaineet) se ei välttämättä ole kaikkein sopivin valinta opetuskäyttöön (Coveri 2020: 173-175).

Musiikkikappaleet ovat ”helppo” tapa lisätä autenttista materiaalia oppitunneille ja niiden avulla on helppo harjoitella ääntämistä (Pasqui 2003). Itse musiikki (rytmi, soittimet jne.) saattaa kuitenkin peittää sanoituksen alleen ja tehdä siitä oppijan näkökulmasta vaikeasti ymmärrettävää. Tämän takia sanoihin olisi hyvä tutustua ennen kuuntelua, jottei musiikin

pohjalle luotu harjoitus tunnu liian haastavalta ja näin vaikuta oppijoiden motivaatioon negatiivisesti (Balboni 2018: 50).

Musiikin tuoma mielihyvä lisää tutkitusti motivaatiota. Muun muassa tutkijat Titone, Schumann ja Balboni ovat luoneet malleja, jotka pohjautuvat positiivisten tunteiden tärkeään rooliin pitkäaikaisessa oppimisessa (Zingaro 2017: 193). Foneemien, sanaston, idiomaattisten lauseiden ja kielipillisten rakenteiden oppiminen musiikin avulla ei välttämättä rajoitu vaan oppitunneille: se voi tapahtua myös spontaanisti vapaa-ajalla. Vapaa-ajalla kuullun kappaleen sanat voivat jäädä korvamadoksi ilman, että kuulija miettii niiden merkitystä sen enempää. Tällä tavoin kieltä opitaan eksplisiittisen luokkahuoneopetuksen sijaan implisiittisesti tiedostamatta (Caon ja Lobasso 2008: 56). Tietty musiikkikappale voi tuoda mieleen muistoja tai kokemuksia. Musiikin jättämä mentaalinen jälki onkin syy siihen, että musiikin avulla asiat jäävät nopeammin muistiin (Caon ja Lobasso 2008: 55). Kielellisten seikkojen lisäksi musiikissa kiinnitetään yleensä huomiota myös muihin asioihin, kuten laulajan ääneen ja kappaleen melodiaan sekä tarinaan. Oppija saattaa unohtaa, että opiskelee musiikin kautta kieltä. Krashenin *rule of forgetting* -teorian mukaan tämä on ihanteellinen tilanne kestävän oppimisen luomiselle, sillä ”unohduksen tilassa” mahdollinen ahdistus vähenee ja mieli on avoimempi oppimiselle (Krashen 1983, Zingaro 2017: 194 mukaan).

Musiikki tarjoaa mahdollisuuden erilaisiin työskentelytapoihin luokkahuoneessa, kuten esimerkiksi ryhmätyöhön ja lähteiden tutkimiseen (Caon ja Lobasso 2008: 59). Tutkin internetistä löytyviä, musiikkia italian opetuksessa käyttäviä tehtäviä ja poimin niistä muutaman esimerkin tutkimukseeni. Valikoima oli erittäin laaja ja suunnattu monelle eri kielitasolle ja aihepiirille. Aiheista löytyi muun muassa idiomaattisia ilmauksia, verbi- ja prepositioharjoituksia sekä keskustelutehtäviä.

Käytän tutkimuksessani laadullista ja vertailevaa analyysimenetelmää, johon paikoittain sisältyy myös määrällisen tarkastelun elementtejä. Korpuksena toimii kyselyhaastattelu, jonka loin tutkimaani teoriaan pohjaten. Kyselyhaastattelu koskee musiikin käyttöä opettaessa italiaa vieraana kielenä ja sen tavoitteena on vahvistaa käytännössä, miten oppimismenetelmiä ja -tekniikoita sekä musiikin käyttöä opetuksessa voidaan analysoida italian kieltä vieraana kielenä Suomessa opettavien keskuudessa. Haastatteluotos ei ole suuri, mutta se on eriytetty henkilöiden iän ja opetuskokemuksen mukaan. Myös opetusmateriaalin valintakriteerit ovat tärkeässä asemassa tässä tutkimuksessa.

Kyselyhaastattelu alkaa yleisellä osuudella, joka kerää opiskeluun, opetuskokemukseen ja opetettaviin aineisiin liittyviä tietoja. Tätä seuraava osio kerää itse aiheeseen liittyviä tietoja. Osuus alkaa kysymyksellä ”oletko koskaan käyttänyt musiikkia opettaessa italiaa vieraana tai toisena kielenä?” ja ohjaa osallistujan vastauksen perusteella (kyllä/ei) jatkamaan kyselyä juuri hänen vastaukselleen tarkoitetuista kysymyksistä. ”Kyllä”-osuuden kysymykset on jaoteltu seuraaviin kategorioihin: käytäntö, taidot, luokan motivaatio ja osallistuminen, aiheen arviointi, omat oppimiskokemukset ja käytännön pohdintoihin. Kysymyksiä on kahdenlaisia: osaan vastataan arviointiasteikolla 1-5 (missä 1 ”ei yhtään” ja 5 ”todella paljon”) ja osaan kirjallisesti.

Haastatteluun osallistui kolme opettajaa. Kyselyhaastattelu tapahtui sähköpostin välityksellä maaliskuussa 2022. Säilyttääkseni osallistujien anonymiteetin, nimesin heidät *opettajaksi A*, *opettajaksi B* ja *opettajaksi C*. Opettaja A on opettanut vain italiaa ja hänellä on 1,5 vuotta opetuskokemusta. Opettajalla B on 24 vuotta opetuskokemusta ja hän on italian lisäksi opettanut myös ranskaa. Opettaja C on italian lisäksi opettanut myös ranskaa ja englantia ja hänelle opetuskokemusta on kertynyt 36 vuotta. Kaikki opettajat ovat pääasiallisesti opettaneet eri ympäristöissä: A aikuiskoulutuksessa, B yliopistokursseilla ja C lukiossa. Kaikki opettajat ovat käyttäneet musiikkia opetuksessaan, osa enemmän ja osa vähemmän. Musiikki, kappaleiden sanat ja musiikkivideo etsitään internetistä, esimerkiksi Youtubesta.

Oppitunneilla opettajat käyttävät musiikkia eri pätevyysalueiden vahvistamiseen. Opettaja A haluaa vahvistaa oppijoiden kulttuurista osaamista, kieliopillista pätevyyttä sekä analyyttisiä taitoja italian kielessä esim. tekstipätkän merkitystä analysoimalla. Hän käyttää musiikkia myös tutustuttaakseen oppijoita italian puhekieleen. Opettaja B keskittyy kehittämään oppijoiden kieliopillista ja sanastollista valmiutta. Hänkin käyttää musiikkia tutustuttaakseen oppijoita italian puhekieleen sekä myöskin nuorisoslangiin. Opettaja C on samoilla linjoilla opettaja B:n kanssa kieliopillisen ja sanastollisen pätevyyden kehittämisessä musiikin avulla. Opettaja C kertoo, ettei hänen oppitunneillaan ollut aikaa keskittyä musiikin kommunikatiivisiin seikkoihin, kuten edellisten opettajien mainitsemaan puhekieleen.

Pyysin opettajia antamaan esimerkin oppitunnin osasta, jolla he ovat käyttäneet musiikkia opetuksessaan. Kiinnitin esimerkeissä huomiota seuraaviin seikkoihin: tavoitteet, mihin oppitunnin kohtaan (esim. alku tai loppu) musiikki oli sijoitettu, minkälainen tehtävä musiikkiin liittyi, miten tehtävä ohjeistettiin ja minkälaista materiaalia siihen liittyi. Opettaja

A käytti musiikkia esimerkiksi oppijoiden motivointiin, opettaja B kulttuurituntemukseen käyttämällä ajankohtaista kappaletta (Italian euroviisukappaletta) ja opettaja C pääasiallisesti kielioppitehtäviin.

Motiiveiksi musiikin käyttöön opetuksessa nousi seuraavia asioita. Musiikki koetaan motivoivaksi ja kaksi opettajista mainitsi, että oppijat ovatkin ilmaisseet kiinnostuksensa italialaiseen musiikkiin ja osalle se on jopa syy miksi opiskelevat/alkoivat opiskelemaan italian kieltä. Musiikki tuo kulttuuria ja autenttista kieltä oppitunneille ja opettaja A mainitsee, että yrittää musiikin avulla saada kielenoppimisen tuntumaan hauskalta. Opettaja B mainitsee myös musiikin tutkitun hyödyn: musiikki auttaa muistamaan sanoja ja kielioppirakenteita.

Seuraavaksi siirryn analysoimaan opettajien vastauksia. Kaikki haastatteluun osallistuvista opettajista luovat itse musiikkiin liittyvän materiaalin, jota käyttävät oppitunneilla. Opettajat käyttävät kattavasti eri oppimistekniikoita materiaaleissaan ja tuntitehtävissään. Diadorin mukaan opiskelutekniikoita voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta: opettajan sekä oppijan (Diadori 2011, Danesi 2018: 52-53 mukaan). Esimerkiksi, kyselyyn vastanneet opettajat määrittelivät tavoitteensa ja valitsivat tarvittavat opetus/oppimistekniikat niiden saavuttamiseen. Oppijoiden näkökulmasta oppimistekniikat ovat vain eri tapoja harjoitella opeteltavaa kieltä (Diadori 2011, Danesi 2018: 52-53 mukaan). Tämän vuoksi onkin tärkeää kiinnittää huomiota motivaation ylläpitämiseen valitsemalla mielenkiintoisia opetus- ja oppimistekniikoita oppitunneille. Kuten jo mainitsin, erityisesti opetuskäyttöön tarkoitettua musiikkia valitessa tähän on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota oppijoiden iän, taitotason ja sopivien aihealueiden lisäksi. Kaikkien kolmen opettajan vastauksista löytyi mainintoja ja pohdintoja siitä, miten oppijat ovat motivoituneita musiikista ja minkälaisesta musiikista. Opettajat A ja B ovat antamissaan musiikin käyttöön oppitunnilla liittyvissä esimerkeissä käyttäneet Coverin ja Zingaron suosittellemaa kolmen vaiheen ”porrastusta” melko vapaasti, opettaja B selkeämmin kuin A. Opettaja C ei antanut esimerkeissään tarpeeksi yksityiskohtaista kuvausta tehtävistään, jotta voisimme arvioida tätä hänen kohdallaan.

Heti kyselyn alussa suureksi eroksi vastauksissa nousee opetuskokemuksen määrä sekä musiikin käytön määrä oppitunneilla. Näistä jälkimmäinen johtuu siitä, että eri oppilaitoksissa on erilaiset ”säännöt” mihin asioihin aikaa tulee käyttää oppitunneilla. Kaikki opettajat käyttävät musiikkia apuna kielioppia käsiteltäessä ja verbit nousevat eniten käsitellyksi kielioppiaiheeksi. Opettajat B ja C käsittelevät kieliopin lisäksi myös sanastoa, kun taas

opettaja A käyttää musiikkia apuna kieliopin lisäksi kulttuurin käsittelyyn sekä analyttisten taitojen vahvistamiseen. Tätä eroa voisi selittää opettajien iällä: ehkäpä opettaja A on kokenut musiikin käytön kulttuurin esittelyssä käytännölliseksi ja löytänyt jonkun muun toimivan tavan uuden sanaston opetteluun. Opettaja A ja B kiinnittävät musiikkia käyttäessään huomiota myös kappaleessa käytettyihin kommunikaatioseikkoihin (kuten puhuttuun kieleen tai eri slangeihin), mutta opettaja C:n oppitunneilla aika ei riitä tällaisten aiheiden käsittelyyn. Opettaja C kertoo, että lukio-opetuksessa ylioppilaskirjoitukset määrittelevät suuren osan ajankäytöstä oppitunneilla. Tämä saattaa selittää myös oppijoiden motivoituneisuutta musiikin suhteen: opettajat A ja B kertovat oppijoiden olevan erittäin motivoituneita ja kiinnostuneita musiikista, kun taas opettajan C oppijat eivät ole niin kiinnostuneita. Jos opettajan C oppitunneilla kappaleita ehditään käsitellä vain pintapuolisesti, ne eivät välttämättä tunnu niin mielenkiintoisilta ja motivoivilta.

Vastattaessa kysymykseen ”onko opetuksessa tärkeää käyttää helposti muistettavia sanoituksia?” opettajat B ja C vastasivat numerolla 5 (todella paljon) ja opettaja A numerolla 3 (hieman). Perustelen eroavaisuutta seuraavasti. Opettajalle B yksi syy musiikin käyttöön opetuksessa on musiikin tuoma apu äänteiden ja rakenteiden muistamisessa. Opettaja C pitää musiikkia isona osana italialaista kulttuuria, joten ehkä hänen mielestään oppijoiden on tärkeää opetella/muistaa niin sanottujen klassikkokappaleiden sanoitukset, joita olisi esimerkiksi Toto Cutugno *L'italiano* tai Domenico Modugno *Volare*. Opettaja A, joka haluaa tehdä kielenopiskelusta hauskaa, valitsee luultavasti käyttöönsä kappaleita, joista löytyy mielenkiintoisempia tekijöitä kuin helposti muistettavat sanoitukset. Opettajalla A on myös eniten henkilökohtaista kokemusta musiikin käytöstä kielen oppijan näkökulmasta – tämäkin saattaa olla syy siihen, että hän käyttää musiikkia eri tavalla kuin opettajat B ja C.

Siirrytään lopuksi johtopäätelmiin. Kaikki osallistuneet opettajat ovat musiikin käytön kannalla eri syistä: opettaja A haluaa ylläpitää oppijoiden motivaatiota ja kielen oppimisen mielekkyyttä sekä arvostaa musiikin tuomaa kulttuurista näkökulmaa, opettaja B on myöskin motivaation kannalla sekä uskoo musiikin auttavan kielen sanaston ja rakenteiden muistamisessa ja opettaja C mainitsee vain musiikin kulttuurisen näkökulman. Eroja löytyy myös siinä, mitä osaamisalueita opettajat musiikin käytöllä haluavat vahvistaa.

Opettajien vastauksiin tukeutuen musiikkia voisi käyttää sekä kaikilla oppitunneilla että kaikilla osaamistasoilla, oppijoiden iästä riippumatta. Tärkeintä on ottaa huomioon

kohderyhmä sopivaa kappaletta valitessa, erityisesti motivaation näkökulmasta. Painotan, että suhtautuminen musiikin käyttöön opettaessa italiaa toisena/vieraana kielenä on todella positiivinen. Kaikki kolme opettajaa ovat täysin samaa mieltä esimerkiksi siitä, että musiikin käyttö kehittää kieliopillista pätevyyttä.

Merkittävimmät tekijät, jotka aiheuttavat eriävyyttä vastauksiin, ovat opettajien ikä ja erilaiset opetusympäristöt. Opettajien B ja C vastauksista on löydettävissä eniten samankaltaisuutta: luultavasti heidän kokemuksensa perustuu enemmän ”perinteiseen” opetuskäsitykseen, kun taas opettaja A kokeilee uusia suuntauksia ja etsii vielä itselleen parasta lähestymistapaa.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista toteuttaa tämä tutkimus suuremmalla otannalla sekä löytää mahdollisia muita osallistujia jakavia tai yhdistäviä tekijöitä. Tutkimus olisi myös mielenkiintoista toteuttaa esimerkiksi valitsemalla osallistujiksi vain lukio-opettajia tai yliopistokurssien opettajia ja vertailla samanlaisissa paikoissa opettavien opettajien tuloksia.

Appendice 2: Intervista-questionario per insegnanti di italiano

Questionario-intervista sull'uso della canzone nell'insegnamento dell'italiano L2

Informazioni generali

1. Genere: _____
2. Titolo di studio e specializzazioni: _____
3. Anni di esperienza come insegnante: _____
4. Lingue/materie che insegni/hai insegnato:

5. Che cosa insegni/hai insegnato? (per esempio, tieni/hai tenuto corsi di lingua, di lingua e cultura, di letteratura...)

6. I corsi che tieni / da te tenuti, su quali livelli comuni di riferimento QCER (A1-C2) si attestano?

7. In quali ambiti e istituti insegni/hai insegnato? (istituto scolastico, formazione di adulti, corsi universitari...)

Informazioni specifiche

8. Hai mai usato canzoni (di vario genere) per l'insegnamento dell'italiano L2 o LS?

Indica con una X la tua risposta

No ____ (il questionario continua a partire dalla domanda 9)

Sì ____ (il questionario continua a partire dalla domanda 14)

Se hai risposto "no":

9. Secondo te, sarebbe utile/interessante/innovativo introdurre le canzoni nell'insegnamento dell'italiano L2 o LS? Perché?

10. Sai se ci sono / conosci materiali già disponibili o si devono creare?

11. Quali tipi di testi (e canzoni) si potrebbero usare nell'insegnamento?

12. Per quali corsi verrebbero usati? _____

13. Per quali ambiti (istituto scolastico, formazione di adulti, corsi universitari...) pensi che sarebbero adatti?

Il questionario continuare a partire dalla domanda 25

Se hai risposto "sì":

Prassi

14. In un corso, mediamente, quante lezioni sono state corredate da canzoni? (per esempio, 1 su 12, 3 su 14...)

15. Il materiale su cui le lezioni sono/erano impostate è stato creato da te o è/era già presente in un manuale o, per esempio, su un sito web specializzato, in un corso digitale...?

16. Dove trovi/hai trovato i testi delle canzoni e le loro esecuzioni (registrazioni soltanto sonore, videoclip, ecc.)?

Competenze

17. Nella tua progettazione, quali competenze intendi/intendevi sviluppare con l'impiego di questi materiali?

18. Quali argomenti della grammatica sono stati prevalentemente illustrati usando le canzoni? Puoi semplicemente indicare grandi gruppi di argomenti (per esempio, verbi, nomi ecc.) oppure alcuni specifici che ritieni importanti.

19. Quali elementi lessicali (relativi a vari campi, come per esempio, le relazioni tra giovani, la tecnologia, l'amore, eccetera) sono stati introdotti con l'aiuto delle canzoni?

20. Quali competenze comunicative sono state sviluppate (per esempio, una particolare attenzione all'italiano parlato, al registro colloquiale, al gergo giovanile, eccetera)?

Potresti fare un esempio della parte della lezione in cui hai usato le canzoni?

Obiettivi	Fase della lezione	Attività	Materiale	Esercizi

Motivazione e coinvolgimento della classe

Rispondi, dove indicato, usando la scala di valori seguente:

1 per niente, 2 non così tanto, 3 un po', 4 molto, 5 tanto

21. Quanto sono motivanti l'ascolto e la riflessione sulle canzoni?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

22. Quanto ti sembrano/sono sembrati interessati i discenti all'ascolto delle canzoni?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

23. Quanto ha aumentato la disponibilità a comunicare l'ascolto delle canzoni?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

24. Ci sono state richieste da parte dei discenti (per esempio, ascoltare altre canzoni, altri autori...)?

Valutazione dell'argomento

25. Secondo te, per quali motivi è importante introdurre le canzoni nell'insegnamento?

26. È importante usare testi autentici nell'insegnamento?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

27. È importante usare testi con nuovi elementi lessicali nell'insegnamento?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

28. È importante usare testi facilmente memorizzabili nell'insegnamento?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

29. È importante usare testi facilmente comprensibili nell'insegnamento?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

30. È importante usare testi interessanti nell'insegnamento?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

31. Quali altri tipi di testi sono, a tuo parere, particolarmente importanti nell'insegnamento:

Le tue esperienze di apprendimento

32. Quando hai studiato l'italiano, ascoltavi molte canzoni?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

33. Hai studiato l'italiano anche attraverso delle canzoni?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

34. Hai studiato un'altra lingua usando delle canzoni?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

35. Se sì, quale/i lingua/e?

Considerazioni pratiche

36. È facile creare esercizi di tipo *cloze*?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

37. È facile creare esercizi su alcune questioni grammaticali (per esempio sull'uso dei verbi)?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

38. È utile esercitarsi sulla comprensione in base all'ascolto senza che il discente abbia davanti il testo di quello che ascolta?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

39. È utile controllare la corrispondenza tra testo scritto e testo ascoltato?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

40. Useresti/hai usato canzoni che parlano dell'Italia?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

41. Useresti/hai usato canzoni che parlano del mondo dei giovani?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

42. Useresti/ hai usato canzoni che sono conosciute anche nella forma di *cover*, in finlandese?

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____

43. Quali temi sono stati presentati tramite le canzoni?

44. Ci sono degli argomenti, delle questioni, che non vengono toccate in questo questionario, e per te sono importanti? Puoi descriverle nelle righe seguenti.

**Grazie mille per le tue risposte, per il tuo tempo e
per aver partecipato alla realizzazione della mia tesi magistrale!
Neea Mansoniemi**