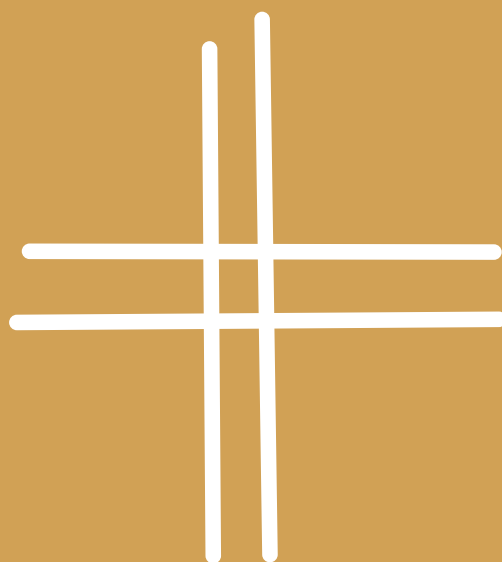


La lingua italiana per l'inclusione e per il lavoro



Teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio

a cura di

Fabio Caon
Edith Cognigni

Sommario

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

Parte I

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

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

Parte II

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

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

Parte III

Gli scenari didattici sulla lingua per il lavoro

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

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

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

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

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

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

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

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

Lavoro, tecnologia e comunicazione

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

Risposte di formazione linguistica L2

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

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

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

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

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

Opzioni: supporto diretto e indiretto

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

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

Supporto diretto: Corsi di L2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Coaching

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Autoapprendimento (digitale)

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

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

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

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

Supporto indiretto: Språkombud nella cura degli anziani in Svezia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lingua e lavoro: la situazione italiana

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

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

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

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

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

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

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

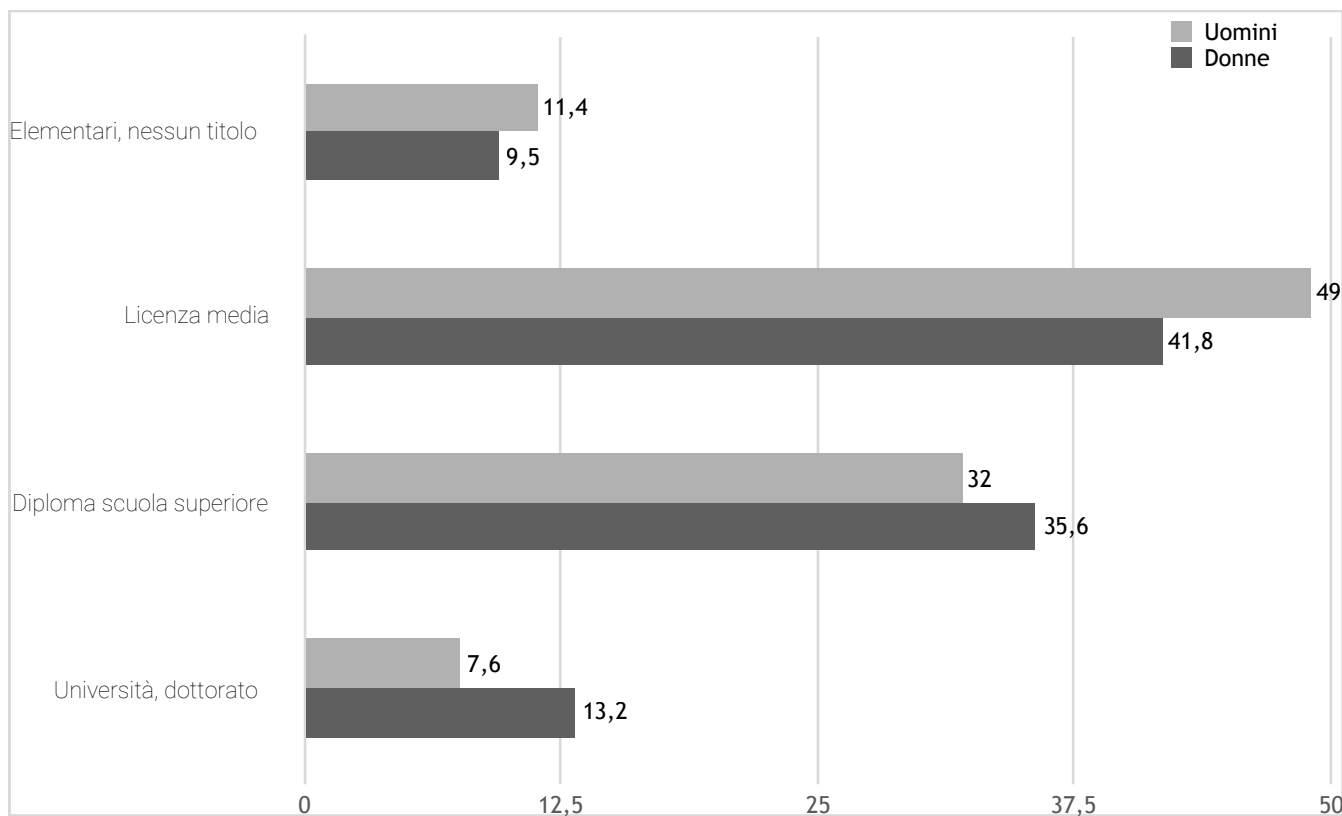


Figura 1: Titolo di studio degli stranieri residenti in Italia (rielaborato da Istat 2021, Tav. 7.15)

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

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

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

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

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

Adulti con debole o nulla alfabetizzazione: una didattica mirata

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusioni

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

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

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

Riferimenti bibliografici

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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