



RAPPORTO FINALE
**Diversità linguistica nella scuola
secondaria di 1° grado.**
Risultati di uno studio longitudinale sullo sviluppo
delle competenze plurilingui in Alto Adige

Diversità linguistica nella scuola secondaria di 1° grado.

Risultati di uno studio longitudinale sullo sviluppo delle competenze plurilingui in Alto Adige

Rapporto finale 2020

Istituto di linguistica applicata
Eurac Research

Febbraio 2021

IMPRESSUM

Ringraziamo i partner di cooperazione del Centro di Competenza e i Centri linguistici per il loro sostegno al progetto. Inoltre, vorremmo ringraziare tutti gli studenti, gli insegnanti e i dirigenti scolastici con i quali abbiamo potuto lavorare insieme nel corso dello studio. Vogliamo anche esprimere la nostra sincera gratitudine ai tirocinanti che ci hanno accompagnato negli anni e senza il cui energico aiuto lo studio non sarebbe stato possibile.

La riproduzione parziale o totale del contenuto è consentita solo con riferimento alla seguente fonte: Stopfner, M. e Zanasi, L. (2020): Diversità linguistica nella scuola secondaria di 1° grado. Risultati di uno studio longitudinale sullo sviluppo delle competenze plurilingui. Rapporto finale 2020, Bolzano, Eurac Research.

AUTORI

Maria Stopfner, Lorenzo Zanasi

DIREZIONE SCIENTIFICA

Andrea Abel

DIREZIONE EURAC RESEARCH

Stephan Ortner

GRAFICA

Alessandra Stefanut

FOTOGRAFIE

5: Adobe Stock/WavebreakMediaMicro

8: Adobe Stock/fox17

16: Adobe Stock/Chlorophylle

40: Adobe Stock/highwaystarz

INFORMAZIONI

Eurac Research

Viale Druso 1

39100 Bolzano - Italia

Tel: +39 0471 055 055

Fax: +39 0471 055 099

E-mail: linguistics@eurac.edu

Indice

5	1	“A lezione con più lingue”
8	2	Disegno della ricerca
9	2.1	Domande di ricerca
9		Focus: studenti
10		Focus: insegnanti
11		Focus: istituzioni
12	2.2	Metodi, dati e strumenti
16	3	Risultati
17	3.1	Focus: studenti
17		- Quali sono le competenze plurilingui degli studenti?
18		- Come si sviluppano le competenze plurilingui degli studenti?
27		- Quali fattori agevolano gli studenti con lingue diverse dall’italiano e dal tedesco nei loro percorsi formativi?
29	3.2	Focus: insegnanti
29		- Quali sono le competenze plurilingui degli insegnanti?
31		- Come promuovere il plurilinguismo nella vita scolastica quotidiana?
34		- Come possono essere sostenuti in classe gli studenti le cui prime lingue differiscono dalla lingua d’insegnamento (e dal suo registro accademico)?
36	3.3	Focus: istituzioni
36		- Quali strutture e procedure istituzionali promuovono modelli di insegnamento plurilingue o ne ostacolano l’attuazione?
38		- Quali strutture e offerte per la promozione del plurilinguismo e della didattica plurilingue esistono nelle scuole e come vengono utilizzate?
40	4	Conclusioni
41		Focus: studenti
42		Focus: insegnanti
42		Focus: istituzioni
44		Bibliografia



1 “A lezione con più lingue”

Il progetto “SMS – A lezione con più lingue” (<http://sms-project.eurac.edu>) è stato realizzato tra il 2012 e il 2018 dall'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research, in collaborazione con la Pädagogische Abteilung der Deutschen Bildungsdirektion.

La Direzione Istruzione e Formazione italiana e l'Intendenza y Cultura ladina, vi hanno preso parte tramite il Centro di Competenza e i Centri linguistici provinciali. Il progetto è stato lanciato al fine di:

- **promuovere** nelle scuole altoatesine di tutti i gruppi linguistici la percezione della diversità linguistica come arricchimento per alunni e insegnanti;
- **rafforzare** la consapevolezza linguistica degli alunni e degli insegnanti;
- **affermare** il plurilinguismo come obiettivo educativo generale.

Alla luce del crescente numero e della presenza sul territorio di nuove lingue d'origine a partire dagli anni Novanta, l'eterogeneità linguistica non deve essere vista come un ostacolo, ma come una risorsa, imparando insieme l'uno dall'altro. Il plurilinguismo esistente può quindi essere utilizzato come punto di partenza per l'ulteriore sviluppo di modelli scolastici e didattici che rispondano alle sfide di una società pluriculturale e plurilingue e rompano l'“habitus monolingue” (Gogolin 2008) della scuola. È lecito chiedersi se il mondo dell'istruzione altoatesina, grazie alla sua pluriennale esperienza nel trattare le tre lingue ufficiali della provincia, sia già dotato di un effettivo modello di plurilinguismo. Una delle principali preoccupazioni del progetto è quindi quella di verificare come il potenziale del vecchio e del nuovo plurilinguismo viene generalmente percepito

“Vecchio” e “nuovo” plurilinguismo in Alto Adige

Nell'ambito del progetto di cooperazione “A lezione con più lingue”, con “vecchio” plurilinguismo si intende quello rappresentato dalle tre lingue ufficiali dell'Alto Adige: tedesco, italiano e ladino. Nel contesto del presente progetto, il termine “nuovo plurilinguismo” comprende, da un lato, le lingue straniere parlate nelle scuole, come l'inglese o il francese, e, dall'altro, le lingue di origine/parlate in famiglia (cosiddette “lingue familiari”) delle persone che si sono stabilite in Alto Adige negli ultimi anni e decenni.

nelle scuole altoatesine e come viene già utilizzato. Poiché all'inizio del progetto non erano disponibili dati completi sulla diversità linguistica e sulla gestione del plurilinguismo nel contesto scolastico altoatesino, nel 2012 è stato avviato uno studio preliminare di rilevazione e di analisi dei bisogni presso alcune scuole selezionate (cfr. Engel/Abel/Gasser/Friedrich 2012; Engel/Hoffmann 2014). I risultati dello studio hanno messo in luce una mancanza di dati sul plurilinguismo nelle scuole secondarie di 1° grado dell'Alto Adige e a questo proposito la classificazione degli “studenti con background migratorio” si è rivelata estremamente vaga: gli studenti avevano una conoscenza media di quattro lingue e due varietà e più del 25% di essi aveva un repertorio linguistico esteso, vale a dire aveva competenze in almeno un'altra lingua diversa dal tedesco, italiano, inglese o ladino.

Tuttavia, questa diversità spesso non si riflette realmente nella pratica didattica: le interviste con insegnanti e dirigenti scolastici, svolte nell'ambito dello studio preliminare, hanno dimostrato che, sebbene vi siano un gran numero di modelli per affrontare il plurilinguismo a scuola, raramente sono applicati in modo sistematico. Non c'è scambio tra insegnanti, materie e scuole. Inoltre, il plurilinguismo è spesso equiparato al trilinguismo scolastico; il nuovo plurilinguismo è sottorappresentato nella vita scolastica e nell'insegnamento e, nel caso sia riconosciuto, viene percepito più come un problema che come una risorsa.

Sulla base dei risultati dello studio preliminare, il progetto di cooperazione “A lezione con più lingue” si è articolato in sei moduli di lavoro che esplorano il multilinguismo e il plurilinguismo in modi diversi e per diversi gruppi di destinatari (cfr. Figura 1).

Nell'ambito del quarto modulo denominato “Sviluppo delle competenze linguistiche”, è stato svolto uno studio triennale che ha messo in luce la presenza del plurilinguismo come obiettivo educativo in alcune scuole secondarie di 1° grado altoatesine, da diverse prospettive. I principali risultati dello studio effettuato dal 2015 al 2018 sono stati riassunti nelle pagine seguenti.

MODULO 1

Mostra itinerante e progetti scolastici

Promozione di attività concrete sul plurilinguismo con e nelle scuole

MODULO 2

Formazione degli insegnanti

Progettazione e realizzazione di workshop e moduli di formazione per gli insegnanti sul tema del plurilinguismo

MODULO 3

Progetti di supporto scientifico e sviluppo scolastico

Sviluppo di proposte concrete per l'implementazione istituzionale del plurilinguismo nelle scuole altoatesine, in particolare per quanto riguarda il curriculum linguistico generale

MODULO 4

Sviluppo delle competenze linguistiche

Progettazione e realizzazione di uno studio sullo sviluppo delle competenze plurilingui nelle scuole secondarie di 1° grado altoatesine

MODULO 5

Elaborazione di materiali didattici

Offerta di materiali didattici per un insegnamento appropriato e consapevole della lingua

MODULO 6

Collaborazione con i genitori

Sviluppo di strumenti per la promozione del plurilinguismo in famiglia (es. app interattiva TALES@Home)

Figura 1: moduli del progetto “A lezione con più lingue” – Maggiori informazioni sul progetto e sui materiali didattici sono disponibili online all'indirizzo: <https://sms-project.eurac.edu/>

2 Disegno della ricerca

2.1 DOMANDE DI RICERCA

Lo studio ha lo scopo di individuare:

- come la diversità possa essere percepita e utilizzata come risorsa nella vita scolastica quotidiana;
- l'impatto delle misure di sostegno proposte;
- il modo in cui le competenze linguistiche di tipo accademico possono essere promosse in modo mirato.

L'analisi si concentra in primo luogo sugli alunni le cui competenze plurilingui sono state valutate e il cui sviluppo plurilingue è stato monitorato durante i tre anni di scuola secondaria di 1° grado. Un secondo punto centrale dell'analisi è costituito dagli insegnanti che organizzano le lezioni di lingua nelle scuole selezionate e contribuiscono così in modo significativo all'apprendimento delle competenze plurilingui dei loro allievi. Infine, le strutture istituzionali vengono esaminate anche attraverso colloqui con i dirigenti scolastici, tra gli altri.

Nelle pagine seguenti vengono presentate in modo più dettagliato le domande centrali di ricerca che sono state formulate in relazione ai tre livelli di studio: studenti, docenti e strutture istituzionali. Inoltre, vengono presentati i metodi, i dati e gli strumenti utilizzati.

Focus: studenti

Il presente studio si è focalizzato sui singoli alunni e sul loro sviluppo linguistico individuale; in base ad esso è stato valutato lo sviluppo di competenze plurilingui per tutti gli alunni della scuola secondaria di 1° grado. Gli alunni la cui prima lingua differisce dalla lingua d'istruzione non sono considerati come casi individuali separati, ma come parte del gruppo-classe costituito da una varietà di diverse biografie individuali di apprendimento delle lingue. La prima domanda di ricerca presa in esame è stata: **quali sono le competenze plurilingui degli studenti della scuola secondaria di 1° grado?** I risultati dello studio preliminare del 2012 indicano che le classi medie altoatesine sono molto eterogenee in termini di repertori linguistici. Il solo criterio del background migratorio non consente di fare affermazioni definitive ed esaustive sul repertorio linguistico reale dei singoli alunni (cfr. Engel/Abel/Gasser/Friedrich 2012). Pertanto, nell'ambito dello studio triennale, in una prima fase sono stati analizzati l'effettiva diversità linguistica, le biografie dell'apprendimento delle lingue e l'ambiente linguistico degli studenti.

L1 - LINGUA PRIMA

La prima lingua (o le prime lingue) che un bambino acquisisce. Questo termine tecnico evita le associazioni stereotipate associate ai termini lingua madre/madrelingua. Se si acquisiscono due o più lingue fin dall'inizio, si parla di acquisizione bilingue o multilingue della prima lingua (Andresen 2016).

L2 - LINGUA SECONDA

Lingua o lingue acquisite nell'infanzia, nell'adolescenza o nell'età adulta dopo la prima lingua. A differenza delle lingue straniere, le lingue seconde svolgono un ruolo importante nella comunicazione quotidiana e sono quindi spesso apprese in modo non guidato attraverso l'ambiente e nelle situazioni di vita quotidiana (Glück 2016).

L3 - LINGUA TERZA

Lingua o lingue acquisite dopo la prima e la seconda lingua, per lo più lingue straniere apprese a scuola. Le lingue straniere vengono apprese esclusivamente o prevalentemente in classe perché, a differenza della seconda lingua, la lingua straniera non è parlata nell'ambiente in cui si vive e quindi non è utilizzata (o lo è difficilmente) nella vita quotidiana (Kniffka/Siebert-Ott 2012).

A partire dalle competenze linguistiche possedute dai singoli alunni, il passo successivo è stato quello di esaminare **come essi sviluppano o ampliano le loro competenze plurilingui**. In primo luogo, è stato necessario valutare in che modo le competenze linguistiche si sviluppano durante i tre anni del ciclo secondario inferiore e quali fattori promuovano il successo dell'apprendimento della/e lingua/e d'insegnamento. Era inoltre necessario prendere in considerazione le influenze extra-linguistiche che contribuiscono favorevolmente al percorso formativo degli alunni o che possono ostacolarlo (ad esempio l'integrazione sociale, l'ambiente familiare, ecc.). In questo contesto, è stata prestata particolare attenzione al modo in cui sono coinvolti nell'insegnamento tutti quegli alunni la cui prima lingua differisce dalla lingua della scuola e dalle lingue di istruzione. Questo aspetto è rilevante anche per la terza domanda di ricerca: **quali fattori sostengono gli alunni**

la cui prima lingua si discosta dalle lingue di istruzione nei loro percorsi educativi? L'obiettivo è stato quello di capire come le competenze linguistiche degli alunni con altre lingue d'origine si sviluppino nell'ambito del gruppo-classe e quali fattori favoriscano o ostacolino l'apprendimento della lingua della scuola e delle lingue di istruzione.

Focus: insegnanti

La misura in cui gli approcci al plurilinguismo vengono effettivamente messi in pratica nella vita scolastica quotidiana dipende anche dagli insegnanti che guidano e accompagnano gli alunni nell'apprendimento delle competenze linguistiche. Poiché gli insegnanti spesso servono da modello per affrontare il vecchio e il nuovo plurilinguismo, la prima domanda da porsi è stata la seguente: **quali sono le competenze plurilingui degli insegnanti stessi?** I docenti coinvolti nello studio sono stati tutti quelli di lingue per le rispettive classi, vale a dire sia coloro che insegnano nella scuola, sia gli insegnanti dei Centri linguistici che, nell'ambito del sostegno linguistico, seguono gli alunni la cui prima lingua differisce dalla lingua della scuola e dalle lingue di istruzione. I risultati dello studio preliminare hanno dimostrato che gli insegnanti coinvolti nello studio percepiscono il proprio plurilinguismo in modo positivo e, coerentemente, ne riconoscono l'importanza, anche come insegnamento consapevole delle lingue. Questa aspirazione generale, tuttavia, solo occasionalmente trova la sua concretizzazione nella vita scolastica quotidiana. I risultati dello studio preliminare hanno anche mostrato che anche se le scuole secondarie di 1° grado altoatesine mirano a promuovere la cultura linguistica tramite vari progetti,

mancano gli scambi sistematici, i modelli sostenibili e il monitoraggio a lungo termine delle attività. Di conseguenza, la seconda domanda di ricerca per il gruppo target degli insegnanti è stata: **come promuovere il plurilinguismo nella vita scolastica quotidiana?** L'obiettivo dello studio era quello di individuare approcci e progetti esistenti per il multilinguismo e il plurilinguismo, offrire opportunità di scambio attraverso workshop e presentare nuovi modelli e metodi attraverso corsi di formazione, in modo che potessero poi essere replicati in classe. In altre parole, un ulteriore aspetto dello studio consisteva nell'esplorare l'insegnamento consapevole e integrato delle lingue e seguirne da vicino l'attuazione pratica, per valutare la sua influenza sulle competenze plurilingui degli studenti. Il plurilinguismo è inteso non solo come bilinguismo (italiano, tedesco) o come trilinguismo scolastico (italiano, tedesco, inglese), ma, in relazione ad altre lingue di origine/lingue familiari, ("bilinguismo vitale" per Gogolin 2004; Volgger/Cortinovis 2010) fino ad ora raramente introdotte esplicitamente in aula. Un ulteriore obiettivo era quindi quello di sensibilizzare il pubblico sulle potenzialità della diversità linguistica esistente nelle scuole secondarie di 1° grado altoatesine e dimostrare come queste possano essere utilizzate fruttuosamente nella vita scolastica di tutti i giorni. La valorizzazione di tutte le lingue è un prerequisito necessario per il coinvolgimento degli alunni la cui prima lingua differisce dalla lingua della scuola dalle lingue di istruzione. Riflessione che a sua volta va di pari passo con l'ultima domanda di ricerca per il gruppo degli insegnanti: **come possono essere sostenuti in classe gli alunni la cui prima lingua differisce dalla lingua della scuola e dalle lingue di istruzione?**



Figura 2: livelli istituzionali nell'ambito della promozione della lingua e del multilinguismo nelle scuole altoatesine.

I risultati del progetto "Multicultural Education on Borders" realizzato tra il 2006 e il 2007 in tre scuole primarie altoatesine dimostrano che una difficoltà di base nel lavorare con alunni con lingue familiari diverse rispetto all'italiano o al tedesco, deriva dalla mancanza di comprensione della loro particolare situazione di apprendimento. Spesso a questi alunni non manca la capacità cognitiva di seguire le lezioni, ma piuttosto la conoscenza culturale per risolvere con successo i compiti che si sono prefissati e le competenze linguistiche per comprendere correttamente le istruzioni degli insegnanti e per contribuire fruttuosamente alle lezioni (Abel/Stuflesser 2008; Boeckmann et al. 2011). Uno degli obiettivi del presente studio è stato quindi quello di fornire una comprensione di base delle esigenze di apprendimento degli alunni la cui prima lingua differisce dalla lingua della scuola e dalle lingue di istruzione, e di mostrare come queste esigenze possano essere supportate e integrate in modo sostenibile ed efficace nella vita scolastica quotidiana. Sia per quanto riguarda l'insegnamento delle competenze plurilingui in generale, sia in relazione alla promozione specifica degli alunni con altre lingue d'origine, è stato necessario raccogliere e sistematicamente riunire i repertori metodologici esistenti e le esperienze pratiche degli insegnanti con i risultati più recenti della ricerca sul plurilinguismo.

Focus: istituzioni

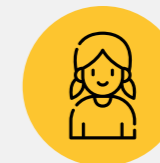
Linee guida sul plurilinguismo esistono a diversi livelli istituzionali. Nei percorsi scolastici, tuttavia, la direttiva quadro sul plurilinguismo (Consiglio d'Europa 2001) istituita a livello europeo viene interpretata e attuata in modi diversi lungo le fasi istituzionali dei rispettivi sistemi di istruzione nazionali. Anche il sistema educativo altoatesino è un caso particolare in quanto è suddiviso in tre gruppi linguistici (tedesco, italiano, ladino) che, a loro volta, declinano il plurilinguismo in modo diverso (Engel/Niederfriniger 2016; Engel 2017; Tappo/Engel 2019). Infine, le scuole stesse hanno non solo la libertà, ma anche l'obbligo di sviluppare un curriculum scolastico o un modello di educazione linguistica secondo le loro esigenze, sulla base dei rispettivi orientamenti e modelli-quadro (cfr. Engel 2017). Tuttavia, i tre mondi scolastici condividono le offerte e i servizi forniti dal Centro di Competenza e dai Centri linguistici, che assistono le scuole di tutti i gruppi linguistici nell'attuazione di misure inclusive e nella promozione del sostegno linguistico agli studenti la cui prima lingua differisce da quella di insegnamento (cfr. Figura 2).

Per quanto riguarda i prerequisiti istituzionali per il plurilinguismo nelle scuole, è necessario interrogarsi su quali **strutture e processi istituzionali promuovono i concetti di insegnamento plurilingue o ne ostacolano l'attuazione.** Per conoscere l'*habitus* istituzionale, sono stati quindi intervistati i dirigenti scolastici delle scuole

secondarie di 1° grado, nonché gli insegnanti di materie curriculari e linguistiche, poiché essi, in qualità di superiori diretti, influenzano direttamente i processi istituzionali e l'attuazione concreta delle misure di plurilinguismo e quelle di sostegno linguistico. Lo studio preliminare del 2012 e i contatti avvenuti durante la mostra itinerante del progetto "A lezione con più lingue" hanno mostrato che le scuole a livello amministrativo hanno già sviluppato diverse strategie per promuovere la diversità linguistica. Oltre all'atteggiamento generale nei confronti del plurilinguismo è stato chiesto anche a livello di gestione **quali strutture e servizi esistono per promuovere il plurilinguismo e la didattica plurilingue nelle scuole e come vengono utilizzati.** L'obiettivo non era solo quello di raccogliere i modelli di insegnamento plurilingue già esistenti o già attuati presso le scuole selezionate per lo studio, ma anche di cogliere l'esperienza pratica delle scuole per quanto riguarda l'attuazione di questi modelli.

Domande di ricerca dello studio

Per riassumere, una breve panoramica delle domande di ricerca alla base dello studio in relazione agli studenti, agli insegnanti e alle istituzioni:



STUDENTI

- Quali sono le competenze plurilingui degli studenti?
- Come si sviluppano le competenze plurilingui degli studenti?
- Quali fattori supportano gli alunni con lingue diverse dall'italiano e dal tedesco nei loro percorsi educativi?



INSEGNANTI

- Quali sono le competenze plurilingui degli insegnanti?
- Come possono promuovere il plurilinguismo nella vita scolastica quotidiana?
- Come si possono sostenere in classe gli alunni le cui lingue di origine differiscono dalla lingua della scuola e dalle lingue di istruzione?



ISTITUZIONI

- Quali strutture e procedure istituzionali promuovono modelli di insegnamento plurilingue o ne ostacolano l'attuazione?
- Quali strutture e offerte esistono nelle scuole per promuovere il plurilinguismo e la didattica plurilingue e come vengono utilizzate?

e dei metodi compensa i vantaggi e gli svantaggi dei diversi approcci; d'altra parte, esaminando la materia da diverse prospettive, è possibile ottenere approfondimenti di vasta portata rispetto a quanto sarebbe possibile con un unico metodo, strumento o fonte di dati (cfr. Flick 2011).

In primo luogo, diverse fonti di dati sono state triangolate indagando lo stesso fenomeno, vale a dire il plurilinguismo, in momenti diversi, in luoghi diversi e per gruppi diversi di persone. Poiché lo studio, come progettato a lungo termine, si è svolto durante l'intero ciclo della scuola media (cfr. Figura 3), vi è stata un'opportunità unica per registrare e descrivere lo sviluppo linguistico dei singoli alunni sulla base di dati concreti.

La raccolta dati nelle scuole secondarie di 1° grado in lingua italiana e tedesca ha contribuito a evitare distorsioni che possono essere dovute solo alle rispettive abitudini istituzionali. Le scuole partecipanti allo studio sono state selezionate insieme ai partner del Centro di Competenza e poi la richiesta è stata presentata all'avvallo dei rispettivi dirigenti scolastici. Infine, hanno partecipato 170 studenti di otto classi, quattro nelle scuole secondarie di 1° grado in lingua italiana e quattro nelle scuole secondarie di 1° grado in lingua tedesca. Gli istituti sono stati selezionati tenendo presente un punto di vista inclusivo, cioè due scuole di una località o di un'area in cui si parla maggioritariamente italiano, e due scuole di una località o un'area in cui la presenza del tedesco è prevalente.

Per quanto riguarda la triangolazione degli approcci metodologici, è stata prestata particolare attenzione all'integrazione dei fenomeni raccolti qualitativamente con valutazioni quantitative e viceversa, al fine di approfondire i processi osservati e i valori numerici raccolti. L'approccio metodologico in questione comporta anche gli strumenti adeguati alla raccolta, al monitoraggio e all'indagine del livello linguistico nella prima e seconda

lingua e nelle lingue straniere, nelle strategie didattiche e nei singoli fattori extralinguistici relativi al plurilinguismo (cfr. infobox nelle prossime pagine). Occorre premettere che le osservazioni, le indagini e le rileva-

zioni sono sempre state effettuate con tutti gli alunni o con tutti gli insegnanti di lingue (cioè sia quelli delle materie curriculari che di sostegno linguistico) della rispettiva classe.

2.2 METODI, DATI E STRUMENTI

Per rispondere alle principali domande di ricerca sopra esposte, lo studio interdisciplinare combina vari approcci scientifici. La triangolazione dei dati, degli strumenti

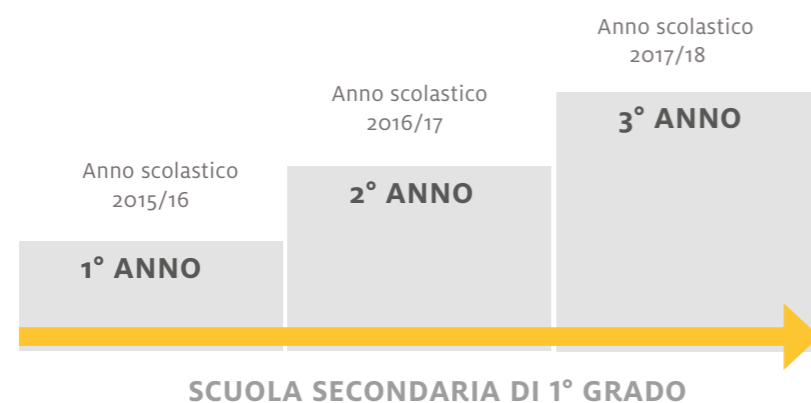


Figura 3: periodo di riferimento dello studio triennale.



RILEVARE

C-TEST

Come punto di ancoraggio e di riferimento, sono stati condotti i cosiddetti C-test nelle lingue oggetto di insegnamento ovvero italiano, tedesco e inglese. Il C-Test è una prova scritta che misura in modo economico il livello linguistico generale nella lingua *target* ed è già stato utilizzato in diversi progetti per diverse lingue (cfr. Grotjahn 2010, 2014). Il C-test è composto da sei brevi *cloze test* di difficoltà crescente, in cui la seconda metà di ogni seconda parola deve essere completata dai partecipanti al test a partire dalla seconda frase. Il risultato del C-test è un punteggio totale che può essere utilizzato per la classificazione generale del livello linguistico dei partecipanti alla prova, ma che non dice nulla sulla loro capacità in determinate sottoaree della lingua (ad es. vocabolario, grammatica). Poiché al momento dello studio non erano disponibili C-test equivalenti per l'italiano, il tedesco e l'inglese per bambini e adolescenti del livello secondario 1, il C-test è stato progettato e compilato appositamente per lo studio. I primi tre *cloze test* della batteria di prova per l'italiano e il tedesco si basano su testi che possono essere assegnati ai livelli A1/A2, B1 e B2. Gli ultimi tre testi della batteria di prova sono tratti da libri di testo per l'italiano o per il tedesco come prima lingua per la prima, seconda e terza classe della scuola secondaria di 1° grado. Per l'inglese, la selezione dei testi è stata adattata in quanto i primi tre testi sono stati tratti da libri di testo per la prima, seconda e terza classe della scuola secondaria di 1° grado, mentre i *cloze test* più difficili si basavano su testi designati dal British Council come livelli B2/C1, C1 e C2. La batteria di prova è stata testata e convalidata su due classi di scuola media che non hanno poi partecipato allo studio.

ANALISI DEL PROFILO

Per una valutazione più differenziata delle competenze linguistiche (cfr. Ehlich et al. 2005), sono state svolte, per la lingua scritta, delle prove che ricadono sotto il nome di "Analisi del profilo", nella prima, nella seconda e nella lingua straniera, con tutti gli alunni di ogni anno scola-

stico, seguendo gli strumenti di misurazione del livello linguistico elaborati dal Centro di competenza FörMig dell'università di Amburgo ("Tulpenbeet", "Fast Catch Bumerang", "Niveaubeschreibung Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I"). Il punto di partenza per l'Analisi del profilo sono alcune storie illustrate e senza testo (denominate: "storie per immagini"), raccontate per iscritto dagli studenti. I testi sono stati poi valutati sulla base dei sistemi di valutazione esistenti (Pienemann 1998; Griebhaber 2006, 2010, 2012, 2013; Kessler 2006, 2008; Bettoni/di Biase 2015) e, a meno che non fossero disponibili griglie di valutazione comparabili per la rispettiva lingua, i parametri necessari sono stati ricavati dalla letteratura di ricerca esistente sui livelli di apprendimento linguistico di una lingua *target*.

REGISTRAZIONI AUDIOVISIVE

Poiché lo studio vuole anche registrare lo sviluppo di competenze plurilingui, si richiede di perseguire non solo approcci linguistici monotematici (cioè orientati verso una lingua e una cultura di destinazione), ma anche approcci plurali. Le misurazioni dello stato delle lingue che vanno oltre i confini delle singole lingue e registrano le competenze comunicative complessive devono essere intese come un'analisi dell'azione linguistica in cui i partecipanti plurilingui alla conversazione selezionano risorse dal repertorio linguistico a loro disposizione (Busch 2013) in base alle esigenze di comunicazione della rispettiva situazione e rispondono in modo appropriato (Schroeder/Stölting 2005). Per registrare lo sviluppo delle competenze di interazione plurilingue, sono stati sviluppati giochi di ruolo interattivi (registrati audiovisivamente per ogni anno scolastico), in cui gli studenti hanno dovuto utilizzare l'intero repertorio linguistico. Le competenze plurilingui mostrate sono state poi valutate secondo gli standard del *Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture* (Consiglio d'Europa 2009, 2012) e il modello esteso e aggiornato del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa 2018).



OSSERVARE

OSSERVAZIONE PARTECIPANTE E OSSERVAZIONE SISTEMATICA

Per registrare le competenze linguistiche degli studenti non solo in modo selettivo attraverso test e Analisi del profilo, sono state condotte nello studio osservazioni partecipanti di tipo etnografico (Spradley 1980; Kawulich 2005) al fine di ottenere una prima visione della vita quotidiana degli insegnanti e degli studenti da un lato e di identificare i tipici modelli di interazione dall'altro. In una seconda fase, i risultati della prima fase di osservazione sono stati utilizzati come base per la successiva osservazione sistematica. Nell'osservazione sistematica, il comportamento umano è codificato sulla base di variabili predeterminate, ad esempio il comportamento (in) formale in classe da un punto di vista linguistico, le forme sociali, ecc. (Beer 2003). Particolare attenzione è stata prestata a quei parametri di osservazione che coincidono con le caratteristiche di qualità dell'insegnamento plurilingue secondo Gogolin et al. (2011). L'osservazione sistematica permette un confronto coerente della situazione didattica nelle diverse classi e materie durante l'intero periodo di studio.



CONSULTARE

INTERVISTA GUIDATA

Poiché gli atteggiamenti e le percezioni del plurilinguismo non influenzano solo il processo di apprendimento degli alunni, ma soprattutto lo stile di insegnamento ed eventualmente anche il comportamento dei docenti nell'insegnamento delle lingue, questi e i dirigenti scolastici sono stati intervistati non solo sulla loro biografia linguistica, ma soprattutto sulla loro opinione personale ed esperienza in materia di sostegno linguistico e plurilinguismo, nonché sulla valutazione personale delle capacità linguistiche degli alunni. Questi dati sono stati raccolti attraverso interviste guidate semi-strutturate, condotte una volta all'anno per consentire una comparabilità diretta con le diverse interviste. In un colloquio guidato e semi-strutturato, una traccia è redatta in anticipo e contiene gli aspetti più importanti che dovrebbero essere affrontati nell'intervista. Oltre alle domande principali si segnalano ulteriori domande che dovrebbero guidare le risposte dell'intervistato o dovrebbero mantenere attiva la conversazione in generale (ad es. "XY gioca un ruolo qui?", "Può fornire un esempio?"). Nella conversazione stessa, le questioni chiave possono essere affrontate in modo flessibile, vale a dire che l'ordine delle domande è adattato alla conversazione corrente. C'è anche la possibilità di porre domande più dettagliate. Gli intervistati possono anche presentare i propri argomenti.

QUESTIONARIO

Nel contesto del presente studio, i fattori extra-linguistici possono essere osservati solo in relazione alla scuola e all'insegnamento quotidiano degli alunni. La lingua quotidiana al di fuori dell'edificio scolastico è accessibile solo indirettamente tramite interviste. Pertanto, oltre alle misurazioni regolari del livello linguistico, i fattori non linguistici pertinenti sono stati documentati mediante indagini questionarie. I fattori non linguistici comprendono fattori di apprendimento interni, endogeni, quali le condizioni cognitive (ad esempio difficoltà di apprendimento neurofisiologicamente basate, auto-valutazione) e gli stati emotivi (ad es. paure specifiche del linguaggio, motivazione) nonché fattori di apprendimento esterni, esogeni (ad es. biografia dell'apprendimento delle lingue, *background* familiare e socioeconomico) da cui possono derivare differenze individuali nell'apprendimento delle lingue (cfr. Riemer 1997; Dornyei/Skehan 2003; Ehrman/Leaver/Oxford 2003; Guay/Marsh/Boivin 2003; Gogolin 2004; Valentine/DuBois/Cooper 2004).

FOCUS GROUP

I *focus group* sono stati condotti con gli insegnanti coinvolti nello studio e sono stati svolti durante la formazione annuale organizzata in due giornate. I *focus group* vengono utilizzati principalmente per raccogliere opinioni, esperienze e prospettive da parte di utenti o professionisti. Uno dei principali vantaggi dei *focus group* è che l'umore rilassato e dinamico del gruppo rende più facile superare i pregiudizi iniziali rispetto a una situazione di ricerca inconsueta; inoltre le risposte raccolte in una discussione gestita da un moderatore sono di solito più complesse e ponderate di quelle raccolte nelle interviste individuali (Greenbaum 1998). Nell'ambito di questo studio, anche i *focus group* sono stati concepiti per raccogliere opinioni, esperienze e prospettive sul sostegno linguistico e sul plurilinguismo e la loro concreta attuazione in classe.

ANALISI DEI CONTENUTI

Al fine di cogliere anche gli atteggiamenti e le opinioni degli alunni in materia di plurilinguismo e diversità, i partecipanti hanno scritto ogni anno testi d'opinione, nei quali spiegavano e giustificavano, ad esempio, quali lingue ritenevano dovessero essere insegnate nelle scuole secondarie di 1° grado altoatesine. I testi degli studenti sono stati poi analizzati e valutati tramite il metodo dell'analisi dei contenuti (Merten 1995; Früh 2004; Mayring 2010). Insieme all'osservazione e all'indagine tramite domande dirette, l'analisi dei contenuti è uno strumento classico di raccolta di dati socio-scientifici e mira a descrivere sistematicamente, intersoggettivamente e comprensivamente il contenuto e le caratteristiche formali dei testi e/o delle comunicazioni (Früh 2004: 119). A questo scopo, il contenuto dei testi d'opinione è stato codificato e valutato in modo induttivo, cioè sulla base di categorie derivate dal materiale (ad es. lingue menzionate, argomenti tipici, ecc.).



3 Risultati

Le pagine che seguono riassumono i più importanti risultati dello studio per quanto riguarda studenti, insegnanti e istituzioni e in risposta alle domande di ricerca delineate nel capitolo precedente.¹

Va notato che lo studio è un'indagine esplorativa, che fornisce le prime impressioni sullo sviluppo linguistico individuale e sulle pratiche didattiche delle otto classi coinvolte. Tuttavia, i risultati non sono rappresentativi di tutte le scuole secondarie di 1° grado dell'Alto Adige, ma possono essere utilizzati come occasione per mettere in discussione criticamente le strutture e le ipotesi esistenti.

3.1 FOCUS: STUDENTI

Quali sono le competenze plurilingui degli studenti?

I risultati dello studio pilota già menzionato del 2012 indicano che nelle classi medie altoatesine viene parlato un gran numero di lingue. Ciò è confermato anche da questo studio: gli alunni delle otto classi scolastiche hanno competenze in altre 20 lingue oltre all'italiano, al tedesco e all'inglese (cfr. Figura 4).

In totale, circa il 30 % degli studenti che partecipano allo studio cresce in famiglia con una (o più) lingue diverse dall'italiano e/o dal tedesco oppure oltre all'italiano e al tedesco. In altre parole, almeno un bambino su tre nello studio ha un repertorio linguistico che va oltre le lingue insegnate a scuola (cfr. Figura 5). Tuttavia, gli studenti la cui prima lingua differisce dalla lingua della scuola e dalle lingue di istruzione non sono considerati casi individuali separati nel contesto dello studio, ma come parte del gruppo-classe costituito da una varietà di diverse biografie linguistiche individuali.

Per valutare il livello linguistico individuale dei bambini e degli adolescenti nelle lingue d'insegnamento e quelle insegnate, ovvero il tedesco, l'italiano e l'inglese, all'inizio e alla fine del progetto, cioè nel primo e nel terzo anno, sono stati somministrati dei C-test (Grotjahn 2010, 2014). Confrontando i risultati dei test del primo anno con quelli del terzo, gli studenti che mostrano già ottimi risultati nel C-test del primo anno mostrano anche i migliori risultati nel terzo. Gli studenti che mostrano i risultati peggiori nel primo anno mostrano risultati sensibilmente migliori nel terzo anno, ma non possono raggiungere il gruppo dei migliori in classe.

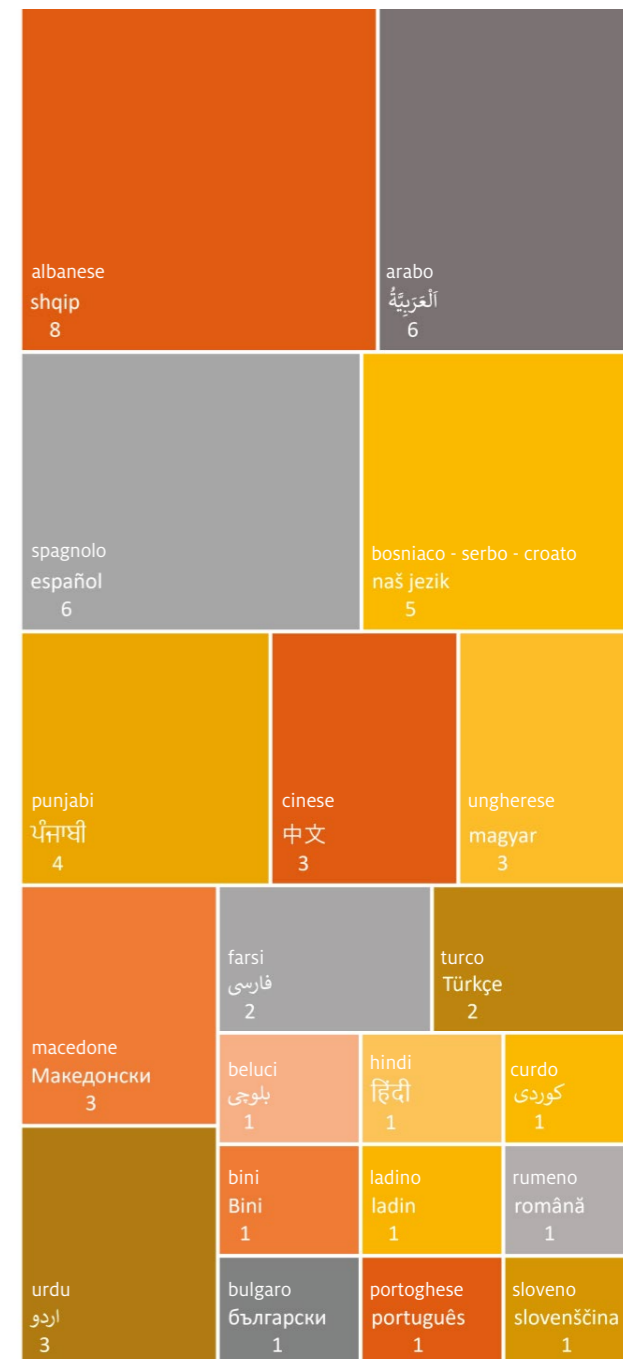


Figura 4: numero di alunni che utilizzano la rispettiva lingua oltre al tedesco, all'italiano e all'inglese nel loro ambiente multilingue (n°= 170 alunni, 52 dei quali hanno competenze in una o più lingue diverse dall'italiano, dal tedesco e dall'inglese, ad esempio il punjabi e l'urdu).

¹ Una presentazione completa dello studio e un esame scientifico dettagliato di tutti i risultati saranno pubblicati nel 2021/22.



Figura 5: repertorio linguistico degli alunni (n° = 170 alunni).

Nel gruppo di alunni con i risultati più alti dei test in italiano e tedesco, non sorprende che ci siano per lo più alunni che parlano la rispettiva lingua come prima lingua. Gli studenti con altre prime lingue, invece, non possono approfittare del vantaggio della prima lingua né per l'italiano né per il tedesco e sono quindi strutturalmente svantaggiati, dal momento che la norma istituzionale applicata agli studenti è orientata al livello linguistico dei parlanti della prima lingua.

Come si sviluppano le competenze plurilingui degli studenti?

Che cosa dicono i C-test?

Le competenze linguistiche sono spesso valutate una volta sola e in modo selettivo sulla base di elementi di prova standardizzati in una data specifica del test. I risultati di questi test sono utilizzati, tra l'altro, per confrontare le prestazioni di scuole, classi e insegnanti. In questo modo viene determinato l'attuale livello linguistico degli alunni al momento dell'indagine, che, come dimostra il presente studio esplorativo, potrebbe tendere a favorire le scuole con una percentuale più elevata di parlanti di prima lingua. L'incremento di apprendimento, che ogni allievo raggiunge durante la carriera scolastica con il supporto degli insegnanti, non si riflette in tali formati di test, anche se questi rappresentano una delle misure chiave per un insegnamento di successo. Oltre al livello linguistico, la possibilità di mappare la crescita individuale dell'apprendimento degli alunni rappresenta quindi il valore aggiunto essenziale che questo studio esplorativo può portare nella discussione sullo sviluppo delle competenze plurilingui. Per le competenze linguistiche rilevate nello studio, risulta evidente che più si progredisce nell'apprendimento della lingua, più i potenziali incrementi ten-

dono a diminuire. In altre parole: se si fanno grandi progressi nel vocabolario e nella grammatica all'inizio dell'apprendimento della seconda lingua o della lingua straniera, se la lingua è già ben padroneggiata nella vita quotidiana, sono evidenti i progressi linguistici nelle piccole sfumature stilistiche e l'uso di strutture meno frequenti. Di conseguenza, lo studio doveva trovare un modo per confrontare la crescita dell'apprendimento degli alunni all'inizio del percorso di apprendimento delle lingue, con coloro che parlano la lingua sottoposta a test come prima lingua.

A tal fine, gli alunni sono stati divisi in quattro gruppi (quartili) sulla base dei risultati del C-test del primo anno (cfr. Figura 6): un gruppo che include gli alunni con i risultati del C-test più alti, un gruppo che include quelli con risultati alti, un gruppo che include quelli con risultati bassi e un gruppo che include gli alunni con i risultati del C-test più bassi. Successivamente, per ciascuno di questi quattro gruppi, sono stati identificati allo stesso modo quegli studenti che hanno avuto gli incrementi più alti, alti, bassi o più bassi all'interno del gruppo rispetto ai risultati del primo e del terzo anno di progetto. Ciò ha permesso di classificare gli alunni, utilizzando come criterio non il livello linguistico del primo e del terzo anno, ma i progressi individuali di apprendimento per ogni lingua osservata. Se non classificati in base al loro livello linguistico, ma in base alla crescita dell'apprendimento, gli alunni con le prime lingue diverse dall'italiano e dal tedesco, pur avendo punteggi inferiori nei C-test del primo e terzo anno rispetto ai parlanti di L1, sono tra gli alunni di maggior successo per quanto riguarda la crescita dell'apprendimento dal primo al terzo anno.

Tuttavia, l'obiettivo primario non è quello di confrontare gli alunni in una "gara di rendimento", ma di riconoscere i risultati di apprendimento di ogni alunno sulla

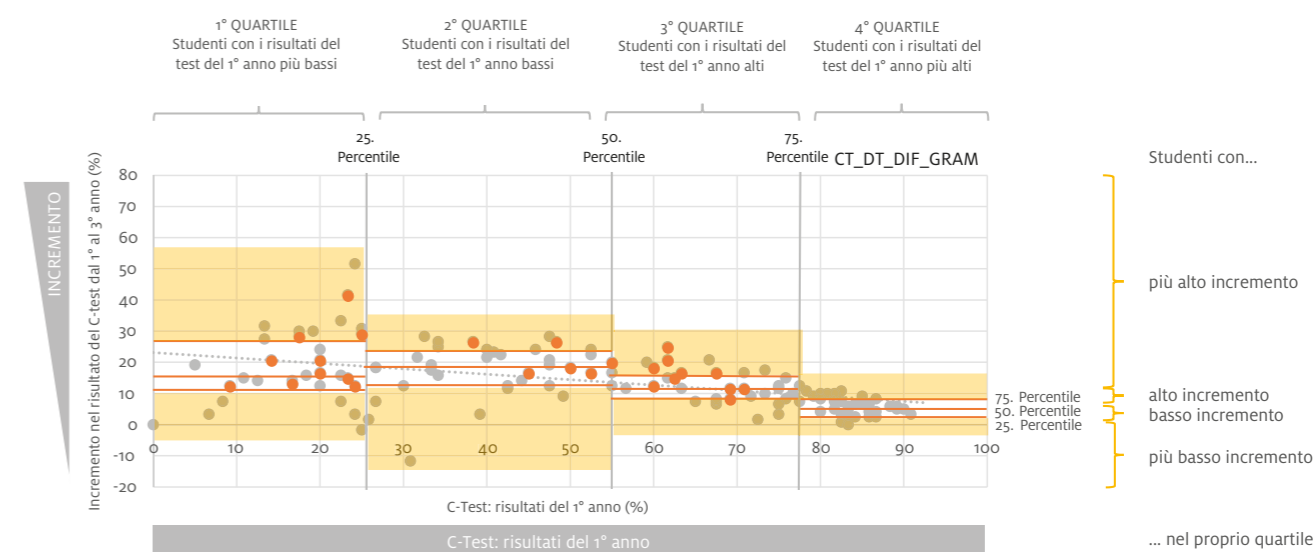


Figura 6: categorizzazione degli studenti a seconda degli incrementi di apprendimento del tedesco: più alto, alto, basso e più basso. Confronto tra i punteggi del 1° e 3° anno del C-test (in arancione = studenti con prima lingua diversa dall'italiano e/o dal tedesco) (n° = 170 studenti).

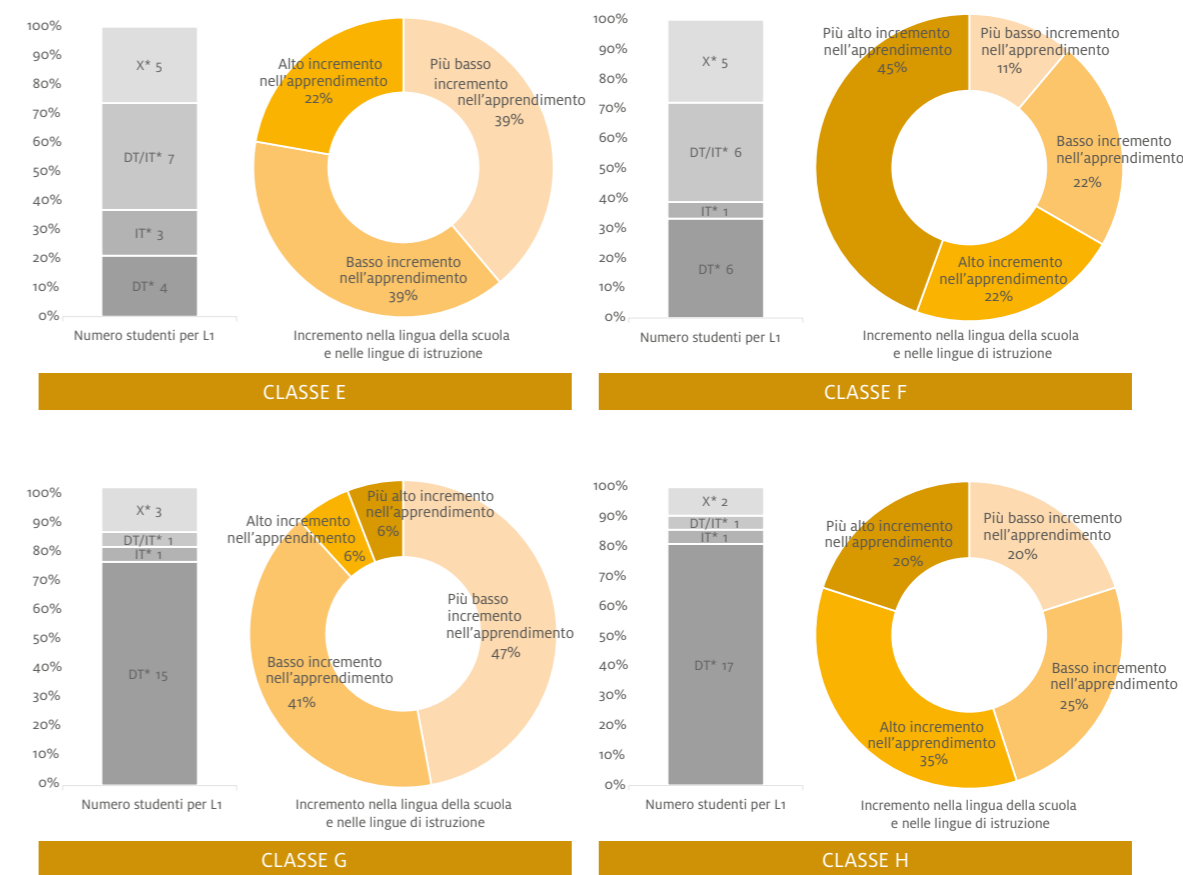


Figura 7: confronto tra le classi per quanto riguarda il numero di alunni con l'italiano, il tedesco e altre lingue come prima lingua e il loro apprendimento nella lingua della scuola e nelle lingue di istruzione, cioè tedesco, italiano e inglese.

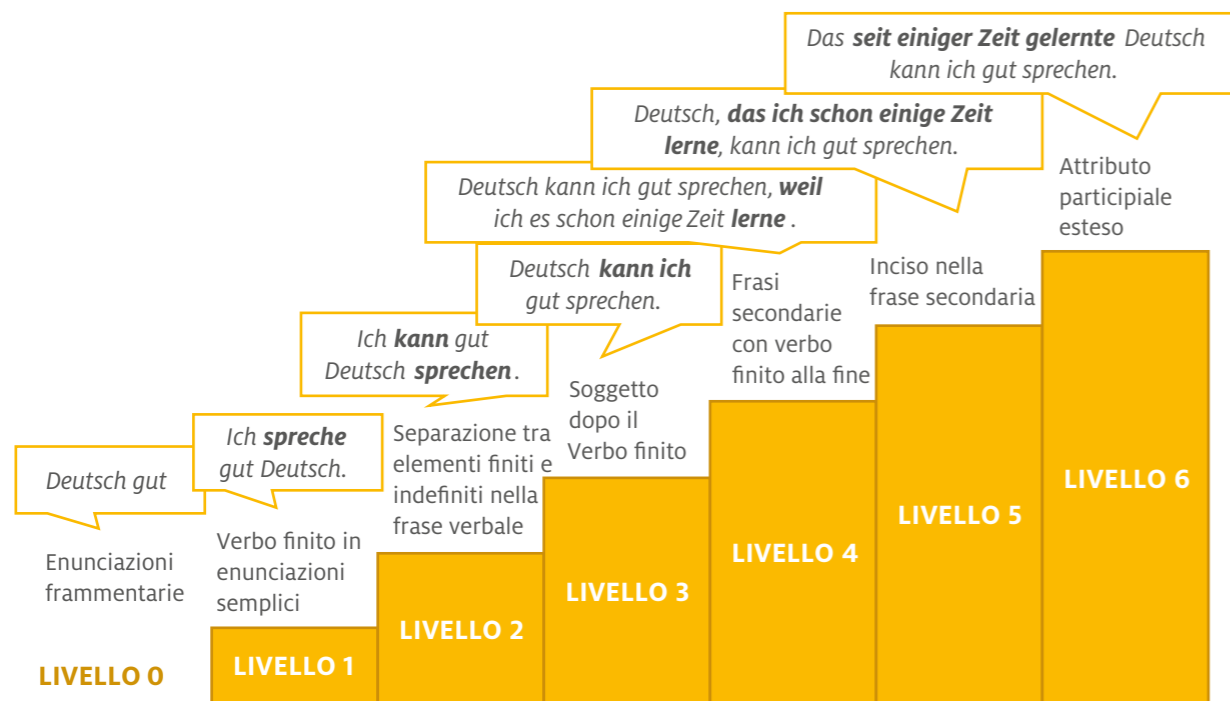


Figura 8: livelli di apprendimento della lingua per il tedesco come seconda lingua come base dell'Analisi del profilo secondo Griebhaber (2013).

base delle sue circostanze individuali e di riconoscere i fattori che aiutano i ragazzi a raggiungere il loro pieno potenziale.

Per le classi esaminate nello studio non è possibile trarre conclusioni sulla differenza tra l'incremento di apprendimento delle lingue nelle classi con un'elevata percentuale di alunni con altre prime lingue rispetto alle classi con una bassa percentuale di alunni con altre prime lingue. Ad esempio, ci sono classi con una proporzione simile di alunni con altre prime lingue, che mostrano tendenze di incremento completamente opposte nell'apprendimento. (cfr. classe E, F, G e H nella Figura 7).

In altre parole, le differenze nella crescita di apprendimento nelle diverse classi non vanno di pari passo con una percentuale corrispondentemente alta o bassa di alunni con altre prime lingue. In questo contesto, devono essere presi in considerazione altri fattori, come gli approcci didattici scelti per le lezioni e la motivazione all'apprendimento nelle classi.

Che cosa mostra l'Analisi del profilo?

L'Analisi del profilo, per la quale ogni anno sono stati scritti, nella lingua della scuola e nelle lingue di istruzione, racconti tratti da "storie per immagini", mostra che gli studenti ampliano progressivamente il loro repertorio linguistico. Questo risultato sarà esemplificato dall'esempio del tedesco.

Come base per l'analisi dei testi in tedesco è stato utilizzato lo strumento diagnostico per lo sviluppo della lingua elaborato da Griebhaber (2006, 2010, 2013), tramite il quale, sulla base dell'ordine delle parole nella frase, viene descritto il livello di acquisizione di bambini e adolescenti con il tedesco come seconda lingua. La scala di acquisizione comprende sei livelli, da enunciazioni frammentarie a costruzioni partecipiali molto complessi nel livello di acquisizione più alto (cfr. Figura 8).

Il presupposto fondamentale è che questi livelli siano raggiunti in un ordine fisso, cioè che gli allievi che hanno raggiunto un livello abbiano acquisito anche tutti i livelli inferiori. In altre parole, se si è raggiunto il livello

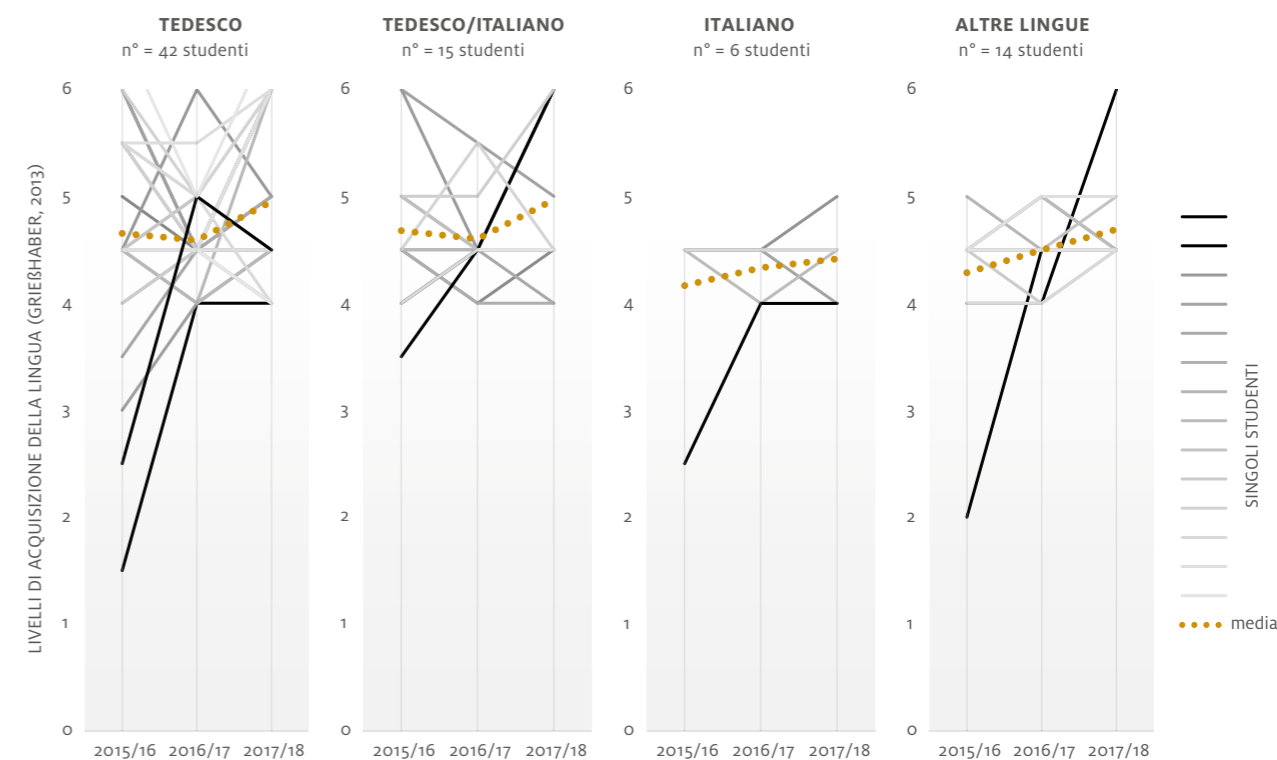


Figura 9: sviluppo dell'acquisizione linguistica in tedesco dal primo al terzo anno scolastico nelle scuole in lingua tedesca coinvolte nello studio sulla base dell'Analisi del profilo dei testi narrativi di A) studenti con il tedesco come prima lingua, B) studenti con il tedesco e l'italiano come prima lingua, C) studenti con l'italiano come prima lingua e D) studenti con lingue diverse dal tedesco e/o dall'italiano come prima/e lingua/e.

3, si assume in questo modello che si posseggano anche le competenze dei livelli 1 e 2.

In rapporto al registro accademico tedesco, l'acquisizione del quarto livello è particolarmente cruciale, in quanto sono possibili enunciazioni più differenziate attraverso la costruzione di strutture frasali, cioè attraverso la combinazione di clausole principali e subordinate. Per Griebhaber, il quarto livello è quindi anche un obiettivo essenziale per l'insegnamento del tedesco come seconda lingua (DaZ) o del tedesco come lingua straniera (DaF), per cui sono state elaborate delle indicazioni sulle misure di supporto per ciascuno dei livelli (Griebhaber/Heilmann 2012; Griebhaber/Goßmann 2013). Ad esempio, nel passaggio dal livello 3 al livello 4, si dovrebbe prestare attenzione a consolidare le strutture già acquisite collegando gli enunciati con "e poi" nella narrazione scritta e variando l'inizio delle frasi al fine di consolidare strutture paratattiche per poi concentrarsi sulle clausole subordinate e sui modelli di narrazione. La valutazione dei racconti scritti degli studenti mostra

per le scuole in lingua tedesca che partecipano allo studio (cfr. Figura 9), che quasi tutti i ragazzi con l'italiano o altre lingue, diverse dal tedesco, come prima lingua possiedono già questo importante quarto livello all'inizio della scuola secondaria di 1° grado e lo sviluppano successivamente.

Solo due alunni nelle scuole in lingua tedesca osservate iniziano da un livello più basso del quarto e successivamente però mostrano rapidi progressi nei diversi livelli di acquisizione. Inoltre, appare chiaro che i bambini che hanno il tedesco come prima lingua non producono costruzioni di frasi complesse nei loro testi già dalla prima classe, ma piuttosto, proprio come i loro compagni di scuola non di L1 tedesca, devono in parte ancora acquisire questi mezzi di espressione linguistica accademica. Di conseguenza, tutti gli studenti beneficiano di un sostegno linguistico mirato, indipendentemente dal fatto che a casa parlino o meno tedesco.

Nelle scuole in lingua tedesca osservate, come già detto, tutti gli studenti raggiungono entro la fine del ciclo

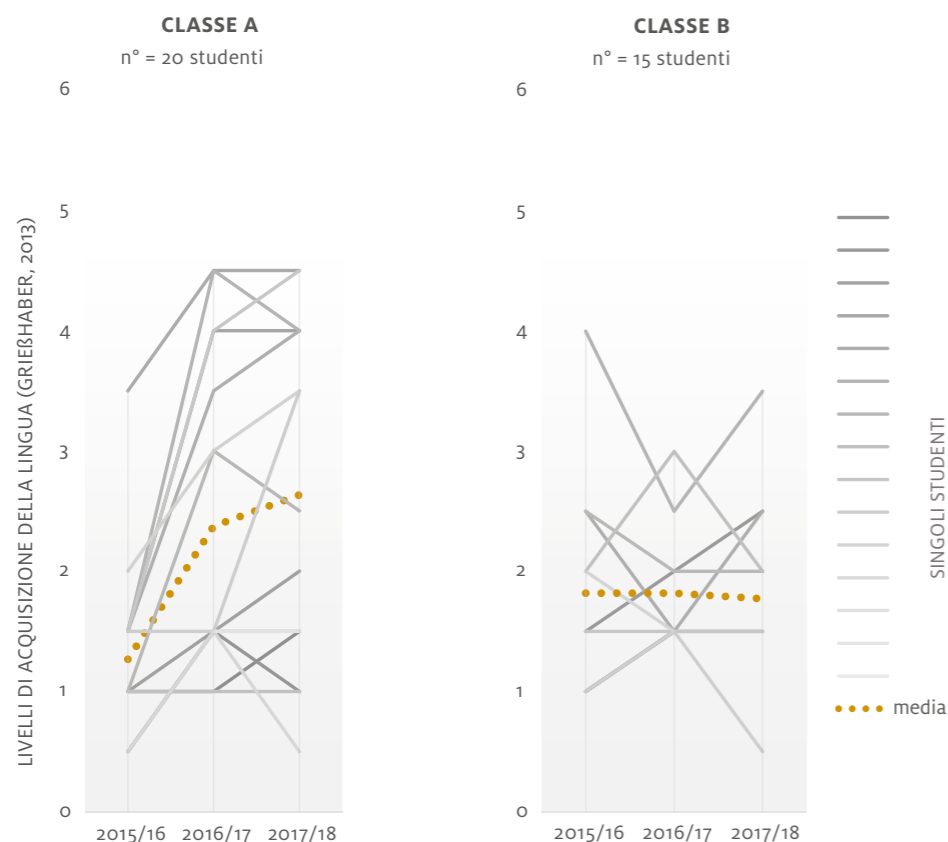


Figura 10: sviluppo dell'acquisizione della lingua in tedesco come seconda lingua dal primo al terzo anno scolastico in due scuole in lingua italiana sulla base dell'analisi del profilo dei testi narrativi degli alunni secondo Grießhaber.

triennale il livello 4, decisivo per Grießhaber. Possono cioè esprimere catene di enunciati differenziate sotto forma di clausole principali e subordinate. Il fatto che gli alunni raggiungano questo livello ha anche a che fare con il fatto che il tedesco è la lingua della scuola e le corrispondenti competenze linguistiche sono allenate o richieste in tutte le materie, dallo sport alle lezioni di matematica, anche se per lo più inconsapevolmente. Nelle scuole in lingua tedesca, una buona conoscenza del tedesco costituisce di per sé la base per la partecipazione alle lezioni e, non da ultimo, determina anche il successo scolastico. In confronto, i modelli di acquisizione presso le scuole medie in lingua italiana osservate sono molto più eterogenei. Così, alcuni studenti, nel tedesco come seconda lingua producono frasi complesse con clausole subordinate alla fine del ciclo triennale (livello di profilo 4/5), raggiungendo così lo stesso livello dei loro omologhi delle scuole in lingua tedesca, mentre altri studenti del-

le scuole in lingua italiana non mostrano quasi nessun progresso e rimangono a livello di enunciati frammentari e frasi principali semplici (livello di profilo 0/1). Oltre alle prestazioni dei singoli studenti, vengono mostrati diversi valori per quanto riguarda il livello di acquisizione medio nelle classi (cfr. Figura 10): mentre la classe A, molto eterogenea, che inizia con un livello relativamente basso, in media, nel primo anno (livello 1), mostra un chiaro progresso, in media, rispetto ai livelli definiti da Grießhaber (livello 2/3), la classe B, che rispetto alla classe A inizia, in media, con un livello di acquisizione più alto nel primo anno, non supera il livello iniziale (livello 1/2) nel corso dei tre anni. Il confronto fra i dati dei test linguistici e i dati dei questionari rivela un'interessante relazione: le due classi di lingua italiana che mostrano chiari progressi nel C-test o nell'Analisi del profilo sono anche le classi in cui la maggior parte degli studenti associa emozio-

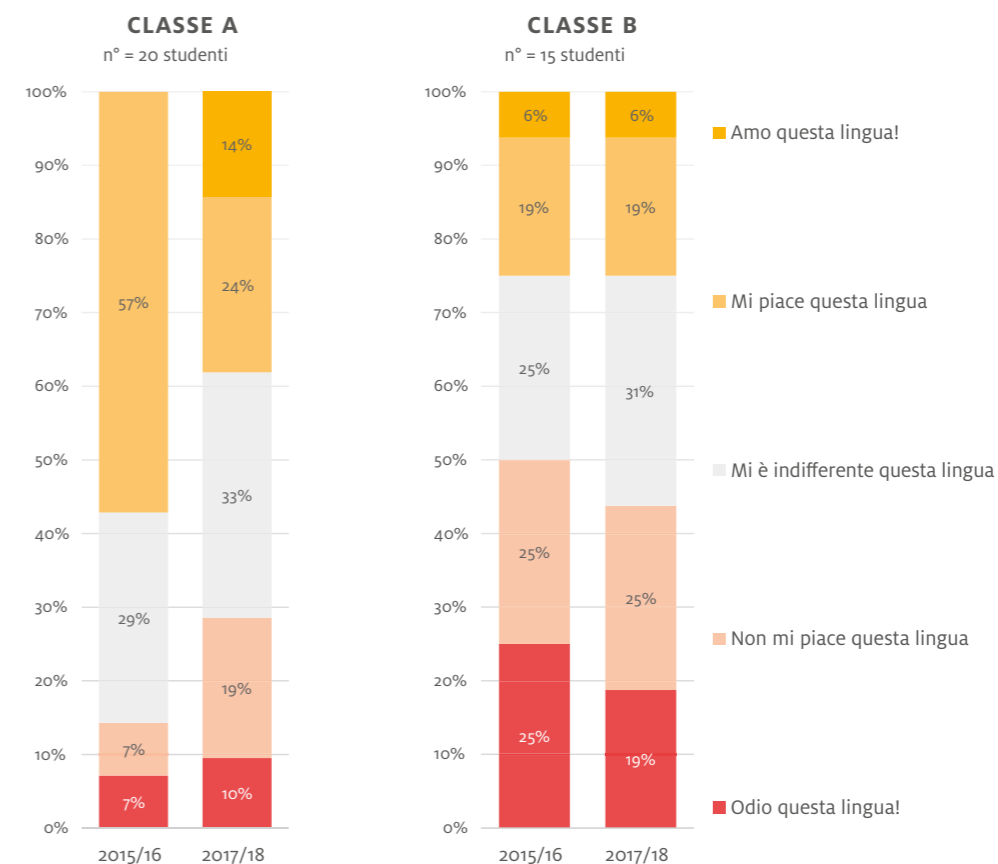


Figura 11: percentuale di studenti per classe che nel questionario, somministrato nel primo e terzo anno alle scuole in lingua italiana, hanno dichiarato, che amano il tedesco, lo apprezzano, sono indifferenti alla lingua, o non lo apprezzano tanto o lo odiano.

ni positive al tedesco, soprattutto nel primo anno di scuola, ma anche nell'ultimo (cfr. Figura 11). La questione è, naturalmente, se le buone competenze in tedesco giustificano un atteggiamento positivo o se, piuttosto al contrario, uno stato d'animo fondamentalmente positivo nella classe favorisce l'apprendimento della lingua. Le ragioni che motivano gli studenti ad imparare le lingue sono molteplici e vanno dagli atteggiamenti generali verso una certa lingua a fattori specifici per ogni studente, come l'autovalutazione positiva e la fiducia in sé stessi, nonché le strategie di apprendimento delle lingue individuali e l'influenza motivante degli insegnanti, dei materiali didattici e dei programmi di studio (Dörnyei 2001; Dörnyei/Skehan 2003). Tuttavia, un prerequisito per un apprendimento linguistico di successo nelle scuole secondarie di 1° grado sembra essere la creazione, in classe, di un'atmosfera positiva di apprendimento linguistico.

Come si manifestano le competenze plurilingui?
Lo svantaggio dei C-test e dell'Analisi del profilo precedentemente descritti è che non consentono di fare affermazioni sulle competenze linguistiche trasversali, ma documentano solo il livello di acquisizione della lingua nella rispettiva lingua individuale. Per l'indagine sulle competenze plurilingui in senso stretto, quindi, si è fatto ricorso a uno strumento analitico più adatto, ovvero il *Quadro di riferimento per gli approcci plurali* (Consiglio d'Europa 2009, 2012). Il Quadro, che è stato sviluppato principalmente per assistere gli insegnanti nella pianificazione e valutazione delle lezioni, definisce le competenze plurilingui e pluriculturali lungo tre dimensioni:

1. SAVOIR
Conoscenze linguistiche e culturali, ad esempio come imparare una lingua o come sono collegate le diversità culturali e sociali.

2. SAVOIR-ÊTRE

Mentalità e atteggiamenti legati ad altre lingue e culture.

3. SAVOIR-FAIRE

Competenze, come la capacità di trasferire le conoscenze linguistiche da una lingua all'altra o la capacità di confrontare le somiglianze e le differenze tra culture diverse.

Al fine di valutare le conoscenze linguistiche e culturali, nonché gli atteggiamenti e le attitudini degli studenti, durante lo studio sono stati scritti nelle classi testi d'opinione, nei quali gli studenti si sono potuti esprimere su argomenti nel campo del plurilinguismo e dell'interculturalità. Ad esempio, agli studenti è stato chiesto quali lingue dovessero essere insegnate nelle scuole secondarie di 1° grado dell'Alto Adige e perché. I testi sono stati poi codificati e valutati utilizzando l'analisi dei contenuti delle scienze sociali (Merten 1995; Früh 2004; Mayring 2010) secondo categorie determinate in modo induttivo, ad esempio in questo caso secondo le lingue citate e gli argomenti utilizzati. Le risposte indicano che gli studenti hanno già interiorizzato le comuni ideologie linguistiche della società.

Le ideologie linguistiche sono tutti i tipi di credenze sul linguaggio (o sulle lingue) che vengono utilizzati per giustificare la struttura percepita e l'uso del linguaggio (Silverstein 1979). Ad esempio, l'importanza attribuita all'insegnamento dell'inglese è di solito giustificata dal fatto che l'inglese è la "lingua del mondo". Lo stesso parere è stato espresso anche dagli alunni interpellati nello studio; più di un quarto di essi già al primo anno di scuola, cioè all'età di 11 anni, ha giustificato l'importanza della materia "inglese" a partire dall'importanza della lingua come idioma mondiale.

Nel contesto dell'italiano e del tedesco, a differenza dell'inglese, il legame tra lingua e nazionalità da un lato e il concetto di lingua maggioritaria dall'altro viene alla ribalta. Il modo in cui ciò viene sostenuto è dimostrato dal seguente estratto di un testo di opinione di prima media:²



Deutsch das sollte man lernen weil Südtirol ja eigentlich ein deutsches Land ist. Italienis das sollte man auch lernen weil Südtirol ja zu Italien gehörd, aber nicht so intensiv weil in Südtirol die Hauptbevölkerung Deutsch ist.

Oltre all'italiano, al tedesco e all'inglese, le tipiche e "più prestigiose" lingue straniere, il francese e lo spagnolo,

nonché il latino, sono state indicate dagli studenti come ulteriori possibili materie linguistiche. È interessante notare, tuttavia, che tutte quelle lingue che erano presenti nelle classi come lingue d'origine/ lingue familiari sono rimaste per lo più non menzionate. Ciò conferma che le altre lingue d'origine rimangono solitamente invisibili per gli alunni, tendenza già emersa nello studio preliminare durante i *focus group* con insegnanti e dirigenti. Allo stesso tempo, a queste lingue viene attribuito uno scarso beneficio generale, quando vengono nominate nei testi d'opinione, anche da parte degli studenti che parlano queste lingue. Ecco un altro estratto dei testi di opinione, questa volta di un alunno con una lingua familiare diversa dal tedesco e/o dall'italiano:



Man könnte schon andere Sprachen lernen aber es ist nutzlos weil wenn du es lernst wird man ehe keinen finden der die gleiche Sprache kann.

Il seguente estratto mostra, tuttavia, l'effetto che può ripercuotersi sulle lingue maggioritarie regionali se la loro legittimità si riduce alla loro sola utilità pragmatica:



Per me gli studenti devono imparare Italiano e Inglese ed il Tedesco no! Perché l'Italiano e la madre lingua e con l'Inglese puoi girare tutto il mondo. Il Tedesco no perché basta che sai l'inglese e puoi andare anche in Germania e ti capiscono.

Oltre ai testi di opinione, che avevano lo scopo di mostrare le conoscenze, nonché la mentalità e gli atteggiamenti degli studenti nei confronti delle lingue, sono stati ideati dei giochi di ruolo per la valutazione delle competenze plurilingui e pluriculturali, in cui gli studenti si sono confrontati con diverse lingue e situazioni. Nel secondo anno, ad esempio, nel gioco "Il giro del mondo in 28 lingue" (cfr. Figura 12), gli studenti hanno dimostrato le loro competenze orali nelle singole lingue italiano, tedesco e inglese in un viaggio immaginario in trenta stazioni. Allo stesso tempo hanno dovuto utilizzare le loro competenze plurilingui trasversali, per, ad esempio, scrivere un numero di telefono in farsi, decifrare i caratteri cinesi su una lista della spesa o riassumere un video informativo giapponese sul comporta-



Figura 12: il gioco di ruolo del plurilinguismo e della pluriculturalità "Il giro del mondo in 28 lingue".

mento corretto in caso di raffreddore. In queste indagini è evidente che le competenze plurilingui, come definite dal *Quadro di riferimento per gli approcci plurali* (Consiglio d'Europa 2009, 2012) o anche nel volume *Companion del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2018), non possono essere semplicemente equiparate alle competenze nelle singole lingue. Per illustrare questo, ecco un estratto delle registrazioni video di "Il giro del mondo in 28 lingue" ((0012 - 8:26-8:48)), in cui uno studente cerca di raccontare le sue esperienze al campo estivo di nuoto:

In questa situazione di discorso, il parlante A non è in grado di esprimere il suo pensiero, anche se il tedesco e l'italiano sono le sue prime lingue. Il parlante B, la cui prima lingua è il punjabi, cerca di aiutarlo a uscire dall'impasse comunicativa, prima suggerendo una parola che potrebbe essere adatta ("Kommandos") e poi, dopo essere stato sollecitato e legittimato dal leader del gioco, agendo come traduttore.

A solche:: ähm(-)äh(-)[hhh° (-)] ja tipo (-)

B [kommandos]

A ((zuckt mit den Achseln) hh°

C könntest du ihm helfen?

B ja=ich weiß nicht was er SAGen will. (-)

A mi ha detto ähm per divertirsi äh andate tutti in acqua.

B ah=si. wer äh sich spaß machen, geht alles ins wasser.

A L1 = Italienisch, Deutsch

B L1 = Punjabi, Englisch

² Gli errori di ortografia nei testi degli studenti non sono stati corretti.

Competenze che mobilitano, nella riflessione e nell'azione, forme di sapere, saper fare, saper essere,

- valide per ogni lingua e per ogni cultura
- concernenti le relazioni tra lingua e cultura

C1 Competenza nel gestire la comunicazione linguistica e culturale in un contesto di alterità		C2 Competenza di costruzione e di ampliamento di un repertorio linguistico e culturale plurale	
C1.1 Competenza di risoluzione dei conflitti/ostacoli/malintesi	C1.2 Competenza di negoziazione	C2.1 Competenza nel trarre profitto dalle proprie esperienze interculturali/interlinguistiche	C2.2 Competenza nell'attivare, in contesti di alterità, procedure di apprendimento più sistematiche, più controllate
C1.3 Competenza di mediazione	C1.4 Competenza di adattamento		
C3 Competenza di decentramento			
C4 Competenza nell'attribuire senso a elementi linguistici e/o culturali non familiare			
C5 Competenza di distanziamento			
C6 Competenza nell'analizzare in maniera critica la situazione e le attività (comunicative e/o di apprendimento) nelle quali si è impegnati			
C7 Competenza nel riconoscimento dell'Altro, dell'alterità			

Figura 13: competenze globali secondo il Quadro di riferimento per gli approcci plurali (Consiglio d'Europa 2009, 2012).

Il parlante B dimostra così di possedere diverse competenze plurilingui globali definite nel *Quadro di riferimento per gli approcci plurali* (cfr. Figura 13). Egli dimostra essenzialmente la competenza nel comunicare linguisticamente e culturalmente nel contesto dell'alterità (C1) e in particolare la competenza di negoziazione (C1.3) e di mediazione linguistica (C1.4). Inoltre, egli mostra di avere la competenza nell'assumere prospettive diverse (C3) e nel comprendere la propria situazione comunicativa e la situazione dell'altro. Allo stesso tempo, secondo i risultati del C-test, la competenza linguistica dell'allievo B nella lingua della scuola o nelle lingue di istruzio-

ne è nel terzo inferiore della classe (0 > 33%). Questo studente dimostra chiaramente che le competenze plurilingui non sono da equiparare a quelle di una singola lingua e non sono necessariamente legate alle corrispondenti competenze linguistiche. Per quanto riguarda lo sviluppo di competenze plurilingui nel senso di conoscenza, atteggiamento e capacità in relazione alla diversità linguistica e culturale, gli studenti con altre lingue familiari non sono solo una risorsa speciale per la comunità di classe, ma portano con loro anche abilità particolari dovute al loro ambiente plurilingue e pluriculturale. Tali competenze, tuttavia, di solito

rimangono inosservate e non rientrano nella valutazione canonica scolastica. Esse sono però considerate dal Consiglio d'Europa (2001, 2018) un obiettivo essenziale dell'insegnamento delle lingue.

Quali fattori favoriscono gli studenti con lingue diverse dall'italiano e dal tedesco nei loro percorsi formativi?

Per quanto riguarda il percorso d'istruzione, risulta evidente che degli alunni intervistati per lo studio, quelli con il tedesco come prima lingua hanno frequentato quasi esclusivamente scuole dell'infanzia, scuole primarie e secondarie in lingua tedesca. Ciò fa pensare che i bambini delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie e secondarie in lingua italiana non incontrino quasi mai coetanei di lingua tedesca, il che significa che la lingua nel contesto scolastico si limita all'insegnamento formale. Fa eccezione l'area dello sport, che secondo l'indagine del questionario è l'area della vita quotidiana dei bambini e dei giovani di lingua italiana, in cui circa un quinto di loro dichiara di usare sempre o spesso il tedesco. Oltre all'istruzione formale, lo sport si offre quindi come un ambiente informale in cui la rispettiva seconda lingua può essere promossa in modo specifico negli incontri interlinguistici.

Allo stesso tempo, è evidente che, tra gli studenti partecipanti, quelli con altre prime lingue utilizzano le lingue ufficiali dell'Alto Adige, l'italiano e il tedesco, più frequentemente al di fuori delle lezioni rispetto ai

loro coetanei di lingua tedesca e italiana (cfr. Figura 14). Per dirla senza mezzi termini, sono gli alunni con altre lingue d'origine/lingue familiari a vivere efficacemente il bilinguismo altoatesino nella vita di tutti i giorni. Per quanto riguarda il sostegno al di fuori dell'aula, soprattutto per alunni con prime lingue diverse dall'italiano e dal tedesco, si può notare che gli studenti con il maggiore incremento di apprendimento tendono a ricevere un aiuto maggiore da parte dei genitori rispetto a quelli con l'incremento più basso. Rispetto ad alunni con altre prime lingue e il più alto incremento di apprendimento, questi ultimi tendono ad essere più propensi a ricevere aiuto dai fratelli e da altri. Per quanto riguarda le abitudini di lettura e scrittura, lettura e scrittura su Internet dominano ormai tra i bambini e i giovani. Seguono lettura e scrittura nell'ambito delle esigenze della scuola (libri di testo e scrittura dei compiti a casa). Gli studenti con la crescita di apprendimento più alta nello studio nel nostro caso tendono a scrivere e leggere più spesso per la scuola e meno su Internet rispetto a quelli con la crescita di apprendimento più bassa. Ciò è strettamente legato all'uso dei mezzi di comunicazione e anche in questo ambito Internet svolge un ruolo di primo piano. Lo studio dimostra che gli studenti con la crescita di apprendimento più alta tendono a consumare i media audiovisivi meno frequentemente rispetto agli studenti con la crescita di apprendimento più bassa. Il *background* professionale dei genitori, invece, non rivela alcuna relazione con una crescita particolarmente alta o particolarmente bassa

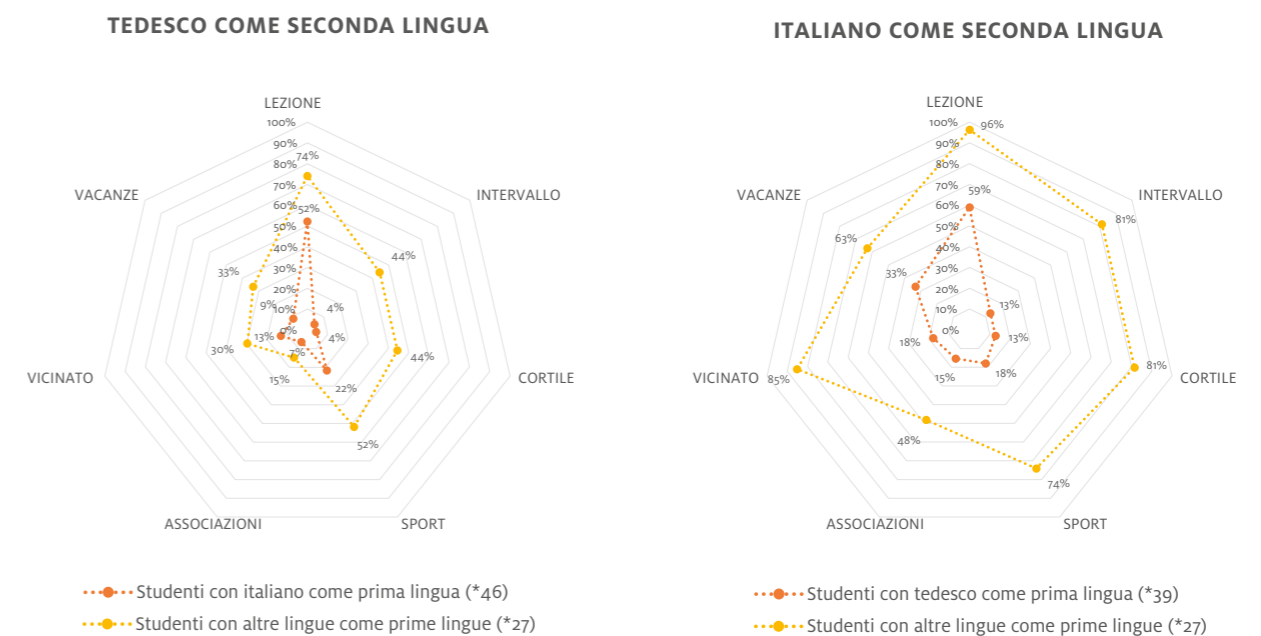


Figura 14: percentuale di alunni con italiano, tedesco o altre lingue come prima lingua (* numero di alunni) che hanno dichiarato nel questionario di utilizzare sempre o spesso il tedesco o l'italiano nel rispettivo dominio quotidiano.

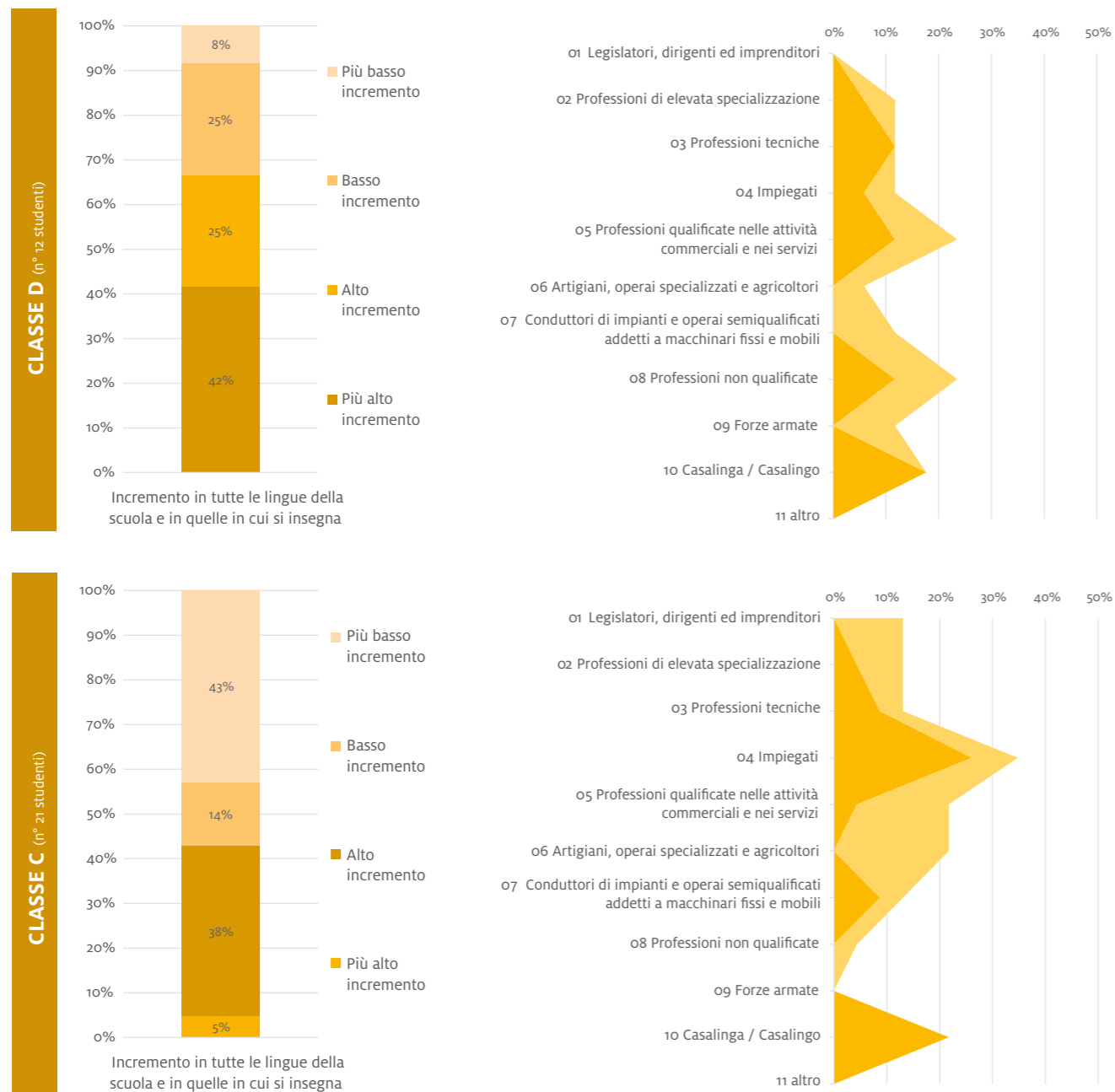



Figura 15: proporzione di studenti con la crescita di apprendimento più alta, alta, bassa e più bassa per classe rispetto al background professionale dei genitori, secondo l'indagine del questionario nel terzo anno (Classe C: 21 studenti; Classe D: 12 studenti).

dell'apprendimento nella scuola e nell'insegnamento delle lingue (cfr. Figura 15). Così, i genitori di una delle classi con i più alti livelli di incremento dell'apprendimento (classe D) sono impiegati principalmente nel settore del commercio così come in professioni parzialmente qualificate e non qualificate, mentre in una classe con i livelli più bassi di crescita dell'apprendimento (classe C), il background professionale dei genitori tende


ad essere assegnato a livelli di qualifica più alti rispetto alla classe D. D'altra parte, l'atteggiamento di fondo dei genitori nei confronti delle lingue e dell'apprendimento delle lingue o dell'istruzione e della scuola in generale ha un'influenza maggiore sulla motivazione degli studenti ad imparare, secondo quanto affermato nelle interviste agli esperti. Ecco una citazione rappresentativa di un'inse-

gnante che risponde alla domanda se, a suo parere, esiste un legame tra il background familiare e le prestazioni dei bambini in classe:



Assolutamente sì, proprio proporzionale. Nel bene e nel male. Se la famiglia non sta dietro, diventa esponenziale, anche il disimpegno del ragazzino. Proprio nelle medie sarebbe necessario seguire il proprio figlio, la propria figlia.

Un altro dirigente della scuola fa il seguente paragone:



Wenn die Kinder mit einem fast leeren Tank ganz weit fahren müssen, kommen sie nur langsam voran. Wenn die Kinder zu wenig Treibstoff mitbringen, können die Lehrpersonen in der Schule nicht weit mit ihnen fahren. Je mehr Treibstoff Eltern ihren Kindern mitgeben, desto weiter kann man fahren, desto größer wird der Erfahrungshorizont.

3.2 FOCUS: INSEGNANTI

Quali sono le competenze plurilingui degli insegnanti?

Nell'ambito delle interviste agli esperti sono state poste domande sulle competenze linguistiche degli insegnanti, partendo dal presupposto che i docenti che parlano diverse lingue e le utilizzano nella vita di tutti i giorni

siano più disposti a implementare il plurilinguismo in classe.

Un primo risultato dell'indagine ha mostrato che gli insegnanti hanno menzionato per la prima volta le loro competenze nelle lingue maggioritarie altoatesine e nelle lingue tipiche dell'insegnamento e solo dopo ripetute indagini hanno menzionato anche le competenze in altre lingue. Ciò rivela uno squilibrio nella percezione delle lingue, in quanto le lingue diverse da quelle - di solito più prestigiose - di maggioranza e le lingue d'insegnamento tendono a rimanere in secondo piano. Le competenze linguistiche dei 32 insegnanti intervistati non sono affatto inferiori al repertorio linguistico degli alunni (cfr. Figura 16): oltre all'italiano, al tedesco e all'inglese, la maggior parte degli insegnanti possiede competenze linguistiche in almeno un'altra lingua.

Per quanto riguarda la lingua della scuola e le lingue di istruzione - italiano, tedesco e inglese - ci sono diverse frequenze d'uso (cfr. Figura 17). Gli insegnanti delle scuole in lingua tedesca usano entrambe le lingue altoatesine, tedesco e italiano sempre o spesso; nelle scuole in lingua italiana, per la metà degli insegnanti intervistati, l'uso dell'italiano è dominante.

Se chiediamo agli insegnanti come valutano le loro capacità nelle competenze di base di lettura, scrittura, conversazione e ascolto nella scuola e nell'insegnamento delle lingue italiana, tedesca e inglese, emerge un quadro simile, in quanto la maggior parte degli insegnanti delle scuole in lingua tedesca intervistati valuta la propria conoscenza della seconda lingua d'insegnamento, l'italiano, come piuttosto buona o molto buona in tutte le competenze di base; mentre l'autovalutazione dei colleghi degli istituti in lingua italiana per il tedesco corrisponde all'incirca alla valutazione della prima lingua straniera, l'inglese (cfr. Figura 18).



Figura 16: numero di insegnanti che hanno dichiarato nell'intervista di usare sempre, spesso, qualche volta o mai la rispettiva lingua nella vita quotidiana (n° = 32 insegnanti).

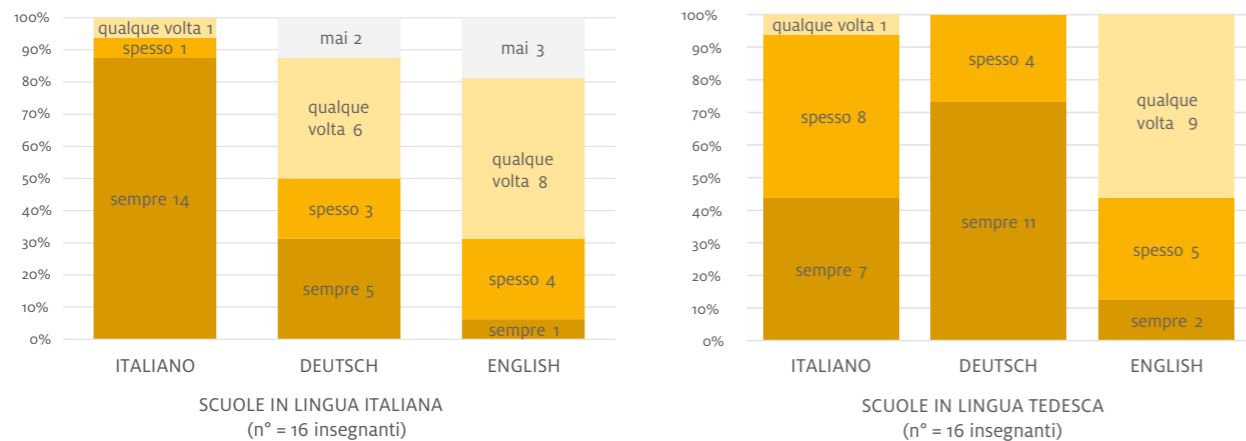


Figura 17: numero di insegnanti che parlano almeno un'altra lingua oltre all'italiano, al tedesco e/o all'inglese (n° = 32 insegnanti).



Figura 18: numero di insegnanti che nell'intervista associano il plurilinguismo a competenze in diverse lingue individuali, a una competenza comunicativa generale, a competenze interculturali e/o a un atteggiamento positivo nei confronti della lingua (e dell'apprendimento linguistico) (n° = 32 insegnanti).

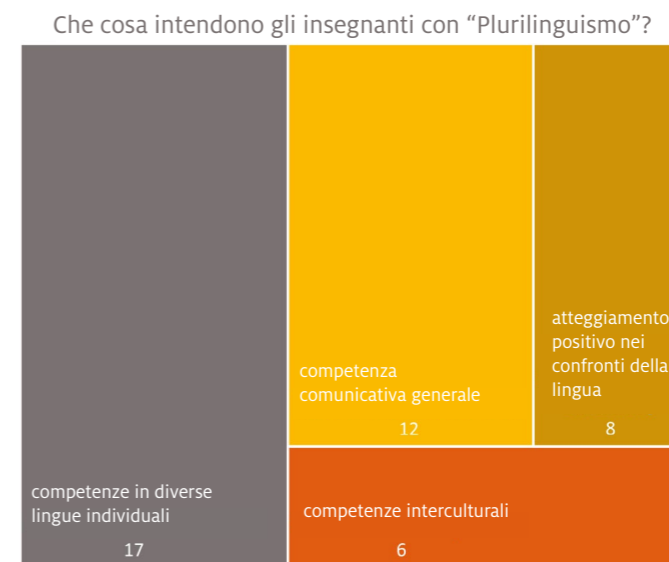


Figura 19: numero di insegnanti che autovalutano la loro competenza in italiano, tedesco e inglese nelle abilità di lettura, scrittura, conversazione e ascolto come molto buona, piuttosto buona, piuttosto scarsa, molto scarsa o che dichiarano di non avere alcuna competenza nella rispettiva lingua e abilità (n° = 32 insegnanti).

Allo stesso tempo, tutti gli insegnanti intervistati hanno sottolineato l'importanza del plurilinguismo come competenza importante per la convivenza, soprattutto in Alto Adige.

Gli insegnanti vedono il plurilinguismo da un lato come "competenze in singole lingue", cioè l'aver competenze orali e scritte in diverse lingue, dall'altro lo interpretano anche come "competenza comunicativa" di base, cioè la capacità di comunicare con tutti i mezzi a disposizione e di interagire in modo appropriato alla situazione (cfr. Figura 19).

Questa accezione ampia del plurilinguismo corrisponde all'approccio plurale del Consiglio d'Europa, in quanto la persona plurilingue possiede (o acquisisce) competenze comunicative alle quali contribuiscono tutte le competenze e le esperienze linguistiche e nelle quali le lingue sono interrelate. L'obiettivo dell'insegnamento plurilingue non è più la "padronanza" pura e preferibilmente materna di una o più lingue in sé, ma lo sviluppo di un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche e comunicative hanno il loro posto (Consiglio d'Europa 2001).

In stretta relazione a ciò, gli insegnanti delle scuole in lingua italiana e tedesca associano il plurilinguismo a un atteggiamento di base positivo nei confronti delle lingue e dell'apprendimento della lingua. Oltre alle competenze linguistiche e comunicative, il plurilinguismo è ripetutamente associato alle competenze interculturali, soprattutto nelle scuole in lingua italiana. La comprensione e – spesso menzionate dagli insegnanti – l'aper-

tura generale e la curiosità verso altre lingue e culture sono un'importante motivazione per la costruzione del repertorio plurilingue (Consiglio d'Europa 2009, 2012, 2018).

In generale, tuttavia, per quanto riguarda la formazione iniziale e continua degli insegnanti, si dovrebbe prestare maggiore attenzione alla costruzione di una comprensione diversificata del plurilinguismo oltre alla conoscenza di base delle lingue e del loro apprendimento, in modo che lo sviluppo delle competenze plurilingui non sia equiparato allo sviluppo delle competenze linguistiche individuali nelle materie italiano, tedesco, e inglese, ma sia consapevolmente incluso nella progettazione delle lezioni come un obiettivo di educazione linguistica interdisciplinare.

Come promuovere il plurilinguismo nella vita scolastica quotidiana?

Per rispondere a questa domanda di ricerca, lo studio ha dovuto innanzitutto determinare in che misura l'insegnamento quotidiano nelle scuole secondarie di 1° grado dell'Alto Adige osservate sia già plurilingue o segua principi didattici plurilingui. La valutazione si è basata sui criteri di qualità formulati da Gogolin et al. (2011) per l'insegnamento in classi linguisticamente eterogenee nella scuola secondaria di 1° grado. Questi si basano essenzialmente su due prerequisiti fondamentali (Gogolin et al. 2011, 8): la volontà di implementare l'educazione linguistica in tutte le materie, e l'apprezzamento del

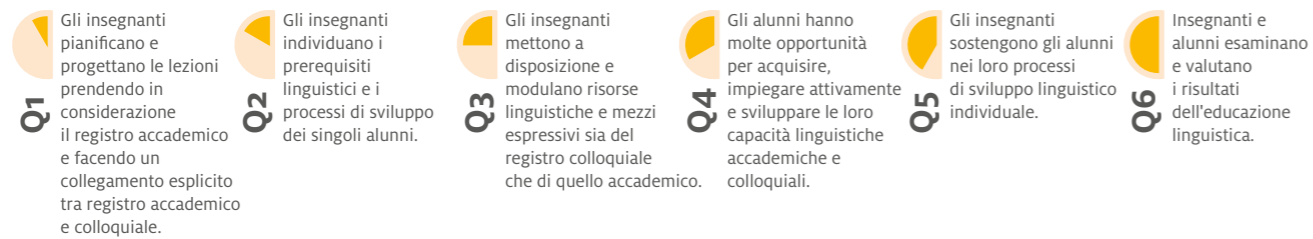


Figura 20: caratteristiche di qualità per l'insegnamento in classi linguisticamente eterogenee nella scuola secondaria di 1° grado (Gogolin et al. 2011).

plurilinguismo degli alunni, combinato con la volontà di promuovere il plurilinguismo ove possibile. Sulla base di questi prerequisiti di base, Gogolin et al. (2011) formulano un totale di sei caratteristiche di qualità che devono essere osservate per la formazione linguistica continua in classe (cfr. Figura 20). Per la domanda di ricerca formulata in questa sezione, la quarta caratteristica di qualità è di particolare importanza: agli studenti dovrebbero essere date molte opportunità per acquisire, utilizzare attivamente e sviluppare le loro competenze linguistiche generali e accademiche. Per raggiungere questo obiettivo, gli insegnanti dovrebbero creare in classe un'atmosfera in cui a tutte le lingue venga dato spazio e in cui gli studenti si percepiscano come apprendenti di lingue competenti, dando loro l'opportunità (e incoraggiandoli) di utilizzare l'intero repertorio linguistico come risorsa per sviluppare le loro competenze linguistiche e di interazione, ovvero non solo a lingua della scuola e le lingue di istruzione, ma anche la lingua o le lingue familiari (Gogolin et al. 2011). La seguente panoramica (cfr. Figura 21) mostra i risultati delle osservazioni sistematiche nelle otto scuole partecipanti durante i tre anni dello studio dal 2015 al 2018 nelle materie italiano, tedesco, inglese e sostegno linguistico, e occasionalmente in altre materie. Sono state osservate almeno due lezioni all'anno per materia. In totale sono state osservate e documentate 153 unità didattiche (67 unità nelle scuole in lingua italiana e 86 unità nelle scuole in lingua tedesca). Per quanto riguarda la questione di quanto l'insegnamento delle lingue nelle scuole secondarie di 1° grado altoatesine partecipanti offra un ambiente in cui le competenze plurilingui possono essere formate e sviluppate in tutte le lingue, emerge che l'italiano nelle scuole in lingua italiana e il tedesco nelle scuole in lingua tedesca, sono le lingue dominanti. Sebbene gli insegnanti delle classi di lingua seconda e straniera si concentrino sulla lingua di destinazione, la lingua della scuola è un importante mezzo di comunicazione anche in queste lezioni, ad esempio per spiegazioni e traduzioni. In un confronto tra seconda lingua e lingua straniera, appare evidente che nelle scuole in lingua tedesca, gli

studenti nelle ore di italiano parlano l'italiano quasi esclusivamente in conversazione con l'insegnante, mentre nelle ore di inglese il tedesco è usato molto più frequentemente. Anche nel contesto del lavoro di gruppo e di coppia, l'italiano è una delle lingue franche che gli studenti delle classi di scuola media in lingua tedesca usano per comunicare tra loro, non solo durante le lezioni di italiano, ma anche nelle lezioni di tedesco e inglese. Questo significa che l'italiano è effettivamente usato come seconda lingua nelle classi. Questo è di nuovo dovuto al fatto che nelle classi in lingua tedesca osservate, sia studenti con il tedesco che quelli con l'italiano come prima lingua agivano insieme in classe e quindi sia il tedesco che l'italiano erano tra le lingue di contorno e di lavoro. Nelle classi di lingua italiana studiate, dove mancava questo contatto diretto con i compagni che parlano solo tedesco come prima lingua, i modelli di interazione nella seconda lingua erano molto più simili a quelli delle lezioni di inglese. Per quanto riguarda gli studenti che parlano lingue diverse dall'italiano e/o dal tedesco come prima lingua, i risultati dell'osservazione in classe mostrano che questi studenti, d'altra parte, difficilmente hanno la possibilità di portare in classe le loro particolari competenze linguistiche. Nell'interazione diretta tra di loro, queste lingue vengono utilizzate un po' più frequentemente, ma non in modo coerente, solo in singole lezioni, in particolare nelle lezioni di sostegno linguistico e nelle lezioni di tedesco nelle scuole in lingua tedesca. Per quanto riguarda il predominio linguistico di altre lingue d'origine e familiari in classe, esse non sostituiscono in alcun modo le principali lingue di insegnamento, né le integrano, anche se tutti gli studenti potrebbero trarre beneficio non solo dalle spiegazioni nella loro prima lingua, ma anche dal confronto delle lingue esistenti, sviluppando così una comprensione più profonda (meta)linguistica che possa facilitare l'apprendimento delle lingue e migliorare le competenze plurilingui dell'intera classe (James/Garrett 2002; Hufeisen 2003; Schader 2012; Schnuch). Ciononostante, ci sono state unità didattiche che hanno combinato con successo e in modo significativo tutte

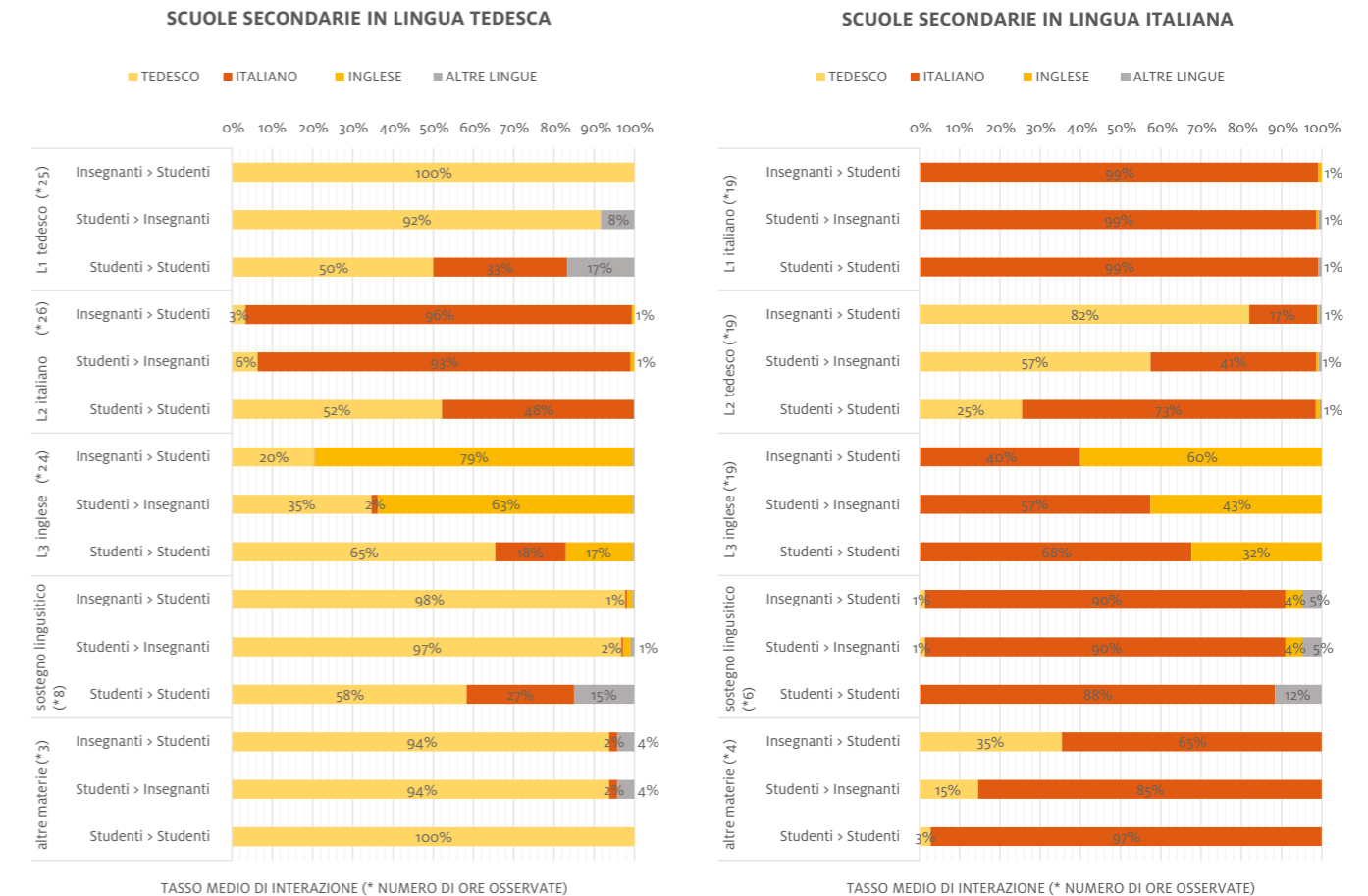


Figura 21: percentuale media di interazione in tedesco, italiano, inglese e altre lingue tra insegnanti e studenti durante le lezioni di tedesco, italiano, inglese, sostegno linguistico e altre materie nelle scuole con il tedesco e nelle scuole con l'italiano come lingua principale di insegnamento (n° = 32 insegnanti, n° = 170 studenti). **Esempio di lettura:** quando gli insegnanti hanno parlato agli studenti durante le diciannove lezioni di italiano osservate nelle scuole in lingua italiana, hanno usato l'italiano in media il 99% del tempo. **La distribuzione delle quote linguistiche si basa su stime degli osservatori e deve quindi essere interpretata come un'approssimazione.**

le lingue familiari e la lingua della scuola e le lingue di istruzione per l'obiettivo educativo del plurilinguismo. Uno di questi concetti di insegnamento sarà presentato qui di seguito come un esempio di "buona pratica".

Buone pratiche

In una serie di lezioni in cui gli insegnanti di tedesco e italiano e i docenti di sostegno linguistico hanno lavorato insieme in una classe linguisticamente molto eterogenea in cui il tedesco è la lingua principale d'insegnamento, gli alunni hanno avuto per prima cosa il compito di chiedere ai genitori un testo nella lingua familiare. Questi testi, ad esempio racconti, poesie, ricette, ecc.

sono stati poi utilizzati in classe come testi originali e tradotti in tedesco e italiano (cfr. Figura 22). Le traduzioni non sono state fatte individualmente, ma in gruppi composti da un alunno con una prima lingua diversa dal tedesco e/o dall'italiano, che era responsabile del testo originale e della sua interpretazione. Gli altri membri del team erano prevalentemente di lingua tedesca o italiana e quindi esperti per la rispettiva lingua. Insieme, i diversi team hanno dovuto scrivere testi il più possibile vicini all'originale, mantenendone lo stile e il tono. Questo compito ha richiesto un'analisi critica e una discussione approfondita dei testi e delle risorse che ogni lingua ha offerto per la sua traduzione. Inoltre, i membri del team con altre lingue familiari sono diven-

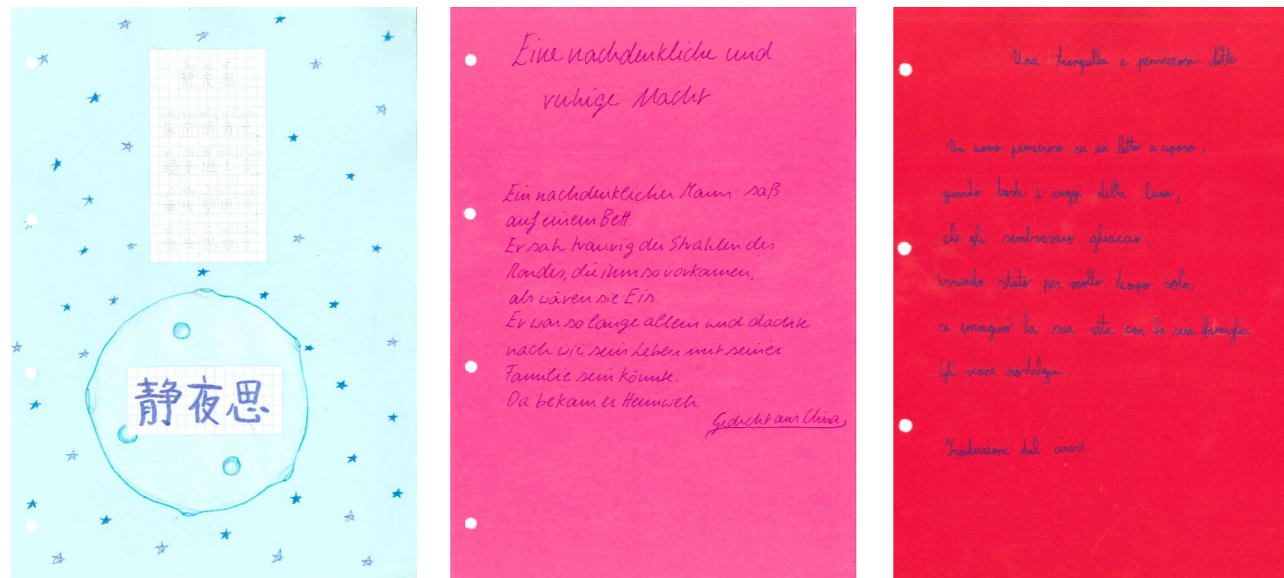


Figura 22: poesia cinese tradotta e creata dagli studenti nella lingua della scuola e nelle lingue di istruzione come parte di una serie di lezioni plurilingui e pluriculturali.

tati gli esperti la cui conoscenza linguistica in tutte e tre le lingue (tedesco, italiano e lingua d'origine) è stata essenziale per il completamento del compito. Questo progetto plurilingue e, per quanto riguarda i testi originali pluriculturali, può quindi essere considerato esemplare per quanto riguarda le caratteristiche qualitative per la didattica plurilingue definite da Gogolin et al. (2011), poiché le unità didattiche includevano tutte le lingue presenti in classe e le competenze plurilingui non sono state promosse come competenze linguistiche individuali, ma come capacità generali di utilizzare l'intero repertorio linguistico per risolvere insieme un problema. I testi raccolti e le loro traduzioni sono stati poi raccolti in una cartellina che è stata affidata ad ogni alunno, per qualche giorno, per mostrarla ai genitori. In questo modo, le lingue d'origine e le lingue familiari si sono rese visibili anche al di fuori della classe e la diversità della classe è stata apprezzata.

Come possono essere sostenuti in classe gli studenti le cui prime lingue differiscono dalla lingua d'insegnamento (e dal suo registro accademico)?

Un sostegno mirato per gli alunni che non parlano come prima lingua in famiglia la rispettiva lingua della scuola e le lingue di istruzione, necessita dapprima di un'analisi delle esigenze di sostegno linguistico condotta con strumenti di misurazione oggettivi. Finora, secondo le interviste agli esperti, l'assegnazione alle classi di sostegno linguistico nelle scuole osservate si basa spesso sull'impressione che gli insegnanti delle classi regolari hanno degli studenti. Per questo, la decisione su quali alunni includere nei corsi di sostegno linguistico non sempre viene presa sulla base della reale necessità del sostegno, ma è condizionata anche dal comportamento dei rispettivi alunni nel gruppo-classe. Gli alunni che partecipano attivamente e costruttivamente in classe hanno, a volte, maggiori probabilità di essere mantenuti in classi regolari, anche se potrebbero beneficiare di un sostegno specifico. Al contrario, i ser-

Prima classe Parola riconosciuta correttamente, grammaticalmente corretta e scritta correttamente



Terza classe Parola riconosciuta correttamente, grammaticalmente corretta e scritta correttamente

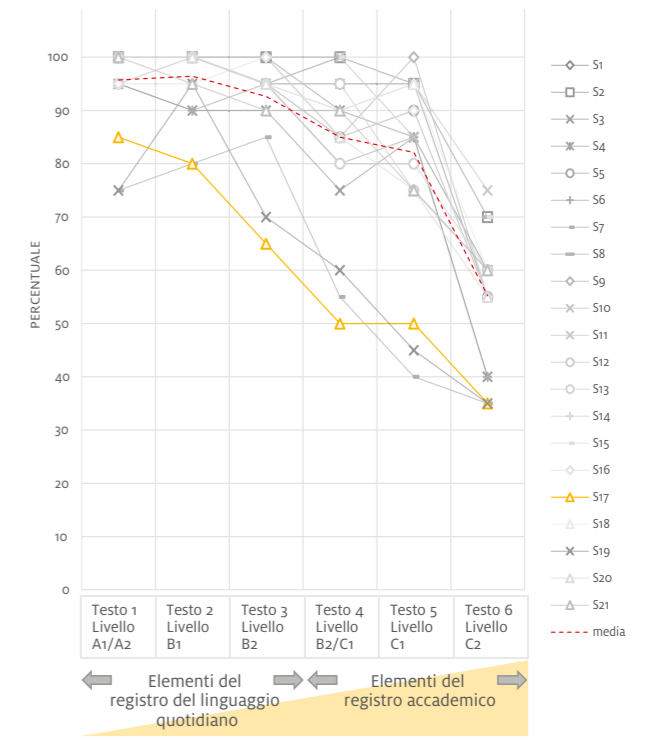



Figura 23: risultati del C-test per il tedesco di un nuovo alunno (S 17, linea gialla) della classe prima della scuola primaria senza alcuna conoscenza del tedesco (confronto fra la prima e la terza classe). I testi da 1 a 6 corrispondono ai livelli di riferimento del QCER da A1/A2 a C2, con elementi di linguaggio accademico che aumentano dal testo 4 in poi e testi che diventano più complessi e specifici della materia.

vizi di supporto, compresi gli insegnanti di sostegno linguistico in classe, sono talvolta utilizzati per controllare le "tensioni dirompenti" e mantenere un insegnamento standard, piuttosto che essere specificamente adattati alle esigenze di apprendimento dei singoli allievi. Allo stesso tempo, i colloqui con il personale di sostegno linguistico dimostrano che gli studenti beneficiano dei corsi di supporto soprattutto quando li percepiscono e possono utilizzarli come opportunità e possibilità di sviluppo significative. Se manca questa motivazione, perché le proprie competenze linguistiche sono considerate sufficienti e/o l'offerta di insegnamento e apprendimento non è adeguata alle esigenze individuali, le possibilità di sostegno sono limitate. Valutazioni linguistiche standardizzate e condotte regolarmente, come il C-test o l'Analisi del profilo, non solo offrono la possibilità di valutare oggettivamente le esigenze di sviluppo linguistico degli studenti, ma forniscono anche una visione del loro sviluppo individuale, in modo che le lezioni possano essere adattate a competenze di volta in volta mutevoli. Le curve di sviluppo (cfr. Figura 23) che risultano dal confronto diacronico rivelano anche incrementi di apprendimento

che non sono visibili in test eseguiti in maniera episodica. Di conseguenza, il rendimento effettivo degli studenti - così come quello degli insegnanti che sostengono gli studenti nel loro percorso - rimane inosservato e non viene quindi ricompensato di conseguenza. I risultati del C-test di un alunno che è stato ammesso in una scuola secondaria di 1° grado in lingua tedesca all'inizio del primo anno senza alcuna conoscenza della lingua tedesca dimostrano quanto rapidamente l'apprendimento della lingua della scuola e delle lingue di istruzione possa progredire (cfr. Figura 23). Mentre c'è ancora un chiaro bisogno di sostegno nel primo anno, l'allievo ha acquisito le corrispondenti competenze linguistiche quotidiane dopo soli due anni. Allo stesso tempo, è chiaro che c'è ancora bisogno di sostegno, soprattutto per quanto riguarda le competenze linguistiche accademiche che spesso sono cruciali per il successo scolastico. Oltre all'apprendimento guidato nell'ambito delle lezioni di lingua e all'"immersione linguistica" nella rispettiva lingua della scuola nelle altre materie, gli alunni apprendono naturalmente anche la lingua di destinazione a contatto con i compagni di scuola, dai

quali imparano anche la lingua parlata, che nelle scuole in lingua tedesca si caratterizza essenzialmente per l'uso del dialetto altoatesino. Che questo possa portare ad interferenze è dimostrato anche dal seguente estratto dalle "storie per immagini", in cui un allievo utilizza strutture dialettali corrette e non corrette per la lingua scritta:



„Wenn sie zu Hause sind sie finden ihren Eltern nicht, sie sind draußend geblieben bis die Eltern gekommen sind. Wenn sie gekommen sind sie sahen ihren Eltern und rennen sie zu ihnen. Danach erzählten sie was ihnen passiert ist.“

Per i bambini e gli adolescenti che acquisiscono il tedesco come seconda o terza lingua, il dialetto è una sfida, poiché nelle lezioni di tedesco viene insegnata solo la lingua standard. Inoltre, le differenze linguistiche tra standard e dialetto, così come il loro uso appropriato alla situazione di solito non vengono affrontate in classe, così che gli studenti devono scoprire da soli le regole che si applicano all'uso delle diverse varietà di tedesco. Riguardo al plurilinguismo interno, cioè alle diverse varietà all'interno di una lingua, ad esempio il dialetto, la lingua colloquiale, la lingua standard, ma anche le lingue giovanili e le lingue tecniche - presenti in italiano e in tedesco - unità didattiche mirate possono aumentare la consapevolezza linguistica, di cui possono beneficiare tutti gli studenti, anche quelli di lingua L1 che hanno ancora problemi con la lingua standard.



Figura 24: il dialetto altoatesino è un importante mezzo di comunicazione nelle scuole in lingua tedesca - in questo caso anche in forma scritta come un graffito sul muro della palestra. (Foto: Eurac Research).

3.3 FOCUS: ISTITUZIONI

Quali strutture e procedure istituzionali promuovono modelli di insegnamento pluri-lingue o che cosa ne ostacola l'attuazione?

Il sistema educativo della Provincia Autonoma di Bolzano, che si basa sul sistema educativo italiano, è un sistema scolastico inclusivo con un obbligo di istruzione fino a 16 anni e un obbligo formativo fino a 18 anni. Gli alunni che non hanno ancora padronanza della lingua della scuola e delle lingue di istruzione sono quindi immediatamente inseriti nelle classi normali e non, come talvolta accade in altri Paesi, raccolti in classi separate (Engel/Niederfriniger 2016).

Agli alunni che non conoscono o conoscono poco la lingua della scuola e le lingue di istruzione vengono assegnati, nella fase iniziale se necessario, dei mediatori interculturali che li seguono e che assistono anche i genitori, soprattutto all'inizio. Gli alunni imparano poi la lingua della scuola e le lingue di istruzione da un lato in lezioni di lingua all'interno del gruppo classe e dall'altro, se necessario, in speciali lezioni di sostegno, ideate e realizzate dagli insegnanti dei Centri Linguistici dell'Alto Adige.

Poiché gli alunni partecipano a tutte le lezioni fin dall'inizio, una parte essenziale dell'apprendimento linguistico nelle scuole secondarie di 1° grado dell'Alto Adige avviene anche per questi alunni tramite un "bagno linguistico", in cui tutte le materie (da quelle di scienze, storia e geografia, alla lezione di educazione fisica), si svolgono nella rispettiva lingua scolastica e gli alunni devono riuscire a orientarsi e, in definitiva, a cavarsela. In questo contesto, i bambini e gli adolescenti dipendono essenzialmente dalle capacità didattiche del rispettivo insegnante, poiché quest'ultimo deve adattare le lezioni alle competenze linguistiche degli alunni, prestando particolare attenzione alla dimensione linguistica, in modo da permettere loro di poter seguire il contenuto della materia e quindi acquisire anche le competenze richieste in matematica, storia, scienze, etc. I risultati dei C-test mostrano in generale che gli alunni con altre lingue familiari sono in grado di affrontare senza difficoltà i testi scritti nella lingua della conversazione quotidiana, ma hanno difficoltà con il registro accademico, così come accade ad alcuni dei parlanti in L1. Questo vale soprattutto per gli studenti che hanno già una tale padronanza della lingua della scuola e delle lingue di istruzione, da non distinguersi più come parlanti di seconda lingua nella conversazione - come si può vedere non solo nelle dichiarazioni degli insegnanti, ma anche nelle osservazioni in classe e nelle registrazioni audiovisive dei giochi di ruolo orali.

Le competenze nella lingua di tutti i giorni, tuttavia, costituiscono solo una parte delle competenze linguistiche necessarie per la scuola. Tipici compiti scolastici

come descrivere, spiegare e argomentare richiedono non solo le corrispondenti capacità cognitive, ma anche i mezzi linguistici per la loro realizzazione: ciò riguarda da un lato il vocabolario per concetti complessi nelle lezioni della materia (p.es. *distanza, corpo, sostanza* ecc.), l'uso di verbi rilevanti da un punto di vista del registro accademico (p.es. *definire, riassumere, discutere* ecc.), i connettivi (p. es. *quindi, perciò, in modo da*, ecc.), ma anche alcune strutture grammaticali, come il passivo e le costruzioni participiali, nonché la capacità di impiegare e attuare in modo appropriato azioni linguistiche complesse, come sintesi, generalizzazioni e discussioni (Gogolin/Lange 2011; Feilke 2012). Lo sviluppo delle necessarie competenze linguistiche di tipo accademico non deve essere visto solo come un compito dell'insegnamento delle lingue, ma deve essere promosso e sostenuto da tutti gli insegnanti nel senso di una formazione linguistica continua a tutti i livelli e gradi scolastici (Gogolin/Lange 2011), in quanto è richiesto anche nelle caratteristiche qualitative per l'insegnamento in classi linguisticamente eterogenee.

Ciò richiede una cooperazione interdisciplinare, che però non funziona facilmente nemmeno all'interno delle materie linguistiche. I risultati dell'indagine del *focus group* (cfr. **Figura 25**), ma anche delle conversazioni individuali con i docenti partecipanti allo studio, mostrano che soprattutto il fattore tempo nel senso di ore di pianificazione congiunta, ma anche la "chimica" personale tra i docenti che collaborano, giocano un ruolo importante nell'attuazione dei concetti di insegnamento interdisciplinare. Allo stesso tempo, molti dei dirigenti scolastici intervistati vedono la pianificazione congiunta e la corrispondente preparazione didattica come parte della normale preparazione delle lezioni. Tuttavia, le esperienze fatte nell'ambito dello studio dimostrano che i progetti interdisciplinari sono stati realizzati soprattutto laddove gli insegnanti da un lato avevano tempo per un lavoro congiunto legato ai contenuti, che non è stato assorbito da preoccupazioni amministrative, e dall'altro un insegnante ha coordinato e promosso il lavoro congiunto all'interno dell'équipe.

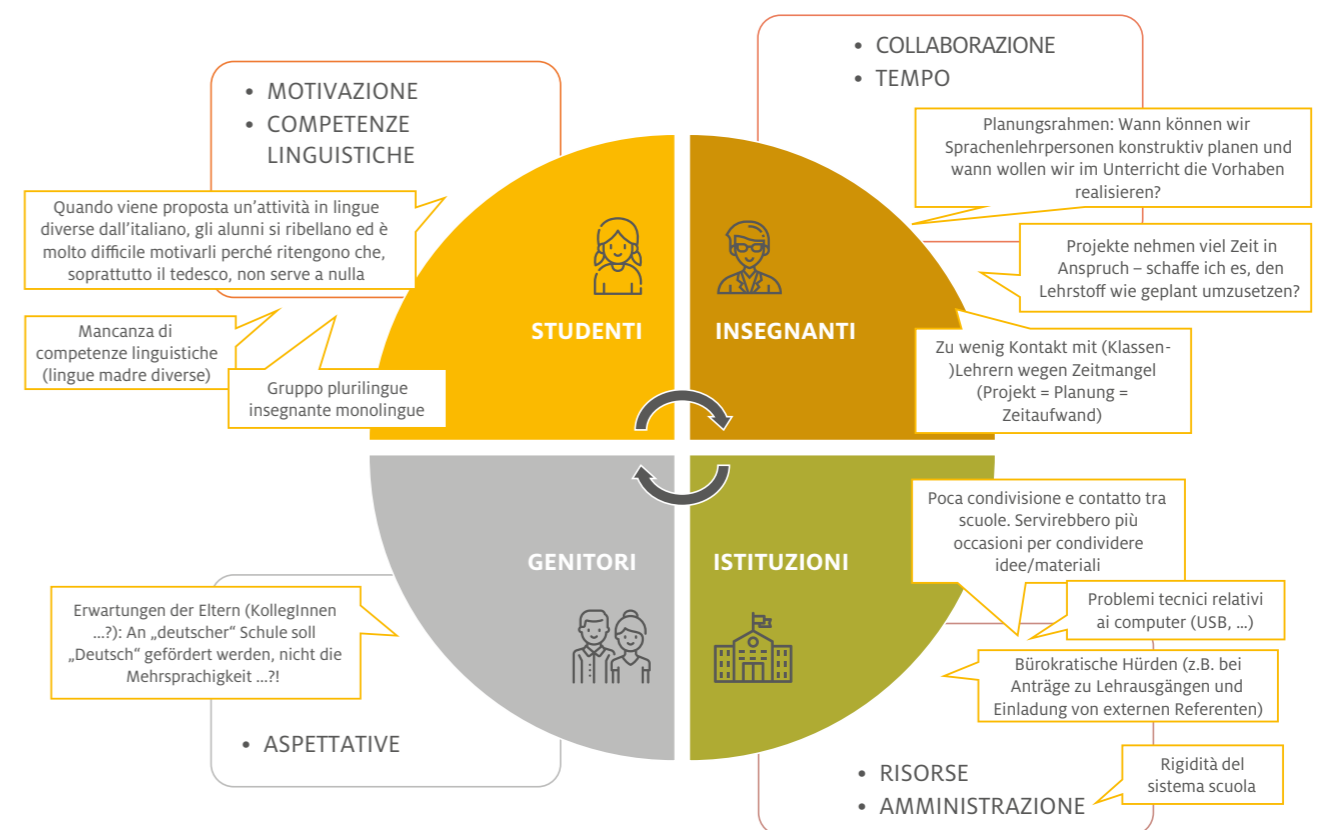


Figura 25: risultati delle discussioni del *focus group* sulle sfide percepite dagli insegnanti per l'attuazione di modelli didattici pluri-lingui a scuola.

Quali strutture e offerte per la promozione del plurilinguismo e della didattica plurilingue esistono nelle scuole e come vengono utilizzate?

L'istruzione è un valore centrale per ogni società. Tuttavia, quel che deve essere esattamente insegnato a partire dal patrimonio di conoscenze e competenze e come questo insegnamento dovrebbe essere progettato al meglio è materia di dibattito. Ciò che viene insegnato e come viene insegnato e appreso riflette sempre il clima sociale generale e il rispettivo *Zeitgeist* (Kuhlmann 2013). Tuttavia, l'istruzione non deve essere adattata solo alle esigenze attuali. Le conoscenze e le competenze di oggi potrebbero già essere superate domani. Non si tratta quindi solo di accumulare le conoscenze e le competenze esistenti, ma piuttosto di impartire le cosiddette competenze trasversali che in genere aiutano i bambini e i giovani a trovare la loro strada in un mondo in continuo cambiamento (Kuhlmann 2013). Quindi, a scuola non vengono apprese solo le competenze tecniche. Uno dei compiti essenziali dell'istruzione è quello di ampliare gli orizzonti personali. La cosa speciale della scuola secondaria di 1° grado, secondo un dirigente scolastico, è che in essa...



... vielleicht das letzte Mal in der Bildungswelt alle Kompetenzen von sehr leistungsstark bis leistungsschwach, praktisch oder theoretisch interessiert zusammen hat in einem Klassenverband.

La scuola secondaria di 1° grado è quindi un luogo adatto per guardare oltre il proprio orizzonte sociale e per conoscere altri gruppi sociali, al fine di ottenere una comprensione più ampia e un'immagine più obiettiva del mondo, poiché l'educazione stessa è al servizio della società. Tuttavia, non si tratta, come spesso si suppone, di integrare l'individuo nell'ordine sociale esistente e di subordinarlo ad esso. L'obiettivo dell'educazione è una capacità fondamentale per la democrazia, cioè la capacità di assumersi la responsabilità della società per contribuire a plasmarla. Allo stesso tempo, il pensiero dei bambini e dei giovani non dovrebbe essere ciecamente guidato dalle autorità. Essi dovrebbero giungere a un giudizio indipendente sulla base dei principi democratici vigenti e dei diritti umani. Solo in questo modo la società può svilupparsi a lungo termine e le disuguaglianze e le disfunzioni esistenti possono essere migliorate. Ma per arrivare a questo punto i bambini e i giovani devono trovare una voce. Negli istituti in cui tut-

ti gli alunni sono percepiti consapevolmente con tutte le loro lingue e il loro valore viene apprezzato e rafforzato, i bambini e i giovani possono acquisire la fiducia necessaria a impegnarsi per loro stessi e gli altri. Un dirigente scolastico sul comportamento degli studenti nel contesto di una valutazione esterna:



Sie haben sich fest eingebracht, sie sind nicht scheu, sondern zeigen Mitsprache. Und Mitsprache kann man leisten, wenn man Sprachen mag. Wer sich sprachlich nicht ausdrücken kann, wird auch still sein.

Gli insegnanti di una classe in cui tutte le lingue degli alunni sono state consapevolmente tematizzate e utilizzate nel contesto di progetti interdisciplinari, ma anche nelle lezioni durante i tre anni di scuola secondaria, riferiscono qualcosa di simile; per esempio, un ospite esterno, nel corso dell'ultimo anno della classe, ha chiesto informazioni sulle lingue parlate dagli alunni. Secondo l'esperienza degli insegnanti, in queste situazioni le lingue immigrate tendono ad essere tenute nascoste, ma in questa classe gli studenti hanno presentato con orgoglio tutte le loro lingue, non solo le più prestigiose lingue della scuola e dell'insegnamento. Non solo gli studenti avevano imparato a usare tutto il loro repertorio linguistico come strumento naturale, ma la loro fiducia in loro stessi era aumentata al punto che non nascondevano più le loro abilità aggiuntive. Una parola in lingua inglese che viene spesso usata in questo contesto è *"empowerment"*, che significa auto-potenziamento nel senso di capacità di prendere il controllo della propria vita. Per Cummins (1986), l'*empowerment* gioca un ruolo essenziale nel successo scolastico: gli studenti che sono potenziati dalle loro interazioni con gli educatori (ovvero "empowered") provano un senso di controllo sulla propria vita e sviluppano la capacità, la fiducia e la motivazione per avere successo accademico. Partecipano in modo competente in classe perché hanno sviluppato un'identità culturale sicura e strategie appropriate per accedere alle informazioni e alle risorse di cui hanno bisogno per svolgere i compiti accademici in cui sono impegnati. Per farlo, tuttavia, sostiene Cummins, gli insegnanti stessi devono prima di tutto essere "empowered", cioè devono essere sicuri della loro identità personale e professionale e fiduciosi di avere la capacità e il supporto amministrativo per aiutare gli studenti ad avere successo. Il fatto che gli approcci al plurilinguismo trovino posto nelle scuole, dipende in primo luogo dall'immagine di sé dell'istituzione, ad esempio se la scuola dà particolare attenzione alle lingue e al plurilinguismo nel program-

ma scolastico o se offre sezioni di approfondimento linguistico. Le diverse scuole sono posizionate in modo diverso relativamente a questo aspetto e questo ha anche a che fare con l'eterogeneità del pubblico studentesco. Il fattore decisivo, sia nelle scuole osservate che tra i singoli insegnanti, è l'atteggiamento di fondo nei confronti della diversità esistente, che viene vista o come un problema che sconvolge i processi abituali della scuola e rende più difficile un insegnamento "normale", o come una sfida necessaria per strutture in parte superate, dalla cui riflessione critica e rinnovamento, in vista del mondo sempre più globalizzato, pluriculturale e plurilingue, tutti possono imparare e beneficiare. La vera questione è quindi come raggiungere le scuole e gli insegnanti, così come i genitori e gli studenti che ancora guardano con sospetto la diversità culturale e linguistica e preferiscono le "monocolture" scolastiche alla realtà che invece è variegata. Nell'ambito dei *focus group* è emerso chiaramente che le sfide che si presentano in relazione all'attuazione di concetti didattici plurilingui sono molteplici e riguardano non solo gli studenti e gli insegnanti, ma anche le strutture istituzionali e i genitori dei bambini e degli adolescenti (cfr. Figura 25). Pertanto, è necessario un lavoro attivo di informazione e sensibilizzazione, che dimostri i vantaggi di un'educazione linguistica plurilingue e integrata e metta in evidenza gli squilibri e gli svantaggi esistenti dell' "habitus monolingue" (Gogolin 2008).



4 Conclusioni

Una premessa del progetto “A lezione con più lingue” e dello studio sullo sviluppo delle competenze plurilingui è stata ed è che i risultati e le conoscenze acquisite attraverso lo studio vengano restituiti alle scuole.

Per garantire lo scambio tra scuola e ricerca già durante lo studio, sia gli alunni che gli insegnanti sono stati coinvolti nel processo di ricerca, laddove possibile. Così, gli insegnanti delle classi regolari e di sostegno linguistico non solo sono stati aggiornati sulle recenti scoperte scientifiche e sui nuovi metodi in materia di supporto linguistico e di plurilinguismo nell’ambito dei workshop che si sono svolti due volte l’anno, ma sono stati anche informati individualmente sui progressi di apprendimento dei loro studenti nell’ambito delle interviste agli esperti che si sono tenute ogni anno, durante le quali si è discusso dei risultati degli alunni. Uno degli obiettivi era che gli insegnanti imparassero a conoscere gli strumenti di valutazione linguistica e ne riconoscessero il valore aggiunto, in modo che potessero continuare ad utilizzarli nelle proprie lezioni.

Da un lato, gli studenti hanno beneficiato indirettamente dello studio in quanto i profili linguistici su base scientifica creati nel corso dello studio potevano essere utilizzati in modo specifico dai docenti per il sostegno individuale. D’altra parte, nell’ambito dello studio sono stati realizzati ogni anno progetti di classe sul plurilinguismo per avvicinare la diversità linguistica agli alunni

e renderli consapevoli di questa preziosa risorsa. Inoltre, gli studenti sono stati visti come attori indipendenti del sistema educativo, le cui esperienze e opinioni, espresse nei testi scritti, hanno dato un prezioso contributo ai risultati dello studio. La risposta di una studentessa alla domanda su che cosa avrebbe ricordato in particolare da una giornata di progetti plurilingui è stata: “il macedone e l’albanese sono molto più fighi di quanto pensassi”. Anche se solo una parte dei dati e dei risultati raccolti ha potuto essere presentata in questo breve rapporto finale, le domande di ricerca poste all’inizio saranno qui brevemente riassunte.

Focus: studenti

Quali sono le competenze plurilingui degli studenti della scuola secondaria di 1° grado?

Nelle otto classi osservate, almeno un alunno su tre ha un repertorio linguistico che va oltre le lingue insegnate a scuola.

Come si sviluppano le competenze plurilingui degli studenti?

I test che misurano il livello linguistico degli alunni *una tantum* o in maniera episodica dicono poco sullo sviluppo dell’apprendimento linguistico individuale. Solo confrontando i risultati nell’arco di diversi anni si possono vedere i risultati effettivi dell’apprendimento e dell’insegnamento degli studenti e dei docenti. Ciò dimostra che i bambini con altre lingue familiari sono spesso tra gli studenti che imparano di più nella lingua della scuola e nelle lingue di istruzione.

D’altra parte, per promuovere le competenze nelle seconde lingue di tutti gli alunni, dovrebbero essere create opportunità in cui gli studenti possano effettivamente utilizzarle come lingue di comunicazione e di dialogo. Inoltre, nelle classi deve essere garantito un clima positivo per l’apprendimento delle lingue, condizione che richiede, tra l’altro, il sostegno dei genitori.

Quali fattori favoriscono gli alunni con lingue diverse dall’italiano e dal tedesco nei loro percorsi d’istruzione?

Gli studenti con altre lingue d’origine/lingue familiari spesso usano le lingue altoatesine fuori dall’aula e quindi hanno anche un vantaggio nell’apprendimento delle lingue seconde. Tuttavia, oltre allo sviluppo del linguaggio colloquiale, occorre prestare particolare attenzione alla promozione del registro accademico, che svolge un ruolo importante nel percorso di istruzione e che rappresenta una sfida supplementare per gli alunni con altre lingue familiari.

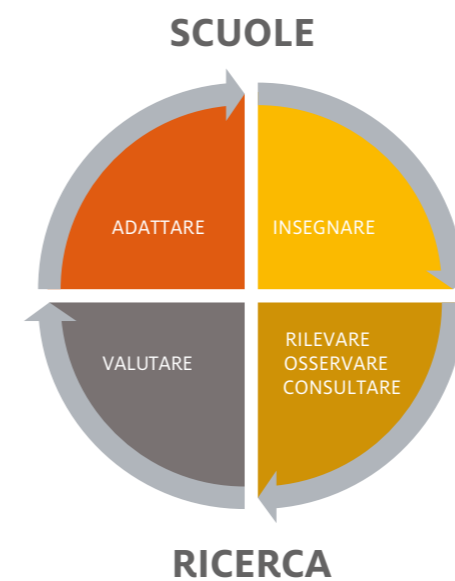


Figura 26: ciclo di ricerca.

Focus: insegnanti

Quali sono le competenze plurilingui degli insegnanti?

Come gli studenti, anche gli insegnanti delle scuole secondarie di 1° grado dell'Alto Adige hanno un repertorio linguistico più ampio di quello ipotizzato, per cui spesso le lingue meno prestigiose vengono dimenticate o non vengono menzionate. Un apprezzamento generale di tutte le lingue è quindi importante anche per gli insegnanti stessi.

Come promuovere il plurilinguismo nella vita scolastica quotidiana?

Come prima cosa, si dovrebbe creare la consapevolezza che lo sviluppo delle competenze plurilingui non può essere equiparato a quello delle competenze linguistiche nelle singole lingue. Questo sviluppo invece dovrebbe essere un ulteriore obiettivo educativo all'interno di un modello scolastico e di insegnamento e dovrebbe essere considerato come un risultato indipendente nell'ambito della valutazione. Questo compito riguarda tutti gli insegnanti, non solo quelli delle materie linguistiche.

Come possono essere sostenuti gli studenti con prime lingue diverse dalla lingua della scuola e dalle lingue di istruzione?

L'integrazione degli studenti nella normale routine è già un importante prerequisito per un apprendimento linguistico efficace nella lingua della scuola e nelle lingue di istruzione. Per un supporto mirato, sono poi necessarie valutazioni linguistiche standardizzate per le esigenze del supporto da adattare allo sviluppo dell'acquisizione linguistica individuale.

Focus: istituzioni

Quali strutture e procedure istituzionali promuovono modelli di insegnamento plurilingue o ne ostacolano l'attuazione?

Per un'educazione linguistica continua a tutti i livelli e gradi scolastici "che si basa sulla progettazione dell'educazione linguistica secondo un modello complessivo che trascende gli anni, le istituzioni e i confini della materia" (Gogolin/Lange 2011: 107 [traduzione degli autori]), sono necessarie strutture istituzionali che creino lo spazio necessario agli insegnanti per lavorare insieme sui contenuti e forniscano le risorse per poter implementare i modelli didattici che sono stati sviluppati. Allo stesso tempo, il corpo docente deve avere la consapevolezza della cooperazione e del lavoro di squadra, grazie ai quali si possono raggiungere gli obiettivi interdisciplinari.

Quali strutture e servizi esistono per promuovere il plurilinguismo e la didattica plurilingue nelle scuole e come vengono utilizzati?

Le scuole secondarie di 1° grado osservate per lo studio hanno punti di partenza diversi per quanto riguarda il plurilinguismo e la didattica plurilingue, aspetto che, insieme ad altri fattori, dipende dal grado di diversità già presente nelle classi. In alcune scuole in lingua italiana e tedesca, ad esempio, il plurilinguismo viene interpretato come bilinguismo in italiano e tedesco, mentre in altre ci si avvicina attivamente alla nuova diversità linguistica e culturale e si cercano modi in cui il nuovo e il vecchio plurilinguismo possano essere integrati in modo significativo e fruttuoso nella vita scolastica quotidiana. Anche i genitori degli studenti hanno atteggiamenti diversi nei confronti del plurilinguismo. Pertanto, è necessario un lavoro concreto di informazione e di educazione al plurilinguismo a tutti i livelli. Nel campo dell'istruzione, per poter prendere decisioni fondate sono necessari studi e progetti di ricerca dedicati che forniscano dati e risultati sul plurilinguismo. Tutto questo, a sua volta, richiede che i dirigenti, gli insegnanti, gli alunni e i genitori diano ai ricercatori l'opportunità di raccogliere questi dati nelle scuole e nelle classi. Cogliamo l'occasione per ringraziare nuovamente tutte le scuole partecipanti, gli alunni, i genitori, gli insegnanti e i dirigenti scolastici che ci hanno permesso di seguirli per tre anni. Senza la loro volontà di sostenere la scienza, studi di questo tipo non sarebbero possibili. Quindi, ancora una volta:

GRAZIE!

Bibliografia

Abel, Andrea/Stuflesser, Mathias (2008): *Kinder mit Migrationshintergrund: Dokumentation ihrer sprachlichen, sozialen und institutionellen Situation*. Relazione di progetto, versione preliminare 23.01.2008.

Andresen, Helga (2016): Erstsprache. In: Glück, Helmut; Rödel, Michael (a cura di), *Metzler Lexikon Sprache*. Stoccarda: J.B. Metzler, 185.

Beer, Bettina (2003): Systematische Beobachtung. In: Beer, Bettina (a cura di), *Methoden und Techniken der Feldforschung*. Berlino: Dietrich Reimer, 119-141.

Bettoni, Camilla; Di Biase, Bruno (2015): The development of Italian as a second language. In: Bettoni, Camilla; Di Biase, Bruno (a cura di), *Grammatical development in second languages: Exploring the boundaries of Processability Theory*. Amsterdam: The European Second Language Association, 117-148.

Boeckmann, Klaus-Börge; Aalton, Eija; Abel, Andrea; Atanasoska, Tatjana; Lamb, Terry (2011): *Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrsprachigkeit im vielsprachigen Umfeld*. Graz: Centro europeo di lingue moderne / Consiglio d'Europa.

Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Vienna: Facultas UTB.

Consiglio d'Europa (a cura di) (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consiglio d'Europa (a cura di) (2009): *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz.

Consiglio d'Europa (a cura di) (2012): *CARAP: Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*. Strasburgo - Graz.

Consiglio d'Europa (a cura di) (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.

Cummins, Jim (1986): Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18-37.

Dörnyei, Zoltan (2001): *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.

Dörnyei, Zoltan/Skehan, Peter (2003): Individual Differences in Second Language Learning. In: Doughty, Catherine J./Long, Michael H. (a cura di), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell, 588-630.

Ehlich, Konrad et al. (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn/Berlin: BMBF - Ministero federale dell'istruzione e della ricerca, http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf (20.01.07).

Ehrman, Madeline E./Leaver, Betty Lou/Oxford, Rebecca L. (2003): A brief overview of individual differences in second language learning. *System* 31, 313-330.

Engel, Dana/Abel, Andrea/Gasser, Lisa Maria/Friedrich, Martina (2012): *Zwischenbericht zur Vorstudie des Pilot-Projekts* (luglio 2012).

Engel, Dana/Hoffmann, Martina (2014): *Zum Umgang mit Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen – Das Südtiroler Kooperationsprojekt „Sprachenvielfalt macht Schule“ stellt sich vor*. Atti della conferenza degli insegnanti internazionali di tedesco - Bolzano 29.7 – 2.8.2013. Bolzano: EURAC/University Press.

Engel, Dana/Niederfriniger, Inge (2016): Zum Umgang mit (migrationsbedingter) Vielfalt in Südtirol – eine europäische Region entwickelt ihr Profil. In: Schellenbacher, Carvill J. et al. (a cura di), *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich*. Göttinga: V&R.

Engel, Dana (2017): 'Alte' und 'neue' Mehrsprachigkeit in Südtiroler Schulcurricula. In: Appel, Joachim/Jeuk, Stefan/Mertens, Jürgen (a cura di), *Sprachen lehren*. 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung DGFF in Ludwigsburg, Baltmannsweiler: BFF Beiträge zur Fremdsprachenforschung.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln: Basisartikel. *Praxis Deutsch* 233, 4-13.

Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung* (= Qualitative Sozialforschung, Bd. 12).3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Früh, Werner (2004): *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*, Konstanz: UVK.

Glaznieks, Aivars et al. (in preparazione): LEONIDE: A longitudinal trilingual corpus of young learners of Italian, German and English.

Glück, Helmut (2016): Zweitspracherwerb. In: Glück, Helmut; Rödel, Michael (a cura di), *Metzler Lexikon Sprache*. Stoccarda: J.B. Metzler, 791-792.

Gogolin, Ingrid (2004), Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (a cura di), *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübinga: Narr, 55-61.

Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Univ., Habil.-Schr. Hamburg, 1991. 2° ed. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (a cura di), *Migration und schulischer Wandel*. Wiesbaden: Springer, 107-129.

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalmann, Wiebke (2011): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid et al. (2011): *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Waxmann: Münster.

Greenbaum, Thomas L. (1998): *The Handbook for Focus Group Research*. 2° edizione aggiornata. Thousand Oaks/Londra/Nuova Delhi: Sage.

Grießhaber, Wilhelm (2006): Testen nichtdeutschsprachiger Kinder bei der Einschulung mit dem Verfahren der Profilanalyse – Konzeption und praktische Erfahrungen. In: Ahrenholz/ Apeltauer (a cura di), *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*. Tübinga: Stauffenburg, 73-90.

Grießhaber, Wilhelm (2010): Sprachkenntnisse einschätzen – Schreibfertigkeiten fördern. In: Benholz; Kniffka; Winters-Ohle (a cura di), *Fachliche und sprachliche >Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses <Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen>, 115-135.

Grießhaber, Wilhelm (2012). Die Profilanalyse. In: Ahrenholz, Bernt (a cura di), *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlino/ Boston: De Gruyter, 173-193.

Grießhaber, Wilhelm (2013): *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf [27.10.2020].

Grießhaber, Wilhelm; Heilmann, B. (a cura di) (2012): *Diagnostik & Förderung – leicht gemacht*. Ein Praxis-handbuch. Stoccarda: Klett.

Grießhaber, Wilhelm; Goßmann, M. (a cura di) (2013): *Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Regelunterricht. Deutsch – Mathematik – Sachunterricht*. Stoccarda: Klett.

Grotjahn, Rüdiger (a cura di) (2010): *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung/The C-Test: Contributions from Current Research*. Francoforte a. M.: Peter Lang.

Grotjahn, Rüdiger (a cura di) (2014): *Der C-Test: Aktuelle Tendenzen/The C-Test: Current Trends*. Francoforte a. M.: Peter Lang.

Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003): Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.

Hufeisen, Britta (2003): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 (2/3), 1-13.

James, Carl; Garrett, Peter (2002): Language Awareness. In: Byram, Michael (a cura di), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londra/New York: Routledge, 331-332.

Kawulich, Barbara B. (2005): Participant Observation as a Data Collection Method. In: Forum: Qualitative Social Research/Sozialforschung, 6 (2). URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>. [27.10.2020].

Kessler, Jörg-Ulrich (2006): Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. Tübinga: Narr.

Kessler, Jörg-Ulrich (a cura di) (2008): *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn: Schöningh.

Kuhlmann, Carola (2013): *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Wiesbaden: Springer.

Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Merten, Klaus (1995): *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.

Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Schader, Basil (2012): *Sprachenvielfalt als Chance: Das Handbuch*. Zurigo: Bildungsv Verlag Eins.

Schlehe, Judith (2003): Formen qualitativer ethnographischer Interviews. In: Beer, Bettina (a cura di), *Methoden und Techniken der Feldforschung*. Berlino: Reimer, 71-93.

Schnuch, Johanna (2015): Inklusion und Mehrsprachigkeit: Die Rolle von Sprachbewusstheit im multilingualen Spracherwerb. In: Bongartz; Christiane M.; Rohde, Andreas (a cura di), *Inklusion im Englischunterricht*. Francoforte: Peter Lang, 117-143.

Schroeder, Christoph; Stölting, Wilfried (2005): Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Jürgen; Schwippert, Knut (a cura di), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Dokumentation*. Einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster: Waxmann, 59-74.

Silverstein, Michael (1979): Language structure and linguistic ideology. In: Paul Clyne, William F. Hanks, and Carol L. Hofbauer (a cura di), *The elements: A parasession on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 193-248.

Spradley, James P. (1980): *Participant Observation*. New York: Rinehart/Winston.

Stopfner, Maria/ Engel, Dana (2019): Communicative Competence in the Context of Increasing Diversity in South Tyrolean Schools. In: Jessner, Ulrike; Vetter, Eva (a cura di), *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective*. Cham: Springer Nature.

Valentine, J., DuBois, D. & Cooper, H. (2004): The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-133.

Volgger, Marie-Luise/Cortinovis, Enrica (2010): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Schule. Erste quantitative Befunde zweier Fallstudien (Österreich und Italien). In: Hülbauer, Cornelia/Vetter, Eva/Böhringer, Heike (a cura di), *Mehrsprachigkeit aus der Perspektive zweier EU-Projekte: DYLAN meets LINEE (= Sprache im Kontext, Bd. 34)*. Franconforte a. M.: Peter Lang, 191-218.

Eurac Research

viale Druso 1

39100 Bolzano

T +39 0471 055 055

info@eurac.edu

www.eurac.edu