

La conoscenza e la valorizzazione dei patrimoni linguistici nella classe plurilingue. Indicazioni a partire dalla scuola primaria¹

The knowledge and promotion of linguistic heritages in the plurilingual classroom. Guidelines from primary schools on

Ilaria Fiorentini
Ricercatrice (RTD-B)
Università di Pavia

Chiara Gianollo
Professoressa associata
Università di Bologna

Sommario

Sulla base dell'esperienza maturata nel progetto *La classe plurilingue. Ricerca sulla complessità linguistica per una didattica inclusiva*, presentiamo alcune indicazioni operative mirate a conoscere meglio i repertori linguistici degli allievi plurilingui e a renderli visibili e fruibili nell'attività scolastica, al fine di arricchire l'esperienza linguistica e interculturale dell'intera classe. Attraverso questionari e interviste semi-strutturate, i docenti possono raccogliere elementi importanti per orientare l'attività didattica nel contesto della classe plurilingue. La valorizzazione avrà un impatto tanto maggiore quanto più riuscirà a coinvolgere, in attività interdisciplinari, tutte le lingue della classe. Grazie all'attenzione alla dimensione del plurilinguismo in sé, piuttosto che alle singole lingue, sarà possibile evitare sollecitazioni controproducenti su individui reticenti a condividere le proprie esperienze e, allo stesso tempo, coinvolgere anche gli allievi tendenzialmente monolingui, facendo scoprire loro la pervasività del plurilinguismo nella società.

Parole chiave: plurilinguismo, educazione linguistica, patrimonio linguistico, allievi con una storia di migrazione, valorizzazione dei repertori linguistici.

Abstract

Basing on the experience gained in the project *The plurilingual classroom. Research on linguistic complexity for inclusive teaching*, we present some recommendations for action with the aim of reaching an improved knowledge of the plurilingual learners' linguistic repertoires and to make them visible and promote them in the school activities, in order to enrich the linguistic and intercultural experience of the entire class. By means of questionnaires and semi-structured interviews, teachers can collect useful elements to shape the teaching activities in the context of the plurilingual classroom. The promotion will be the more impactful, the more it will be able to involve all the languages of the classroom in interdisciplinary activities. Thanks to the attention to the dimension of plurilingualism *per se*, rather than to the individual languages, it will be possible to avoid counterproductive stimuli on individuals who are reluctant to share their experiences and, at the same time, to involve also tendentially monolingual speakers, guiding them to discover the pervasiveness of plurilingualism in society.

Keywords: plurilingualism, linguistic education, linguistic heritage, learners with a migration background, promotion of linguistic repertoires.

Introduzione

Nonostante una crescente consapevolezza dell'importanza di preservare e valorizzare le lingue d'origine degli allievi con una storia di migrazione, i docenti si trovano a operare in assenza di strategie condivise, soprattutto per quanto riguarda gli allievi di seconda generazione. Questo contributo propone alcune considerazioni e strumenti per la conoscenza e la promozione di quello che si può considerare un vero e proprio patrimonio linguistico, sia a livello individuale, sia a livello della comunità, a partire dalla scuola.

La nostra discussione si concentra sulle lingue d'origine degli allievi che provengono da famiglie immigrate. Le lingue d'origine assumono un ruolo molto importante per la costruzione dell'identità multiculturale dell'individuo e della comunità, frutto di una delicata ricerca di equilibrio tra l'eredità culturale familiare e la spinta all'inclusione nella società italiana. La premessa fondamentale della nostra ricerca è la convinzione, basata su un corpus ormai molto sostanzioso di studi nella sociolinguistica e nell'acquisizione, che il plurilinguismo costituisca un vantaggio per l'individuo, indipendentemente dalle lingue coinvolte, e che la lingua sia uno strumento essenziale di esplorazione del proprio retroterra familiare e, quindi, di comprensione di sé. È pertanto prioritario, nella nostra prospettiva, che i sistemi educativi permettano alle lingue d'origine di svilupparsi e di trovare una collocazione funzionale, accanto all'italiano, la lingua della comunità più ampia.

L'attenzione alle lingue d'origine non si pone, naturalmente, in contrapposizione con un'altra priorità educativa, che è quella di potenziare le competenze in lingua italiana. Le due priorità possono e devono coesistere, proprio in virtù della capacità dell'individuo di essere plurilingue, e della naturale propensione a diventarlo, se immerso in un ambiente congeniale allo sviluppo del plurilinguismo. Questa coesistenza di priorità, di fatto, finisce per consolidare i risultati delle diverse azioni educative, dal momento che l'educazione linguistica, se coltivata con strumenti adeguati, ha un effetto globale, che prescinde dalla specifica lingua.

Torneremo su questi aspetti nella Sezione 1, in cui verranno approfondite le ragioni che invitano a esplorare e valorizzare i patrimoni linguistici degli allievi con una storia di migrazione. Nella Sezione 2 passeremo a presentare alcuni strumenti utili per la conoscenza dei profili linguistici degli allievi in una classe plurilingue. La Sezione 3 è dedicata ai principi che guidano valorizzazione della dimensione plurilingue della classe e del plurilinguismo individuale. Le Conclusioni riassumono gli apporti principali della discussione.

1. I bisogni linguistici degli allievi di seconda generazione

I dati statistici pubblicati annualmente dal MIUR relativi agli allievi con cittadinanza non italiana evidenziano una tendenza in costante crescita negli ultimi anni: un'ampia maggioranza di questo gruppo è rappresentata da allievi nati in Italia. Il Rapporto MIUR 2020 documenta, per l'anno scolastico 2018-2019, una percentuale del 64,5% di allievi con cittadinanza non italiana che sono nati in Italia, riferita al totale di allievi stranieri presenti nel sistema scolastico, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di II grado. Il fatto che questa tendenza si stia consolidando è suggerito dal valore percentuale ancora più alto riscontrato nella scuola dell'infanzia, dove gli allievi nati in Italia, tra quelli senza cittadinanza italiana, superano l'83%.

Chiaramente, questo dato ha un impatto importantissimo su molti dei fattori che orientano la progettazione dell'intervento didattico. Infatti, alle procedure relative all'accoglienza e all'integrazione degli allievi nuovi arrivati in Italia, su cui si concentrano le linee guida ministeriali (MIUR, 2014), si affiancano (o dovrebbero affiancarsi) delle strategie specificamente rivolte agli allievi nati o giunti in tenera età in Italia.

Si tratta, in questo caso, di allievi radicati nel Paese, che non necessariamente sono protagonisti in prima persona di un'esperienza di migrazione, bensì conoscono la migrazione come parte della storia familiare. Per chi è nato in Italia o vi è giunto nella prima infanzia, l'esposizione precoce alla lingua e alla cultura italiana facilita l'inserimento nel sistema educativo, come dimostrato dal maggiore successo scolastico di questo gruppo (cfr. per es. il Rapporto INVALSI, 2019, pp. 34-35); d'altra parte, questa

precoce esposizione porta con sé anche specifiche esigenze educative che non sono ancora tenute nella dovuta considerazione a livello di indicazioni nazionali.

Dal punto di vista linguistico, le esigenze si possono riassumere in due punti principali:

1. potenziare l'italiano tenendo conto delle conoscenze che gli allievi già possiedono grazie alla loro esposizione, dalla nascita o dalla prima infanzia, all'italiano dell'uso;

2. riconoscere la presenza, nel vissuto linguistico degli allievi, delle lingue d'origine della famiglia, consapevoli che queste lingue finiscono per avere un ruolo minoritario, che ne minaccia la sopravvivenza nella seconda generazione e, a maggior ragione, in quelle successive.

Il potenziamento dell'italiano

Riguardo al primo punto, sono evidenti i limiti, ormai a vari anni dall'ultimo aggiornamento, delle Linee guida MIUR (2014), che si concentrano esclusivamente sull'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, inteso come intervento didattico «*in transizione*, perché è destinato a risolversi e ad esaurirsi nel momento in cui gli studenti diventano sufficientemente padroni della lingua italiana da essere in grado di seguire le attività didattiche comuni alla classe» (p. 16). Nel caso degli allievi di seconda generazione l'italiano, all'ingresso nel sistema scolastico, è già parte integrante del *repertorio linguistico*, cioè dell'insieme di potenzialità linguistiche dell'individuo, da cui scegliere di volta in volta in base allo statuto funzionale delle varie lingue all'interno del repertorio.

In questa situazione diventa spesso improprio parlare di lingua seconda, termine che si riferisce a una forma di bilinguismo consecutivo, in cui l'ingresso delle lingue nel repertorio è chiaramente distinto da un punto di vista cronologico. In molti casi saremo di fronte, piuttosto, a un bilinguismo simultaneo, in cui a distinguere le due lingue non saranno tanto fattori legati alla priorità di acquisizione, quanto, piuttosto, fattori sociolinguistici, quindi relativi agli ambienti di esposizione e alle funzioni delle lingue nel repertorio.

Nel caso degli allievi di seconda generazione, pertanto, l'intervento educativo relativo alla lingua italiana non sarà rivolto a una fase di accoglienza e motivato da ragioni, per così dire, emergenziali di inserimento, ma dovrà, piuttosto prevedere una costante attività di potenziamento nella lingua dello studio. La lingua dello studio si basa, infatti, in forma sempre più predominante via via che avanza il percorso di formazione, sui *registri formali* dell'italiano utilizzati nelle attività di letto-scrittura. Questi registri sono assenti o hanno un impatto limitato sull'esperienza primaria degli allievi di seconda generazione, che si fonda sulle forme di italiano colloquiale di uso prevalentemente parlato, nella comunità più ampia e, sempre più spesso, anche in famiglia (un punto su cui torneremo).

L'intervento di didattica dell'italiano dovrà tener conto del vissuto linguistico degli allievi, e non si configurerà, pertanto, come un intervento relativo all'italiano come lingua seconda / lingua straniera, bensì come un'attività di potenziamento che si costruisce sulla base di esperienze linguistiche pregresse, da riconoscere e tematizzare.

È importante notare che il potenziamento dell'italiano come lingua dello studio si caratterizza come attività comune all'intera classe, dal momento che è essenziale anche per gli allievi italiani monolingui, la cui esperienza linguistica primaria, dal punto di vista dei registri dell'italiano coinvolti, è in larga parte comparabile a quella dei coetanei di seconda generazione (cfr. Vedovelli, 2017, p. 39). In generale, nel progettare le attività di educazione linguistica, è necessario tenere conto della complessità dei repertori anche degli allievi tendenzialmente monolingui, che di fatto comprende una pluralità di esperienze: oltre all'italiano (neo)standard della scuola e della società, l'italiano

colloquiale dei contesti familiari e informali, con varie caratteristiche locali, e, in misura maggiore o minore, i dialetti e le eventuali lingue minoritarie radicate sul territorio. Proprio questa pluralità di fondo dei repertori costituisce un ponte importante tra l'esperienza plurilingue degli allievi con una storia di migrazione e quella degli altri allievi, come vedremo meglio nella Sezione 3.

Lo statuto delle lingue d'origine

Riguardo al secondo punto, relativo alle lingue d'origine, va osservato che già le Linee guida MIUR (2014, p. 5) ricordano, a proposito degli allievi che vivono in «ambiente familiare non italofono», che le competenze nella lingua d'origine sviluppate in famiglia «vanno tenute in grande considerazione perché aiutano a combattere l'insicurezza linguistica e agevolano considerevolmente i processi cognitivi legati all'acquisizione dei meccanismi di letto-scrittura in italiano». Questa raccomandazione, formulata nel documento ministeriale come riferita alle prime fasi di ingresso nel sistema scolastico di allievi neo-arrivati, è di fatto generalizzabile a tutto il percorso di educazione linguistica, anche per coloro che, accanto alla lingua d'origine, hanno sviluppato una competenza in italiano prima dell'età scolare. Le Linee guida, inoltre, sottolineano esclusivamente i vantaggi che le competenze nella lingua d'origine possono rappresentare relativamente alle competenze in italiano e più in generale al successo scolastico; a questo, però, una didattica efficace, che guardi a tutti gli aspetti di sviluppo cognitivo e sociale della persona, dovrebbe aggiungere un'attenzione alle lingue d'origine in quanto tali, nella consapevolezza del loro ruolo fondante per l'identità individuale.

È ormai un fatto assodato nella ricerca e recepito nella formazione degli insegnanti che la condizione di plurilinguismo individuale comporti una serie di vantaggi, da quelli più specificamente linguistici a quelli più ampiamente cognitivi e relazionali (in italiano sono disponibili varie sintesi sul tema, per es. Pallotti, 2000a; Guasti, 2007; Contento, 2010). D'altra parte, la ricerca ha mostrato altrettanto chiaramente come questi vantaggi emergano solo nel momento in cui tutte le lingue coinvolte raggiungono un determinato grado di attivazione (la *threshold hypothesis* di Cummins, 1976, 2005). Ciò avviene quando le lingue del repertorio si sviluppano fino a raggiungere un alto livello di competenza. I vantaggi sono meno evidenti, invece, in casi in cui si assiste a uno squilibrio tra le lingue del repertorio. Tra questi ricadono situazioni in cui la competenza nella lingua d'origine diminuisce o non si sviluppa a causa della pressione della lingua societaria. In altre parole, la naturale tendenza degli individui migrati o con una storia familiare di migrazione ad attribuire sempre più spazi e funzioni alla lingua del Paese in cui vivono comporta una competizione con la lingua d'origine, in seguito a cui quest'ultima finisce per avere un ruolo sempre più marginale.

Il fatto che questo scenario, conosciuto con il termine di *deriva linguistica* o *language shift* negli studi linguistici sulla migrazione, si stia realizzando anche in Italia si delinea chiaramente nei risultati degli studi sul campo (a partire da Chini, 2004; per dati recenti si vedano per es. Amenta, 2014; Scaglione, 2017; Chini e Andorno, 2018; ISTAT, 2018; Gianollo e Fiorentini, 2020; Fiorentini e Gianollo, 2021). Questi studi registrano regolarmente un'espansione funzionale dell'italiano anche nella vita familiare, soprattutto se in presenza di genitori di provenienza mista o di fratelli e sorelle con una buona competenza dell'italiano.

In una situazione di forte riduzione dell'input e delle funzioni di utilizzo di una lingua, l'acquisizione da parte delle nuove generazioni può non raggiungere piena maturazione. Ci si riferisce alle varietà linguistiche che sfociano in questa competenza parziale e sottoposta a forti influenze da parte delle lingue maggioritarie con il termine di *heritage*

languages. Come notano Andorno e Sordella (2018, p. 187), è frequente la situazione in cui individui appartenenti alle seconde generazioni di famiglie immigrate in Italia si qualificano come *heritage speakers* della loro lingua d'origine, uno statuto che non solo mette a repentaglio la sopravvivenza della lingua nelle generazioni successive, ma rende difficile ai parlanti stessi la piena fruizione delle proprie competenze nella lingua d'origine in ambito familiare e lavorativo.

Il ruolo della scuola

La scuola rappresenta un contesto di primaria importanza nel fornire alle lingue d'origine visibilità e nuovi contesti di utilizzo, favorendone in questo modo la vitalità nel repertorio individuale (Cummins, 2005). In più punti, in effetti, le Linee guida ministeriali sottolineano i vantaggi cognitivi, affettivi ed emotivi di un bilinguismo bilanciato (MIUR, 2014). Nella pratica, tuttavia, è frequente che sia i docenti, sia le famiglie stesse non attribuiscono importanza alla lingua d'origine.

Gli atteggiamenti della scuola rispecchiano spesso un discrimine tra bilinguismo *dall'alto* e bilinguismo *dal basso*, investendo molte risorse nello sviluppo di competenze in lingue straniere che godono di prestigio e spendibilità in ambito lavorativo, trascurando invece le lingue d'origine per le quali prestigio e spendibilità non vengono percepiti (cfr. Scaglione, 2018).

Gli atteggiamenti delle famiglie sono molto variegati e dipendono da vari fattori. Un ruolo particolarmente importante è rivestito dal prestigio che la lingua d'origine ha all'interno della cultura di provenienza: per esempio, se le famiglie sono consapevoli di parlare una varietà standard, con un ruolo istituzionale riconosciuto a livello nazionale e internazionale, saranno più interessate a trasmetterla ai figli. Un altro fattore fondamentale per l'atteggiamento verso la lingua d'origine è la natura del progetto migratorio, che favorirà il mantenimento della lingua d'origine se la famiglia è inserita in una comunità emigrata ampia e radicata, in cui la lingua funziona da collante sociale, oppure se prevede un futuro rientro nel Paese d'origine.

La visibilità e la valorizzazione delle lingue d'origine nel contesto scolastico sono fattori fondamentali nel favorire un plurilinguismo bilanciato, per motivare allievi e famiglie al mantenimento e allo sviluppo di competenze di letto-scrittura nella lingua d'origine. Per chi nasce in Italia da una famiglia immigrata la lingua rappresenta un importante tramite verso la cultura di origine, cioè verso quegli aspetti fondanti della vita familiare che però, per gli allievi di seconda generazione, risultano spesso meno conosciuti e compresi rispetto alla cultura italiana in cui sono immersi. Nelle parole di Pallotti (2000b, p. 68):

Per questi giovani la lingua dei genitori è associata a una tradizione culturale, a un universo di valori, spesso anche a una religione, il cui mantenimento, o riscoperta, è un modo di costruire un'identità bilingue e biculturale che, lungi dal dover essere considerata un problema, è invece una grande ricchezza.

La scuola può agire in modo da garantire una convivenza dell'italiano con la lingua d'origine, attraverso un intervento che risulti in un arricchimento del repertorio linguistico e non in una sua contrazione a danno della lingua d'origine.

2. Conoscere i patrimoni linguistici della classe

Gli strumenti presentati in questa Sezione potranno essere utili per tracciare il profilo linguistico e sociolinguistico degli allievi della classe plurilingue. Questo tipo di

informazioni, preziose ai fini della valorizzazione del patrimonio linguistico reale degli alunni, non emerge direttamente dai dati sulla cittadinanza e sulla nazionalità². La nazionalità, infatti, non sempre ha una corrispondenza univoca con la lingua parlata, in ragione del plurilinguismo delle nazioni d'origine (cfr. Chini, 2011). Inoltre, il possesso della cittadinanza italiana (o, al contrario, la sua assenza) non rappresenta un fattore predittivo del repertorio linguistico individuale. Nella Sezione 1 si è visto come allievi con cittadinanza non italiana possano comunque aver acquisito precocemente competenze in lingua italiana. Sono frequenti anche i casi di allievi che godono della cittadinanza italiana, ma crescono in famiglie non italofone (figli di genitori naturalizzati italiani, figli di coppie miste, parlanti di lingue minoritarie storicamente attestate sul territorio italiano, ecc.).

A fronte di questa complessità, è stato rilevato come anche scuole che mostrano un'alta sensibilità al tema dell'accoglienza non mettano in atto iniziative di raccolta sistematica sulle lingue degli allievi (Scaglione, 2017, pp. 220-221); gli strumenti qui discussi non solo possono ovviare a questa mancanza, ma permettono anche un'integrazione tra raccolta dei dati e attività didattica.

I metodi per raccogliere e analizzare informazioni sul vissuto linguistico sono vari (interviste, questionari, autobiografie linguistiche, ecc.) e differiscono tra loro per grado di approfondimento raggiungibile e possibilità di essere integrati nella pratica didattica. In generale, è sempre possibile trasformarli in vere e proprie attività, facendo dell'analisi dei risultati un momento di costruzione dell'identità individuale e del gruppo classe.

Gli strumenti proposti di seguito sono dunque pensati come un sostegno ai docenti nella raccolta di questo tipo di informazioni. In particolare, presenteremo l'utilizzo didattico dei due strumenti principali utilizzati nel corso del progetto di ricerca *La classe plurilingue. Ricerca sulla complessità linguistica per una didattica inclusiva*³ (2018-2020): il questionario linguistico e l'intervista semi-strutturata. Oltre a questi, verranno brevemente descritti altri due metodi, ovvero la *silhouette* delle lingue e l'autobiografia sociolinguistica, ugualmente utili ai fini della valorizzazione dei repertori linguistici.

Il questionario sociolinguistico

Il questionario sociolinguistico nasce primariamente come strumento con finalità di ricerca scientifica, ma può essere agevolmente utilizzato come metodo di rilevazione dei bisogni comunicativi degli apprendenti in contesti didattici (anche con adulti; cfr. Aquilino, 2011). In generale, questo metodo permette di rilevare «nel modo più preciso e completo possibile la ricchezza linguistica del patrimonio degli immigrati, nell'ottica della valorizzazione del loro plurilinguismo» (Chini, 2004, p. 72). Nell'ambito della ricerca sul plurilinguismo nelle scuole italiane di vario ordine e grado, numerosi progetti hanno utilizzato il questionario come metodo per la raccolta dati; in particolare, ricordiamo, a partire dai primi anni Duemila, *Le lingue straniere immigrate in Italia: Pavia e Torino* (coordinato localmente da Marina Chini), all'interno del Progetto finanziato dal CNR-Agenzia 2000 *Le lingue degli stranieri immigrati in Italia* (2000-2001), e *Plurilinguismo e immigrazione in Italia* (2011-2012, co-coordinato da Marina Chini e Cecilia Andorno). Il questionario utilizzato in entrambi i progetti si presentava in forma scritta ed era composto da una cinquantina di domande, prevalentemente a risposta chiusa⁴; l'elaborazione, basata su esperienze precedenti nel campo del plurilinguismo, aveva visto la collaborazione di sociologi e operatori scolastici attivi nell'insegnamento dell'italiano L2 (Chini, 2004, p. 73). Da un punto di vista pratico, era stato pensato in modo da prevedere una compilazione autonoma da parte dei soggetti intervistati; la sua formulazione era dunque semplice, chiara e accattivante e prevedeva, accanto a domande

relative al vissuto linguistico, domande di alleggerimento (per esempio *Che cosa ti piace della scuola?* o *Qual è il tuo personaggio preferito*; cfr. Chini, 2004; Chini e Andorno, 2018). Lo stesso questionario è stato utilizzato, con alcuni adattamenti, da progetti svolti negli anni successivi; oltre al già citato *La classe plurilingue*, una sua versione semplificata è stata adottata per esempio nei lavori di Baldo (2017) e di Fusco (2017).

L'utilizzo del questionario nella pratica didattica ha una lunga tradizione (cfr. Bazzanella, 1982 per una prima discussione). Nella versione che vedremo di seguito⁵, può essere adattato a un impiego laboratoriale che coinvolga attivamente l'intera classe, con lo scopo di fotografare l'esposizione degli allievi (compresi gli italiani monolingui) alle diverse lingue, gli usi che ne fanno, i contesti di utilizzo e il loro atteggiamento verso di esse; allo stesso tempo, può contribuire alla sensibilizzazione nei confronti del plurilinguismo e alla sua valorizzazione. In questo senso, può essere impiegato principalmente in due modi:

1. come *strumento informativo-diagnostico* per l'insegnante: fin dalle prime fasi di accoglienza, il questionario può servire a fornire un quadro della situazione di plurilinguismo dell'alunno e della sua famiglia. Il periodo ideale per somministrarlo è l'inizio dell'anno scolastico, soprattutto se si desidera utilizzarlo unicamente in questa modalità. Il suo impiego è possibile anche nella scuola dell'infanzia e nei primi anni della primaria con il coinvolgimento, se e quando possibile, dei genitori o altri parenti (che potranno fornire le informazioni richieste, e in particolare quelle relative a lingue parlate, oltre a dati anagrafici, scuole frequentate, periodo trascorso all'estero, ecc.). Gli allievi con sufficiente conoscenza dell'italiano compileranno il questionario in totale autonomia;

2. come *strumento didattico* per il gruppo classe: il questionario potrà essere sottoposto a tutti gli alunni, indipendentemente dalla/e lingua/e d'origine. In tal modo, potrà contribuire a stimolare la riflessione individuale e collettiva su tutte le lingue conosciute (compresi i dialetti), costituendo un'attività di esplorazione della propria identità linguistica e culturale. In questo caso, lo scopo è fornire agli allievi strumenti utili a conoscere e valorizzare la situazione di plurilinguismo (in classe o in altre situazioni).

Nel secondo caso, l'utilizzo più produttivo del questionario si ottiene proponendolo come attività laboratoriale da svolgere in classe; a questo proposito, è possibile dividere la classe in gruppi che collaborino nella compilazione, aiutandosi se necessario nella comprensione delle domande e condividendo le riflessioni che portano alle risposte individuali⁶. Il questionario può essere somministrato in un'unica soluzione⁷, permettendo al docente di ottenere subito un quadro d'insieme; oppure, può essere scomposto (selezionando singole sezioni o domande) e utilizzato in diversi momenti, ognuno volto ad approfondire singoli aspetti. La suddivisione in più parti può agevolarne l'uso anche in un'ottica interdisciplinare e in collegamento con materie non linguistiche (v. Sezione 3).

Le sette parti che compongono il questionario, per un totale di 59 domande, mirano ad approfondire diversi aspetti legati in particolare a repertori e atteggiamenti linguistici, che costituiranno la base per la riflessione sui patrimoni linguistici e per la loro valorizzazione. A questo proposito, il questionario può essere sottoposto anche agli alunni italofoni, che potranno riflettere, ad esempio, sulla propria conoscenza dei dialetti italo-romanzi o delle altre lingue storicamente parlate sul territorio nazionale.

La prima sezione del questionario (*La tua vita in Italia*) si compone di domande generali (*Dove sei nato?*, *Con chi abiti?*, *Hai fratelli o sorelle?*, ecc.) utili a ricostruire i dati anagrafici fondamentali, le basi del vissuto dell'alunno e il suo eventuale percorso migratorio, per permettere di interpretare meglio le risposte alle domande successive, più

mirate. L'identificazione del repertorio linguistico è oggetto specifico della seconda sezione (*Le lingue e i dialetti che usi oggi*), che approfondisce quali sono le lingue conosciute e parlate dagli alunni nella vita di tutti i giorni. Per la valorizzazione di tutte le lingue conosciute è fondamentale tenere conto dei repertori linguistici nella loro interezza: sarà dunque necessario conoscere sia le lingue che compongono i repertori individuali, sia i contesti in cui esse vengono utilizzate e gli interlocutori con cui vengono parlate. Anche in presenza di un repertorio plurilingue, non tutte le lingue svolgono le stesse funzioni, né possono essere usate indifferentemente, in tutte le situazioni e con tutti gli interlocutori (cfr. Berruto, 1987, p. 61). Questi aspetti, insieme all'esposizione all'italiano e alle altre lingue, sono variamente approfonditi anche dalle sezioni successive: il percorso di scolarizzazione e il grado di esposizione all'italiano parlato e scritto (anche in contesto extrascolastico) sono oggetto della terza sezione, *La scuola e il tempo libero*, mentre la quarta, *Le lingue e dialetti che usano i tuoi genitori*, rileva il grado di esposizione alla/e lingua/e parlate in famiglia; gli ambiti di impiego delle diverse lingue e il loro utilizzo nel parlato e nello scritto sono invece indagati nella quinta sezione (*Le lingue e i dialetti che conosci*). Infine, la sesta sezione (*Le lingue e i dialetti che usavi nel tuo Stato d'origine*) è riservata a chi è nato fuori dall'Italia o ha trascorso i primi anni nello Stato d'origine dei genitori, al fine di ricostruire aspetti precedenti al percorso migratorio.

La settima e ultima sezione è di particolare interesse per l'identificazione dei bisogni linguistici. In questa sezione (*La tua conoscenza delle lingue e dei dialetti*) vengono infatti rilevati, da un lato, l'auto-valutazione degli alunni relativamente alla competenza nelle diverse lingue conosciute; dall'altro, gli atteggiamenti nei confronti delle stesse. Relativamente al primo punto, le competenze dichiarate (in italiano e nella lingua d'origine) permetteranno di avere un'idea del livello di competenza che l'alunno si attribuisce; in generale, l'auto-percezione di un'ottima o buona competenza in italiano rivelerà la fiducia nelle proprie capacità di produzione e di comprensione in questa lingua, che agevolerà un ulteriore potenziamento, qualora necessario. Al di là di misurazioni oggettive delle competenze, ciò potrà dunque essere interpretato «come indice di una salda motivazione e di un atteggiamento positivo nei confronti della scuola» (Fiorentini e Gianollo, 2021, p. 229). Al tempo stesso, eventuali dichiarazioni di competenza ridotta o assente nella lingua d'origine potranno testimoniare la perdita, almeno incipiente, oppure un'acquisizione incompleta; in questo caso, le valutazioni negative tendono a emergere in particolare per quanto riguarda le competenze di letto-scrittura (Gianollo e Fiorentini 2020, p. 377; v. Sezione 1). Per quanto riguarda gli atteggiamenti linguistici, essi potranno emergere in particolare dalle ultime domande, che richiedono di descrivere le lingue conosciute attraverso la scelta tra una serie di aggettivi: se una lingua sarà descritta come facile, simpatica e moderna si potrà dedurre un atteggiamento positivo; al contrario, un atteggiamento negativo si verificherà in corrispondenza delle risposte «difficile», «antipatica» e «vecchia». Atteggiamenti positivi permettono di ipotizzare un mantenimento della lingua anche in futuro, mentre quelli negativi potrebbero portare a una perdita; allo stesso modo, atteggiamenti negativi nei confronti dell'italiano potrebbero influenzare in maniera anche notevole lo sviluppo delle competenze (Gardner e Lambert, 1972).

Al termine della compilazione, sarà utile prevedere una fase per la restituzione dei risultati e la loro discussione nel gruppo della classe, che permetterà di raggiungere un maggiore coinvolgimento degli alunni plurilingui nelle attività didattiche. I risultati potranno essere presentati in classe direttamente dal docente, oppure essere proposti agli allievi sotto forma di esercizi di analisi: per esempio, si potrà chiedere di verificare quanti

parlano una certa lingua, in quante famiglie si parlano almeno tre lingue, in quanti usano una certa lingua per pensare o per arrabbiarsi, e così via.

Le interviste semi-strutturate

L'approfondimento, anche individuale, di questioni emerse dai questionari ritenute di particolare interesse può essere messo in atto chiedendo agli allievi la ragione per alcune delle risposte che hanno dato, oppure esempi delle situazioni descritte; ciò permetterà ai docenti di chiarire meglio alcuni aspetti delle esperienze linguistiche individuali. A questo proposito, è possibile impiegare il secondo dei metodi utilizzati per il progetto *La classe plurilingue*, ovvero l'intervista semi-strutturata, che può essere vista come un approfondimento mirato del questionario, oppure essere utilizzata in maniera indipendente. L'intervista rappresenta uno degli strumenti più utilizzati nella ricerca qualitativa di stampo sociologico (cfr. Corbetta, 1999) e sociolinguistico (cfr. Meyerhoff, Schlee e MacKenzie, 2015), ed è stata adottata in lavori recenti relativi al plurilinguismo in contesto scolastico (tra gli altri, Carbonara, Scibetta e Bagna, 2020; Chiappelli, 2021).

In questo caso, ci si baserà su una traccia di domande prestabilite, nella quale né l'ordine né la formulazione sono rigidamente prefissati; chi porrà le domande deciderà come articolare gli argomenti, anche al fine di far emergere aspetti difficilmente identificabili attraverso risposte chiuse. Si tratta dunque di un'attività che permette di approfondire gli aspetti visti per il questionario, garantendo allo stesso tempo agli alunni una maggiore libertà di esposizione, e ai docenti di calibrare le domande in maniera più precisa a seconda del contesto.

La traccia dell'intervista può variare a seconda dei punti che si desidera approfondire, delle modalità specifiche di svolgimento (per esempio, con singoli alunni o in gruppo) e, più in generale, degli scopi dell'attività, che possono essere, anche in questo caso, di tipo diagnostico oppure didattico. A mo' di esempio, si riporta di seguito la traccia utilizzata per il progetto *La classe plurilingue*⁸:

1. [Domanda/e a partire dal questionario: lingue parlate con i genitori, studio della lingua d'origine, lingua in cui si pensa/ci si arrabbia ecc.];
2. Tra le lingue che conosci ce n'è una che ti sembra più bella? Con chi la parli di solito?
3. Come ti sembra il fatto di sapere più lingue? Ti ricordi se ti è mai capitato che ti sia stato utile parlare più lingue? Oppure ti è capitato che ti creasse dei problemi?
4. Mi racconti la tua "giornata linguistica"? Che lingua parli la mattina appena sveglio? E poi?
5. Secondo te da grande continuerai a parlare tante lingue? Dove pensi che parlerai queste lingue?

Come detto, l'intervista permette di far emergere aspetti che non sempre risultano approfonditi a sufficienza in base alle risposte al questionario. Per esempio, in riferimento ai repertori, è possibile chiarire le eventuali motivazioni che stanno dietro a determinate scelte linguistiche, come nell'esempio (1):

(1) Domanda: Tu hai detto che a casa parli marocchino e fuori casa parli italiano coi tuoi genitori? Come mai?

Risposta: Perché i miei genitori alcune volte visto che io... Mi dicono di non parlare in italiano a casa perché devo imparare anche un po' di arabo quindi fuori parlo in

italiano perché mi sento... Cioè, non lo so, perché mi sento più... mi vergogno a parlare in marocchino, un po', quindi parlo in italiano (5C_C10)⁹.

La risposta dell'alunna (10 anni, nata in Italia da genitori del Marocco) contribuisce a chiarire aspetti legati al repertorio linguistico, e più nello specifico relativi alle lingue parlate con i genitori. Allo stesso tempo, fa emergere un atteggiamento negativo nei confronti della lingua d'origine, verso la quale l'alunna dichiara di nutrire vergogna; come sottolineato (e come evidente anche nella risposta), gli atteggiamenti negativi portano all'interruzione dell'uso della lingua, con le conseguenze già discusse.

Gli atteggiamenti nei confronti delle diverse lingue (e del plurilinguismo in generale) possono emergere anche grazie ad altre domande dell'intervista, come in (2):

(2) Domanda: Come ti sembra il fatto di sapere più lingue?

Risposta: Bello, curioso di sapere altre lingue e anche un po' come dire felice, perché quando non sapevo lingue, sapevo solo l'urdu, quando ero venuto qua non potevo parlare in urdu perché gli altri non capivano, e così mi sono messo a studiare e a ascoltare un po' di cose, e così ho imparato l'italiano (4D_C15)

In questo caso, l'alunno (8 anni, nato in Pakistan e in Italia da 4 anni) sembra manifestare un atteggiamento positivo nei confronti del proprio repertorio plurilingue, e in particolare dell'apprendimento dell'italiano, visto come mezzo per comunicare con i propri pari. In entrambi i casi, spunti di questo tipo potranno essere oggetto di discussione con il gruppo classe.

Altri metodi: silhouette delle lingue e autobiografie linguistiche

Tra gli altri possibili metodi mirati a tracciare il profilo linguistico degli alunni, si accennerà qui brevemente alla *silhouette* delle lingue e alle autobiografie linguistiche. In entrambi i casi, si tratta di strumenti che nascono come attività da svolgere in classe e che possono facilmente integrarsi nella pratica didattica.

Con *silhouette* delle lingue si intende il disegno di una sagoma umana entro la quale andranno collocate le proprie lingue, assegnando ciascuna a una specifica parte del corpo (cuore, testa, mani, ecc.). Dall'attività potrebbe emergere la percezione, da parte degli alunni, di non avere niente da dire, possibile indicazione di una ridotta consapevolezza del proprio repertorio linguistico; per superare questa difficoltà, si può consigliare di elencare di getto tutte le lingue prima di inserirle sul disegno. A tale proposito, è stato riscontrato da Fraccaro e Strazzari (2020, p. 391; cfr. anche Favaro, 2013) che

proporre la silhouette senza interventi preparatori, quali ad esempio input di testi, domande di elicitazione o altro, è di grande impatto ed efficacia per il coinvolgimento di chi si immerge in questa attività stimolante, che riserva anche stupore per la quantità di ricordi ed emozioni che sollecita.

Similmente, l'autobiografia linguistica è il racconto che una persona fa della propria esperienza linguistica, ovvero delle lingue conosciute, di come esse sono state imparate ecc. (cfr. Telmon, 2006; Sofia e Favero, 2018). Il racconto porta lo studente alla riflessione sulle proprie lingue e sul valore a esse attribuito, stimolandolo a individuare i momenti della propria vita che possono aver influenzato l'acquisizione di una lingua specifica, ma anche il suo percorso di crescita e di trasformazione in relazione a tutte le lingue conosciute. Questa rilettura è particolarmente importante, perché permette di

portare avanti «azioni che favoriscono l'apprendimento di una lingua. I diversi momenti dell'apprendimento linguistico possono influenzare le fasi successive (...), poiché ogni fase si trasforma nella prima tappa di un nuovo viaggio che porta verso il futuro» (Corelli e Montella, 2019, p. 142). Entrambi i metodi invitano dunque gli alunni a una riflessione esplicita, variamente tradotta, sulla propria esperienza linguistica; i risultati potranno essere discussi in classe, sempre nell'ottica di un confronto mirato alla valorizzazione dei diversi vissuti.

3. Valorizzare i patrimoni linguistici della classe

Le nostre proposte di valorizzazione si basano su un presupposto fondamentale: le attività di valorizzazione sono tanto più efficaci quanto più si concentrano sul *plurilinguismo in quanto tale*, cioè sulla dimensione intrinsecamente plurilingue del vissuto dell'individuo e della comunità. Le attività non sono, pertanto, limitate alla valorizzazione delle lingue d'origine, ma comprendono questo aspetto all'interno di una strategia più ampia, in grado di attivare le risorse dell'intera classe.

Si intende come valorizzazione tutto ciò che possa portare le lingue diverse dall'italiano a essere visibili nella vita scolastica e ad essere percepite come una risorsa del singolo che suscita curiosità e ammirazione e che può essere messa a disposizione del gruppo. Come mostrano le voci stesse degli allievi di seconda generazione raccolte da Chiappelli (2021), la consapevolezza delle potenzialità insite in un vissuto plurilingue spesso arriva tardi nel percorso di maturazione, mentre andrebbe esplicitamente coltivata nel processo educativo.

Attivare tutte le lingue della classe

Come si è detto nella Sezione 1, in un Paese storicamente caratterizzato da ampia variabilità linguistica come l'Italia i repertori individuali sono intrinsecamente plurali. Inoltre, anche se non si ha competenza attiva di alcune varietà linguistiche (i dialetti, le lingue minoritarie), queste fanno in ogni caso parte del vissuto linguistico, e costituiscono un elemento per il quale anche gli allievi più piccoli dimostrano un'intuitiva attenzione.

Questa pluralità di fondo rappresenta un utilissimo punto di partenza per sviluppare strategie che rendano visibili e valorizzino i patrimoni linguistici, coinvolgendo l'intera classe e considerando la dimensione del plurilinguismo in generale. In questo modo, potranno emergere alcune importanti somiglianze tra l'esperienza plurilingue degli allievi con una storia di migrazione e quella degli altri allievi, che potranno condividere, a loro volta, esperienze dirette: per esempio, quelle fatte con i familiari che parlano dialetto, durante le vacanze estive in regioni diverse, durante viaggi all'estero.

Una strategia che si focalizzi sul plurilinguismo in quanto tale, e non su lingue specifiche, ha una serie di vantaggi.

Innanzitutto, risponde alla natura del processo migratorio verso l'Italia, che coinvolge una grande varietà di situazioni e di Paesi di provenienza, con il risultato che le lingue straniere presenti sul territorio sono moltissime e le comunità sono relativamente frammentate (cfr. Ongini, 2011, ISTAT, 2018). Per la vita scolastica questo vuol dire che, tranne in situazioni specifiche che vedono la preponderanza di specifiche aree di provenienza, la classe può essere caratterizzata da una iper-diversità linguistica, che rende controproducente focalizzarsi, nell'attività di valorizzazione, su un'unica lingua.

In secondo luogo, permette, come si diceva, l'inclusione nelle attività di sensibilizzazione e valorizzazione di tutti i retroterra linguistici, anche di chi non proviene da una famiglia immigrata. Questo dà alle attività un carattere genuinamente inclusivo e

ne permette la programmazione anche in realtà in cui la presenza di allievi con cittadinanza non italiana nelle classi è numericamente marginale. Mostra inoltre, esplicitamente agli allievi con una storia di migrazione quanto sia naturale, anche per le famiglie italiane, la dimensione plurilingue.

Un altro importante vantaggio di una strategia che si concentri sul plurilinguismo in quanto tale è che essa evita o ridimensiona una serie di rischi. In particolare, si evita di incasellare l'allievo plurilingue in un'identità non auto-percepita, per esempio sottolineando la diversità in una fase dello sviluppo in cui, invece, la priorità è quella di sentirsi come gli altri. Si evita, poi, di chiamare direttamente in causa il singolo, rispettando eventuali reticenze a condividere aspetti intimi della vita familiare. Permette, inoltre, di non cadere in stereotipi etnico-culturali, in cui si tende ad incorrere soprattutto quando si tentano collegamenti troppo semplicistici tra caratteristiche linguistiche e caratteristiche culturali.

Nel caso degli allievi di seconda generazione, del resto, molti aspetti della cultura d'origine risultano poco conosciuti agli individui stessi, compresa, talvolta, la lingua (sottoposta a una forte pressione da parte della lingua maggioritaria, come si è detto nella Sezione 1). È plausibile che non sempre l'allievo sia in grado di reagire in maniera costruttiva alle sollecitazioni dell'insegnante perché non sempre è in possesso delle conoscenze necessarie.

Un ultimo vantaggio che è utile rilevare riguarda la facilitazione del ruolo del docente, a cui non sono richieste conoscenze specifiche nelle lingue d'origine degli allievi per impostare attività di valorizzazione. In questo modo, si prevencono le difficoltà e le insicurezze che i docenti possono sperimentare nel gestire attività su lingue di cui, necessariamente, la loro conoscenza è limitata.

Attività di valorizzazione

Per perseguire la strategia qui delineata, sono numerose le attività che gli insegnanti possono intraprendere. Le Linee guida MIUR (2014, pp. 18-20) indicano con chiarezza alcuni fondamentali metodi di valorizzazione della diversità linguistica: segni di accoglienza negli edifici scolastici (opuscoli, cartelloni, siti web plurilingui), utilizzo di questionari e schede di ingresso, lettura/racconto di storie in più lingue, creazione di glossari plurilingui dei termini dello studio, approfondimenti plurilingui (discussione di prestiti e etimologie) nei vari percorsi disciplinari, insegnamento delle lingue d'origine a scuola. Tutti questi metodi sono recepiti e adottati nelle scuole, soprattutto in quelle ad alta incidenza di allievi plurilingui (si veda la raccolta di buone pratiche in Ameli, Favaro, Ghermandi, Lazzari, Minuz e Pagani, 2019); insieme contribuiscono all'apertura del curriculum scolastico alla pluralità, una priorità segnalata dalle linee guida internazionali (si veda Calò, 2015).

Come si è visto nella Sezione 2, gli strumenti per l'esplorazione del retroterra linguistico degli allievi possono trovare applicazione didattica anche come attività di valorizzazione. Un approccio di valorizzazione del plurilinguismo in quanto tale permetterà una partecipazione attiva anche agli allievi senza una storia di migrazione.

Un aspetto che rende le attività di valorizzazione particolarmente efficaci è la loro interdisciplinarietà. La valorizzazione del plurilinguismo, infatti, come del resto l'educazione linguistica nella sua globalità, è da ritenersi un obiettivo trasversale, che coinvolge tutte le discipline insegnate a scuola. È importante sottolineare che le attività di valorizzazione non necessariamente costringono a distaccarsi significativamente dai programmi canonici. In misura variabile a seconda del grado scolastico, possono rientrare nelle normali attività curriculari, come arricchimento di unità didattiche progettate senza

un'attenzione specifica al plurilinguismo. Non spetta solo all'insegnante di italiano o di lingue straniere prevedere questi aspetti nella programmazione didattica. Discipline come la storia e la geografia offrono, naturalmente, ricchissime occasioni di approfondimenti disciplinari che coinvolgono le lingue, ma anche le discipline tecnico-scientifiche possono contribuire all'obiettivo della valorizzazione. In tutti questi casi si potrà parlare di plurilinguismo senza necessariamente riferirsi alle lingue presenti nella classe, ma sollecitando un confronto con situazioni attuali di cui gli allievi possono avere o meno conoscenza diretta. A questo proposito può essere utile ai docenti il volume a cura di Fiorentini, Gianollo e Grandi (2020), nato nell'ambito del già citato progetto *La classe plurilingue*. Uno degli scopi del testo è proprio fornire ai docenti spunti e materiali per collegamenti interdisciplinari che diano visibilità e prestigio alle lingue d'origine. Il volume offre, poi, sintetiche descrizioni delle lingue d'origine che più frequentemente si incontrano nelle scuole italiane; su queste descrizioni si possono basare attività di ambito più prettamente linguistico, come quelle di educazione alla riflessione metalinguistica presentate da Sordella e Andorno (2017), Andorno e Sordella (2020).

Un altro importante elemento che garantisce l'efficacia delle attività di valorizzazione è la didattica partecipata che le caratterizza. Le attività richiedono la partecipazione ideativa e organizzativa degli allievi stessi, dando spazio a competenze specifiche, e spesso invisibili a scuola, degli allievi plurilingui. Si è già detto come sia importante considerare la potenziale competenza imperfetta nella lingua d'origine da parte degli allievi soprattutto di seconda generazione. In questo caso, è opportuno progettare attività in cui, eventualmente, gli allievi plurilingui si possano far sostenere dalla competenza dei genitori o possano fare riferimento a testi di appoggio.

Non si possono non ricordare, nell'ambito delle attività di valorizzazione, le pratiche translingui, che si basano sull'utilizzo nella pratica didattica di tutte le lingue del repertorio, non solo della lingua maggioritaria. Questo paradigma si è sviluppato in ambiti caratterizzati da bilinguismo societario, e il suo adattamento a situazioni di iper-diversità, come quelle che si riscontrano in molte classi italiane, è complesso. Tuttavia, alcuni spunti possono essere adottati anche in ottica più largamente plurilingue (cfr. Carbonara e Scibetta, 2020).

Una considerazione a parte merita poi, per la sua importanza, il ruolo del paesaggio linguistico nelle attività di valorizzazione. Per paesaggio linguistico si intende l'insieme degli elementi (cartelli, insegne, scritte spontanee) attraverso cui l'ambiente circostante riflette il dinamismo e la distribuzione funzionale delle lingue all'interno di una comunità (cfr. De Blasi e Marcato, 2006). Dal paesaggio linguistico provengono utili materiali da cui trarre spunto nelle attività didattiche: il tipo di esposizione della lingua nel paesaggio linguistico indica aspetti importanti del suo ruolo e del suo riconoscimento all'interno della comunità. Bambini e ragazzi, poi, possono intervenire creativamente sul paesaggio linguistico, creando spazi di visibilità per il patrimonio linguistico della classe, a partire dal contesto scolastico. Il paesaggio linguistico scolastico (*schoolscape*, cfr. Bellinzona, 2019), infatti, contiene elementi utili alla valorizzazione delle lingue non solo in quegli aspetti che dipendono da norme e regolamenti interni, come cartelli informativi e documenti ufficiali, ma anche in quelli che sorgono, più spontaneamente, dalle attività didattiche.

Conclusioni

La massiccia presenza, nelle scuole italiane, di allievi plurilingui che fin dalla prima infanzia sviluppano competenze in italiano e nella lingua d'origine è ormai un dato costante e costituisce una spinta innovativa dalle conseguenze positive per l'intero

sistema educativo. Questo contributo ha messo a fuoco in particolare le necessità nell'ambito dell'educazione linguistica di questo gruppo di allievi. Sono state proposte alcune strategie per conoscere e valorizzare le risorse linguistiche che gli allievi di seconda generazione, insieme ai nuovi arrivati in Italia, possono coltivare sia per vantaggio individuale, sia a beneficio dell'intera classe.

Note

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Ai soli fini accademici, si attribuiranno a Chiara Gianollo le Sezioni 1, 3 e a Ilaria Fiorentini la Sezione 2.

² A questo proposito, si veda invece l'approfondita analisi specificamente dedicata alle lingue delle persone immigrate in Italia presentata nel documento *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia* (ISTAT, 2018).

³ Il progetto, finanziato dalla Fondazione Alsos (Bologna), ha previsto il coinvolgimento di 11 classi (terze, quarte e quinte) di quattro scuole primarie dell'area metropolitana di Bologna, per un totale di 250 studenti, il 60% dei quali con background migratorio.

⁴ La scelta della risposta chiusa nasce dall'esigenza di facilitare l'intervistato, che nel caso di contesti plurilingui si presume non essere parlante nativo (Chini, 2004, p. 72).

⁵ Il questionario descritto in questo paragrafo può essere visualizzato e scaricato al seguente indirizzo: https://site.unibo.it/classe-plurilingue/it/materiali/la-classe-plurilingue_fiorentini-gianollo_questionario-da-condividere.pdf/ (consultato il 10/09/2021). Originariamente pensato per alunni degli ultimi anni della scuola primaria, può facilmente essere adattato per i gradi successivi.

⁶ Il lavoro di gruppo è utile, in particolare, con alunni da poco in Italia, che potranno essere aiutati dai compagni nella comprensione; per quanto le domande siano formulate in modo semplice, la compilazione del questionario richiede in ogni caso una buona competenza di lettura in lingua italiana.

⁷ Con gli allievi a partire dagli ultimi anni della scuola primaria la compilazione del questionario nella sua interezza richiede circa un'ora.

⁸ Il progetto ha previsto la realizzazione di 27 interviste ad alunni di quarta e quinta primaria, tutti frequentanti le scuole di Bologna coinvolte nella ricerca, che avevano precedentemente compilato il questionario. Gli esempi riportati sono tratti dalle interviste svolte per il progetto.

⁹ Le sigle riportate in fondo agli esempi identificano in modo univoco gli intervistati e si riferiscono alla classe frequentata, seguita da una lettera identificativa della scuola e da un codice alfanumerico.

Bibliografia

- Ameli F., Favaro G., Ghermandi G., Lazzari A., Minuz F. e Pagani R. (2019), *Ogni lingua vale. Conoscere e valorizzare la diversità linguistica nei servizi per l'infanzia e nelle scuole*. Bologna, Centro RiESco.
- Amenta L. (2014), *Varietà dei repertori nelle classi multilingui*. In A. De Meo, M. D'Agostino, G. Iannàccaro e L. Spreafico (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi AItLA, 1, pp. 59-76.
- Andorno C. e Sordella S. (2018), *I repertori e le competenze*. In M. Chini e C. Andorno (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*, Milano, FrancoAngeli, pp. 173-198.
- Andorno C., Sordella S. (2020), *Noi e le nostre lingue. Potenziare attitudini metalinguistiche in laboratori di Éveil aux langues*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 12, n. 1, pp. 330-352.
- Aquilino, A. (2011), *Elaborazione di un questionario per la rilevazione dei bisogni comunicativi degli adulti immigrati*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 3, n. 2, pp. 419-444.
- Baldo, G. (2017), *Plurilinguismo e immigrazione nel pordenonese: il caso di Spilimbergo*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 9, n. 2, pp. 121-161.
- Bazzanella, C. (1982), *L'uso del questionario sociolinguistico in classe*. In *Insegnare la lingua. Verifica e valutazione*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, pp. 30-62.
- Bellinzona M. (2019), *Panorami linguistici e semiotici scolastici. Lo Schoolscape tra usi, funzioni e politiche linguistiche*, Tesi di dottorato, Università per Stranieri di Siena.
- Calò R. (2015), *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*, Roma, Aracne.

- Carbonara V. e Scibetta A. (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Roma, Carocci.
- Carbonara V., Scibetta A. e Bagna C. (2020), *L'AltRoparlante. Ricerca, sperimentazione e didattica plurilingue nella scuola primaria e secondaria: il coinvolgimento delle famiglie fra approccio interculturale e translanguaging*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 12, n. 1, pp. 353-371.
- Chiappelli T. (2021), *Second generation migrants and school. From educational needs to social inclusion*. In «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 19, n. 1, pp. 101-111.
- Chini M. (a cura di) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano, FrancoAngeli.
- Chini M. (2011), *New linguistic minorities: repertoires, language maintenance and shift*. In F. Guerini e S. Dal Negro (a cura di), *Italian sociolinguistics: Twenty years on*, «International Journal of the Sociology of Language», Vol. 210, pp. 47-69.
- Chini M. e Andorno C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Contento S. (a cura di) (2010), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Roma, Carocci.
- Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Corelli S. e Montella M. (2019), *Narrare la lingua: esperienze di autobiografia linguistica in classi LS/L2*. In «Bollettino Itals», Vol. 78, supplemento «EL.LE», pp. 142-155.
- Cummins J. (1976). *The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses*. In «Working Papers on Bilingualism», Vol. 9, pp. 1-43.
- Cummins J. (2005), *A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom*. In «Modern Language Journal», Vol. 89, n. 4, pp. 585-592.
- De Blasi N. e C. Marcato (a cura di) (2006), *La città e le sue lingue. Repertori linguistici urbani*, Napoli, Liguori.
- Favaro G. (2013), *Il bilinguismo disegnato*, in «Italiano LinguaDue», Vol. 5, n. 1, pp. 114-127.
- Fiorentini I. e Gianollo C. (2021), *L'alfabetizzazione nella classe plurilingue. Un'indagine a Bologna*. In «Lingue e linguaggi», Vol. 41, pp. 215-232.
- Fiorentini I., Gianollo C. e Grandi N. (2020), *La classe plurilingue*, Bologna, Bononia University Press.
- Fraccaro C. e Strazzari A. (2020), *“Ogni persona è linguisticamente una città di mare”: fra lingue, vita e narrazione: le autobiografie linguistiche dei docenti*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 12, n. 2, pp. 390-405.
- Fusco F. (2017), *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Roma, Carocci.
- Gardner R.C., Lambert W.E. (1972), *Attitudes and motivation in second-language learning*, Rowley, MA, Newbury House.
- Gianollo C. e Fiorentini. I. (2020), *La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 12, n. 1, pp. 372-380.
- Guasti M. T. (2007), *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- INVALSI (2019), *Il Rapporto INVALSI 2019*, Roma, INVALSI. In <https://www.invalsiopen.it/risultati/rapporto-prove-nazionali-invalsi-2019/> (consultato il 20/09/2021).
- ISTAT (2018), *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*. In <https://www.istat.it/it/archivio/230556> (consultato il 20/09/2021).
- Meyerhoff M., Schlee E. e MacKenzie L. (2015). *Doing Sociolinguistics. A practical guide to data collection and analysis*, New York, Routledge.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, MIUR.
- MIUR (2020), *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2018 / 2019*, Roma, MIUR.
- Ongini V. (2011), *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Bari, Laterza.

- Osservatorio (2020), *Nota dell'Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. A cura di Graziella Favaro e con la collaborazione di Fiorella Farinelli e Italo Fiorin. In <http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2020/07/MIUR-La-lingua-ci-fa-uguali.pdf> (consultato il 20/09/2021).
- Pallotti G. (2000a), *La seconda lingua*, 2ª edizione, Milano, Bompiani.
- Pallotti G. (2000b), *I bisogni linguistici degli alunni immigrati*. In E. Piemontese (a cura di), *Lingue, culture e nuove tecnologie, Quaderni del Giscel*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 61-76.
- Scaglione S. (2017), *La diversità linguistica a scuola. Un mondo (ancora) inesplorato*. In M. Vedovelli (a cura di) *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno nazionale del GISCEL (Siena, 7-9 aprile 2016)*, Roma, Aracne, pp. 211-226.
- Scaglione S. (2018), *Il multilinguismo come strategia di mediazione e strumento di nuova cittadinanza: Europa e Italia*. In Maddalena Colombo (a cura di), *CIRMiB MigraREport 2018. Lingua per tutti, strumento di cittadinanza*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 117-132.
- Sordella S. e Andorno C. (2017), *Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di Éveil aux langues nella scuola primaria*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 9, n. 2, pp. 162-228.
- Vedovelli M. (2017), *Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale*. In M. Vedovelli (a cura di) *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno nazionale del GISCEL (Siena, 7-9 aprile 2016)*, Roma, Aracne, pp. 27-48.