



# Plurilinguismo: uno studio esplorativo sulla didattica plurilingue

Risultati di un'indagine nell'ambito del progetto  
A lezione con più lingue (SMS 2.0)

M. Guarda, S. Colombo e H. Flarer

**Plurilinguismo: uno studio  
esplorativo sulla didattica plurilingue**

Risultati di un'indagine nell'ambito del progetto  
A lezione con più lingue (SMS 2.0)

M. Guarda, S. Colombo e H. Flarer

**Citazione consigliata:**

Guarda M., Colombo S., Flarer H., Plurilinguismo: uno studio esplorativo sulla didattica plurilingue, Bolzano, Italia: Eurac Research, 2022

**Istituto di linguistica applicata****Eurac Research**

Viale Druso, 1  
39100 Bolzano  
T +39 0471 055 055  
info@eurac.edu  
www.eurac.edu

ISBN 978-88-98857-77-7

**Curatore:** Eurac Research

**Autrici:** Marta Guarda, Sabrina Colombo, Heidi Flarer

**Responsabile scientifica:** Andrea Abel

**Project Management:** Sabrina Colombo

**Grafica:** Alessandra Stefanut

**Illustrazioni:** Progetto SMS 2.0

**Redazione immagini:** Annelie Bortolotti

**Foto:** Copertina: Eurac Research

**Ringraziamenti:** le autrici ringraziano le insegnanti e gli insegnanti delle scuole che hanno partecipato al questionario ed esprimono la propria gratitudine alle istituzioni e dirigenze scolastiche che hanno collaborato per la sua somministrazione. Un particolare ringraziamento va anche alla collega Agnieszka Elzbieta Stawinoga per il suo supporto nella creazione del questionario e nella fase di campionamento. Si desidera inoltre ringraziare le colleghe Silvia Hofer e Maria Stopfner per la collaborazione durante le prime fasi della creazione del questionario, nonché le colleghe Rossella Viggiano, Elena Chiocchetti, Flavia De Camillis e tutte le colleghe del dipartimento di Comunicazione di Eurac Research per il loro supporto nella fase finale.

2022

© Copyright Eurac Research



Questa pubblicazione è distribuita con licenza Creative Commons Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), che permette il riutilizzo, la condivisione, la modifica, la distribuzione e la riproduzione con qualsiasi mezzo o formato, purché sia data adeguata menzione di paternità, si fornisca un link alla licenza Creative Commons e si indichi se sono state effettuate modifiche.

## Indice

<b>Riepilogo (Executive Summary)</b> .....	4
<b>1. Introduzione</b> .....	7
<b>2. Metodologia</b> .....	11
<b>2.1 Lo strumento di rilevazione</b> .....	12
<b>2.2 La fase di raccolta dei dati</b> .....	12
<b>2.3 La fase di analisi dei dati</b> .....	14
<b>3. Risultati</b> .....	15
<b>3.1 Chi sono i soggetti rispondenti?</b> .....	16
<b>3.2 Con che frequenza si implementavano attività didattiche plurilingui?</b> .....	20
<b>3.3 Quali attività plurilingui?</b> .....	26
<b>3.4 Quali lingue e varietà?</b> .....	32
<b>3.5 Che difficoltà incontravano le/i docenti?</b> .....	34
<b>3.6 Perché alcune/i docenti non implementavano attività didattiche plurilingui?</b> .....	36
<b>3.7 Le/i docenti sentono il bisogno di acquisire ulteriori conoscenze e competenze nel campo della didattica plurilingue?</b> .....	38
<b>3.8 La pandemia Covid-19 e la diversità linguistica: quale impatto sull'implementazione di attività didattiche plurilingui?</b> .....	41
<b>4. Conclusioni</b> .....	45
Riferimenti bibliografici .....	50

# Riepilogo

Nella primavera 2021 il gruppo di ricerca del progetto “A lezione con più lingue” (SMS 2.0, acronimo dal nome tedesco del progetto *Sprachenvielfalt macht Schule 2.0*)<sup>1</sup> ha condotto un’indagine dal titolo “Plurilinguismo: attività didattiche”. Gli obiettivi principali erano quelli di mappare il plurilinguismo del personale docente, ottenere un quadro il più possibile ampio delle attività didattiche plurilingui implementate da parte delle/degli insegnanti nelle scuole dell’Alto Adige, anche inclusive della diversità linguistica delle loro classi, nonché individuare le aree in cui esse/essi sentivano di aver bisogno di ulteriore supporto. In ultima istanza, ma non meno importante, lo studio desiderava far luce su quello che è stato l’impatto della pandemia Covid-19 sulla promozione della diversità linguistica e sulla didattica plurilingue nelle scuole altoatesine. Seppur caratterizzata da sostanziali differenze di tipo metodologico, l’iniziativa di ricerca del 2021 è analoga a quella effettuata nel 2012, all’inizio della prima fase del progetto SMS<sup>2</sup>, che vide protagonisti le/gli alunne/i e in misura minore il personale docente, le dirigenze scolastiche e i genitori.

Questa indagine arricchisce il panorama di ricerca relativo alla gestione della diversità linguistica nelle scuole non solo in Alto Adige ma anche a livello nazionale ed europeo. Il report descrive il modo in cui il plurilinguismo viene affrontato e promosso nelle scuole di una provincia in cui esso viene considerato – sia per ragioni strategiche che storiche – una componente fondamentale della vita sociale e professionale.

I risultati discussi in questo report conducono a una serie di riflessioni che il team del progetto SMS 2.0 ritiene essere utili per le scuole, le istituzioni locali e la ricerca. In particolare, i risultati suggeriscono:

- l’importanza di valorizzare la figura della/del docente plurilingue come modello per le/gli alunne/i<sup>3</sup> e come risorsa per la didattica e la formazione pedagogica;
- la necessità di un ancor maggiore riconoscimento dell’importanza di tutte le lingue come risorsa per la scuola;
- il bisogno di mettere ancora più in rete le esperienze di didattica plurilingue, al fine di renderle maggiormente praticabili e sostenibili;
- l’importanza della formazione e della collaborazione di tutte/i le/i docenti, compresi quelli attivi in ambiti disciplinari non tradizionalmente associati all’educazione linguistica;
- la necessità delle/dei docenti di avere accesso a materiali didattici, proposte operative e linee guida che aiutino nell’implementazione della didattica del plurilinguismo in classe;

<sup>1</sup> <https://sms-project.eurac.edu/?lang=it>

<sup>2</sup> La prima fase del progetto *Sprachenvielfalt macht Schule* (SMS) è durata dal 2012 al 2018. La seconda fase, iniziata nel 2019 e tutt’ora in corso, ha visto il titolo del progetto arricchirsi diventando SMS 2.0.

<sup>3</sup> Nell’intero documento i termini “alunne/i” e “studenti/sse” sono usati per indicare tutti gli allievi e le allieve delle scuole di ogni ordine e grado.

- l'impatto della pandemia Covid-19 e l'insorgenza di altre priorità didattiche a discapito delle attività di didattica plurilingue.

Sulla base dei risultati presentati in questo report, il team del progetto SMS 2.0 ha pianificato e continuerà a pianificare iniziative di ricerca e avviare progetti nell'ambito della linguistica applicata, riguardanti in modo particolare il coinvolgimento di alunne/i e famiglie, la promozione delle competenze didattiche presso il personale docente e lo sviluppo di materiali didattici e linee guida per la valorizzazione e la gestione del plurilinguismo nelle scuole altoatesine.

# 1.

## Introduzione

L'indagine descritta in questo report nasce dall'osservazione, avanzata da diversi studiosi impegnati nella didattica plurilingue, che in molte realtà scolastiche persista ancora un forte orientamento a insegnare le lingue – prime, seconde o straniere – isolate le une dalle altre (Cenoz e Gorter 2020; Gogolin 1994). Questo orientamento a una didattica per "monolinguismi paralleli" (Heller 1999) sarebbe in contrasto non solo con i requisiti dell'educazione linguistica del nostro tempo, ma anche con la realtà sempre più diversificata delle nostre società, poiché, per esempio, non tiene in considerazione l'uso versatile delle lingue, caratteristico degli individui plurilingui (Cenoz e Gorter 2020). L'indagine qui descritta nasce quindi dal bisogno di capire come il fenomeno della didattica plurilingue viene vissuto nelle scuole dell'Alto Adige, nonché documentare esperienze reali in cui due o più lingue vengono usate in maniera strategica per l'apprendimento e l'insegnamento.

L'Alto Adige non è mai stata una realtà monolingue, ma negli ultimi decenni vi sono stati dei grandi cambiamenti nei confronti della presenza e della percezione della diversità linguistica. Il plurilinguismo autoctono e istituzionale – italiano, tedesco, ladino – ha pertanto cambiato forma per assumerne una nuova che comprende innumerevoli altre lingue e varietà. Dati che fotografano questo nuovo plurilinguismo non esistono e sarebbero d'altronde anche difficili da reperire, ma i dati raccolti all'interno del progetto SMS indicano che il 34% degli/delle studenti/sse che hanno preso parte ai workshop didattici proposti dal team nel periodo compreso tra il 2013 e il 2018 conosce almeno un'altra lingua o varietà in aggiunta a tedesco, italiano, dialetto sudtirolese e inglese.

Poiché non esistevano ancora dati dettagliati sulla diversità linguistica realmente presente nelle scuole, nel 2012 il team di ricerca dell'allora neonato progetto SMS decise di avviare uno studio preparatorio di natura esplorativa per cercare di descrivere le nuove forme di plurilinguismo nelle scuole dell'Alto Adige, le rappresentazioni di insegnanti e studenti/sse nei confronti della diversità linguistica e i metodi di gestione nella quotidianità scolastica (Engel e Hoffmann 2016). All'epoca lo studio fu condotto in dieci scuole secondarie di primo grado di lingua tedesca e di lingua italiana, con la partecipazione di un campione selezionato di insegnanti di tutte le materie, dirigenze scolastiche, studenti/sse e loro genitori. Dallo studio del 2012 emersero risultati importanti e, sebbene presentarli non sia obiettivo di questa pubblicazione, è giusto farvi un breve accenno data l'importanza che essi hanno avuto nella fase di preparazione dello studio oggetto del presente report. Dall'analisi dei dati raccolti attraverso interviste semi-strutturate con il personale docente è particolarmente importante citare il fatto che tutti i soggetti partecipanti avevano un atteggiamento positivo nei confronti del plurilinguismo. Tuttavia, il nuovo plurilinguismo veniva solo raramente incluso nella didattica, prevalentemente a causa della mancanza di strumenti e conoscenze, oltreché di scambi tra insegnanti. Interessante è anche la prospettiva strumentale nei confronti delle lingue emersa dallo studio: le lingue erano sì valutate in maniera positiva ma a predominare era la loro rilevanza socioeconomica, sia essa percepita o sperata, mentre il divertimento e la curiosità con e verso le lingue passavano in secondo piano<sup>4</sup>. A quasi dieci anni di distanza e in piena pandemia Covid-19, il team di ricerca del progetto SMS 2.0 ha ripreso le conclusioni dello studio precedente e ha avviato un'indagine dal titolo "Plurilinguismo: attività didattiche". La raccolta dati per questo secondo studio è avvenuta attraverso la

somministrazione di un questionario online rivolto al solo personale docente, senza il coinvolgimento né degli/delle studenti/sse o dei loro genitori, né tantomeno delle dirigenze scolastiche. Alla raccolta dati hanno partecipato insegnanti delle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado di tutti e tre i gruppi linguistici attivi nell'anno scolastico 2020/2021. La ricerca è stata avviata in prima istanza per cercare di ovviare alla mancanza di dati relativi al plurilinguismo del personale docente e ottenere un quadro il più possibile ampio delle attività didattiche plurilingui implementate da parte delle/dei partecipanti, anche inclusive della diversità linguistica delle loro classi. Inoltre, lo studio desiderava individuare le aree in cui i soggetti rispondenti sentivano di aver bisogno di ulteriore supporto, nonché far luce su quello che è stato l'impatto della pandemia Covid-19 nella quotidianità scolastica sulla promozione della diversità linguistica e sulla didattica del plurilinguismo.

Per motivi di spazio e data la natura divulgativa del presente report, non verranno qui presentate tutte le domande di ricerca che hanno dato origine all'indagine, ma solo quelle che sono state ritenute più significative e utili per il pubblico a cui questa pubblicazione è destinata. Le aree di ricerca oggetto di questo report mirano ad esplorare:

- l'eventuale esperienza delle persone rispondenti con la didattica plurilingue in tempi precedenti all'emergenza sanitaria Covid-19;
- la frequenza di implementazione di attività didattiche plurilingui da parte dei soggetti rispondenti;
- la tipologia di attività didattiche plurilingui e le lingue in esse coinvolte;
- i motivi per i quali le persone rispondenti non implementavano attività didattiche plurilingui nelle loro classi in tempi precedenti all'emergenza sanitaria Covid-19;
- i bisogni formativi percepiti dai soggetti rispondenti in relazione alla didattica plurilingue;
- l'impatto della pandemia Covid-19 sull'implementazione di attività didattiche plurilingui.

È importante sottolineare che i risultati riportati in questo report non vogliono essere una generalizzazione delle pratiche didattiche nelle scuole dell'Alto Adige, ma desiderano fotografare il fenomeno così come esso viene rappresentato dai soli soggetti partecipanti al presente studio. Inoltre, è opportuno specificare che la discussione sugli esiti dell'indagine non vuole essere in alcun modo una fonte di comparazione tra scuole afferenti ai tre gruppi linguistici: l'obiettivo, infatti, non è tracciare differenze o somiglianze tra le pratiche didattiche delle scuole di lingua italiana rispetto a quelle di lingua tedesca o rispetto alle scuole ladine, bensì trattare le scuole nel loro insieme, come enti afferenti a una stessa unità. Ecco quindi la decisione di presentare i dati senza distinzione tra gruppi linguistici e in maniera unitaria.

<sup>4</sup> Una descrizione approfondita dei risultati dello studio esplorativo condotto nel 2012 dal team di ricerca del progetto SMS è disponibile in Engel e Hoffmann (2016).

Questo studio fornisce dati importanti non solo al team di ricerca di SMS 2.0, ma anche a tutti coloro che si occupano di diversità linguistica in ambito educativo in Alto Adige e al di fuori di esso. Esso contribuisce, inoltre, a far luce su quello che è stato l'impatto della pandemia sulle pratiche esistenti di gestione e valorizzazione del plurilinguismo in un periodo in cui le lezioni si sono svolte a distanza a causa dell'emergenza sanitaria. Similmente a quanto avvenuto con lo studio del 2012, anche i risultati emersi dall'indagine "Plurilinguismo: attività didattiche" sono serviti e serviranno come base per le iniziative e i progetti di ricerca del team di Eurac Research.

# 2.

## Metodologia

## 2.1. LO STRUMENTO DI RILEVAZIONE

Per raccogliere più dati possibili ai fini dell'indagine esplorativa qui descritta, è stato deciso di rivolgersi direttamente al personale insegnante con un questionario online appositamente costruito. Il questionario includeva 55 domande divise in quattro sezioni tematiche e prevedeva spazi per commenti liberi da parte dei soggetti rispondenti. Mentre nella prima sezione venivano poste domande sulla scuola della persona rispondente, la seconda comprendeva domande sull'eventuale esperienza con la didattica plurilingue. La terza sezione indagava invece l'eventuale esperienza con iniziative o percorsi di formazione rivolti alla valorizzazione della didattica plurilingue, nonché i bisogni formativi delle persone partecipanti all'indagine. Il questionario si chiudeva con una sezione socio-demografica nella quale venivano anche poste domande sul repertorio linguistico dei soggetti rispondenti.

## 2.2. LA FASE DI RACCOLTA DEI DATI

Un primo passo necessario per la somministrazione del questionario era la quantificazione del numero di insegnanti totali dell'Alto Adige. Una lista fornita dagli uffici competenti presso l'amministrazione provinciale ha permesso di tracciare il quadro del numero di istituti (comprensivi, pluricomprensivi o di istruzione secondaria superiore), di scuole associate a ogni istituto e, infine, del numero di insegnanti attivi nell'anno scolastico 2020/2021, per un totale di 10.502 insegnanti attivi in 136 istituti (Tabella 1).

	Istituti	Insegnanti
<b>Direzione scolastica ITALIANA</b>	34	2200
<b>Direzione scolastica TEDESCA</b>	94	7917
<b>Direzione scolastica LADINA</b>	8	385
Totale	136	10502

**Tabella 1.** Insegnanti attivi nell'anno scolastico 2020/2021 negli istituti (comprensivi, pluricomprensivi o di istruzione secondaria superiore) delle tre direzioni scolastiche altoatesine. Fonte: Elaborazioni proprie da dati delle direzioni scolastiche tedesca, italiana e ladina.

Per ottimizzare il lavoro di gestione si è scelto di procedere all'estrazione di un campione di istituti da contattare, suddivisi per grado scolastico, seguendo un criterio di proporzionalità per gli istituti delle direzioni scolastiche tedesca e italiana e includendo tutti gli istituti ladini a causa della loro minor numerosità (Tabella 2).

	Istituti nel campione	Insegnanti nel campione	%insegnanti nel campione sul totale di insegnanti attivi per ogni direzione scolastica
<b>Direzione scolastica ITALIANA</b>	24	1594	72%
<b>Direzione scolastica TEDESCA</b>	46	3119	39%
<b>Direzione scolastica LADINA</b>	8	385	100%
Totale	78	5098	

**Tabella 2.** Descrizione del campione: numero di istituti e di insegnanti nel campione e percentuale di insegnanti nel campione sul totale per direzione scolastica.

La distribuzione del questionario tra le/gli insegnanti è entrata nel vivo a partire da maggio 2021 e avveniva attraverso le dirigenze scolastiche dei singoli istituti campionati che, una volta contattate dal gruppo di ricerca e informate sulla finalità della stessa, provvedevano a inoltrare via mail l'invito alla compilazione sulla piattaforma online *Opinio* al proprio corpo docente. Il questionario era accessibile alla compilazione dal 19 maggio al 21 giugno. In totale, i questionari interamente compilati sono stati 614, per un tasso di risposta sul campione del 12 % (Tabella 3).

	Insegnanti campionati	Insegnanti rispondenti	Tasso di risposta
<b>Direzione scolastica ITALIANA</b>	1594	240	15,1%
<b>Direzione scolastica TEDESCA</b>	3119	334	10,7%
<b>Direzione scolastica LADINA</b>	385	40	10,4%
Totale	5098	614	12,0%

**Tabella 3.** Rientro sul campione: numero di insegnanti nel campione, rispondenti e tasso di risposta per direzione scolastica.



### 2.3. LA FASE DI ANALISI DEI DATI

Per l'analisi delle risposte al questionario è stato adottato un approccio principalmente quantitativo, utile a comprendere la frequenza delle risposte date dalle persone rispondenti attraverso metodi statistici, nonché a indagare eventuali relazioni tra esse. L'analisi è stata condotta con il software SPSS. Per le domande a risposta aperta è stato invece inizialmente adottato un approccio qualitativo: i commenti liberi dei soggetti rispondenti sono stati perciò inizialmente codificati, cioè classificati in categorie per identificare temi ricorrenti nei dati in esame. Successivamente, i codici generati qualitativamente sono stati analizzati da un punto di vista quantitativo per comprenderne la frequenza e l'eventuale relazione con altre variabili.

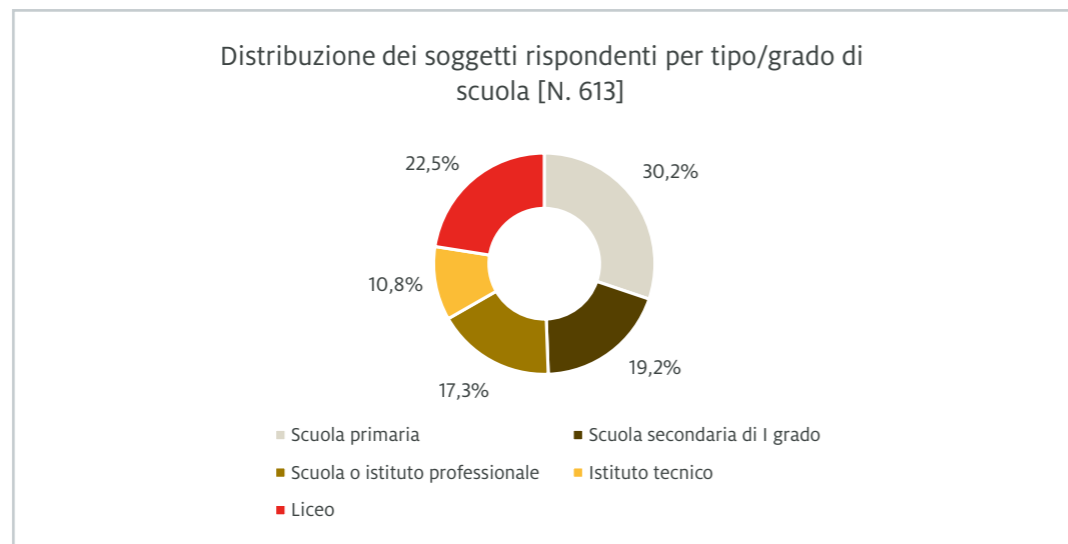
# 3.

## Risultati

In questa sezione vengono riportati e discussi i risultati del questionario. Come accennato nell'introduzione, la discussione verterà qui sulle principali aree che pensiamo possano essere significative per le scuole e le istituzioni locali e riporterà pertanto i risultati relativi alle domande di ricerca riportate in apertura. Una ulteriore pubblicazione (Guarda e Colombo, in stampa) approfondisce invece alcuni aspetti qui menzionati in un'ottica di ricerca e scambio con la comunità scientifica.

### 3.1. CHI SONO I SOGGETTI RISPONDENTI?

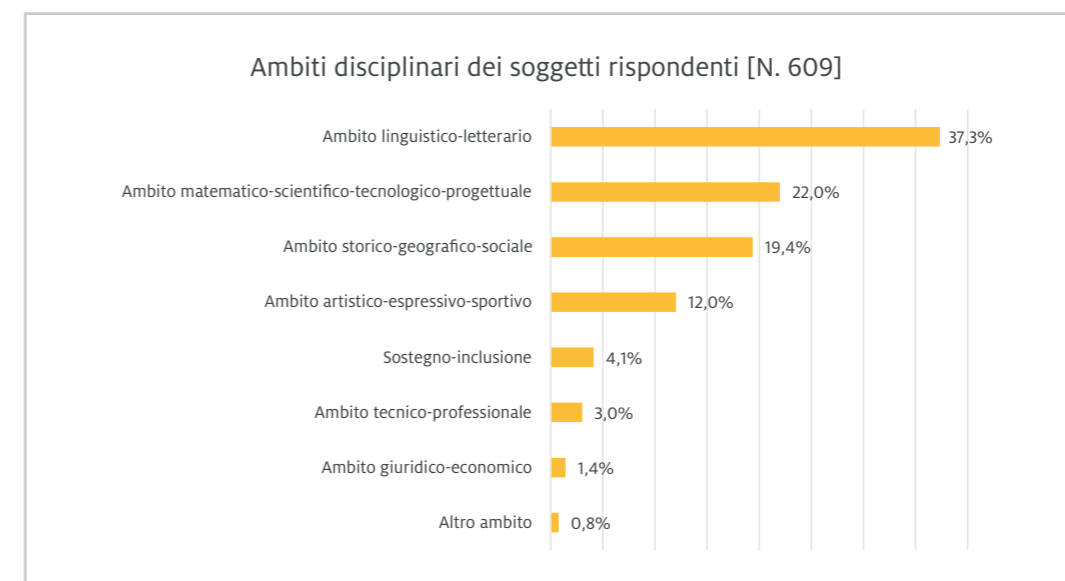
Il questionario è stato completato da 614 insegnanti, distribuiti in maniera non uniforme su tutti i tipi e gradi di scuola. Questo aspetto è stato esplorato attraverso la domanda n. 4 del questionario, nella quale si chiedeva alle persone partecipanti di indicare il tipo/grado di scuola e, nel caso essi fossero impegnati in più scuole, di portarne una sola come riferimento per la compilazione delle domande successive (ad esempio scegliendo quella in cui svolgevano il maggior numero di ore). Come si evince dal Grafico 1, delle 613 persone che hanno risposto alla domanda n. 4, la maggior parte (185) lavora nella scuola primaria, 118 sono impegnati nella scuola secondaria di primo grado, 106 in scuole o istituti professionali, 66 in istituti tecnici e 138 in licei di vari indirizzi.



**Grafico 1.** Distribuzione dei soggetti rispondenti per tipo/grado di scuola (N. 613)<sup>5</sup>. Fonte: questionario SMS 2.0, anno 2021 – elaborazioni proprie.

<sup>5</sup> Nei grafici riportati in questo documento, il numero dei soggetti rispondenti (N.) varia in base alla tipologia delle domande (facoltative/alternative/multiple).

La domanda n. 8, di tipo aperto, chiedeva alle/ai partecipanti di indicare la materia o le materie da esse/essi insegnata/e nella scuola scelta come riferimento per la compilazione del questionario. In fase di analisi dei dati, le risposte valide sono state categorizzate per ambiti disciplinari, in modo da raggruppare gli insegnamenti afferenti alla stessa area e ottenere pertanto informazioni meno frammentate. Poiché nel campione dei soggetti partecipanti vi erano insegnanti sia del primo che del secondo ciclo e poiché la classificazione delle aree disciplinari adottata dal MIUR è diversa a seconda del ciclo di istruzione (si vedano ad esempio: MIUR 2007, 2012 e 2015a), per gli scopi di questa indagine si è deciso di usare le aree delineate nelle indicazioni ministeriali per il primo ciclo come base per la categorizzazione degli ambiti disciplinari, apportando però alcuni significativi cambiamenti. Ad esempio, si è provveduto a scorporare l'area linguistico-artistico-espressiva in due ambiti distinti (ambito linguistico-letterario e ambito artistico-espressivo-motorio) e ad aggiungervene altri (ad esempio, l'ambito giuridico-economico) che cogliessero la ricchezza delle risposte date da un gruppo così variegato di rispondenti. La categorizzazione in ambiti disciplinari, così come i dati relativi alle risposte date dalle persone partecipanti all'indagine, sono visualizzati nel Grafico 2. Per una corretta interpretazione dei dati è importante rimarcare che la domanda prevedeva la possibilità di specificare più materie, anche attinenti ad ambiti disciplinari qui categorizzati come diversi, come ad esempio: matematica (ambito matematico-scientifico-tecnologico-progettuale) e geografia (ambito storico-geografico-sociale). Questo è un aspetto importante che tiene in considerazione la non-compartmentazione degli insegnamenti, soprattutto nella scuola primaria. I risultati relativi agli ambiti disciplinari sono riportati nel Grafico 2.



**Grafico 2.** Ambiti disciplinari indicati dai soggetti rispondenti – domanda aperta con possibilità di indicare più di un ambito disciplinare (N. 609). Fonte: questionario SMS 2.0, anno 2021 – elaborazioni proprie.



Per quanto riguarda l'età dei soggetti partecipanti, il 43,5% ha oltre 51 anni (267 rispondenti), il 34,2% ha una età compresa tra i 41 e i 50 anni (210), il 16,3% si trova nella fascia di età 31-40 (100), mentre il 6% ha dai 18 ai 30 anni (37). Considerata anche l'età anagrafica, non sorprende che quasi il 50% sul totale insegna da oltre 20 anni, mentre solo 12 (il 2%) insegna da meno di un anno.

La domanda n. 51 del questionario chiedeva alle persone rispondenti di indicare il titolo di studio più alto da esse conseguito. Dei 609 partecipanti che hanno risposto alla domanda con chiarezza, oltre la metà (349, cioè il 57,3% del totale) è in possesso di una laurea di secondo livello (ad es.: laurea specialistica, laurea magistrale, laurea vecchio ordinamento, Master's degree conseguito all'estero). Il secondo gruppo più numeroso (122 persone) è formato invece da rispondenti con un diploma di istruzione secondaria superiore che permette l'accesso all'università (ad es. un diploma di istituto magistrale o di liceo). Poco numerosi sono invece i soggetti rispondenti con altri titoli di studio.



Una vasta maggioranza dei soggetti rispondenti è di genere femminile (438 docenti, cioè il 71,3%). Meno rappresentati sono invece i docenti uomini (167, il 27,2%). Una piccola percentuale dei rispondenti (1,5%) ha preferito invece non specificare il proprio genere.

Le due domande successive miravano a capire se le persone partecipanti all'indagine avessero una formazione specifica nella didattica plurilingue, nella comunicazione interculturale, nella didattica delle lingue (L2 o straniera) o in ambiti simili (domanda n. 52) e, in questo caso, che tipo di formazione avessero conseguito (n. 53). Delle 613 persone che hanno dato una risposta valida alla domanda n. 52, il 78,6% (482 rispondenti) ha risposto di non avere una formazione specifica negli ambiti menzionati sopra, mentre il 21,3% (131) ha dato risposta affermativa. Alla domanda successiva, 68 di questi rispondenti hanno scelto di specificare la tipologia di formazione da essi/e conseguita. Le loro risposte mostrano che 23 docenti (il 33,8% di coloro con una formazione specifica negli ambiti di cui sopra) hanno ottenuto uno o più diplomi nell'ambito della didattica della L2 (ad esempio: Cedils, Itals, Ditals, DaZ...). A seguire, il 25% (12 docenti) ha una formazione nella didattica delle lingue straniera (ad esempio l'inglese), il 23,5% ha seguito corsi di forma-

zione sulla metodologia CLIL<sup>6</sup> (16 rispondenti) e il 7,4% sulla glottodidattica. Molto pochi sono coloro che hanno una formazione specifica nella didattica plurilingue (1 rispondente), nella comunicazione interculturale (2) o coloro che, pur non avendo ricevuto alcuna formazione specifica a livello formale, sentono tuttavia di aver acquisito competenze specifiche durante i numerosi anni di insegnamento e di esperienza nella scuola (4).

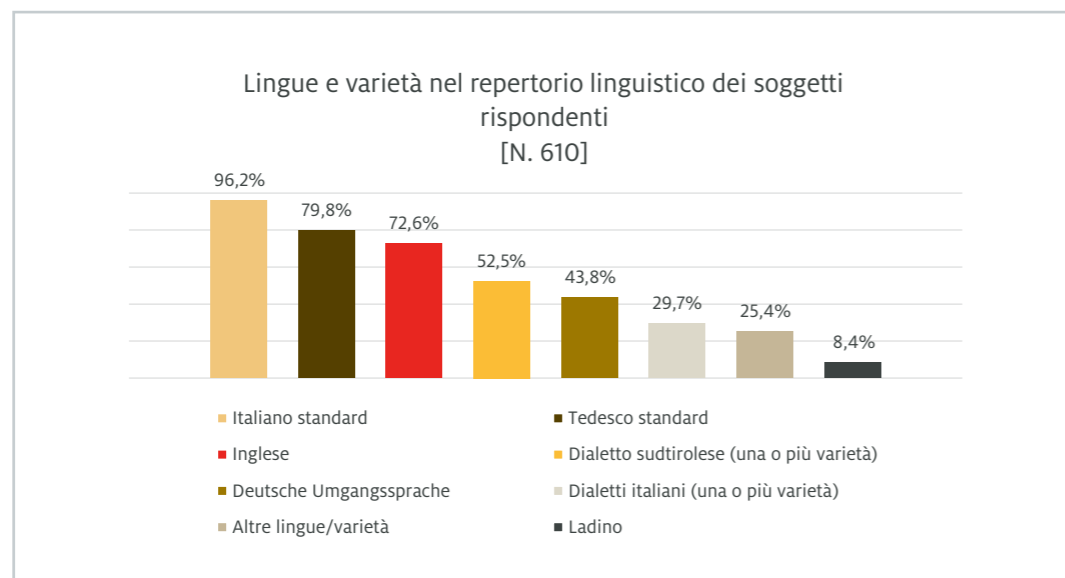
Rispetto agli aspetti descritti finora, le domande n. 55, 56, 57 e 58 del questionario approfondivano aspetti socio-demografici diversi, in quanto miravano a comprendere le esperienze e le percezioni dei soggetti rispondenti circa il proprio sentirsi persone plurilingui. La domanda n. 55, in particolare, era formulata come segue: "Si definirebbe una persona plurilingue?" ed era accompagnata da una breve descrizione della principale caratteristica del parlante plurilingue – in altre parole quella di disporre di un più o meno complesso repertorio linguistico – confermata anche dalla letteratura scientifica sull'argomento (tra gli altri: Cenoz e Gorter 2013; Consiglio d'Europa 2007 e 2018):

*Una persona plurilingue è una persona che dispone di un complesso repertorio linguistico. Il repertorio linguistico comprende tutte le lingue e varietà – inclusi i dialetti – che si sono acquisite in diversi modi (a casa, a scuola, in modo indipendente ecc.) e per le quali si hanno competenze diverse (conversazione quotidiana, lettura ecc.) e livelli di padronanza differenti (elementare, indipendente, esperto ecc.).*

Dei 610 soggetti che hanno risposto alla domanda, la vasta maggioranza (436 rispondenti, cioè il 71,5%) si è definita "persona plurilingue", mentre 174 persone (il 28,5%) ha espresso il parere contrario, dimostrando quindi di riconoscersi maggiormente nella figura di un parlante monolingue.

Tra le domande relative alla percezione di sé come parlante plurilingue, una in particolare (n. 56) chiedeva espressamente di selezionare da una lista le lingue o varietà facenti parte del proprio attuale repertorio linguistico. Le risposte sono riassunte dal Grafico 3.

<sup>6</sup> Con il termine CLIL (Content and Language Integrated Learning), si intende un approccio metodologico nel quale una lingua aggiuntiva è usata per l'apprendimento e l'insegnamento, con l'obiettivo di promuovere sia la conoscenza di contenuti disciplinari che la padronanza della lingua a livelli predefiniti (Maljers et al. 2007).



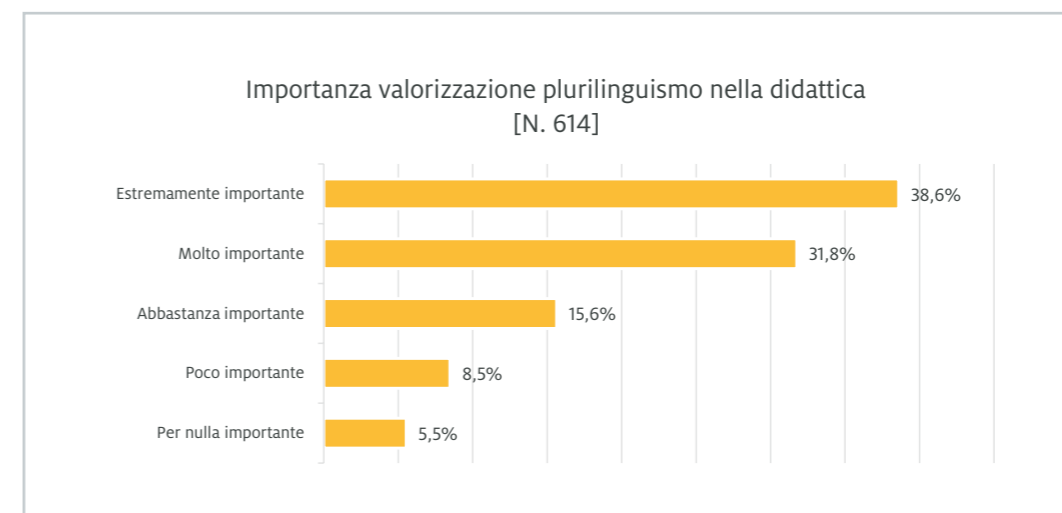
**Grafico 3.** Lingue e varietà del repertorio linguistico dei soggetti rispondenti – domanda a risposta multipla (N. 610). Fonte: questionario SMS 2.0, anno 2021 – elaborazioni proprie.

Come si può notare dal Grafico 3, la domanda offriva anche la possibilità di selezionare l'opzione "altre" per indicare appunto lingue o varietà diverse da quelle presenti nella lista. Questa opzione è stata scelta da 155 rispondenti (il 25,4% del totale). Di questi, 150 hanno specificato le lingue o varietà "altre" facenti parte del loro repertorio linguistico: le risposte mostrano che più di un quarto dei soggetti partecipanti all'indagine ha competenze in una vasta gamma di lingue/varietà (27 in tutto) non tradizionalmente associate al territorio dell'Alto Adige come, ad esempio, il francese, lo spagnolo, il russo, il coreano, l'arabo, l'albanese, il rumeno e il sardo.

### 3.2. CON CHE FREQUENZA SI IMPLEMENTAVANO ATTIVITÀ DIDATTICHE PLURILINGUI?

La prima domanda di ricerca che ha ispirato la realizzazione del questionario riguarda l'eventuale esperienza dei soggetti rispondenti con la didattica plurilingue. Al fine di esplorare questo aspetto, nella domanda n. 13 è stato dapprima chiesto alle persone partecipanti di indicare quanto fosse importante la valorizzazione del plurilinguismo nella loro pratica didattica quotidiana. A questo scopo è stata utilizzata una scala di valutazione nella quale 1 corrispondeva a "per nulla importante" e 10 a "estremamente importante". In fase di analisi, per una più chiara interpretazione dei dati, i valori numerici della scala sono stati raggruppati a due a due, formando così le cinque categorie visualizzate nel Grafico 4. Come si può notare, per oltre il 70% dei soggetti rispondenti (432) la valorizzazione del plurilinguismo è molto o estremamente importante. Le risposte sembrano quindi evidenziare un netto posizionamento a favore della promozione del plu-

rilinguismo, fattore che potrebbe aver inciso anche sull'auto-selezione del gruppo di partecipanti al questionario. Tuttavia, si può anche notare la presenza di voci di contrasto: per 96 rispondenti, la valorizzazione del plurilinguismo è abbastanza importante, per 52 poco importante e per il restante 5,5% per nulla importante.



**Grafico 4.** Importanza della valorizzazione del plurilinguismo nella pratica didattica dei soggetti rispondenti (N. 614). Fonte: questionario SMS 2.0, anno 2021 – elaborazioni proprie.

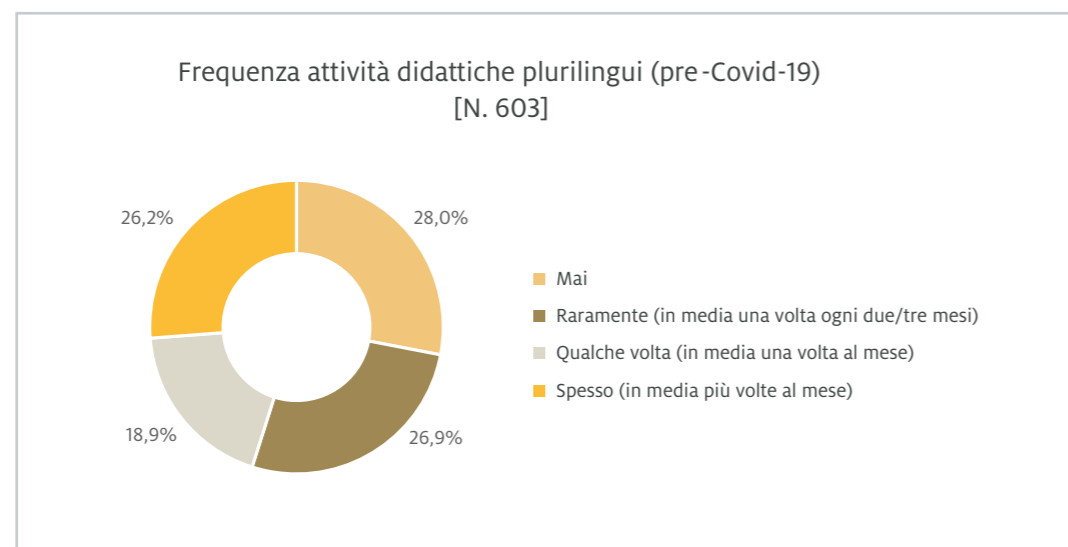
Nella domanda successiva (n. 14), è stato chiesto di indicare la frequenza con la quale i soggetti rispondenti implementavano attività didattiche plurilingui (ADP) prima dell'emergenza Covid-19. Per facilitare l'interpretazione del concetto di ADP da noi inteso, la domanda era corredata da una breve definizione, qui riportata nella sua interezza:

*Con "attività didattiche plurilingui" intendiamo quelle attività che coinvolgono lingue diverse dalla lingua oggetto/veicolo di istruzione. Esse comprendono, ad esempio, l'uso di testi in lingue diverse sullo stesso argomento, la lettura di un testo in una lingua seguita da una discussione dello stesso in un'altra lingua ecc.*

La definizione qui riportata si rifà al concetto di approcci plurali descritto nel "Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture – CARAP" (Candelier et al. 2012), cioè approcci didattici che coinvolgono contemporaneamente più varietà linguistiche e culturali. La domanda n. 14 forniva alle persone rispondenti anche una scala dalla quale scegliere la risposta più confacente tra i seguenti valori: 1 - Mai; 2 - Raramente (in media una volta ogni due/tre

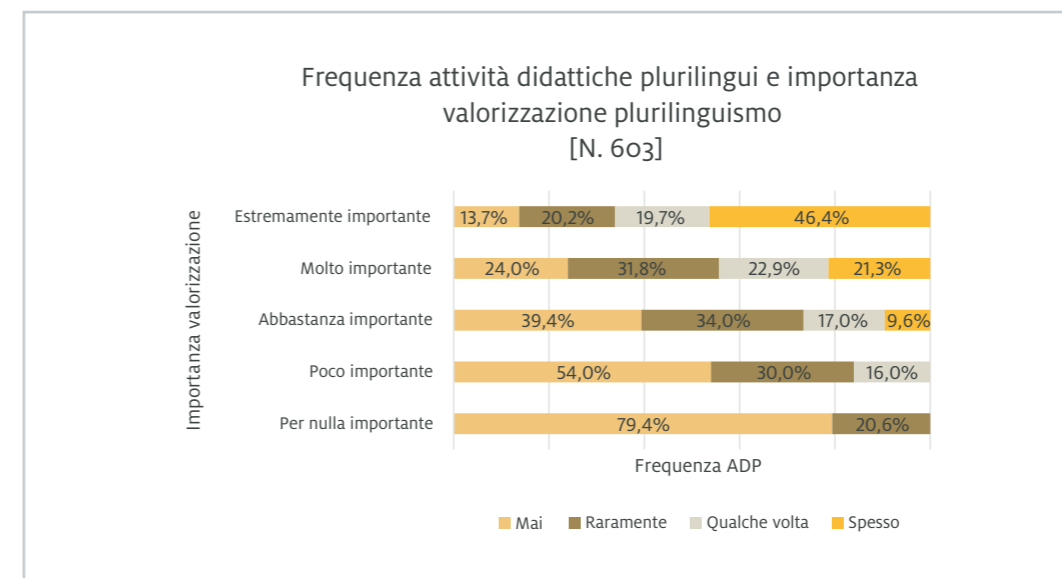
mesi); 3 - Qualche volta (in media una volta al mese); 4 - Spesso (in media più volte al mese); 5 - Non applicabile (es. non insegnavo ancora).

Nell'intero gruppo di partecipanti al questionario, 11 docenti non erano ancora in servizio in tempi antecedenti allo scoppio dell'emergenza sanitaria. Le loro risposte non sono state qui considerate, in quanto il focus delle domande di ricerca oggetto del presente report è sulle eventuali esperienze di didattica plurilingue in tempi precedenti all'emergenza sanitaria e sull'impatto che questa ha avuto sulle pratiche didattiche delle/dei docenti già in servizio. Le risposte date dai 603 partecipanti in servizio prima dell'emergenza sanitaria sono visualizzate dal Grafico 5. Come si può notare, 169 docenti (il 28%) non implementava mai ADP, mentre il 72% le implementava, seppur con frequenza diversa: di questi 434 rispondenti infatti, la frequenza varia da raramente (162 insegnanti), a qualche volta (114) a spesso (158).



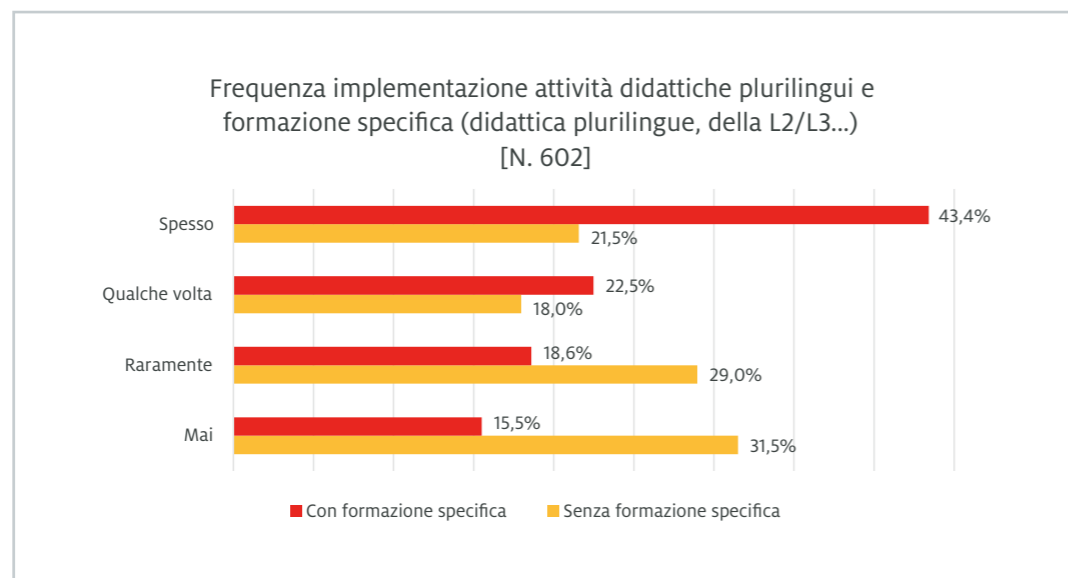
**Grafico 5.** Frequenza di implementazione di attività didattiche plurilingui (ADP) nei soggetti rispondenti in servizio prima dell'emergenza sanitaria Covid-19 (N. 603). Fonte: questionario SMS 2.0, anno 2021 – elaborazioni proprie.

La frequenza di implementazione di ADP parrebbe essere legata all'importanza attribuita dai soggetti rispondenti alla valorizzazione del plurilinguismo nella propria pratica didattica: le frequenze congiunte delle risposte alle domande n. 13 e n. 14 per i 603 soggetti in servizio in tempi precedenti all'emergenza sanitaria mostrano ad esempio che la proporzione di chi non proponeva *mai* attività didattiche plurilingui in classe è nettamente maggiore tra coloro che ritengono la valorizzazione del plurilinguismo *per nulla importante* (79,4%) rispetto a quanti percepiscono questo aspetto come *estremamente importante* (13,7%). Per contro, come si può notare dal Grafico 6, la percentuale di insegnanti che implementava *spesso* ADP nelle proprie classi aumenta progressivamente con l'aumentare dell'importanza percepita della promozione del plurilinguismo nella pratica didattica e comunque solo a partire dalla percezione della didattica plurilingue come *abbastanza importante*.



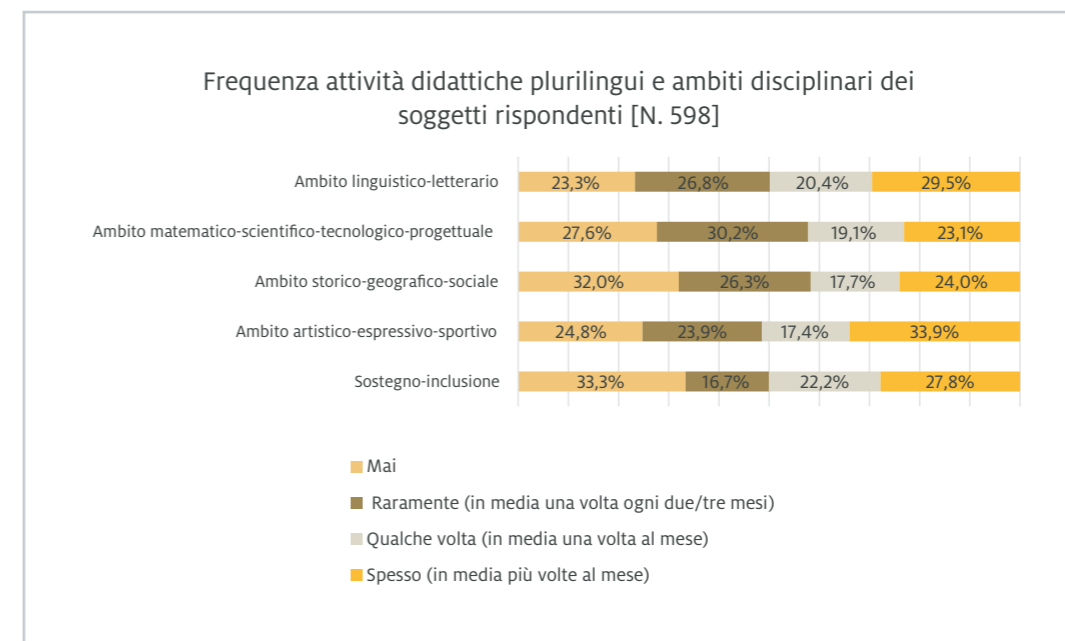
**Grafico 6.** Frequenza di implementazione di ADP e importanza percepita della valorizzazione del plurilinguismo nella propria pratica didattica (N. 603 rispondenti in servizio prima dell'emergenza Covid-19). Fonte: questionario SMS 2.0, anno 2021 – elaborazioni proprie.

Mentre il ruolo dell'importanza percepita della promozione del plurilinguismo parrebbe rappresentare un fattore motivazionale di stimolo alla didattica plurilingue, l'analisi dei dati non ha delineato alcuna linearità nella progressione e pertanto alcuna relazione tra la frequenza di ADP e gli anni di esperienza di insegnamento, né tra la frequenza delle stesse e il titolo di studio conseguito dalle/dai docenti partecipanti allo studio. Quello che invece sembra emergere con chiarezza è che una formazione specifica nella didattica della L2 o delle lingue straniere, nella glottodidattica o nell'ambito della metodologia CLIL può avere un impatto sulla frequenza dell'offerta di ADP. Il Grafico 7 riassume a tal proposito i risultati dell'analisi dei dati relativi alla domanda n. 14 e alla domanda n. 52 rispetto ai 602 rispondenti in servizio prima dell'emergenza Covid-19 per i quali si è potuto calcolare le frequenze congiunte. Il Grafico mostra come la percentuale di rispondenti che proponeva attività didattiche plurilingui con grande frequenza (*spesso*) sia nettamente maggiore tra coloro che hanno una formazione specifica in uno degli ambiti sopra citati (43,4%) rispetto a coloro che non ne sono in possesso (21,5%). Questi ultimi, per contro, rappresentano una proporzione maggiore di coloro che non implementavano *mai* ADP nelle classi (31,5% vs 15,5% dei soggetti rispondenti con una formazione specifica). Questi risultati sembrano suggerire che una formazione ad-hoc è necessaria e utile per fornire alle/ai docenti le competenze e la spinta motivazionale per abbracciare la didattica plurilingue.



**Grafico 7.** Frequenza di implementazione di ADP e possesso di una formazione specifica nella didattica della L2 o delle lingue straniere, della metodologia CLIL, della glottodidattica o di ambiti affini (N. 602 individui in servizio prima dell'emergenza Covid-19 e per i quali è stato possibile calcolare le frequenze congiunte). Fonte: questionario SMS 2.0, anno 2021 – elaborazioni proprie.

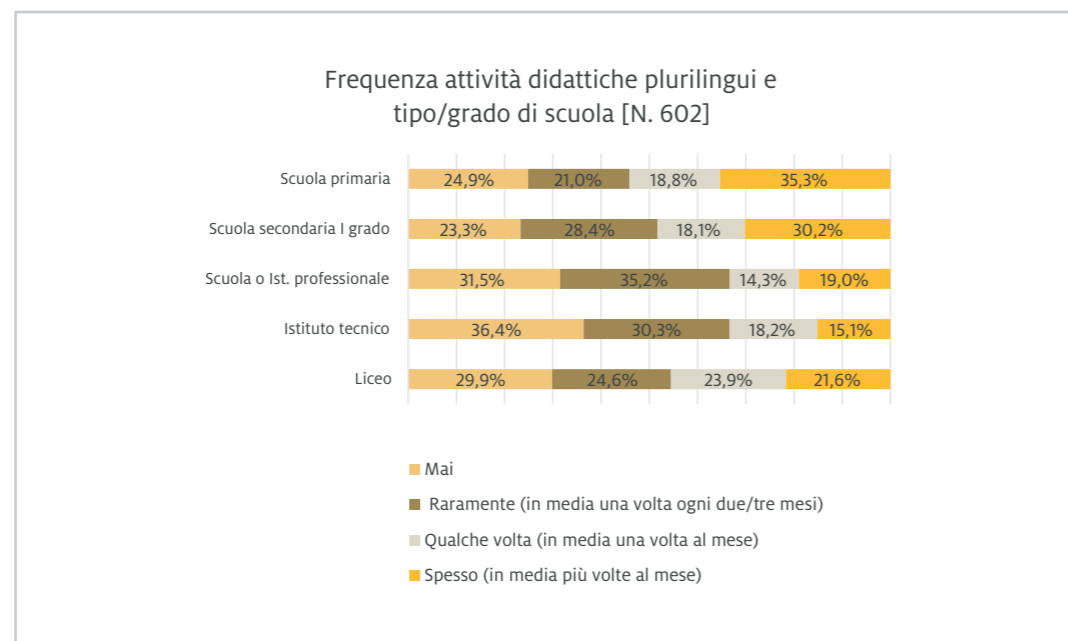
Dalle frequenze congiunte delle risposte alle domande n. 14 (frequenza di implementazione ADP) e n. 8 (ambiti disciplinari dei soggetti rispondenti), risulta difficile delineare possibili connessioni tra la frequenza di attività didattiche plurilingui e l'ambito disciplinare (o gli ambiti disciplinari) in cui la persona insegna. Questo può essere dovuto anche al fatto che molti/e rispondenti insegnano più materie afferenti ad ambiti diversi, specialmente nel primo ciclo di istruzione. La difficoltà nel trovare un possibile legame tra i due fattori spinge a pensare che la differenza sia data dalle percezioni, predisposizioni e motivazioni dell'insegnante in quanto individuo, come già segnalato sopra, piuttosto che dall'ambito disciplinare. Osservando il Grafico 8, possiamo riconoscere che tra coloro che proponevano ADP più spesso, emergono le/i docenti dell'ambito disciplinare artistico-sportivo-motorio (il 33,9% di tutte le persone rispondenti afferenti a questo ambito, tra cui risaltano le/i docenti di educazione musicale) e quelli dell'ambito linguistico-letterario (il 29,5% di tutti i rispondenti di questo ambito, tra cui spiccano le/i docenti di L2 e L3).



**Grafico 8.** Frequenza di implementazione di ADP e principali ambiti disciplinari dei soggetti rispondenti (N. 598 individui in servizio prima dell'emergenza Covid-19 e per i quali è stato possibile calcolare le frequenze congiunte<sup>7</sup>). Fonte: questionario SMS 2.0, anno 2021 – elaborazioni proprie.

Le frequenze congiunte dei dati relativi alla frequenza di implementazione di attività didattiche plurilingui e al tipo/grado di scuola presso la quale lavorano i soggetti partecipanti mostrano che la promozione di ADP avveniva con la frequenza maggiore (*spesso*) a livello di scuola primaria e di scuola secondaria di I ciclo (dove gli individui che propongono ADP *spesso* rappresentano il 35,3% e il 30,2% degli appartenenti ai due gradi di scuola rispettivamente), seguite dai licei. In base alle risposte date dai soggetti partecipanti, la frequenza di implementazione di ADP sembra diminuire negli istituti tecnici e nelle scuole o istituti professionali, dove la percentuale di docenti che offriva ADP *spesso* scende al 15,1% e al 19% rispettivamente, mentre aumenta quella delle/degli insegnanti che le proponeva *raramente* o non le proponeva affatto (Grafico 9).

<sup>7</sup> I risultati per gli ambiti disciplinari "giuridico-economico" e "tecnico-professionale" non sono stati qui riportati dato il numero esiguo di insegnanti di questi ambiti che hanno risposto alla domanda n. 14.



**Grafico 9.** Frequenza di implementazione di ADP per tipo/grado di scuola (N. 602 individui in servizio prima dell'emergenza Covid-19 e per i quali è stato possibile calcolare le frequenze congiunte). Fonte: questionario SMS 2.0, anno 2021 – elaborazioni proprie.

È importante ricordare che i risultati presentati poc'anzi non vogliono essere una fotografia generalizzata delle scuole dell'Alto Adige. Essi colgono le pratiche ed esperienze dei soli soggetti partecipanti al questionario e ulteriori studi dovrebbero essere intrapresi su più vasta scala per approfondire se l'implementazione di ADP avvenga realmente con maggiore frequenza nelle scuole primarie e secondarie di primo grado. Ricerche anche di tipo qualitativo sarebbero inoltre auspicabili per capire i motivi delle differenze tra gradi/tipi di scuola. Ipotizzando, questi potrebbero essere legati alla minore compartimentazione delle discipline nella scuola primaria, alla tipologia di contenuti oggetto di istruzione o a una maggiore flessibilità di spaziare tra lingue diverse nelle attività e routines scolastiche. Un altro fattore determinante, collegato ai precedenti, potrebbe essere la tipologia stessa delle attività didattiche plurilingui offerte dalle/dai docenti, un aspetto che verrà discusso nella sezione 3.3.

### 3.3. QUALI ATTIVITÀ PLURILINGUI?

Come accennato nell'introduzione, la seconda domanda di ricerca utile ai fini del presente studio aveva come obiettivo l'identificazione delle tipologie di attività didattiche plurilingui e delle lingue in esse coinvolte. La domanda n. 17 del questionario, di tipo aperto e facoltativa, chiedeva alle persone rispondenti di condividere qualche esempio di ADP promosse in classe. Dei 434 docenti che offrivano ADP in tempi precedenti all'emergenza sanitaria Covid-19, 161 hanno scelto

di portare uno o più esempi. In fase di analisi le loro risposte sono state categorizzate in tipologie sulla base dei contenuti e significati in esse espressi, riguardanti ad esempio l'approccio metodologico, i materiali usati o gli obiettivi delle attività didattiche. Questo processo ha seguito un metodo induttivo, durante il quale le risposte delle/dei docenti sono state lette con attenzione da due valutatori e comparate tra loro alla ricerca di tratti comuni. In alcuni casi, la stessa risposta è stata categorizzata come appartenente a due o più tipologie, a seconda della ricchezza di dettagli forniti sulle attività implementate in classe. Ad esempio, la risposta "Attività in cui si confrontassero principalmente il tedesco e l'inglese (domande poste in tedesco con risposta in inglese e/o viceversa), confronti grammaticali tra le due lingue con relative differenze e/o somiglianze" (Q618) è stata categorizzata come afferente sia alla categoria "Translanguaging" (in quanto facente riferimento all'uso di lingue diverse per input/output; si veda la discussione sul translanguaging pedagogico nel testo che segue) che alla categoria "Consapevolezza metalinguistica" (in quanto una delle attività proposte è quella del confronto tra lingue, volto alla comprensione di somiglianze e differenze tra esse). Il processo di categorizzazione qui descritto ha portato alla nascita di otto categorie, in altre parole tipologie di ADP.

**Translanguaging pedagogico.** La tipologia di attività plurilingui più frequentemente identificata nelle risposte date dai 161 soggetti partecipanti afferisce al concetto di translanguaging pedagogico (Ganuza e Hedman 2017). Con questo termine si intendono tutte quelle attività didattiche in cui si riscontra l'intenzionalità di attingere alle competenze plurilingui delle/degli alunne/i sulla base del principio della loro trasferibilità, ai fini di consolidare e ampliare le loro competenze linguistiche e sostenere i loro processi di apprendimento attraverso un uso flessibile delle lingue coinvolte nelle attività stesse. Esempi di translanguaging pedagogico si possono trovare tra le risposte di 88 insegnanti (il 54,7% di coloro che hanno risposto alla domanda n. 17) di tutti i tipi/ gradi di scuola, in particolare di quelli delle scuole primarie e degli istituti tecnici, seguiti per frequenza da docenti dei licei, delle scuole secondarie di primo grado e scuole o istituti professionali. Attività afferenti al translanguaging pedagogico includono, ad esempio, l'uso di lingue diverse per input e output (Baker 2011), come nel seguente commento condiviso da un/a insegnante di scuola secondaria:

”

*Insegnando Informatica, abito i miei studenti all'uso di materiale specifico in Inglese. Per esempio ho proposto a una classe di imparare da soli ad utilizzare uno strumento e un linguaggio di programmazione semplice, con l'ausilio di materiale guida reperibile unicamente in lingua Inglese (testi e video). Il loro prodotto doveva però essere accompagnato da un manuale d'uso in lingua italiana. Lo stesso ho fatto con una metodologia di progettazione, spiegata loro attraverso due conferenze in lingua inglese tenute per noi da un docente esterno, ma accompagnate da esercizi, materiali e commenti in lingua italiana. (Q322)<sup>8</sup>.*

<sup>8</sup> Tutti i commenti dei soggetti partecipanti al questionario sono riportati qui in originale, senza alterazioni.

Altri esempi di translanguaging pedagogico prevedono l'uso di materiali su uno stesso argomento in più lingue (ad esempio, le lingue insegnate nella scuola o anche le prime lingue delle/degli alunne/i nel caso queste fossero diverse dalle lingue di istruzione), come nel caso dei seguenti estratti, entrambi condivisi da insegnanti di scuola primaria:



*Ein und dasselbe Buch in drei Sprachen, z.b. 'Der Gruffelo'<sup>9</sup> (Q377);*



*ad esempio utilizzo molto libri di narrativa in tre lingue ufficiali e poi colleghiamo con vari esercizi di parlato anche le lingue parlate dai miei scolari (Q464)*

Nelle risposte dei soggetti partecipanti, l'uso di materiali plurilingui è spesso accompagnato da un lavoro di confronto e comparazione volto a sviluppare consapevolezza metalinguistica, come nel commento di questo/a insegnante di scuola primaria:



*Zwei bzw drei sprachige Kalender (wochentage, monate....) gemeinsame Diskussionen über Gemeinsamkeiten oder Unterschiede in der dt bzw ital Grammatik, Aktivitäten zu Bilderbüchern in beiden Sprachen...<sup>10</sup> (Q187).*

Ulteriori esempi di translanguaging pedagogico si possono trovare nelle attività didattiche che prevedono la produzione di testi plurilingui orali o scritti, da parte di singoli studenti o durante il lavoro collaborativo, come suggerito da questi/e insegnanti, rispettivamente di scuola primaria e di istituto tecnico:



*Referate mehrsprachig gestalten, Schulregeln in verschiedenen Sprachen ausarbeiten, Personenbeschreibungen in verschiedenen Sprachen durchführen<sup>11</sup> (Q907);*

<sup>9</sup> Uno stesso libro in tre lingue, per esempio "Il Gruffalò".

<sup>10</sup> Calendari in due o tre lingue (giorni della settimana, mesi...) discussioni comuni su somiglianze o differenze nella grammatica tedesca o italiana, attività sui libri illustrati in entrambe le lingue...

<sup>11</sup> Progettare presentazioni plurilingui, elaborare regole scolastiche in diverse lingue, descrivere persone in lingue diverse.



*Von Schülern selbst geschriebene Bewegungsanweisungen (z.B. Hochsprung, Kugelstoß, Salto vw, Rolle vw, ...), diese mit anderen Schülern ausgetauscht und dann in der Praxis durchgeführt. Anschließend sich jeweils zu zweit die Bewegungsausführung angeschaut und die Bewegungskorrektur (Abweichungen von der idealen Ausführung) in der anderen Sprache verschriftlicht (ITA und/oder E)<sup>12</sup> (Q266).*

**Consapevolezza metalinguistica.** La seconda tipologia di ADP più frequentemente riscontrata in fase di categorizzazione è stata denominata "Consapevolezza metalinguistica". Questa tipologia è emersa dalle risposte di 78 insegnanti, cioè il 48,4% di coloro che hanno risposto alla domanda n. 17. Più frequenti tra i soggetti che lavorano a livello di scuola primaria, secondaria di primo grado e licei rispetto ai soggetti in servizio presso scuole professionali e istituti tecnici, gli esempi afferenti a questa categoria includono quelle attività didattiche plurilingui in cui un obiettivo primario è lo sviluppo di consapevolezza circa il funzionamento e la natura delle lingue (Mertz e Yovel 2003). I seguenti commenti ne sono un esempio:



*Frequente ricorso all'etimologia delle parole e alla presenza delle stesse etimologie nelle differenti lingue moderna. (es. SUSTINERE latino â-° fr. 'soutenir'; it. 'sostenere'; sp. 'sostener' ing. 'to sustain') (Q708);*



*Häufige informelle Hinweise auf die Etymologie von Wörtern, auf semantische und grammatikalische (besonders syntaktische) Ähnlichkeiten und Unterschiede, auf Zusammenhänge mit Standarddeutsch, Südtiroler Dialekt, aber hauptsächlich mit Latein und Italienisch (Q705)<sup>13</sup>;*

<sup>12</sup> Istruzioni di movimento scritte dagli studenti stessi (ad esempio salto in alto, lancio del peso, salto in lungo, capriola...), scambiate con altri studenti e poi eseguite nella pratica. In seguito, due studenti guardavano l'esecuzione del movimento e ne scrivevano la correzione (deviazioni dall'esecuzione ideale) nell'altra lingua (italiano e/o inglese).

<sup>13</sup> Frequenti riferimenti informali all'etimologia delle parole, alle somiglianze e differenze semantiche e grammaticali (soprattutto sintattiche), alle connessioni con il tedesco standard, il dialetto sudtirolese, ma soprattutto con il latino e l'italiano.





*(...) ho fatto ascoltare canzoni nelle lingue di studio degli alunni (spagnolo e russo) e fatto fare dei confronti fra di esse. Oppure durante le mie lezioni faccio tradurre le parole nella lingua nativa dei ragazzi (italiano, tedesco o ladino). Uso anche il latino per spiegare l'origine di alcune parole. Nelle lezioni di spagnolo mi è capitato di fare connessioni con l'arabo e interpellato chi parlava tale lingua (Q313).*

**CLIL e Compresenza.** Dei 161 soggetti che hanno risposto alla domanda n. 17, 35 docenti (il 21,7%) ha riportato di adottare la metodologia CLIL come strumento per la didattica plurilingue. Le risposte di questo tipo sono state date principalmente da docenti in servizio presso istituti tecnici, licei e scuole primarie. Nella stessa categoria sono state raggruppate tutte quelle esperienze di didattica plurilingue che prevedono la compresenza di almeno due insegnanti, come esemplificato dai seguenti commenti di docenti di scuola primaria, di istituto tecnico e di scuola secondaria di primo grado rispettivamente:



*Ho spiegato l'argomento di scienze o geografia in italiano e contemporaneamente la collega di L2 l'ha spiegato in tedesco. Abbiamo lavorato sulla terminologia per scoprire le differenze nelle due lingue. Un lavoro che ha funzionato molto bene (Q947);*



*Zwei Wochenstunden gestalten ich gemeinsam mit einer Kollegin den Unterricht mehrsprachig. (Q09).*



*In Umweltkunde arbeiten wir in Kopräsens (Ital- + Dt.-Lehrperson) gemeinsam z.B. am Thema 'Klima'. Das Thema 'EU' oder 'UNO' werden gemeinsam mit der Ital.-Lehrperson erarbeitet. (Q941)*

**Attività interculturali.** Con una frequenza minore, alcune persone rispondenti (14,3%, cioè 23 docenti) hanno raccontato di organizzare attività plurilingui con una marcata attenzione agli aspetti interculturali, ad esempio attraverso la scoperta di patrimoni culturali di comunità vicine e lontane. Questo tipo di attività si ritrova maggiormente nelle risposte date da docenti di scuole o istituti tecnici. I seguenti commenti esemplificano questa tipologia di ADP; il primo proviene da uno/a insegnante in servizio presso un istituto professionale, il secondo è stato invece condiviso da un/a insegnante di scuola secondaria di primo grado:



*Esperienze culinarie e gastronomiche (Q927);*



*Noi utilizziamo un metodo della [nome casa editrice], quindi molte indicazioni e testi sono in lingua inglese. Inoltre contengono brani da diverse tradizioni e culture e questo ci porta automaticamente a pensare ad altre culture. Poi invito spesso i ragazzi di altri paesi a condividere brani delle loro terre d'origine. Non tutti però lo fanno spontaneamente, alcuni preferiscono 'omologarsi' e a questo punto cerco di valorizzare in positivo la differenza di culture, che ha portato tanta ricchezza in ambito musicale (Q400);*

**Altre tipologie di ADP.** Le ulteriori quattro categorie costruite durante la fase analitica sono state riscontrate nei dati con minore frequenza e rappresentano pertanto una piccolissima percentuale di coloro che hanno risposto alla domanda n. 17. Tra queste troviamo la categoria “Drammatizzazioni” (esemplificata dalla risposta “esperienze teatrali multilingui” Q960), la categoria “Biografie linguistiche” (che si rifà alla pratica di ricostruzione delle biografie e dei repertori linguistici delle/degli alunne/i, come nell'estratto “reporting about their language histories/background/their experiences with learning new languages”<sup>14</sup> Q574) e la categoria “Scambi con altre scuole” (riscontrabile nella risposta “Ein Beispiel: Brieffreundschaft mit Kindern aus Südamerika... wir schreiben Briefe auf Deutsch/Italienisch und Englisch”<sup>15</sup> Q120). Di interesse, seppur riconducibile a commenti dati da solo il 5,6% dei 161 rispondenti alla domanda n. 17 (cioè da nove insegnanti), è la categoria denominata “Flessibilità linguistica”. Questa tipologia è stata riscontrata soprattutto tra docenti in servizio presso scuole o istituti professionali e include tutte quelle risposte dalle quali traspare un atteggiamento di apertura verso gli usi flessibili e creativi delle risorse del repertorio linguistico da parte delle/degli alunne/i. Pur non essendo necessariamente ricollegabili al translanguaging pedagogico, le risposte categorizzate in questa tipologia raccontano di momenti di vita scolastica durante i quali gli/le studenti/sse (e le/gli insegnanti) hanno la possibilità di scegliere e usare una o più lingue a loro piacimento, per comunicare o per portare a termine un compito a loro assegnato, senza trovare resistenze o vincoli. Esempi di questa categoria includono i seguenti commenti, condivisi da insegnanti di scuola professionale e di liceo rispettivamente:

<sup>14</sup> Raccontare le loro storie/background linguistici/le loro esperienze con l'apprendimento di nuove lingue.

<sup>15</sup> Un esempio: amici di penna con bambini del Sud America... scriviamo lettere in tedesco/italiano e inglese.



*Vorträge/Präsentationen dürfen Schüler\*innen je nach Wunsch in Deutsch oder Italienisch machen. (Q11)*

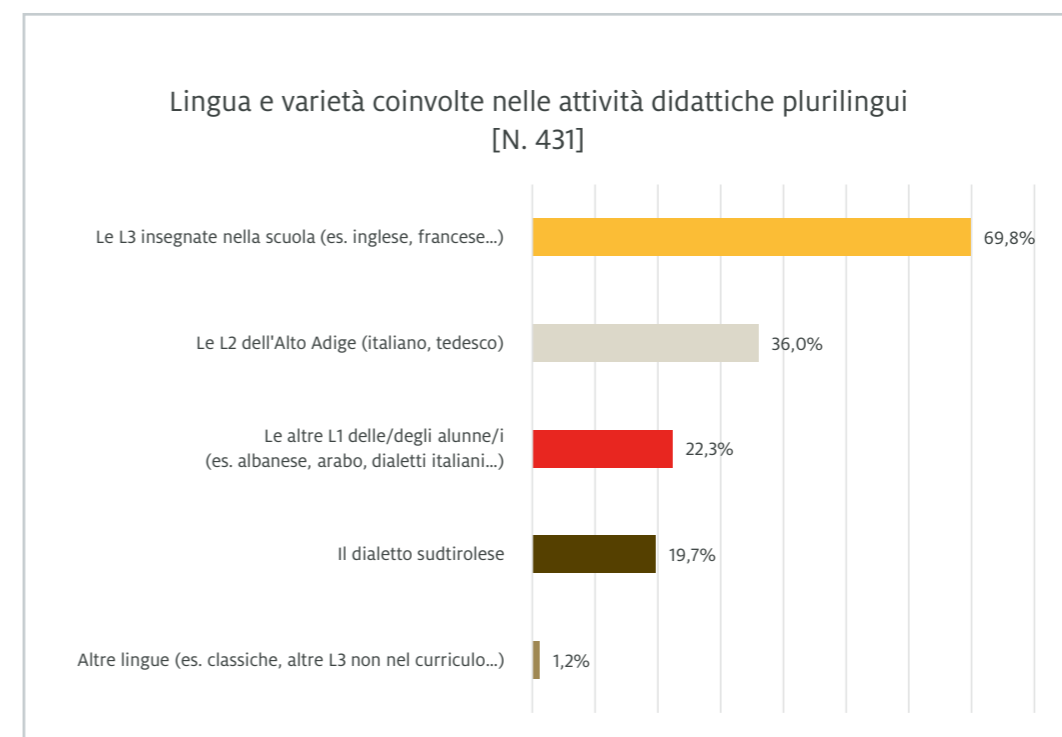


*Religion wird grundsätzlich 3-Sprachig unterrichtet. Jeder Schüler\*in darf sich in seiner Sprache ausdrücken, wir wechseln mehrmals Unterrichtssprache in einer Stunde. (Q261)*

Le tipologie di attività didattiche plurilingui esemplificate dai commenti riportati qui sopra sono utili per dare una panoramica di quello che le/i docenti che abbracciano la didattica plurilingue fanno concretamente nelle loro classi. Sotto questa luce, riteniamo che gli esempi condivisi da coloro che hanno partecipato al presente studio possano essere di ispirazione per chi ha intenzione di avventurarsi nel mondo della didattica plurilingue. Oltre all'identificazione delle varie tipologie di ADP, è ora interessante capire quali lingue o varietà linguistiche venivano incluse nelle attività proposte in classe dai soggetti rispondenti al questionario.

### 3.4. QUALI LINGUE E VARIETÀ?

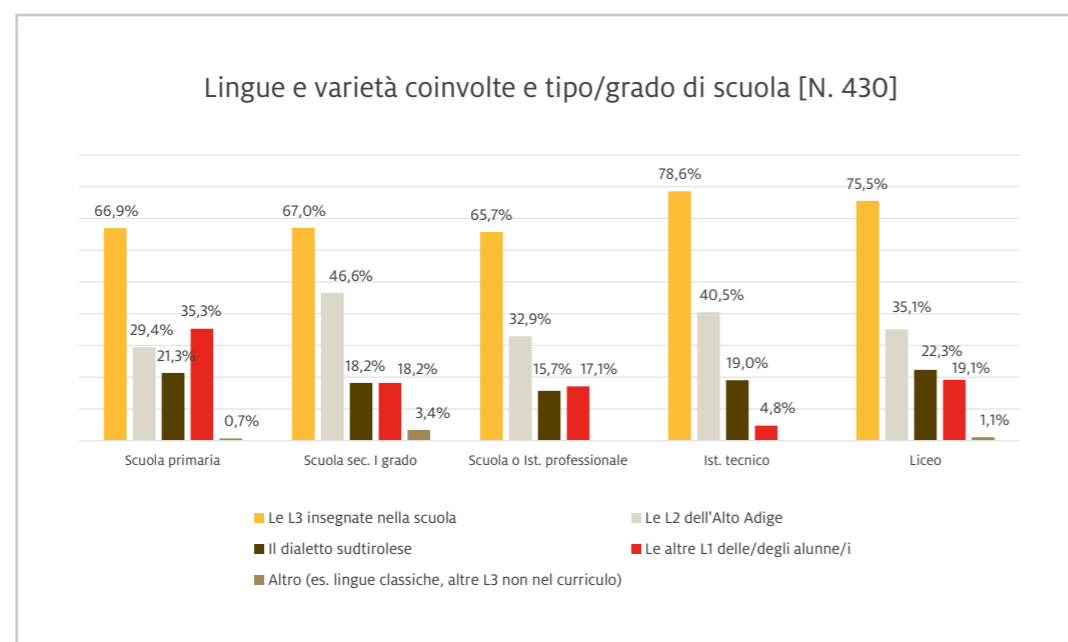
Dei 434 rispondenti che, alla domanda n. 14, hanno dichiarato di proporre attività didattiche plurilingui in classe, 431 hanno risposto con chiarezza anche alla domanda successiva, nella quale si chiedeva di indicare le lingue e/o varietà coinvolte in tali attività didattiche. Alle/ai rispondenti veniva fornita una lista di opzioni tra le quali scegliere una o più risposte, così come l'opzione "Dipende" corredata da una richiesta di maggiori informazioni. Come si nota dal Grafico 10, oltre la metà dei 431 soggetti rispondenti (301) coinvolgeva le lingue straniere formalmente insegnate nella scuola (ad es. l'inglese o il francese), 155 rispondenti proponevano attività plurilingui con le altre lingue L2 formalmente insegnate in Alto Adige (italiano o tedesco), 85 coinvolgevano le varietà dialettali sudtirolesi e 96 includevano le *altre* lingue di origine degli/delle studenti/sse (*altre* rispetto alle lingue formalmente insegnate nella scuola). Cinque rispondenti implementavano attività plurilingui attingendo ad altre lingue come, ad esempio, le lingue classiche o altre lingue straniere non ufficialmente parte del curricolo della scuola, ma magari conosciute dalla/dal docente o di interesse per la disciplina insegnata.



**Grafico 10.** Lingue e varietà coinvolte nelle ADP proposte in classe dai soggetti rispondenti – domanda a risposta multipla (N. 431 individui che offrivano ADP e per i quali è stato possibile calcolare le frequenze congiunte). Fonte: questionario SMS 2.0, anno 2021 – elaborazioni proprie.

I risultati illustrati nel Grafico 10 sono interessanti per almeno due motivi: da un lato, essi segnalano la grande importanza attribuita alle lingue straniere inserite nel curricolo scolastico da parte dei soggetti rispondenti al questionario, soprattutto a livello di istituti tecnici e licei (si veda il Grafico 11). In questo contesto, la promozione di lingue come l'inglese o il francese, considerate importanti per i vantaggi socioeconomici ad essa collegati e per la loro diffusione a livello globale, dipinge una visione della scuola come proiettata verso il mondo esterno e orientata quindi a una preparazione delle/degli alunne/i a un plurilinguismo di prestigio (van Avermaet et al. 2018). La seconda osservazione riguarda le altre lingue di origine delle/degli alunne/i, coinvolte dal 22,3% delle/dei docenti con esperienza di ADP, soprattutto a livello di scuola primaria (si veda il Grafico 11). Questo risultato è particolarmente interessante se si pensa che, nel già menzionato studio qualitativo condotto nel 2012 dal team del progetto SMS con insegnanti e dirigenti in servizio in scuole secondarie di primo grado dell'Alto Adige (Engel e Hoffman 2016), fu riscontrato che la diversità linguistica reale portata dagli/dalle studenti/sse (in altre parole, le nuove forme di plurilinguismo) confluiva solo molto raramente nella pratica didattica ed era pertanto sottorappresentata in molte scuole. Nonostante la difficoltà di comparare i due studi, in quanto condotti con modalità e metodologie di raccolta dati molto differenti (interviste nel primo caso, questionario nel secondo), le informazioni fornite dai soggetti rispondenti alla presente indagine parrebbero offrire una visione più ottimistica rispetto ai risultati dello studio condotto

nel 2012. Esse sembrano comunque indicare le aree in cui la didattica plurilingue può trovare ulteriori impulsi e ispirazioni, dando ancor più visibilità alla ricchezza linguistica presente nelle scuole dell'Alto Adige e usandola come risorsa didattica. Ulteriori studi, possibilmente di tipo quantitativo e su più vasta scala, dovrebbero essere condotti in futuro per arricchire il quadro qui proposto e delineare con più precisione un'eventuale evoluzione per quanto riguarda le lingue usate nelle attività didattiche plurilingui dalle/dai docenti di ogni ordine e grado di scuola.



**Grafico 11.** Lingue e varietà coinvolte nelle ADP dai soggetti rispondenti, per tipo e grado di scuola (N. 430 individui che offrivano ADP e per i quali è stato possibile calcolare le frequenze congiunte). Fonte: questionario SMS 2.0, anno 2021 – elaborazioni proprie.

### 3.5. CHE DIFFICOLTÀ INCONTRAVANO LE/I DOCENTI?

Una delle domande di ricerca che hanno guidato il presente studio riguarda le eventuali difficoltà che le/gli insegnanti incontravano nell'implementare attività didattiche plurilingui. La domanda n. 18 del questionario era formulata in modo tale da permettere ai soggetti rispondenti di indicare fino a un massimo di tre difficoltà riscontrate, in quanto conteneva una lista di opzioni tra le quali scegliere e offriva inoltre la possibilità di specificarne liberamente altre attraverso l'opzione "Altro". Come accennato sopra, il focus era sull'implementazione di ADP in tempi precedenti allo scoppio della pandemia di Covid-19, in quanto l'obiettivo era ricercare eventuali difficoltà sperimentate in situazioni non emergenziali. Dei 434 rispondenti che promuovevano attività

didattiche plurilingui (si veda la sezione 3.2), 428 hanno dato risposte valide alla domanda n. 18. Di questi, 144 (il 33,6%) hanno risposto di non aver trovato alcuna difficoltà nell'implementare ADP in classe, mentre i rimanenti 284 hanno elencato una varietà di criticità da essi riscontrate. I paragrafi seguenti cercano di riassumerle, anche con l'intento di segnalare aree in cui le/i docenti sembrano sentire maggiori necessità di supporto da parte della comunità docente, delle istituzioni e dalla comunità scientifica.

**Impegno in termini di tempo e difficoltà nel reperire risorse utili.** Secondo 192 insegnanti (il 44,9% di coloro che hanno risposto alla domanda n. 18), preparare attività didattiche plurilingui richiedeva molto tempo. Quanto questo fattore abbia una incidenza sul lavoro delle/dei docenti lo si comprende dal seguente estratto, parte di un commento libero lasciato al termine del questionario: "Da ich mehrere Projekte an der Schule mache (z. B. eine Schülerzeitung), reichen die Auffüllstunden einfach nicht aus<sup>16</sup> (Q9). Si può ipotizzare che la quantità di ore necessaria per la didattica plurilingue sia legata anche al bisogno di reperire materiali e risorse didattiche da poter adattare alle proprie classi, la seconda maggiore difficoltà segnalata da 141 insegnanti (il 32,9% dei 428 che hanno risposto alla domanda). Questo dato deve forse essere interpretato alla luce del particolare contesto sociolinguistico ed educativo dell'Alto Adige, in cui tre lingue sono ufficialmente riconosciute e presenti in molte scuole e in cui un ulteriore livello di complessità è dato dalla presenza, nel curriculum scolastico, di lingue straniere considerate di prestigio, così come dalla presenza, nella realtà quotidiana, di una grande varietà di lingue e varietà, anche dialettali, non formalmente inserite nei piani formativi. In questo ambiente, così unico e particolare, è comprensibile che vi sia la necessità di trovare materiali utili e adattabili agli svariati contesti educativi. Le risposte alla domanda n. 18 indicano, quindi, anche la necessità di rendere ancora più rintracciabili e fruibili tutte quelle risorse in linea con i principi e gli obiettivi della didattica plurilingue. Risorse (digitali e non) sviluppate da enti come l'*European Centre for Modern Languages (ECML)* del Consiglio d'Europa<sup>17</sup>, dall'*Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum*<sup>18</sup>, dallo stesso Istituto di linguistica applicata di Eurac Research<sup>19</sup> o da istituzioni pedagogiche locali<sup>20</sup>, così come anche esperienze pratiche e suggerimenti di insegnanti, ricercatori e ricercatrici coinvolti nella didattica plurilingue in Alto Adige, in Italia e nel resto del mondo<sup>21</sup>, necessitano forse di essere ancor più condivise tra e da tutte/i le/i docenti, in uno scambio di informazioni, esperienze e idee che può giovare alla didattica e all'apprendimento.

**Percepita mancanza di competenze o conoscenze.** Tra le difficoltà riportate dai soggetti partecipanti, due appaiono riconducibili a un personale bisogno di ampliamento di conoscenze e competenze nel campo della didattica plurilingue: questo emerge chiaramente dalla scelta dell'op-

<sup>16</sup> Dato che faccio diversi progetti a scuola (per esempio un giornale scolastico), le ore di completamento cattedra non sono semplicemente sufficienti.

<sup>17</sup> <https://www.ecml.at>

<sup>18</sup> <http://oesz.at/OESZNEU/mainstart.php>

<sup>19</sup> <https://sms-project.eurac.edu/scuole/?lang=it>

<sup>20</sup> si vedano ad esempio: <https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/Default.asp>; <https://www.provincia.bz.it/formaziun-lingac/scora-ladina/it/personale-dirigenziale-e-insegnante.asp>; <https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/schule.asp>

<sup>21</sup> si vedano ad esempio: <https://virtulapp.eu/>; <http://www.uniroma4.it/?q=node/1234>; <https://class.unistrasi.it/1/116/158/Didattica.htm>; <https://www.dizionario.com/home>

zione "Sentivo di non avere sufficiente preparazione sull'argomento" fatta da 66 rispondenti (il 15,4%), così come pure dalla difficoltà, espressa da 77 docenti (il 18%), di valutare i progressi degli/delle studenti/sse nelle attività plurilingui promosse in classe. A questo proposito, si può ipotizzare che una delle sfide nasca dalla difficoltà di valutare le competenze plurilingui in un sistema scolastico generale (non solo italiano, ma largamente diffuso) che punta ancora troppo spesso a un insegnamento e a una valutazione compartimentati delle competenze linguistiche, seguendo cioè il già citato principio di "monolinguisimo parallelo", secondo il quale le (due o più) lingue oggetto/veicolo di istruzione devono essere tenute separate tra loro (Heller 1999). Quello che queste risposte indicano è forse il desiderio e il bisogno di formazione nell'ambito della didattica plurilingue, utile anche a smussare eventuali paure, reticenze o incertezze nello sperimentare attività, metodologie e approcci diversi nella propria classe. In questo senso, di grande utilità sono le iniziative di aggiornamento e formazione organizzate da tutte le intendenze scolastiche dell'Alto Adige, così come da enti di ricerca e reti (inter)nazionali di professionisti<sup>22</sup>, volte non solo a stimolare la costruzione di competenze e conoscenze, ma anche a offrire momenti di scambio e riflessione con colleghi e colleghe del mondo della scuola.

**Rapporto con colleghi, studenti/sse e famiglie.** È interessante notare che, tra le difficoltà elencate da coloro che hanno risposto alla domanda n. 18, alcune dipendano da rapporti con gli altri attori della scuola: gli/le studenti/sse, i/le colleghi/e e le famiglie. Il fatto che questi elementi di difficoltà ricorrano con poca frequenza nelle risposte dei soggetti partecipanti al presente studio, essendo stati espressi solo da 35, 21 e quattro docenti rispettivamente, potrebbe essere un indicatore di una relativamente raggiunta armonia tra tutte le parti in gioco, perlomeno nei contesti in cui i soggetti rispondenti lavorano. La loro presenza, tuttavia, ci ricorda che l'educazione plurilingue non è solo nelle mani di un/a singolo/a insegnante, ma che sinergie e intese devono essere trovate tra corpo docente, popolazione studentesca e famiglia, come del resto emerge anche da questo commento aggiuntivo a proposito delle difficoltà riscontrate in classe: "Tandem hing von der Kollegin/Kollegen ab, wieweit ein wirklicher 'Austausch zwischen den beiden Sprachen' möglich war"<sup>23</sup> (Q391).

### 3.6. PERCHÉ ALCUNE/I DOCENTI NON IMPLEMENTAVANO ATTIVITÀ DIDATTICHE PLURILINGUI?

Come discusso nella sezione 3.2, 169 rispondenti i tra i 603 in servizio prima dell'emergenza sanitaria Covid-19 non implementava *mai* ADP nelle proprie classi. A queste/i docenti, la domanda n. 22 del questionario chiedeva di spiegarne i motivi, elencandone fino a tre da una lista ed eventualmente aggiungendone altri liberamente attraverso l'opzione "Altro". Alla domanda, 162 insegnanti hanno risposto fornendo una varietà di motivi, in svariate combinazioni, per la mancata implementazione di ADP.

**"La mia è una materia non linguistica".** L'analisi delle risposte alla domanda n. 22 mostra che il motivo più frequentemente espresso è legato alla percezione della propria materia come esente

o lontana dagli obiettivi dell'educazione linguistica, in quanto l'obiettivo principale è l'insegnamento dei contenuti. Delle 75 persone che hanno indicato questa opzione (il 46,3% dei 162 rispondenti alla domanda n. 22), le voci più frequenti sono quelle di individui operanti negli ambiti matematico-scientifico-tecnologico-progettuale e storico-geografico-sociale (questi rappresentano rispettivamente il 41,3% e il 26,7% delle/degli insegnanti che hanno selezionato questa opzione di risposta), spesso in servizio presso licei e scuole o istituti professionali. Mentre è comprensibile che insegnanti di discipline tradizionalmente considerate non-linguistiche (ad es. la matematica o la geografia) si possano sentire meno responsabili dello sviluppo delle competenze linguistiche dei propri studenti e delle proprie studentesse, è altresì vero che la ricerca scientifica e le indicazioni di enti nazionali e internazionali (si pensi ad esempio alle indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo del MIUR, così come i molti documenti e progetti del Consiglio d'Europa) hanno da tempo sottolineato quanto l'educazione linguistica sia un compito di ogni insegnante, perché ogni materia ha una dimensione linguistica e perché gli/le studenti/sse necessitano di supporto e guida per comprendere il linguaggio specifico della disciplina, anche facendo leva sulle proprie competenze plurilingui.

**"Il mio compito è insegnare la lingua veicolo/oggetto delle mie lezioni".** Scelto dal 40,1% delle 162 persone che hanno risposto alla domanda n. 22, il secondo più frequente motivo per la non implementazione di attività didattiche plurilingui in classe è legato alla percezione del proprio ruolo di insegnante della sola materia oggetto o veicolo di istruzione e non di altre lingue. Non è strano che questa motivazione sia stata portata principalmente da soggetti impegnati nell'ambito linguistico-letterario (il 58,5% dei 65 docenti che hanno selezionato questa opzione) che quindi insegnano una delle lingue inserite nel curriculum scolastico. Da un lato, la percezione condivisa da queste/i insegnanti è più che ragionevole, in quanto il loro ruolo e la loro stessa formazione li vede spesso impegnati nell'insegnamento di una specifica lingua. Questo pare essere particolarmente vero a livello di scuola primaria (forse non a caso la scelta di questa opzione di risposta è stata fatta con più frequenza da docenti di questa categoria, cioè dal 32,3%), in cui molte/i alunne/i si affacciano per la prima volta a una o più lingue del curriculum. Tuttavia, è importante osservare che molte pratiche plurilingui possono essere promosse anche durante le lezioni di L1, L2 o L3: molti esempi di ADP riportati nella sezione 3.3, infatti, possono essere sperimentati anche per sviluppare e rafforzare le competenze linguistiche degli/delle studenti/sse nella lingua oggetto o veicolo di istruzione, ad esempio stimolando la riflessione metalinguistica e attingendo alle competenze che le/gli alunne/i hanno già nelle lingue del loro repertorio per comprendere e apprendere forme nuove della lingua di insegnamento. Per fare questo, non è sempre necessario che l'insegnante abbia competenze in tutte le lingue dei propri studenti e delle proprie studentesse. La ricerca ci dice infatti che le/gli alunne/i plurilingui hanno spesso una più spiccata abilità nell'identificare, comparare e discutere criticamente i fenomeni linguistici (si veda ad esempio Gogolin et al. 2010) e che il processo di confronto, uso e produzione di testi plurilingui, se adeguatamente stimolato, può essere di grande aiuto per lo sviluppo di competenze nella lingua meno "forte", ad esempio una L3 insegnata a scuola.

**"Vorrei proporre attività didattiche plurilingui ma non ne ho le competenze".** Il terzo, più frequente motivo tra quelli indicati da coloro che hanno risposto alla domanda n. 22 si ricollega a un aspetto già citato nella sezione precedente, cioè il desiderio e il bisogno di formazione nell'ambito della didattica plurilingue. Dei 39 rispondenti che hanno selezionato questa opzione dalla lista (il 24,1% di coloro che hanno risposto alla domanda), il numero più consistente (33,3%) è in servizio presso un liceo della provincia di Bolzano. È interessante notare che quasi la metà dei soggetti che hanno espresso questa motivazione lavora negli ambiti linguistico-letterario e

<sup>22</sup> si veda ad esempio: <https://www.bimm.at/>

<sup>23</sup> Nell'insegnamento in tandem dipendeva dal collega fino a che punto fosse possibile un vero "scambio tra le due lingue".

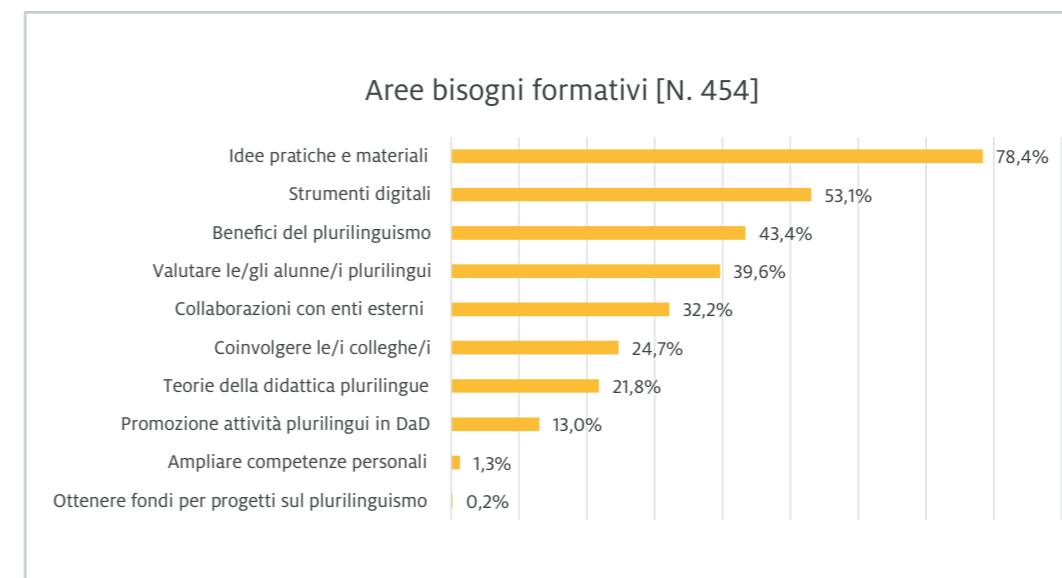
storico-geografico-sociale (47,4% per entrambe le categorie), un dato che segnala una certa sensibilità al tema della didattica plurilingue tra chi, come si è visto sopra, insegna di fatto (in) una sola lingua.

**Altre difficoltà.** Le altre motivazioni selezionate dalla lista di opzioni si riferiscono alla mancanza di tempo (espressa da 34 rispondenti, principalmente di scuola primaria e di liceo) e alla mancanza di materiali didattici plurilingui (20 docenti, per lo più in servizio presso scuole primarie e secondarie di I grado). Queste due motivazioni sottolineano la necessità, già discussa sopra, di creare e dare maggiore visibilità a tutti quei network e a quelle risorse utili alla didattica plurilingue. Questo faciliterebbe il lavoro delle/dei docenti, ad esempio rendendo più facile l'inserimento armonico di attività plurilingui nella pratica didattica quotidiana, senza un eccessivo dispendio di tempo aggiuntivo.

### 3.7. LE/I DOCENTI SENTONO IL BISOGNO DI ACQUISIRE ULTERIORI CONOSCENZE E COMPETENZE NEL CAMPO DELLA DIDATTICA PLURILINGUE?

Come accennato nell'introduzione, tra gli obiettivi del questionario vi era anche quello di comprendere quali fossero i bisogni formativi delle/dei docenti nell'ambito della didattica plurilingue. Alla domanda n. 44, che toccava questo aspetto, hanno risposto 614 persone: il 73,9% di queste (454 insegnanti) ha risposto in maniera affermativa, mentre il restante 26,1% (160) ha indicato di non aver alcun bisogno formativo. I dati confermano i risultati discussi nelle sezioni precedenti, che hanno evidenziato la necessità di equipaggiarsi di specifiche conoscenze o competenze. Essi riflettono inoltre le parole che il team di SMS 2.0 ha raccolto informalmente nelle scuole nel corso degli anni, oltre a quanto emerso tra i desiderata del primo studio di SMS effettuato nel 2012. Allora come oggi, c'era bisogno di corsi di aggiornamento e risorse, di consulenza e informazione, di scambi e cooperazione per quanto riguarda la gestione del plurilinguismo (Engel e Hoffmann 2016).

Alla successiva domanda, i soggetti che avevano indicato "sì" hanno indicato le aree nelle quali vorrebbero approfondire i loro bisogni formativi. La n. 45 era una domanda a risposta multipla semiaperta in cui veniva data la possibilità di indicare una o più risposte. La descrizione dei risultati illustrati nel Grafico 12 si sofferma solo su quelle aree che hanno avuto una maggiore frequenza di risposta.



**Grafico 12.** Aree relative ai bisogni formativi percepiti dai soggetti rispondenti – domanda a risposta multipla (N. 454). Fonte: questionario SMS 2.0, anno 2021 – elaborazioni proprie.

**Idee pratiche e materiali.** La grande maggioranza delle/dei docenti (il 78,4%, pari a 356 rispondenti) ha indicato che vorrebbe approfondire le proprie conoscenze e competenze sui modi e metodi di promozione delle attività didattiche plurilingui in classe attraverso l'uso di materiali, idee e scenari di apprendimento. Troviamo che sia interessante confrontare questo risultato con il dato relativo all'opzione di risposta.

**Teorie relative alla didattica plurilingue.** 99 docenti, pari al 21,8% dei rispondenti, hanno dichiarato di avere necessità di formazione in merito alle teorie sul multilinguismo e alla didattica plurilingue. Il dato interessante è la differenza esistente tra la percentuale di rispondenti che hanno indicato bisogni formativi in materia di idee pratiche e materiali didattici e coloro che invece vorrebbero approfondire l'aspetto teorico della disciplina. Mentre è comprensibile che la dimensione pratica prevalga su quella teorica in un campo così applicativo come quello della scuola, è importante sottolineare che teoria e pratica sono profondamente legati l'uno dall'altro e che la presentazione di materiali didattici dovrebbe essere sempre accompagnata dalla presentazione dei quadri teorici di riferimento. I materiali didattici e teorici sviluppati nell'ambito del progetto SMS 2.0, ma anche i progetti dell'*European Centre for Modern Languages* di Graz, solo per citare due esempi, hanno cura di fornire documentazione teorica che sviluppare materiali didattici per le classi.

**Strumenti digitali.** Questa opzione si riferiva all'utilizzo di strumenti digitali non solo in tempi di emergenza Covid-19, come specificato nel testo del questionario. Il 53,1% delle/dei docenti (241) sentiva di non avere sufficienti competenze nell'utilizzo di strumenti didattici digitali per la promozione di attività didattiche plurilingui. Tra le opzioni di risposta vi era anche "Come promuovere la didattica plurilingue specificamente in tempi di emergenza Covid-19 e in DaD", scelta

dal 13% delle/dei docenti (59 persone). Ciò nonostante, non si può escludere che la transizione obbligata al digitale, a partire da marzo 2020, abbia in qualche modo influenzato l'alto tasso di risposta ottenuto dall'opzione relativa agli strumenti digitali. Non bisogna però dimenticare che già nel 2015 il "Piano Nazionale Scuola Digitale" (PNSD) del MIUR indicava la formazione del personale docente in ambito digitale come uno dei quattro passaggi fondamentali per raggiungere un miglioramento complessivo di tutto il sistema scolastico e quindi di una scuola "aperta e inclusiva in una società che cambia" (MIUR 2015b: 26).

**Benefici del plurilinguismo sui processi di apprendimento.** Questa opzione è stata scelta dal 43,4% dei soggetti rispondenti (197 risposte) e si potrebbe interpretare come un tentativo di favorire la valorizzazione del plurilinguismo a scuola partendo 'da monte', ovvero dai benefici che parlare due più lingue ha per lo sviluppo del singolo. Un'altra lingua è una risorsa preziosa non solo dal punto di vista sociale e culturale, ma anche professionale. Sono numerosi gli studi scientifici che confermano i vantaggi cognitivi, linguistici e sociali che il padroneggiare due o più lingue hanno sull'individuo e, del resto, nel mondo gli individui plurilingui sono la regola non l'eccezione. Ecco, quindi, che insistere sui benefici del plurilinguismo potrebbe diventare un mezzo indiretto che l'insegnante ha per parlare di plurilinguismo con i genitori, ma anche con le/gli alunne/i per la definitiva valorizzazione della diversità linguistica in contesto scolastico.

**Valutare le/gli alunne/i plurilingui.** Al quarto posto per frequenza si colloca l'opzione "Come valutare le competenze delle/degli alunne/i plurilingui", che è stata selezionata da 180 insegnanti, in altre parole dal 39,6% delle 454 persone che hanno risposto alla domanda n. 45. La valutazione negli approcci plurali è un'operazione complessa che è stata trascurata fino a qualche decennio fa. Solo negli ultimi anni e su impulso delle istituzioni europee si sono iniziati a vedere alcuni tentativi, seppur ancora spesso isolati e non radicati a livello istituzionale (Bonvino 2020). La scarsità di corsi di formazione in questo ambito è pertanto il risultato di una serie di fattori, ma il dato positivo è che una percentuale non trascurabile di docenti la reputano un'esigenza formativa. Come in Novello (2014), la valutazione delle competenze costituisce, infatti, un valido strumento sia per gli/le studenti/sse, che possono fare il punto del livello raggiunto nelle lingue del proprio repertorio, sia per l'insegnante, che può misurare l'efficacia dell'azione didattica rispetto a livelli di riferimento precisi.

**Collaborazione con enti esterni.** Già in precedenza nel presente report è stata menzionata l'importanza della collaborazione e dello scambio di pratiche e di conoscenze per la promozione e attuazione di ADP. Anche in questo caso e in riferimento ai bisogni formativi del personale docente, il 32,2% dei rispondenti (142 insegnanti) lo ha indicato quale ambito potenzialmente oggetto di un approfondimento formativo. Indubbiamente la scuola occupa un ruolo insostituibile nella valorizzazione del plurilinguismo, ma per fare in modo che avvenga il cambiamento è necessaria una sensibilizzazione della società, come indicato tra le altre cose, fra gli obiettivi delle istituzioni europee<sup>24</sup>. Non solo: il coinvolgimento di musei, teatri, biblioteche e associazioni culturali può contribuire all'implementazione di metodologie didattiche alternative da molti considerate più facili da seguire.

<sup>24</sup> Si vedano a questo proposito: Consiglio d'Europa, 2007; Beacco, Little e Hedges 2014; Cavalli 2012; Cavalli et al. 2009.

**Coinvolgimento delle/dei colleghe/i.** Seppur non in cima alla classifica per frequenza di risposta (24,7%, 112 rispondenti), l'opzione "Come promuovere la didattica plurilingue all'interno della mia scuola, anche tra docenti meno interessati/e all'argomento" è indicativa del fatto che l'attività di valorizzazione del plurilinguismo non passa attraverso il lavoro di un/a solo/a insegnante di una singola materia (magari linguistica), ma che è necessaria un'azione coordinata in prospettiva interdisciplinare di tutto il corpo docente della scuola. Come accennato poc'anzi<sup>25</sup> e come sottolineato in diversi documenti scientifici e raccomandazioni europee<sup>26</sup>, tutte/i le/gli insegnanti devono essere sensibilizzati alle sfide poste dalla necessità di aiutare i propri alunni e le proprie alunne ad acquisire le competenze linguistiche richieste dalle loro discipline. Per raggiungere questo non facile obiettivo vanno offerti corsi di formazione e soprattutto risorse didattiche, affinché la dimensione linguistica, presente in ciascuna materia, venga adeguatamente valorizzata. Per concludere questa sezione riportiamo una delle risposte alla domanda sui bisogni formativi: "felice di approfondire 'all of the above'<sup>27</sup>. Chi insegna è di solito curioso e aperto a sviluppare vecchie e nuove competenze" (Q598). Riteniamo che questo commento sia perfettamente in linea con il progetto SMS 2.0 che, partendo da solide basi scientifiche, ha come scopo primario quello di promuovere anche la curiosità nei confronti delle lingue e la dimensione ludica dell'apprendimento linguistico presso tutti gli attori del mondo dell'educazione.

### 3.8. LA PANDEMIA COVID-19 E LA DIVERSITÀ LINGUISTICA: QUALE IMPATTO SULL'IMPLEMENTAZIONE DI ATTIVITÀ DIDATTICHE PLURILINGUI?

A partire dall'11 marzo 2020, il Governo ha reso obbligatorio il passaggio alla didattica a distanza (DaD) per tutte le scuole sul territorio nazionale, configurando una situazione inaspettata e inedita per il mondo dell'educazione (INDIRE 2021). A questo proposito, e data l'eccezionalità della situazione, il team di ricerca ha inserito alcune domande volte a fotografare l'impatto che la pandemia Covid-19 ha avuto sull'implementazione di attività didattiche plurilingui nel periodo di emergenza sanitaria.

È importante sottolineare che durante il periodo di raccolta dati non si era più nella fase emergenziale acuta e che le normative ammettevano la presenza di docenti e alunne/i in classe in forme più fluide e flessibili, con modalità differenti da istituto a istituto e nell'osservanza di rigide norme sanitarie. Nella formulazione delle domande di ricerca e nella progettazione effettiva del questionario, questo aspetto è stato, pertanto, tenuto in considerazione, partendo dall'ipotesi che anche la frequenza o la modalità di implementazione di eventuali attività didattiche plurilingui possa aver risentito dell'andamento dell'emergenza sanitaria.

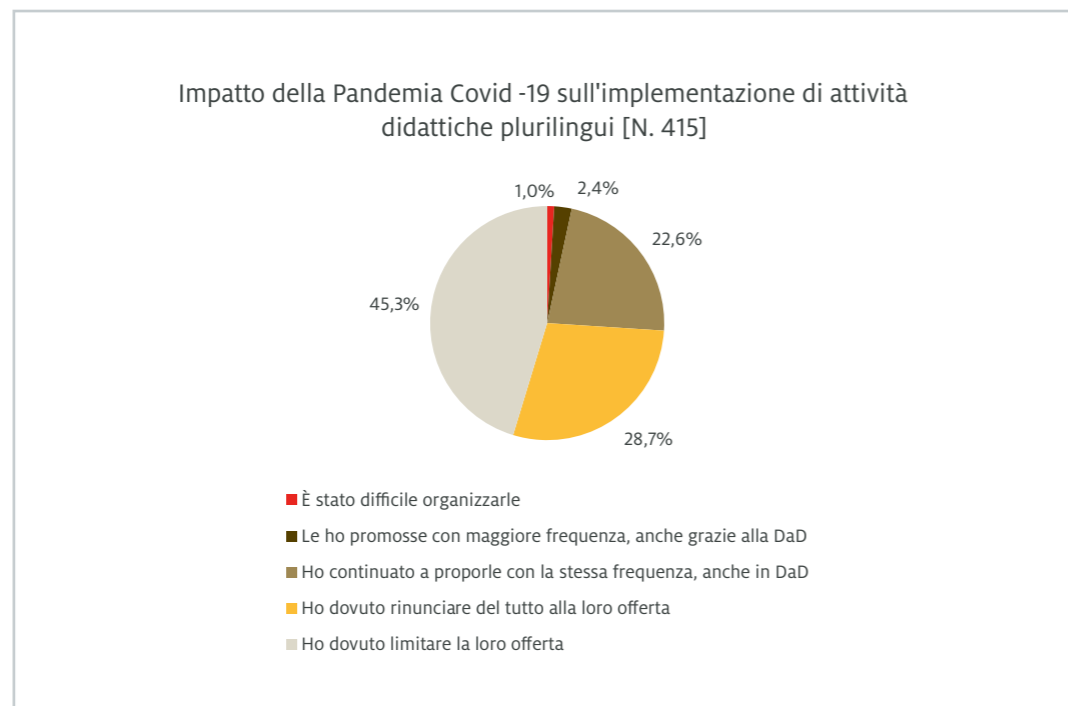
La struttura del questionario non prevedeva una sezione apposita dedicata alla promozione della diversità linguistica durante la situazione emergenziale. Si è deciso piuttosto di inserire le domande relative alla pandemia Covid-19 nella corrispondente sezione tematica.

<sup>25</sup> Si veda pag. 36.

<sup>26</sup> Tra le pubblicazioni più significative in questo ambito, citiamo "Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricula e per la formazione degli insegnanti" (Beacco et al. 2016).

<sup>27</sup> L'espressione "all of the above" si riferisce alle opzioni di risposta sopra trattate.

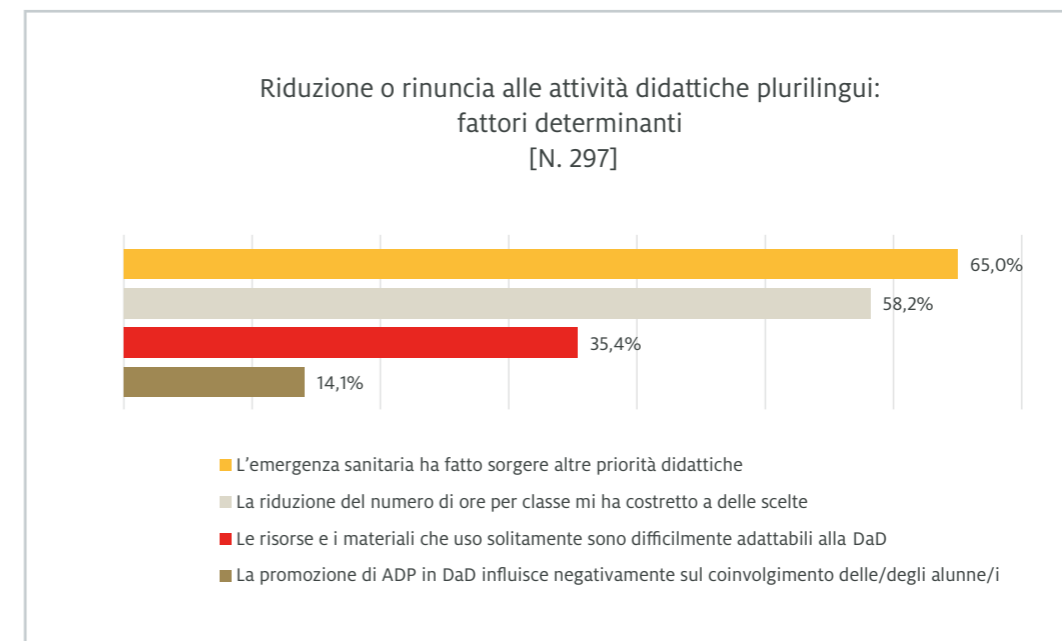
La prima domanda in questo ambito desiderava fotografare l'impatto dell'emergenza sanitaria sull'implementazione di attività didattiche plurilingui. Alla domanda n. 19 hanno risposto 415 persone, su un totale di 434 docenti che alla domanda n. 14 avevano dichiarato di implementare attività didattiche plurilingui anche prima dello scoppio della pandemia, seppur con frequenza differente (*raramente; qualche volta; spesso*).



**Grafico 13.** Impatto della pandemia Covid-19 sull'implementazione di ADP (N. 415). Fonte: questionario SMS 2.0, anno 2021 – elaborazioni proprie.

Come si evince dal Grafico 13, la maggior parte dei soggetti rispondenti (188 insegnanti, il 45,3%) ha dovuto limitare l'offerta relativa all'implementazione dell'ADP in periodo emergenziale. Significativa è anche la percentuale (28,7%, cioè 119 insegnanti) di coloro che hanno dovuto rinunciare del tutto alle ADP, mentre il 22,6% (94 rispondenti) ha continuato a proporle con la stessa frequenza anche in DaD. Decisamente minoritari coloro che le hanno proposte con maggior frequenza (2,4%), mentre l'1% dei soggetti rispondenti ha voluto evidenziare l'aspetto legato alla difficoltà di implementare le ADP durante la pandemia. La domanda prevedeva anche la possibilità per i soggetti partecipanti di indicare liberamente altre risposte, ma solo quattro persone hanno scelto questa opzione, senza tuttavia fornire una risposta.

Il team del progetto ha poi inserito una domanda specifica (n. 20) volta a indagare i fattori che hanno spinto il personale docente a limitare o rinunciare del tutto all'offerta di ADP durante la Covid-19. Alla domanda hanno risposto 297 persone, che potevano indicare fino a un massimo di tre risposte tra le sei opzioni proposte.



**Grafico 14.** Fattori determinanti nella riduzione o rinuncia all'implementazione di ADP in tempi di pandemia Covid-19 – domanda a risposta multipla (N. 297). Fonte: questionario SMS 2.0, anno 2021 – elaborazioni proprie.

Come evidenziato nel Grafico 14, tra i fattori che hanno portato alla rinuncia o alla riduzione delle ADP in classe vi sono l'insorgere di altre priorità didattiche (opzione indicata dal 65% dei soggetti rispondenti, cioè da 193 insegnanti) e la riduzione del numero di ore a disposizione del docente dovuta alle modifiche al proprio piano orario (58,2%, 173 rispondenti). Al terzo posto, tra le risposte più frequenti, viene indicato il fatto che le risorse e i materiali a disposizione non sono facilmente adattabili alla DaD (105 insegnanti, il 35,4%). Interessante, anche se minoritaria (14,1%), è la percentuale di rispondenti che hanno indicato l'impatto negativo che una eventuale promozione di ADP ha in regime di didattica a distanza. Va specificato, che in questo ultimo caso, si faceva riferimento alle/agli alunne/i più fragili, quali, per esempio, quelli definiti dalle leggi N. 104/1990 o N. 170/2010.

La domanda n. 21 del questionario mirava a comprendere il tipo di impatto della situazione emergenziale percepito dai soggetti rispondenti in riferimento alle attività didattiche plurilingui proposte in classe. La domanda proponeva sette affermazioni alle quali le/gli insegnanti dovevano rispondere utilizzando una scala di valori sulla base della loro esperienza. La scala utilizzata (*Likert scale*) era la seguente: 1 – In completo disaccordo; 2 – In disaccordo; 3 – Incerto; 4 – D'accordo; 5 – Completamente d'accordo. Alla domanda hanno risposto 397 persone. L'analisi dei dati indica che l'isolamento e/o il distanziamento sociale sono stati tra i fattori che più hanno influito negativamente sull'implementazione di ADP (opzione indicata da 204 rispondenti, il 51,4%). Un forte impatto dello stato di emergenza sanitaria si è sentito anche in relazione agli/alle studenti/sse più fragili: il 50,6% dei soggetti rispondenti (201 docenti) si è infatti dichiarato d'accordo o completamente d'accordo con l'affermare che sono stati i più fragili a mostrare maggiori difficoltà nello svolgere attività plurilingui durante la DaD. Una terza criticità espressa

da coloro che hanno risposto alla domanda è relativa ai problemi tecnici riscontrati nel passaggio alla didattica distanza: 158 insegnanti (il 39,8%) si sono infatti dichiarati d'accordo o pienamente d'accordo rispetto al fatto che i problemi tecnici hanno spesso compromesso l'efficacia delle attività plurilingui. Un ulteriore aspetto critico, segnalato da 159 rispondenti (il 40,1%), riguarda la difficoltà di utilizzare nella didattica a distanza gli stessi materiali didattici plurilingui usati nelle lezioni in presenza.

# 4.

## Conclusioni



I risultati del presente studio conducono a una serie di riflessioni che riteniamo possano essere utili per le scuole, le istituzioni locali e la ricerca.

**La figura della/del docente plurilingue come modello per gli/le studenti/sse e come risorsa per la didattica e la formazione pedagogica.** In primo luogo, i risultati evidenziano un dato forse troppe volte dato per scontato: la ricchezza linguistica che anche le/i docenti portano con sé nelle proprie classi. La sezione 3.1 ha evidenziato quanto ricchi possano essere i repertori linguistici delle/degli insegnanti, popolati da lingue standard, varietà dialettali sudtirolesi e italiane e, per quasi un quarto dei soggetti rispondenti, lingue e varietà non tradizionalmente associate con la storia e la cultura dell'Alto Adige. Mentre si insiste giustamente sull'utilità di scoprire e valorizzare i repertori linguistici degli/delle studenti/sse, è altresì importante mettere in luce il valore aggiunto che docenti con repertori linguistici ricchi o estesi portano nelle proprie classi: non solo nell'essere modello di riferimento e di ispirazione per i propri alunni e le proprie alunne, ma anche come stimolo per una didattica sempre più attenta al valore di tutte le lingue quale risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento. Sulla base di queste osservazioni, troviamo che la figura della/del docente plurilingue e, in particolare, della/del docente con un repertorio linguistico esteso, possa essere una grande risorsa per le scuole e le istituzioni, pronte a cogliere i vantaggi e le opportunità date da una tale ricchezza.

**Il bisogno di mettere maggiormente in rete le esperienze di didattica plurilingue.** La sezione 3.3 di questo documento ha messo in luce svariate tipologie di attività didattiche plurilingui, qui categorizzate sulle base dei loro obiettivi, dei materiali usati o delle modalità di realizzazione. Pensiamo che gli esempi citati, tratti dai commenti dei soggetti partecipanti al questionario, possano essere fonte di ispirazione per altre/i docenti: essi mostrano alcuni dei modi in cui le barriere tra lingue possono essere addolcite e superate (Cenoz e Gorter 2013) per favorire uno sviluppo integrato dei repertori linguistici degli/delle studenti/sse e, facendo leva sulla trasferibilità delle loro competenze plurilingui (Cummins 1979), supportare il loro accesso ai contenuti disciplinari. In alcuni casi, come negli esempi afferenti al translanguaging pedagogico, le esperienze condivise dai soggetti rispondenti promuovono un modello di didattica plurilingue che si rispecchia nell'obiettivo di acquisire una competenza comunicativa unica e tuttavia complessa in quanto articolata in diverse risorse: le lingue nazionali e regionali, nonché le straniere europee e anche non-europee (Cenoz e Gorter 2013: 593). Per favorire un maggiore scambio di buone pratiche e un effetto moltiplicatore, troviamo che sia necessario ampliare maggiormente la visibilità delle esperienze positive di didattica plurilingue, mettendole a disposizione di tutte le scuole e guidando le/i docenti nella scelta e nell'implementazione delle tipologie di ADP più adatte ai bisogni e agli obiettivi della loro pratica didattica, anche e soprattutto tenendo conto della ricchezza linguistica presente nelle loro classi.

**Il riconoscimento che tutte le lingue sono una risorsa per la scuola.** Che il plurilinguismo venga associato a una serie di benefici per l'individuo e la società traspare anche dai risultati di questo studio. Nella sezione 3.4 abbiamo evidenziato come una grande parte delle ADP implementate dai soggetti rispondenti includessero le lingue straniere insegnate a scuola, seguite dalle lingue formalmente riconosciute in Alto Adige. Una funzione strumentale e orientata alla preparazione a un plurilinguismo di prestigio è quindi quello che sembra emergere dall'analisi dei dati del questionario. Un importante spunto di riflessione viene qui fornito dalla presenza, nelle ADP proposte dai soggetti rispondenti al questionario, del dialetto sudtirolese e delle 'altre' lingue di origine delle/degli alunne/i. Pur facendo parte delle pratiche didattiche delle/dei docenti, la loro frequenza di coinvolgimento può certamente ancora aumentare, in un territorio che ha

fatto della diversità-risorsa linguistica una delle sue peculiarità. Come ci ricordano vari studiosi impegnati nel campo della didattica plurilingue, la diversità linguistica presente nelle scuole dovrebbe essere sfruttata per creare le migliori opportunità di apprendimento per tutti (Conteh et al. 2014). È proprio da questa ricchezza, più lontana forse dall'idea di educazione linguistica di prestigio ma più vicina al reale (Sierens e Ramaut 2018), che la didattica può ricevere nuovi impulsi. Questa considerazione è valida non solo per le scuole e le istituzioni, ma anche per le ricercatrici e i ricercatori, chiamati sempre più a studiare, documentare e promuovere le svariate forme di plurilinguismo della società, interno ed esterno, tradizionale e nuovo, in una visione di inclusione e giustizia sociale.

**L'importanza della formazione e della collaborazione di tutte/i le/i docenti.** Per sperimentare e attuare una didattica plurilingue che attenni davvero i confini tra lingue, che le usi in maniera strategica per l'apprendimento e l'insegnamento (van Avermaet et al. 2018) e che le valorizzi come risorse per l'inclusione e l'interdipendenza positiva tra pari, le/gli insegnanti necessitano di competenze. Queste includono non solo una serie di abilità, ma anche conoscenze e atteggiamenti che facilitino la messa in atto di quelle abilità (Guarda e Hofer 2021). Per permettere che le/gli insegnanti, in formazione o in servizio, sviluppino e mettano in pratica queste competenze, è stata qui più volte sottolineata l'importanza della formazione e dei momenti di aggiornamento organizzati dalle istituzioni locali, dai centri di ricerca come Eurac Research e dagli altri enti che, in Europa e nel mondo, si occupano di didattica plurilingue. A tutte queste iniziative dovrebbe essere data ancor più rilevanza e visibilità, anche per offrire nuovi spunti di riflessione e ispirazione a chi non si è mai dedicato alla didattica plurilingue. Questo è un fattore chiave se si vuole aumentare la consapevolezza della natura trasversale dell'educazione plurilingue (Bleichenbacher et al. 2019), che in una società sempre più complessa e super-diversificata non può essere solo compito delle/degli insegnanti di lingua, ma richiede la partecipazione e l'impegno di tutto il corpo docente. È attraverso la formazione di docenti di tutte le discipline e attraverso la loro collaborazione che si può quindi promuovere e disseminare una cultura scolastica in cui tutte le lingue vengono riconosciute come risorse per l'insegnamento, l'apprendimento e lo sviluppo delle abilità sociali di tutti.

**L'impatto della pandemia Covid-19.** I risultati della presente indagine indicano che la pandemia e il regime di DaD forzata a partire da marzo 2020 (INDIRE 2021) hanno lasciato i segni anche sulle attività di promozione e valorizzazione del plurilinguismo nelle scuole altoatesine. Per molte/i insegnanti, la necessità di adattamento e flessibilità alla situazione contingente ha fatto sorgere altre priorità didattiche. A questo si collega il passaggio repentino dalla didattica frontale alla didattica a distanza, che in molti casi, ha portato a una riduzione delle ore a disposizione per l'insegnamento a discapito, quindi, della didattica plurilingue. Tutti noi ci auguriamo che la fase emergenziale della pandemia Covid-19 sia oramai alle spalle e con essa la condizione di didattica a distanza forzata. È tuttavia importante documentare le esperienze delle scuole in relazione alla didattica del plurilinguismo durante l'emergenza sanitaria perché si può far luce su quelli che sono le necessità e gli obiettivi delle scuole e contribuire a informare sul ruolo che la valorizzazione della diversità linguistica e dei repertori linguistici delle/degli alunne/i dovrà occupare nella pianificazione scolastica degli anni a venire. La pandemia e il regime di DaD forzata hanno inoltre rivelato l'importanza delle tecnologie digitali in ambito scolastico. I risultati di questa indagine raccontano della difficoltà delle/dei docenti di trovare e adattare risorse didattiche plurilingui alle condizioni operative legate alla didattica a distanza. La realtà altoatesina non è paragonabile alle grandi metropoli, tuttavia non è immune dai fenomeni legati alla società globale. Al giorno d'oggi, il mondo richiede, tra le altre abilità, competenze digitali e la pandemia ha

messo in luce le difficoltà presenti nella scuola relativamente alla strumentazione tecnologica e al suo utilizzo. Il processo non sarà breve, ma raccogliere dati su quello che è stato l'impatto della pandemia Covid-19 può contribuire a introdurre innovazioni tecnologiche capaci di facilitare l'insegnamento, anche in ottica plurilingue.

## Riferimenti bibliografici

- **Baker, C. (2011).** *Foundations of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- **Beacco, J., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. e Vollmer, H. (2016).** *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*. Strasbourg: Consiglio d'Europa. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>
- **Beacco, J., Little, D. e Hedges, C. (2014).** *Linguistic Integration of Adult Migrants. Guide to Policy Development and Implementation*. Strasbourg: Council of Europe.
- **Bonvino, E. (2020).** Siamo davvero pronti per una didattica plurilingue? Nuovi strumenti. *Italiano LinguaDue*, 2. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15047/13931>
- **Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguero, A. e Molinié, M. (2012).** *CARAP – Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture – Competenze e Risorse*. Strasbourg: Consiglio d'Europa.
- **Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A. e Van de Ven, P. (2009).** *Plurilingual and Intercultural Education as a Project*. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/-/plurilingual-and-intercultural-education-as-a-project-2009>
- **Cavalli, M. (2012).** La guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale: scopi, struttura, destinatari. *Italiano LinguaDue*, 1. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2279>
- **Cenoz, J. e Gorter, D. (2013).** Towards a plurilingual approach in English language teaching: softening the boundaries between language. *TESOL Quarterly* 47(3), 591-599.
- **Cenoz, J. e Gorter, D. (2020).** Pedagogical translanguaging: an introduction. *System* 92, 1-7.
- **Consiglio d'Europa (2007).** *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe. Main Version*. Strasbourg: Language Policy Division.
- **Consiglio d'Europa (2018).** *Common European Framework of Reference for Languages. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Language Policy Division.
- **Conteh, J e Meyer, G. (2014).** *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- **Cummins, J. (1979).** Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- **Engel, D. e Hoffmann, M. (2016).** Zum Umgang mit Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen – Das Südtiroler Kooperationsprojekt "Sprachenvielfalt macht Schule" stellt sich vor, *Tagungsband zur XV. Internationale DeutschlehrerInnentagung Bozen*, 29.7.-3.8.2013 (IDV). Bolzano/Bozen: Bolzano University Press, 7–21.
- **Ganuza, N. e Hedman, C. (2017).** Ideology versus practice: Is there a space for pedagogical translanguaging in mother tongue instruction? In: Paulsrud, B.A., Rosén, J., Straszer, B. e Wedin, A. (a cura di) *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol: Multilingual Matters, 208–26.
- **Gogolin, I. (1994).** *Der monolinguale „habitus“ der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxman-Verlag.
- **Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B. e Bainski, C. (2010).** *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*.
- **Guarda, M., e Colombo, S. (in stampa).** Plurilingual education through the teachers' eyes: insights from South Tyrol.
- **Guarda, M. e Hofer, S. (2021).** *COMPASS: un Quadro di riferimento per la teoria e la ricerca sulle competenze didattiche plurilingui*. Bolzano/Bozen: Eurac Research.
- **Heller, M. (1999).** *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London: Longman.
- **INDIRE – Istituto nazionale documentazione innovazione ricerca educativa (2021).** *Impatto della pandemia sulle pratiche didattiche e organizzative delle scuole italiane nell'anno scolastico 2020/21*. [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Didattiche-Durante-il-Lockdown\\_10\\_01.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Didattiche-Durante-il-Lockdown_10_01.pdf) (ultimo accesso: 6 giugno 2022).
- **Maljers, A., Marsh, D. e Wolff, D (2007) (a cura di).** *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. The Hague and Graz, European Platform for Dutch Education and European Centre for Modern Languages.
- **Mertz, E. e Yovel, J. (2003).** Metalinguistic awareness. In: Östman, J., Verschueren, O., Blommaert, J. e Bulca, C. (a cura di) *The Handbook of Pragmatics*. Kluwer.
- **MIUR (2007).** *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.
- **MIUR (2012).** *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione*. Roma: Ministero dell'Istruzione – Ministero dell'Università e della Ricerca.
- **MIUR (2015a).** *Decreto Ministeriale n. 319 del 29 maggio 2015*. Roma: Ministero dell'Istruzione – Ministero dell'Università e della Ricerca.
- **MIUR (2015b).** *Piano Nazionale Scuola Digitale*. Roma: Ministero dell'Istruzione – Ministero dell'Università e della Ricerca. <https://www.miur.gov.it/scuola-digitale> (ultimo accesso: 6 giugno 2022).
- **Novello, A. (2014).** *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- **Sierens, S. e Ramaut, G. (2018).** Breaking out of L2-exclusive pedagogies: teachers valorizing immigrant pupils' multilingual repertoire in urban Dutch-medium classrooms. In: Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Sierens, S. e Maryns, K. (a cura di) *The Multilingual Edge of Education*. London: Palgrave Macmillan, 285-311.
- **Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Sierens, S. e Maryns, K. (a cura di) (2018).** *The Multilingual Edge of Education*. London: Palgrave Macmillan.

