

# Se il plurilinguismo entra in classe dalla porta principale Gli atteggiamenti degli insegnanti di fronte a un'esperienza di *éveil aux langues*

Silvia Sordella

Università degli Studi di Torino, Italia

**Abstract** This article presents an approach to analysis of attitudes within a focus group regarding plurilingualism enhancement. In specific, the teachers and their primary school classes were involved in the project *Noi e le nostre lingue*, realised by the University of Turin to fostering processes of language awareness, namely of *éveil aux langues*. In the illustrated theoretical and methodological systemic framework, the analysis of focus group conversation will show some clues to attitudes dimensions regarding knowledges, beliefs, expectations, emotions that support the evaluations and the behavioural intentions in this specific context.

**Keywords** Attitudes. Plurilingualism. Linguistic education. Language awareness. Primary school.

**Sommario** 1 Educazione linguistica e plurilinguismo. – 2 Il progetto *Noi e le nostre lingue*. – 3 Un quadro di riferimento per analizzare gli atteggiamenti. – 4 La metodologia del focus group per far emergere gli atteggiamenti. – 5 Spunti per un'analisi multidimensionale e integrata degli atteggiamenti. – 5.1 Dall'osservazione dei fenomeni alla ricerca di spiegazioni causali. – 5.2 La dimensione affettiva degli atteggiamenti attivata dall'esperienza dei laboratori. – 5.3 La dimensione valutativa intrecciata con il sistema di conoscenze e di credenze. – 5.4 La dimensione comportamentale come parte degli atteggiamenti. – 6 Conclusioni.



#### Peer review

Submitted	2019-10-25
Accepted	2020-04-08
Published	2020-06-04

#### Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



**Citation** Sordella, Silvia (2019). “Se il plurilinguismo entra in classe dalla porta principale. Una proposta metodologica”. *EL.LE*, 8(3), 525-550.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/002

## 1 Educazione linguistica e plurilinguismo

La presenza del plurilinguismo nella scuola italiana è un fatto storico che ha le sue radici nella varietà linguistica che caratterizza intrinsecamente il nostro Paese e la nostra lingua, pur con spinte altalenanti verso un modello di monolinguisimo standardizzato (Duberti, in corso di stampa). Dopo un lungo periodo di migrazioni interne, gli ultimi venticinque anni sono stati caratterizzati da flussi migratori provenienti dall'estero, che hanno portato alla sovrapposizione di un plurilinguismo esogeno ad un preesistente, e tuttora vitale, plurilinguismo endogeno.

Le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, redatte nel 2012 e aggiornate nel 2018, porterebbero a considerare la valorizzazione del plurilinguismo naturalmente presente in classe come parte integrante dell'educazione linguistica:

L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica. (MIUR 2018, 9)

Questa forte affermazione non comporta necessariamente che il plurilinguismo sia effettivamente parte integrante dell'educazione linguistica (Sordella 2017). Non sempre, anzi, vengono sfruttate didatticamente tutte le sue potenzialità, come ad esempio quelle derivanti dal *child language brokering*, realizzato principalmente in quelle conversazioni in lingua di origine che avvengono 'sottobanco' tra studenti con background migratorio per facilitare la comprensione dei neoarrivati (Pugliese 2017). È difficile pensare che, in modo progettuale e sistematico, l'educazione plurilingue e interculturale rappresenti davvero un volano di riuscita scolastica per ciascun alunno. Eppure non possiamo affermare che la classe docente sia di per sé ostile a valorizzare le lingue di cui sono portatori gli studenti alloglotti: quel che manca, forse, sono alcuni strumenti propri della linguistica che permetterebbero agli insegnanti di utilizzare in modo didatticamente proficuo le risorse derivanti dal confronto interlinguistico, in forme e modalità certamente adeguate all'età degli alunni.

Confermano questa sostanziale apertura al plurilinguismo in classe i dati relativi a una ricerca condotta nell'anno scolastico 2014-15 (Sordella 2015) con l'intento di delineare un quadro degli atteggiamenti manifestati da 150 insegnanti piemontesi di scuola primaria verso il plurilinguismo dei loro alunni e verso il fatto che questo potesse rappresentare una risorsa per l'educazione linguistica. Alcune dichiarazioni prodotte dagli insegnanti erano state confrontate con quelle dei loro stessi alunni, precedentemente coinvolti nell'indagi-

ne sociolinguistica condotta da Marina Chini e Cecilia Andorno in Piemonte e in Lombardia (Chini, Andorno 2018).

Il confronto tra questi dati mostrava una conoscenza discreta da parte degli insegnanti rispetto ai repertori linguistici dei propri alunni, facendo ipotizzare un certo interesse – anche soltanto sul piano conoscitivo – verso il plurilinguismo presente, in varia misura, nelle proprie classi. La valutazione del plurilinguismo come risorsa sul piano didattico era poi stata indagata mediante una serie di item a risposta multipla, costruiti sulla base dei temi emersi nell’ambito di un *focus group* e analizzati tramite un procedimento di *cluster analysis* che aveva portato a individuare tre tendenze generali (Sordella 2015). Tra queste, un raggruppamento di insegnanti metteva maggiormente in rilievo sia le problematiche relative alla gestione del repertorio plurilingue da parte degli alunni stranieri sia le difficoltà didattiche per gli insegnanti stessi; altri, pur riconoscendo questi aspetti come potenzialmente critici, intravedevano le potenzialità legate alla condizione plurilingue e al fatto di poter mettere in gioco la pluralità delle lingue presenti in classe per stimolare la riflessione sulla lingua; infine, una minoranza di insegnanti testimoniava un certo disorientamento, facendo difficoltà sia ad individuare nel plurilinguismo aspetti specifici di criticità sia a riconoscerne il ruolo nell’educazione linguistica.

Interpellati rispetto a eventuali attività didattiche svolte per valorizzare le competenze plurilingui dei loro alunni, poco più della metà degli insegnanti aveva infine descritto diverse situazioni, create prevalentemente in modo spontaneo, in cui si notavano somiglianze e differenze tra le lingue, perlopiù sul piano lessicale. Dall’analisi quantitativa e qualitativa dei dati raccolti emergeva dunque una sostanziale apertura a considerare il plurilinguismo una risorsa per l’educazione linguistica, salvo poi ammettere che non si riusciva ad attuare effettivamente dei percorsi didattici sistematici e integrati nel curriculum, soprattutto per la mancanza di competenze specifiche.

In questo contributo si descriveranno gli effetti di una sperimentazione di educazione plurilingue, analizzando gli atteggiamenti di un gruppo di insegnanti coinvolti come osservatori in una serie di interventi didattici condotti nelle loro classi da parte di studenti universitari, specificamente formati nell’ambito di un progetto dell’Università degli Studi di Torino.

## 2 Il progetto *Noi e le nostre lingue*

Il progetto *Noi e le nostre lingue* nasce con l'obiettivo di indirizzare su strade funzionali e percorribili gli atteggiamenti di sostanziale apertura individuati, offrendo esperienze laboratoriali di *Éveil aux langues* (Candelier et al. 2011), dove il 'risveglio' in questione concerne la sensibilizzazione e la presa di coscienza da parte degli alunni rispetto alla realtà e alle risorse del plurilinguismo naturalmente presente in classe, nel repertorio di uno, di alcuni o di molti. La sfida ulteriore di questo progetto è di condurre gli alunni stessi oltre la semplice curiosità per la varietà linguistica e oltre la scoperta di somiglianze e differenze tra le lingue, per portarli a sperimentare concretamente strategie di analisi e di riflessione sui fatti linguistici osservati in lingue diverse dalla lingua italiana, la quale rappresenta generalmente l'unico terreno sul quale si pensa di fare grammatica (Andorno, Sordella 2018).

Questo progetto si svolge da quattro anni nelle scuole primarie torinesi grazie a una convenzione tra l'Università e il Comune di Torino e coinvolge ogni anno sei classi quarte e quinte in dieci incontri condotti da studenti universitari, alcuni di madre lingua italiana e altri di madre lingua straniera, reclutati grazie ad apposite borse di studio. Facendo leva sugli strumenti della linguistica generale acquisiti nel proprio percorso formativo e prendendo consapevolezza delle strutture della propria lingua di origine, gli studenti collaborano alla progettazione delle proposte didattiche sulla base degli indicatori del Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali, il CARAP (Candelier et al. 2011), e conducono gli incontri portando di volta in volta in classe lingue diverse: lingue usate in famiglia da alcuni alunni, lingue estranee per tutti, lingue tipologicamente vicine all'italiano o lingue più lontane per aspetti fonologici e strutture morfosintattiche (Sordella, Andorno 2017).

Il coinvolgimento degli insegnanti nel progetto si realizza inizialmente con un incontro di presentazione del progetto e delle sue implicazioni educative e didattiche e, a lavori in corso, attraverso il compito di osservare nello svolgimento dei laboratori le risorse che hanno visto attivarsi nei propri alunni, rispetto ad una serie di descrittori selezionati dal CARAP in fase di progettazione. Una griglia di osservazione permette agli insegnanti di rilevare la presenza o l'assenza di specifiche manifestazioni comportamentali di queste risorse rispetto al 'sapere', al 'saper essere' e al 'saper fare' dei propri alunni; in questo foglio, inoltre, è presente uno spazio in cui, in relazione a un determinato indicatore di risorsa osservato, gli insegnanti hanno la possibilità di descrivere la situazione specifica nell'ambito del quale hanno visto attivarsi la risorsa stessa.

Gli atteggiamenti degli insegnanti sono stati finora recepiti attraverso manifestazioni verbali di apprezzamento e di condivisione, ma

anche di criticità o - seppur in modo sporadico - di indifferenza. Al termine di questa quarta edizione del progetto, si è ritenuto importante procedere ad una rilevazione mirata degli atteggiamenti degli insegnanti che, in diversa misura, avevano partecipato come osservatori alle attività dei laboratori e si è scelto di raccogliere le loro voci in un *focus group* realizzato al termine del percorso didattico. Di seguito verranno presentati i primi risultati di un'analisi qualitativa di questi dati conversazionali audio-registrati, con l'obiettivo di delineare un primo quadro degli atteggiamenti verso le risorse del plurilinguismo da parte di insegnanti coinvolti in un progetto di *Éveil aux langues*.

### 3 Un quadro di riferimento per analizzare gli atteggiamenti

Il modello teorico su cui si basa questo contributo fa riferimento a una visione degli atteggiamenti unitaria e al tempo stesso multidimensionale e sistemica, dove le diverse componenti interagiscono tra loro sia sul piano sociale sia sul piano individuale. Questa concezione considera l'atteggiamento come «the categorization of a stimulus object along an evaluative dimension» (Zanna, Rempel 1988, 319), valutazione che avviene sulla base delle conoscenze e delle convinzioni che il soggetto ha rispetto ad un determinato oggetto e che si alimenta dei vissuti emotivi scaturiti dall'esperienza; questa valutazione integrata interagisce inoltre con una dimensione più comportamentale che consiste sia nella rievocazione delle azioni che il soggetto ha compiuto in questo ambito, sia nella descrizione dei comportamenti che egli avrebbe intenzione di mettere in atto.

Le relazioni interne che si creano tra queste diverse dimensioni degli atteggiamenti sono di tipo circolare, nel senso che il sistema di credenze di riferimento si ristruttura allorquando il soggetto viene chiamato a valutare - e quindi a prendere posizione di fronte a stimoli inerenti ad alcuni aspetti dell'oggetto - e, d'altra parte, anche le azioni messe in atto contribuiscono ad alimentare, e magari a modificare, il clima emotivo che condiziona i successivi atti valutativi. Kruglanski e Stroebe (2014) ipotizzano che questo tipo di relazioni circolari siano orientate da un *means-goals framework* in cui le credenze riguardano il raggiungimento di determinati obiettivi rispetto all'oggetto degli atteggiamenti. Questi ultimi, cioè, sarebbero determinati dalla convinzione che gli oggetti su cui sono focalizzati possono portare al raggiungimento dei propri obiettivi.

Secondo questo modello interpretativo, si può considerare un atteggiamento come la credenza rispetto al fatto che un oggetto meriti una certa valutazione e sia desiderabile e raggiungibile rispetto ai propri obiettivi; le informazioni comportamentali riguardano invece la credenza che una data azione abbia avuto o possa avere luogo

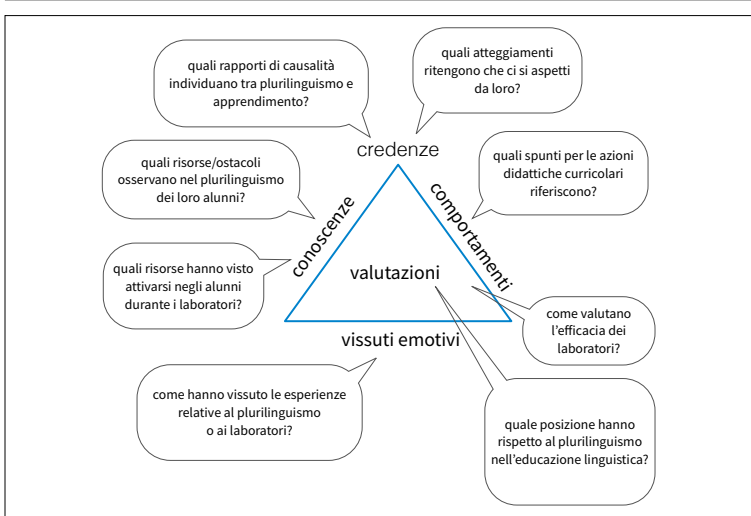


Figura 1 Il modello di analisi degli atteggiamenti degli insegnanti

e la dimensione affettiva comporta la rappresentazione mentale di un dato sentimento o di un'esperienza emotiva. La figura 1 rappresenta il modello interpretativo elaborato sulla base di questi presupposti per analizzare gli atteggiamenti degli insegnanti emersi nell'ambito del *focus group*.

In questa prospettiva di analisi, il nodo maggiormente critico - oggetto di un ampio dibattito nel campo della psicologia sociale - è dato dalla congruenza tra il nucleo valutativo e la dimensione più prettamente comportamentale degli atteggiamenti. Per dirimere questa apparente contraddizione, è necessario non presupporre una relazione causale tra le valutazioni espresse ed i comportamenti dichiarati e/o attuati, dato che gli aspetti comportamentali andrebbero considerati anch'essi nella loro natura di atteggiamenti, ossia come «behavioral intentions» e non come azioni vere e proprie (Ajzen, Fishbein 2014).

Un altro aspetto problematico, che influisce direttamente sulla costruzione e la scelta dei metodi di rilevazione, è rappresentato dall'accessibilità degli atteggiamenti. Il problema di farli emergere per poterli analizzare è relativo sia alla possibilità - per il soggetto che valuta - di recuperare dalla memoria il patrimonio conoscitivo, esperienziale ed affettivo già costruito intorno all'oggetto, sia alla possibilità - per il ricercatore - di accedere alle credenze, ai sentimenti ed alle intenzioni comportamentali di colui che esprime la valutazione. Certamente, ciascuno nel corso della vita si forma degli atteggiamenti riguardo agli oggetti principali della propria esperienza, ma ci sono oggetti che sono maggiormente accessibili (Fazio, Ol-

son 2014), in quanto evocano immediatamente gli elementi collocati nella memoria a lungo termine necessari per esprimere una certa valutazione. Se si volessero collocare questi oggetti su un continuum che separa i due poli, 'atteggiamento' e 'non atteggiamento', essi sarebbero più vicini al polo 'atteggiamento' rispetto, invece, agli oggetti che non hanno generato atteggiamenti particolarmente significativi per il soggetto. L'individuo, posto di fronte a una decisione o a una domanda diretta di giudizio, costruisce ed esprime l'atteggiamento sul momento e sulla base delle informazioni che costituiscono la sua rappresentazione dell'oggetto (Cavazza 2005, 41). Un atteggiamento molto accessibile si attiva, dunque, in modo automatico quando il soggetto viene posto di fronte all'oggetto e chiama in causa tutto ciò che ha già costruito intorno ad esso, mentre un atteggiamento poco accessibile è più vicino alle opinioni, più superficiali e mutevoli: questo significa che gran parte della possibilità per il ricercatore di raggiungere il livello più profondo degli atteggiamenti dipende dal fatto che l'oggetto sia più o meno significativo per i soggetti presi in considerazione. Le posizioni che il soggetto esprime tramite lo strumento di rilevazione non rappresentano, tuttavia, che l'aspetto manifesto degli atteggiamenti, considerando che tutti gli aspetti correlati, in quanto variabili psicologiche, non sono osservabili direttamente ma solo tramite indicatori che riflettono una dimensione più profonda e che consistono principalmente in:

risposte verbali che i soggetti esprimono sulle proprie credenze riguardanti l'oggetto di atteggiamento, sui sentimenti che nutrono verso di esso, su come si comportano o si comporterebbero verso di esso. (Manganelli Rattazzi 1991, 205)

Oltre al fatto che non sono accessibili direttamente, gli atteggiamenti non possono essere studiati in una prospettiva assoluta e generalizzabile, essendo strettamente legati alla situazione e agli strumenti di rilevazione che li hanno stimolati e fatti emergere. Gli atteggiamenti, infatti, si formano e si manifestano nella vita quotidiana quando i soggetti vengono in contatto con un determinato oggetto, mediante un processo di formazione circolare (Cavazza 2005, 41-5) per cui non si formano una volta per tutte, ma, ogni volta che vengono portati alla luce, si alimentano e si modificano grazie alle caratteristiche del contesto stesso di attivazione.

La questione dell'accessibilità degli atteggiamenti porta a delle considerazioni sul ruolo degli strumenti di rilevazione, dal momento che non soltanto innescano processi valutativi di confronto tra una posizione e l'altra, ma possono anche stimolare delle riflessioni sulle ragioni del proprio posizionamento, chiamando in causa e generando altre credenze, altri sentimenti e altre aspettative sociali che si correlano soggettivamente con la propria posizione di fronte allo sti-

molo. Tutto ciò significa che qualsiasi dispositivo non si presenta soltanto come il mezzo per far emergere atteggiamenti già consolidati, ma anche come uno stimolo per organizzare *ex novo* le proprie conoscenze, i propri vissuti emotivi e la rievocazione di esperienze attuate, intorno ai processi di valutazione richiesti dallo strumento stesso.

I vari strumenti di rilevazione impiegati nel campo della psicologia sociale hanno lo scopo di far emergere la direzione e la forza degli atteggiamenti: la direzione si esprime attraverso una collocazione favorevole o sfavorevole del soggetto rispetto all'oggetto degli atteggiamenti, in risposta ad uno stimolo dato (Manganelli Rattazzi 1991, 203-4); mentre la forza (Cavazza 2005, 39) consiste nell'intensità del favore o sfavore verso l'oggetto e si concretizza nel grado di accordo o disaccordo manifestato dal soggetto verso lo stimolo. Diversi strumenti, come le scale di misurazione, permettono di misurare entrambi gli aspetti, rilevando la direzione favorevole o sfavorevole di un atteggiamento verso un determinato oggetto e la forza, cioè il grado di positività o negatività della valutazione. Metodi di tipo più qualitativo, invece, permettono di ancorare maggiormente gli aspetti psicosociali degli atteggiamenti alle loro manifestazioni linguistiche, le quali, considerando le caratteristiche di co-costruzione degli atteggiamenti stessi, emergono e possono essere osservate principalmente nei contesti conversazionali.

#### **4 La metodologia del focus group per far emergere gli atteggiamenti**

Similmente all'indagine sugli atteggiamenti precedentemente condotta (Sordella 2015), si è scelto di utilizzare la tecnica del *focus group* anche nell'ambito del progetto *Noi e le nostre lingue*, pur con altri scopi di ricerca. Mentre in questo caso si è scelto di indagare gli atteggiamenti degli insegnanti di fronte ad una comune esperienza di educazione plurilingue, allora questa tecnica era stata impiegata allo scopo di allargare e approfondire il campo delle ipotesi e costruire, su questa base, un questionario che fosse il più possibile vicino alla sensibilità degli insegnanti, che fosse cioè in grado di innescare quei processi valutativi considerati rivelatori di atteggiamenti profondi e radicati.

Le caratteristiche di questo strumento di indagine e le sue implicazioni metodologiche possono essere sintetizzate attraverso la definizione seguente.

Si tratta di una discussione di gruppo su un tema preciso e definito a priori (focus) sulla base degli obiettivi della ricerca. I partecipanti sono invitati ad intervenire nella discussione, esprimendo il proprio punto di vista, coordinati e stimolati da un conduttore non direttivo. (Cavazza 2005, 82)



L'unità di analisi del *focus group* non è dunque l'individuo, ma il gruppo stesso e questa caratteristica permette di situare la rilevazione degli atteggiamenti nel quadro di credenze socialmente condivise. I processi dialogici stimolati dal conduttore permettono di farle emergere e, d'altro canto, portano alla co-costruzione di significati comuni che danno forma all'oggetto su cui verte la conversazione (Bloor et al. 2002). E, considerando gli atteggiamenti in una prospettiva sociale, la conversazione rappresenta:

il punto centrale dei nostri universi consensuali, poiché essa modella ed anima le rappresentazioni sociali, e dà loro una vita propria. (Moscovici 2005, 80)

Per tutte queste ragioni, il *focus group* è in grado di riprodurre un contesto abbastanza vicino alle situazioni reali nelle quali l'individuo si trova a confrontarsi con i membri di un gruppo a cui appartiene rispetto a un certo ambito della sua vita sociale (Corrao 2000, 78).

Per focalizzare la conversazione degli insegnanti in modo da ricavare indicatori utili rispetto agli atteggiamenti da indagare, è stata elaborata una traccia di domande stimolo che progressivamente restringevano il focus: dal ruolo del plurilinguismo per la riflessione linguistica a come questo ruolo si sia o meno realizzato nei laboratori. La traccia serviva essenzialmente per indirizzare la discussione su certi temi, allorché ci si accorgeva che non erano stati toccati o comunque non erano stati affrontati in maniera esaustiva. Di seguito, la traccia di domande utilizzata nel corso del *focus group*.

- Il fatto che alcuni dei vostri alunni parlino a casa una lingua diversa dall'italiano influisce sul loro approccio alla riflessione linguistica? In quali modi?
- Incide sulla vostra didattica? Come?
- Rispetto alle attività di riflessione sulla lingua, quali connessioni osservate tra i laboratori e ciò che fate a scuola?
- Sono emerse risorse inaspettate da parte dei bambini?
- Quali rapporti vedete tra le lezioni di grammatica e le attività del laboratorio? Somiglianze e differenze
- Come si potrebbero utilizzare questi stimoli nel vostro percorso di educazione linguistica?
- Quali vantaggi vedreste?
- Quali ostacoli ci potrebbero essere?
- Avete dei suggerimenti per nuovi sviluppi dei laboratori?

## 5 Spunti per un'analisi multidimensionale e integrata degli atteggiamenti

I dati relativi alla conversazione audio-registrata durante il *focus group* sono stati trascritti e codificati mediante un sistema di etichettatura basato sul modello della *content analysis* e partendo da un livello più generale per arrivare ad un quadro dei contenuti sempre più analitico e gerarchizzato (Bloor et al. 2002). Si è poi proceduto a predisporre un inventario delle etichette prodotte e a costruire una mappa concettuale che mettesse in relazione i contenuti emersi durante la conversazione. A partire dalla questa rete di concetti, si è costruita una griglia di analisi, costituita da temi e sotto-temi organizzati con un criterio di affinità di significati, che ha permesso di annotare le trascrizioni degli interventi con ulteriori livelli di indicizzazione. Questo procedimento di etichettatura progressiva ha permesso di giungere ad un quadro più articolato dei contenuti delle conversazioni.

I dati raccolti si prestano a diversi livelli di analisi e, se il sistema di etichettatura dei contenuti permette di delineare un quadro generale di come si articolano e si connettono tra loro i temi e i sotto-temi affrontati nella conversazione, per poter individuare degli 'indizi di atteggiamenti' è utile osservare anche l'uso di particolari forme linguistiche da considerarsi come l'espressione verbale delle varie dimensioni degli atteggiamenti, certamente non isolabili dal contesto della conversazione in cui nascono e prendono senso.

### 5.1 Dall'osservazione dei fenomeni alla ricerca di spiegazioni causali

In relazione a quegli elementi di conoscenza su cui gli insegnanti si appoggiano per valutare l'oggetto dei propri atteggiamenti, sono state prese in considerazione innanzitutto espressioni come le seguenti:

- «ho notato»
- «ho visto che»
- «ho potuto verificare»
- «è stata lampante»
- «ti accorgi come»

Le affermazioni individuate si appoggiano, in molti casi, sull'esperienza personale, sia per contestualizzare le proprie osservazioni sia per dare un fondamento alle proprie interpretazioni di quanto osservato. L'esperienza viene in un certo senso 'personificata', come nei seguenti casi:

- «se penso al mio bambino»  
 «un bambino che»  
 «lui è un bambino di origine africana»  
 «io ho avuto due inserimenti»  
 «almeno a me personalmente, non ho trovato nessun bambino che»  
 «l'esperienza che io ho è che»  
 «io ho un bambino dislessico che»

e in diverse occasioni il riferimento si rafforza anche con il nome del bambino, come nel caso di «il mio Amin» o «mi viene in mente Giulio che è rumeno e Mariam che è marocchina».

Nella maggior parte dei casi, queste osservazioni di natura più oggettiva si intrecciano con quelle che Ajzen e Fishbein (1980) definiscono «credenze valutative»: si tratta di teorie personali che servono a spiegare i fenomeni osservati e che, nello specifico, si manifestano attraverso vari connettivi logici in espressioni del tipo:

- «*perché* è spagnolo comunque»  
 «il bambino ha difficoltà ad esprimersi, anche nei rapporti con i compagni. *perché* non è padrone della loro lingua, *quindi* ha questi problemi»  
 «*però* effettivamente, anche il fatto che, ehm, la lingua prevalente in casa sia l'inglese, # non aiuta molto»  
 «*quindi* è già un bilingue, ed ha un'acquisizione della lingua italiana più veloce»  
 «*dipende da* che tipo di lingua madre è»

Questi orientamenti vanno considerati nella prospettiva di ciò che Kruglanski e Stroebe (2014) definiscono «means-goals framework», in cui le diverse dimensioni degli atteggiamenti interagiscono tra di loro all'interno di un sistema di credenze orientate al raggiungimento di determinati obiettivi riguardanti l'oggetto degli atteggiamenti. Gli atteggiamenti, cioè, sarebbero determinati dalla convinzione che gli oggetti dell'atteggiamento possono portare al raggiungimento dei propri obiettivi. Nel caso del *focus group* condotto con gli insegnanti al termine del progetto *Noi e le nostre lingue*, gli oggetti posti al centro della conversazione sono rappresentati - su un piano più generale - dalla condizione plurilingue degli individui e - nello specifico dell'esperienza relativa ai laboratori - dalla sua valorizzazione.

## 5.2 La dimensione affettiva degli atteggiamenti attivata dall'esperienza dei laboratori

Prendendo in esame altre componenti degli atteggiamenti, quella affettiva riguarda le reazioni emotive suscitate dall'oggetto e si esprime nelle espressioni verbali<sup>1</sup> che indicano l'apprezzamento o meno per l'oggetto stesso (Manganelli Rattazzi 1991, 238). Nella conversazione presa in esame, si osservano vari indizi verbali degli stati emotivi relativi agli insegnanti di fronte all'esperienza dei laboratori:

«è stato *bellissimo* quando»  
 «*mi è piaciuto* anche molto»  
 «anche a me ha stupito il fatto che»  
 «abbiamo *toccato l'apice!*»

In altri casi, gli insegnanti fanno riferimento invece agli stati emotivi osservati nei propri alunni, come nei seguenti interventi:

«ho visto che in qualche modo *si sono sentiti* # protagonisti ecco. forse # a volte loro lo *vivono come* uno svantaggio il fatto di essere stranieri. invece in questo corso- ecco durante gli interventi, ho potuto verificare che i bambini- questi bambini stranieri *erano* # *quasi* # *contenti*. ecco, protagonisti.»

«io ho un bimbo disabile. # bisognava sparargli perché- non registrarla questa cosa! ((risate)) purché stesse zitto. però lui ha partecipato tantissimo. proprio lui *era entusiasta* di questa cosa. anche tirando tutti gli stralcioni incredibili.»

O ancora:

«loro *si sono proprio sentiti* assolutamente: *riconosciuti*»  
 «loro *erano proprio contenti*. *dispiacutissimi* che sia finito»  
 «devo dire che all'inizio *erano un po' spaventati*. no, ce la faremo, riusciremo, capiremo, eccetera. dopodiché ne- *ne volevano* sempre di più»  
 «veramente *incantati!*»

Tenendo presente il fatto che gli atteggiamenti si attivano quando l'oggetto ha per gli individui una certa pregnanza, soprattutto sul piano emotivo, risultando così maggiormente accessibili al ricercatore (Fazio, Olson 2014), si comprende come, nel *focus group*, la maggior parte delle manifestazioni della dimensione affettiva degli atteggiamenti degli insegnanti riguardi l'esperienza del progetto appena at-

<sup>1</sup> Si evidenziano in corsivo i termini specifici utilizzati come indicatori di atteggiamenti.

tuato nelle loro classi. In un caso, tuttavia, si possono individuare indizi linguistici di uno stato emotivo di piacevolezza espresso da un insegnante rispetto alle attività didattiche di riflessione linguistica che svolge abitualmente nelle sue lezioni:

«sì, *a me piace*- cioè # cioè, manipolare un po' le lingue, no # facendo lingua inglese, # cioè lo faccio già. nel senso che tra la lingua italiana, la lingua inglese, mi capita anche di fare delle osservazioni, # in lingua france:se # butto lì delle cose. o spagnolo. insomma, quindi mi pia- e *mi è piaciuto proprio* come- questo manipolare le lingue, insomma, lavorarci per...»

Ed è lo stesso stato emotivo che l'insegnante dice di aver ritrovato nell'esperienza di 'manipolare le lingue' con i bambini durante i laboratori.

### 5.3 La dimensione valutativa intrecciata con il sistema di conoscenze e di credenze

Il nucleo centrale degli atteggiamenti è, secondo questo modello, la dimensione valutativa la quale si articola, da un lato, in interventi relativi al ruolo del plurilinguismo nell'educazione linguistica in generale e, dall'altro, in interventi più focalizzati sull'efficacia dei laboratori. Quest'ultimo tipo di valutazioni è stato individuato innanzitutto attraverso l'uso di espressioni che mettevano in contrapposizione un 'prima' e un 'dopo': rispetto agli atteggiamenti di chiusura o di apertura dei propri alunni verso la pluralità linguistica e rispetto alla contrapposizione tra comportamenti solitamente passivi e comportamenti attivi e propositivi osservati negli stessi alunni durante i laboratori.

Si illustrerà di seguito un esempio di come la tematica 'plurilinguismo e italiano seconda lingua' abbia preso forma progressivamente nelle varie posizioni degli insegnanti di fronte alla domanda dell'intervistatore con atteggiamenti diversificati. Queste valutazioni si appoggiano su conoscenze basate sull'esperienza personale, su aspetti di conoscenza più generali e codificati o su convinzioni di ordine psico-pedagogico e si alimentano di vissuti emotivi, di aspettative proprie e altrui e di prospettive di azione didattica stimolate dal progetto.

Gli atteggiamenti osservati si situano principalmente all'incrocio tra due assi, il primo dei quali polarizzato tra vantaggi e svantaggi del plurilinguismo e il secondo tra il riferimento a un caso particolare e i tentativi di generalizzazione.

- 
1. INT: Allora, io vi chiederei questo. il fatto che i vostri alunni in casa parlano un'altra lingua influisce sul loro approccio alla lingua italiana e alla riflessione sulla lingua?
2. INS 1: cioè, sì. se io penso al mio bambino parlante spagnolo, che è arrivato quest'anno scolastico dal Perù, sicuramente l'approccio grammaticale della sua lingua mi permette di aiutarlo a- alla grammatica italiana
3. INS 2: perché- perché è spagnolo comunque. sono- sono molto...
4. INS 1: sono lingue neoromanze, neolatine, per cui la radice è la stessa.

In questi primi scambi innescati dalla domanda principale, si possono osservare due posizioni orientate verso una valutazione positiva della relazione tra la condizione plurilingue e l'apprendimento linguistico ed una valutazione più critica; allo stesso tempo si può, però, osservare una certa oscillazione tra il riferimento al proprio vissuto didattico e il riferimento ad un rapporto di causalità più generale. Osserviamo infatti, al turno 2, che il bambino ispanofono viene evocato come caso concreto in cui il fatto di fare riferimento alla grammatica della lingua di origine ha facilitato l'approccio grammaticale degli alunni alla seconda lingua, ma, nel momento in cui INS 2, al turno 3, abbozza un tentativo di stabilire un rapporto causale tra la riuscita di questo alunno e certe caratteristiche degli ispanofoni, anche INS 1, nel turno successivo, si sposta sul piano delle 'credenze', chiamando in causa la vicinanza tipologica delle lingue romanze.

5. INS 2: e comunque il bambino ha difficoltà ad esprimersi, anche nei rapporti con i compagni, perché non è padrone della loro lingua
6. INT: certo
7. INS 2: quindi ha questi problemi.

Vediamo ora che la valutazione implicitamente positiva rispetto al ruolo del plurilinguismo nello sviluppo linguistico viene messa in crisi da INS 2, al turno 5, rimandando nuovamente al caso particolare dell'alunno peruviano per il quale si presume una correlazione tra la scarsa padronanza della seconda lingua, le difficoltà nell'espressione personale e le difficoltà nelle relazioni con i pari.

La posizione di INS 2 si chiarisce ulteriormente al turno 10 e al turno 12, dopo gli interventi di riformulazione della domanda da parte di INS 3 e dell'intervistatore.

8. INS 3: no, dico, la domanda era, se ho capito bene, un bambino che a casa parla un'altra lingua, non l'italiano- le problematiche che questa cosa...
9. INT: problematiche o risorse. non lo so. # cioè, influisce sul suo...

- 
10. INS 2: forse potrebbero essere risorse nel momento in cui in classe non avesse problemi con- esternare il proprio pensiero con i compagni o con...
11. INT: okay
12. INS 2: per relazionarsi con gli altri. per non sentirsi escluso.

La convinzione che si delinea in questi interventi risiede nel fatto che parlare in casa un'altra lingua possa rappresentare per l'individuo una risorsa solo qualora la seconda lingua sia sufficientemente sviluppata e non comprometta l'espressione del proprio pensiero e la relazione con i compagni. La lingua di origine non viene valutata di per sé come un ostacolo all'apprendimento della seconda lingua, ma neppure le si riconosce un ruolo causale in questo processo.

Una valutazione più dubitativa rispetto al ruolo del plurilinguismo per l'apprendimento linguistico si può riscontrare successivamente, al turno 11, dove INS 4 sovrappone le problematiche legate a disturbi specifici del linguaggio al fatto di parlare in casa una lingua diversa dall'italiano, pur non individuando espressamente una relazione causale tra il plurilinguismo e le difficoltà di questo alunno nella comunicazione in lingua italiana.

11. INS 4: io sono l'insegnante di sostegno di uno dei bambini che hanno frequentato il laboratorio. e lui è un bambino, # di origine africana, ehm, della lingua madre- # cioè in casa parlano inglese e (xxxxxx). (xx) ha attualmente dei problemi- dei disturbi del linguaggio sicuramente è- altri che interferiscono. però effettivamente, # anche il fatto che, ehm, la lingua prevalente in casa sia l'inglese, # non aiuta molto, o comunque non- non avvantaggia molto nel- nella comunicazione in italiano.

E sarà poi INS 5 a riportare la valutazione del ruolo del plurilinguismo dal caso singolo ad una maggior generalizzazione, basata certamente sull'esperienza, ma anche sulla conoscenza di concetti e termini propri della glottodidattica, come 'tempi di latenza', 'acquisizione', 'sinofono' e 'arabofono'. In questo caso, è come se l'esperienza allargata a diversi casi di alunni stranieri andasse a confermare le teorie conosciute forse attraverso corsi di formazione in servizio o tramite altri percorsi di approfondimento e studio, e comunque assimilate al proprio sistema di 'credenze'.

12. INS 5: ma # io farei la differenza tra chi però parla proprio nella sua *lingua madre* ed è nato in Italia, e quindi è già un *bilingue*, ed ha un'acquisizione della lingua italiana più- più veloce, rispetto invece a chi arri:va dal suo paese di origine # solamente con la lingua madre. sicuramente i *tempi di latenza* e di *acquisizione* sono mo:lto più lunghi. e anche lì, dipende da che tipo di lingua madre è. cioè se uno è *sinofono*, rispetto a un *arabofono* non c'è- # fanno molto più in fretta. il rumeno non lo considererei quasi neanche più:: straniero tra virgolette linguistico, perchè imparano veramente in fretta. col rumeno si fa molto molto in fretta, nonostante non abbiano la stessa-

In questo caso, la formazione dell'atteggiamento si appoggia su conoscenze personali in campo linguistico, come la distanza tipologica tra le lingue implicate nel repertorio plurilingue, e in campo psicolinguistico, come la simultaneità o la sequenzialità del bilinguismo (Montrul 2008, 17-19), fattori a cui viene attribuito un ruolo causale rispetto ai tempi di apprendimento della seconda lingua. Fa da contrastare a questo modo di fondare le proprie valutazioni la tendenza, invece, a riportare la questione, come la correlazione tra difficoltà di apprendimento e l'uso della lingua di origine in famiglia, al caso particolare:

12. INS 6: però a casa parlano prettamente la loro lingua. i genitori no:n comunicano con noi, se non attraverso qualche altra mamma o qualche mediatrice

Le posizioni degli insegnanti coinvolti in questo *focus group* rispetto alle implicazioni del plurilinguismo nell'apprendimento della seconda lingua appaiono sostanzialmente in linea con i risultati dell'indagine del 2015. Ad esempio, alla domanda del questionario «il fatto che gli alunni parlino anche una lingua diversa dall'italiano crea maggiori problemi quando la loro lingua è molto diversa dall'italiano?» aveva risposto in modo affermativo il 72% degli insegnanti (Sordella 2015, 81), mentre, per quanto riguarda un possibile rapporto di causalità tra il plurilinguismo e le difficoltà di apprendimento dell'italiano, il 25% di risposte registrate nel questionario era di conferma, considerando anche un 10% di risposte «non saprei» (2015, 80).

Ciò che rende peculiari le valutazioni registrate in questo *focus group* è il rapporto degli insegnanti con l'esperienza di educazione plurilingue alla quale hanno appena partecipato e quindi la valutazione di efficacia o non efficacia rispetto alla valorizzazione delle risorse derivanti dal plurilinguismo degli alunni e allo sviluppo delle competenze linguistiche degli stessi. In questa conversazione la valutazione si esplica, rispetto a questo specifico oggetto, attraverso



la contrapposizione tra la situazione preesistente e quella osservata durante le attività dei laboratori. Per esemplificare la natura dei fenomeni osservati, si riporta una serie di interventi, estrapolati in questo caso dai rispettivi contesti di conversazione, in cui sono evidenziati i termini che esprimono maggiormente questo confronto tra 'dentro' e 'fuori' al contesto del laboratorio.

Nell'intervento seguente emerge innanzitutto la valutazione positiva del ruolo da protagonisti giocato dai bambini plurilingui durante i laboratori:

«forse, a volte loro lo vivono come uno svantaggio il fatto di essere stranieri. *invece* in questo corso- ecco durante gli interventi, ho potuto verificare che i bambini- questi bambini stranieri erano # quasi # contenti ecco, protagonisti. e (xxx) soprattutto quando si parlava della loro lingua, in qualche modo, e questa cosa è stata, ehm, un aspetto positivo.»

Il riconoscimento delle competenze derivanti dal plurilinguismo non sarebbe tuttavia circoscritto alla conoscenza della propria lingua di origine:

«o anche una li- un'altra lingua, che poteva essere il vietnamita o- non so l'albanese, o che comunque- erano alla pari con tutti gli altri.»

La contrapposizione tra le due diverse situazioni emerge anche nel seguente intervento, dove la stessa insegnante descrive l'ambito specifico in cui ha osservato il manifestarsi di queste competenze e il fatto che certi alunni con difficoltà scolastiche si siano dimostrati i più competenti, rispetto a compiti di discriminazione fonologica.

«io ho notato una cosa. su bambini che avevano delle grossissime difficoltà in grammatica. quindi in quinta sviluppi la parte scritta soprattutto, quarta e quinta, l'oralità (xxx) prima. # loro non sono andati avanti con la parte scritta perché avevano grosse difficoltà. sulla parte del fonologico delle diverse lingue, *erano i primi* perché avevano una discriminazione dei suoni che io personalmente # non avevo realizzato ancora. perché non sia- non siamo abituati a tanti suoni. *invece loro sì*. e quindi *riuscivano* a fare delle pronunce, a individuare delle differenze- non so in cinese con Trang i toni, # in maniera micidiale. *ed erano quelli che* a livello scritto sono quelli che mi hanno dato di meno. erano più bassi.»

Un'ulteriore valutazione dell'efficacia dei laboratori riguarda lo sviluppo delle abilità metalinguistiche, ma si sottolinea anche come non sia sempre stato naturale il recupero e l'utilizzo delle conoscenze pregresse da parte degli alunni.

«cioè, sì. perché il lavoro sulle desinenze, sulla radice sulla desinenza, fatto sui nomi sui verbi, parte flessibile, variabile # *quella rimane*. hanno impiegato un po' a capire che si trattava della stessa cosa. perché io, dopo un po' che li ascoltavo in quella lezione lì, che è stata fatta- forse in quella di albanese se non ricordo male, in cui è stato evidenziato- cioè *io mi aspettavo che venissero-* # mutismo. # e io zitta. allora la mediatrice diceva, sì lo avete- # le avevo accennato che più o meno la strategia era quella. niente. # ad un certo punto ho detto, bimbi, scusate, ma # radice # desinenza...»

L'insegnante che riporta questo episodio sottolinea la difficoltà propria dei bambini di trasferire le conoscenze da un contesto all'altro e riflette sul fatto che la tendenza alla settorialità della scuola, già a partire dalla scuola primaria, non favorisca il processo di formazione di competenze trasversali.

«a:h. # perché poi, de:contestualizzato- # è sempre questa la grossa difficoltà loro. ah è ve:ro! # *poi* una volta che han capito che si trattava di quello, son partiti. però per loro acquisire una- una situazione, una # abilità, poterla # usare in qualsiasi momento, è una cosa che non hanno. # perché la nostra scuola è tanto settoria:le. per quanto uno si sforzi di dire la impari e puoi usarla anche fuori di qua: # quando vai dal panettiere, loro non la vedono così. per cui si- si focalizzano su italiano, maestra Giulia # quello è. ((risate)) cioè, sì ma non è così.»

Nonostante le difficoltà evidenziate, la valutazione dell'esperienza proposta si focalizza sull'utilità di scomporre la parola in morfemi, anche per sostenere i processi di apprendimento della seconda lingua.

«*effettivamente quello è venuto fuori*. quindi questo- questo spezzettamento della paro:la. *lì si ritrovano*. e *serve* d'aiuto. anche ai- ai cinesi per esempio serve tanto. non avendo loro questa cosa di capire il significato da una vocale che ti dà il singolare, per lo- per loro *serve* proprio come...### strumento di lavoro.»

Al termine di ciascun laboratorio, i conduttori affidavano alla classe un compito relativo alle tematiche e alle abilità messe in gioco, da svolgere a casa insieme ai genitori. Era infatti fondamentale, per la stessa realizzazione delle consegne, avvalersi delle loro competenze nella lingua di origine della famiglia. Nell'intervento riportato di seguito, si fa riferimento a casi particolari di bambini che, grazie a queste attività, avrebbero recuperato una certa fierezza rispetto alla condizione plurilingue propria e della propria famiglia. Si possono osservare indizi verbali della dimensione valutativa, in particolare negli indicatori temporali che contrappongono un 'prima' a un 'dopo'.

«in classe come a casa. cioè il coinvolgimento dei genitori è stato pressoché totale. c'era proprio un piacere nel portare a casa qualcosa da fare e riportarlo a scuola. [...] ad esempio il mio Amin *prima* di questo corso quasi si vergognava del fatto- lui è- ha una mamma italiana e il papà tunisino. e la mamma da sempre ci ha detto che a casa c'era proprio anche un rifiuto nell'accettare il fatto che lui fosse # metà tunisino. e quindi- e quindi c'era il rifiuto a parlare anche solo mezza parola- con il papà, o che il papà gli raccontasse della sua vita. nel testo finale, eh lui *invece* dice che è orgoglioso, del fatto che suo papà è tunisino e che lui ha potuto portare # la sua lingua, che per altro scrive e- e parla benissimo, e secondo me- infatti dicevo a Monica, fosse anche solo questo, il corso ha *centrato l'obiettivo*.»

La valutazione si esprime ancora attraverso la verbalizzazione di un cambiamento osservato:

«non- ecco, forse i genitori # arabi, che sono un po' # più difficili da tirare dentro, in questo modo invece han partecipato un po' di più. # se non loro magari le sorelle o i fratelli grandi, però sì, si è visto- *un movimento su di loro si è visto*. sulle altre famiglie io non ho proprio niente da dire.»

Si sarebbero create, in questo modo, delle occasioni di espressione di sé anche per i genitori, come si può osservare nei seguenti interventi fatti da diversi insegnanti in diversi momenti:

«così hanno avuto anche i genitori l'occasione di raccontare il loro vissuto e questo indubbiamente è *stato positivo*»

«ma già solo nell'approccio. già solo nel fatto di considerare che non c'è solo un modo per. e credo che per loro sia assolutamente *importante*. è quel # cittadini del mondo che ci diciamo sempre. e quindi # sempre di più questo tipo- questa modalità. che poi magari si può intrecciare anche con altro. però: per loro è stato *importantissimo*. è *importantissimo* il fatto che non fossero solo lingue famigliari. ma che ci fosse anche altro. ehm, devo dire che *all'inizio* erano un po' spaventati, no. ce la faremo, riusciremo, capiremo? eccetera. *dopodiché* ne- ne volevano sempre di più. perché era diventato un gioco. per loro molto molto facile, per noi molto più difficile. perché laddove mancava un elemento, allora okai mi metto io a giocare con voi. però, ragazzi è fatica!»

«cioè loro- assolutamente un approccio velocissimo. anche il mettersi d'accordo nel gioco. cioè, io ho un *bimbo disabile*. # bisognava spargli perché- non registrarla questa cosa! ((risate)) purché stesse zitto. però lui ha partecipato tantissimo. proprio lui era entusiasta di questa cosa. anche tirando tutti gli strafalcioni incredibili!»

«nell'altro caso di Sara, che è la bimba cinese, che rimane *sempre* un po' in disparte, da quattro anni a questa parte, # il fatto di essere protagonista- *adesso* lei sta scrivendo tutto in cinese per i compagni. cioè, e me lo dice, indovina, eh indovina che cosa (xxxx)? per cui *adesso* sta scrivendo tutti i messaggi, a noi insegnanti e ai compagni, tutto in cinese. cioè una roba irrefrenabile. e vedere anche # bambini che *normalmente* sono un po' sotto tono, anche nella lingua italiana, ma bambini- # mi viene in mente Giulio che è rumeno, Mariam che è # marocchina- e *invece* estremamente attivi durante la- durante queste lezioni. non necessariamente quando c'era la lingua rumena. e anche a me *ha stupito il fatto che* cogliessero al volo # la pronuncia, gli accenti, le inflessioni. # per altro nello scritto *però* # sicuramente i problemi si ripresentano, questo sì. [...] ovviamente tutto il- il corpo docente delle ragazze, dalla prima all'ultima, *bravissime*, e: # *han saputo suonare le note giuste*. ecco, anche col tono giusto, con l'incoraggiamento giusto. [...] quindi per noi dieci lezioni sono poche, assolutamente. e con la voglia di continuare.»

Negli interventi valutativi degli insegnanti emergono anche altre tematiche, come l'inclusività dei laboratori rispetto ad alunni disabili o con disturbi specifici dell'apprendimento, realizzata grazie alle attenzioni dei conduttori e alla sinergia creatasi con gli insegnanti di sostegno e di classe. Nondimeno, si rilevano anche posizioni critiche, in particolare rispetto alla presenza di troppi stimoli concentrati in poco tempo, senza che si lasciasse ai bambini il tempo necessario per elaborarli, oppure rispetto a richieste ritenute troppo difficili per i propri alunni. In altri casi, gli obiettivi del progetto non sono stati completamente compresi, ad esempio per la scelta delle lingue oggetto dei laboratori le quali sarebbero state troppo diversificate per poter essere imparate; in realtà lo scopo non era quello, ma si trattava di stimolare strategie di osservazione dei fenomeni linguistici su lingue diverse, oltre che promuovere un'apertura di fondo al plurilinguismo, peraltro già presente nelle classi.

#### 5.4 La dimensione comportamentale come parte degli atteggiamenti

In stretta relazione con la dimensione valutativa degli atteggiamenti appena descritta, si possono collocare anche le 'intenzioni comportamentali' (Ajzen, Fishbein 2014), concetto che contribuisce a sciogliere il nodo critico del rapporto tra atteggiamenti e comportamenti, risolvibile, secondo Fishbein e Ajzen (1977), spostando l'attenzione dalla messa in atto vera e propria dell'azione all'intenzione soggettiva di intraprenderla. Questa disposizione a mettere in atto un determinato comportamento sarebbe parte integrante dell'atteggiamento stesso e sarebbe in stretta relazione con le 'norme soggettive' che orien-

tano l'individuo, ossia con la percezione che ha l'individuo rispetto a ciò che gli 'altri significativi' si aspettano da lui in quella situazione. Il comportamento sarebbe legato - in modo comunque non meccanicistico - con l'intenzione comportamentale, in relazione a sua volta con la valutazione che il soggetto dà di quel comportamento, condizionato in ultimo dalla rappresentazione del giudizio da parte di coloro che sono visti dal soggetto come punti di riferimento significativi (Cavazza 2005, 115).

Considerando le strette interconnessioni tra tutti questi aspetti, per l'analisi della conversazione sviluppata nel contesto del *focus group* sono stati considerati come indizi della dimensione comportamentale le risposte alle domande relative a quali spunti didattici gli insegnanti hanno potuto ricavare dai laboratori. Ad esempio, in un intervento si fa riferimento al fatto che l'utilizzo di un filmato, riprodotto in brevi sequenze da sottoporre alle ipotesi dei bambini per ricostruire il senso della storia, potrebbe essere una buona strategia per favorire la produzione linguistica, da utilizzare anche per facilitare l'apprendimento della seconda lingua.

«soprattutto con dei bimbi # o neoarrivati, o da poco. o che ancora non ha acquisito la lingua. cioè può essere anche non neoarrivato. [...] soprattutto sia l'utilizzo di piccoli video # e quindi poi anche riflessione sulla lingua # in quello ((si riferisce al laboratorio)) di albanese. se non sbaglio il primo, è stato # bellissimo. perché # fino alla fine non si è capito proprio # che cosa fosse.»

Tra gli spunti didattici offerti dall'esperienza dei laboratori, si accenna alla drammatizzazione delle sequenze narrative, nel caso specifico di un racconto in romeno, come strategia per facilitare la comprensione:

«tutta, tutta la parte della drammatizzazione ha- quando han fatto + i vari pezzettini del + gallo e gallina in rumeno, e chiamavano i bimbi- e anche lì l'han fatto in maniera assolutamente spontanea. sembrava assolutamente naturale dover parlare una lingua diversa. adattandola a un testo teatrale. quella anche è una cosa che si può assolutamente riprendere.»

In un altro intervento, si riflette sull'efficacia della drammatizzazione per abbassare il livello di ansia nei bambini:

«già il fatto di dover interpretare un personaggio che non sei tu # magari ti libera anche della- dalle timidezze e- io ho una bimba balbuziente in classe, e # lei quando # si sa benissimo che quando impara a memoria, in realtà la balbuzie non- # e quindi per lei sarebbe anche un- un motivo in più # per mettersi un po' in gioco e mettersi alla prova. # credo che possa essere un codice da utilizzare, quello della teatralità. perché non sei tu,

in realtà. stai interpretando qualcun altro, quindi ti puoi anche permettere # di fare una serie di errori o strafalcioni.»

Si fa inoltre riferimento ad una specifica attività in cui i bambini a coppie interpretavano brevi dialoghi in lingua vietnamita, con espressioni prima analizzate e poi memorizzate, parlando attraverso dei buattini costruiti con dei calzini di recupero.

«in effetti li vedevi che chiacchie- che non eran loro. chiacchieravano le loro mani. però si permettevano- anche i più timidi # in quel momento sono usciti fuori. [...] proprio per far cadere una serie di barriere. che loro hanno, comunque, perché- # io credevo che # si sarebbero tirati indietro su alcune cose. e in realtà mi han stupito, ecco.»

Chiedendo poi agli insegnanti se avessero osservato delle strategie per facilitare la comprensione che fossero implementabili anche nei contesti didattici quotidiani, si fa riferimento alle strategie comunicative basate sulla multimodalità (Macedonia 2014), si dice «la gestualità, soprattutto», «le immagini comunque aiutavano molto» e inoltre «l'associazione con l'immagine soprattutto. trovare una corrispondenza». Si trattava di una modalità comunicativa adottata sistematicamente dai conduttori testimoni di lingua straniera e che consisteva nella sincronizzazione intenzionale tra parola, gesto e immagine per creare delle 'isole di comprensibilità' nel continuum sonoro di una lingua che si presentava come incomprensibile o poco comprensibile (Andorno, Sordella 2020).

A partire dall'esperienza della riflessione linguistica innescata attraverso le attività dei laboratori, si riconosce inoltre l'importanza di un approccio che, pur facendo leva sulle conoscenze grammaticali implicite dei bambini, introduca la terminologia specifica nell'ambito di situazioni operative e concrete di manipolazione della lingua.

«io ho dovuto fare poi una riflessione anche su- sul mio modo di insegnamento. nel senso che tendenzialmente non sono abituata a- oggi spiego l'articolo. ehm, l'affrontare classico devo dire che ormai non si usa più + si usa poco. + però- e quindi le regole grammaticali non le propongo io ma le ricaviamo da un testo, da una drammatizzazione, quello che insomma quello che voglio fare faccio poi, in base ai ragazzi. però + mi sono resa conto di quanto loro in realtà abbiano bisogno dei contenuti grammaticali. soprattutto chi ha difficoltà, chi è arrivato da poco che sta acquisendo l'italiano. devo dare dei contenuti grammaticali con nome e cognome.»

Le 'intenzioni comportamentali' di quest'insegnante scaturiscono dal fatto che il riferimento alle etichette grammaticali di maschile, femminile, singolare e plurale fatto in più occasioni durante i laboratori avrebbe facilitato il ragionamento logico per comprendere il

funzionamento di lingue morfologicamente diverse dall'italiano. Si innesca un interessante dibattito sulla trasversalità dell'educazione linguistica in ambito grammaticale, strettamente ancorato all'esperienza didattica quotidiana.

- INS 1 e poi nascono molto presto queste osservazioni. io insegno inglese e non insegno grammatica [...] facciamo degli esempi, non è che facciamo le regole grammaticali, così scritte- però nascono delle riflessioni # così. e quindi bisogna dargliele le spiegazioni, infatti. non so, il plurale perché l'hai scritto così, maestra? perché non l'hai scritto come prima?
- INS 6 sì, ma la riflessione parte però dal fatto che è stato fatto in- in italia: no.
- INS 1 incontrata, ehm la parola, in lingua inglese. osservando solo le parole, come sono scritte, quindi come si forma il plurale, perché l'hai sentito così- allora in qualche modo # parli della regola. come si forma il plurale in lingua inglese: se, allora- solo osservando le parole.
- INT ecco, però lei forse diceva che le categorie singolare e plurale le hai fatte # in italiano?
- INS 6 ecco, l'approccio c'è perché c'è stato # ehm, precedentemente assimilato per- ehm, facendo italiano
- INS 1 sì, però è diversa la formazione del plurale.

Il proseguimento delle attività innescate dai laboratori, mettendo in gioco le lingue naturalmente presenti in classe e rendendo protagonisti i bambini plurilingui, appare auspicabile ma non realizzabile senza una formazione linguistica specifica per gli insegnanti. In seguito alla disponibilità dichiarata dalla conduttrice del *focus group*, gli insegnanti manifestano l'intenzione di aderire a un eventuale percorso di formazione che li porti ad acquisire alcuni strumenti teorici e metodologici della linguistica di base, necessari per orientare in modo consapevole il confronto interlinguistico, a condizione che questo percorso si attui con un approccio operativo improntato alla ricerca-azione.

## 6 Conclusioni

Attraverso questo studio iniziale sui materiali conversazionali raccolti con un *focus group* dopo un'esperienza di educazione plurilingue, abbiamo osservato come la ricognizione sugli atteggiamenti degli insegnanti possa rappresentare un ricco contesto di ascolto verso coloro che quotidianamente si confrontano a scuola con il plurilinguismo. La ricerca sugli atteggiamenti degli insegnanti di fronte ad un'educazione linguistica orientata al plurilinguismo (Sordella 2015) aveva mostrato una loro sostanziale apertura verso la possibilità di innescare processi di riflessione linguistica basati su lingue diverse dall'italiano e anche sulle lingue 'di casa' di cui sono portatori

gli alunni stranieri. Appariva tuttavia molto vago il riferimento a situazioni concrete che caratterizzassero in maniera chiara e definita l'oggetto stesso di questi atteggiamenti, soprattutto per mancanza di esperienze vere e proprie di educazione plurilingue.

Questa seconda rilevazione degli atteggiamenti, pur in forma ridotta e ancora *in fieri*, si basa su un vissuto esperienziale ben definito e comune agli insegnanti coinvolti nella quarta edizione del progetto *Noi e le nostre lingue*. Si è cercato, cioè, di mostrare concretamente come si potrebbero realizzare dei percorsi di educazione linguistica, attivando le risorse del plurilinguismo e questa seconda rilevazione degli atteggiamenti riguarda certamente l'oggetto 'plurilinguismo' in generale, ma soprattutto i suoi risvolti didattici osservati dagli insegnanti durante lo svolgimento dei laboratori.

Con questo approccio all'analisi degli atteggiamenti, si è cercato di capire sostanzialmente che cosa può succedere tra gli insegnanti quando si prova a far entrare il plurilinguismo a scuola dalla porta principale. E se l'apertura alle lingue, a qualsiasi lingua, si può già considerare un buon punto di partenza, un incentivo a percorrere questa strada si può cogliere quando gli insegnanti si accorgono delle potenzialità che ha questo approccio didattico. Ma soprattutto quando si accorgono del desiderio di plurilinguismo dei propri alunni:

«Allora, beh, qualcuno si è inventato gli amici stranieri, cosa che in realtà non hanno. Il mio amico spagnolo, piuttosto che il mio amico tedesco...

Tu dici: - a hai un amico tedesco?

- No, ma me lo farò.»

Convenzioni di trascrizione semplificate e adattate sulla base delle convenzioni CHAT (MacWhinney 2000)

Denominazione delle righe di trascrizione	INS (insegnante), INT (intervistatore)
fine di enunciato assertivo	ho capito.
fine di enunciato interrogativo/ intonazione interrogativa	da quanto tempo sei in Italia? sì?
fine di enunciato imperativo o enfatico/ intonazione esclamativa	caspita!
intonazione sospensiva a fine turno, con enunciato non concluso	ho capito ma ...
cesura intonativa interna a enunciato	noi lo mangiamo, la sera.
pause di lunghezza crescente	### ### mhm ## che cosa # mhm (xx) come si chiama?
riformulazioni	co- che cosa hai detto?
sillabe non comprensibili	(xx) mhm ## che cosa # mhm (xx) come si chiama?



## Bibliografia

- Ajzen, I.; Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ajzen, I.; Fishbein, M. (2014). «The Influence of Attitude on Behavior». Albaracín, D.; Johnson, B.T.; Zanna, M.P. (eds), *The Handbook of Attitudes*. New York; London: Psychology Press, 173-222.
- Andorno, C.; Sordella, S. (2018). «Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'«Eveil aux langues»». De Meo, A.; Fasulo, M. (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*. Milano: Ed. Officinavento, 211-33. Collana Studi AltLA.
- Andorno, C.; Sordella, S. (2019). «Il plurilinguismo nella classe italiana: dalla ricerca sull'immigrazione alle prospettive di sperimentazione e analisi nel contesto subalpino». Del Savio, M.; Rivoira, M.; Pons, A. (a cura di), *Lingue e migranti nell'area alpina e perialpina occidentale*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 361-76.
- Andorno, C.; Sordella, S. (2020). «Multimodalità 'incidentale' e dialogicità naturale nel discorso scolastico. Esempi da momenti di insegnamento del lessico specifico». Voghera, M.; Maturi, P.; Rosi, F. (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*. Firenze: Franco Cesati Editore, 285-302.
- Bloor, M.; Frankland, J.; Thomas, M.; Robson, K. (2002). *I focus group nella ricerca sociale*. Trento: Erickson.
- Candelier, M.; Camilieri-Grima, A.; Castellotti, V.; De Pietro, J.-F.; Lörinez, I.; Meissner, F.-J.; Schröder-Sura, A. et al. (2011). *CARAP-Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Conseil de l'Europe. <https://carap.ecml.at/>.
- Cavazza, N. (2005). *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*. Bologna: il Mulino.
- Chini, M.; Andorno, C. (a cura di) (2018). *Repertori e usi linguistici di alunni di origine immigrata, dieci anni dopo*. Milano: Franco Angeli.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano: Franco Angeli.
- Duberti, N. (in corso di stampa). «Altre lingue, altri alunni, altri italiani: la scuola e il plurilinguismo in classe. Breve storia di un rapporto difficile». Del Savio, M.; Rivoira, M.; Pons, A. (a cura di), *Lingue e migranti nell'area alpina e perialpina occidentale = Atti del Convegno del Progetto di Ateneo Subalpina and Alpine Languages and Migrations* (Università degli Studi di Torino, 25-26 gennaio 2018).
- Fazio, R.H.; Olson, M.A. (2014). «The MODE Model: Attitude-Behavior Processes as a Function of Motivation and Opportunity». Sherman, J.W.; Gawronski, B.; Trope, Y. (eds), *Dual-Process Theories of the Social Mind*. New York: Guilford Press, 155-71.
- Fishbein, M.; Ajzen, I. (1977). «Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research». *Philosophy and Rhetoric*, 10(2), 130-2.
- Kruglanski, A.W.; Stroebe, W. (2014). «The Influence of Beliefs and Goals on Attitudes: Issues of Structure, Function, and Dynamics». Albaracín, D.; Johnson, B.T.; Zanna, M.P. (eds), *The Handbook of Attitudes*. New York; London: Psychology Press, 323-68.

- Macedonia, M. (2014). «Bringing Back the Body into the Mind: Gestures Enhance Word Learning in Foreign Language». *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01467>.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd ed. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Manganelli Rattazzi, A.M. (1991). «La ricerca empirica sugli atteggiamenti: problemi e tecniche di misura». Trentin, R. (a cura di), *Gli atteggiamenti sociali. Teoria e ricerca*. Torino: Bollati Boringhieri, 226-30.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-Examining the Age Factor*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Moscovici, S. (2005). *Rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino.
- Pugliese, R. (2017). «Tradurre per la compagna di banco. 'Child language brokering' e interazioni costruttive nella classe plurilingue». Corrà, L. (a cura di), *Educazione linguistica e classi multietniche*. Roma: Aracne, 85-116.
- Sordella, S. (2015). «L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti». *Italiano LinguaDue, Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica*, 7(1), 60-110. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/5038>.
- Sordella, S. (2017). «Riflettere sulla lingua nelle classi multilingui: il ruolo delle lingue di casa degli alunni». Corrà, L. (a cura di), *Educazione linguistica e classi multietniche*. Roma: Aracne, 143-72.
- Sordella, S.; Andorno, C. (2017). «Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di *Eveil aux langues* nella scuola primaria». *Italiano LinguaDue, Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica*, 9(2), 162-228. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/9875>.
- Zanna, M.P.; Rempel, J.K. (1988). «Attitudes: A New Look at an Old Concept». Bar-Tal, D.; Kruglanski, A.W. (eds), *The Social Psychology of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 315-34.