

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Rilevare, osservare, consultare

Metodi e strumenti per l'analisi del plurilinguismo nella scuola secondaria di primo grado

Lorenzo Zanasi

(Eurac Research, Institute for Applied Linguistics, Bozen-Bolzano, Italia)

Maria Stopfner

(Eurac Research, Institute for Applied Linguistics, Bozen-Bolzano, Italia)

Abstract The following contribution presents the methodology of a longitudinal study on the development of communicative skills of secondary school students in their L1, L2 and L3 respectively. The research was undertaken in the Autonomous Province of Bolzano, a region characterised by official trilingualism (German, Italian, Ladin). The mentioned students' linguistic repertoires are however more diverse, including English (L3) and other languages for some of the pupils. This contribution presents some of the tools applied for data collection in the following contexts: the assessment of language skills as well as ethnographic observation in the classroom, semi-structured interviews and questionnaires.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Educazione linguistica e repertori individuali. – 3 Lo Studio sulle competenze linguistiche. – 3.1 Informazioni generali – 3.2 Metodi e strumenti. – 4 Conclusione.

Keywords Language awareness. Linguistic diversity. Linguistic repertoires. Language competences. Longitudinal studies.

1 Introduzione

Il modello di rilevazione e analisi delle pratiche plurilingui che descriveremo nelle prossime pagine si colloca in uno spazio sociale e comunicativo italiano e in larga parte (extra)europeo, caratterizzato dalla molteplicità. Una molteplicità di lingue, dialetti e codici (ma anche di canali di comunicazione e di orizzonti culturali) che risale all'ultimo quarto del Novecento e che, emersa nella società, si è progressivamente diffusa in una scuola prevalentemente monolingue (Gogolin 1994; Chini 2011; Dal Negro, Molinelli 2002).

Accostandoci al nostro tema di discussione attraverso la lente della comunicazione non specialistica ma generalista, si può notare come la presenza di lingue diverse dall'italiano nelle classi scolastiche della penisola sia stata testimoniata dai quotidiani di diffusione nazionale a partire dagli

anni Ottanta del secolo scorso. In quel decennio e nel successivo, la diversità linguistica finisce in prima pagina, ma viene tematizzata solo indirettamente; il dibattito che la notizia giornalistica tende a suscitare è infatti in larga misura distribuito fra due poli di matrice culturale e identitaria: gli alunni italiani e l'italiano da un lato, gli allievi stranieri e i loro bisogni linguistici dall'altro. Ricorrenti poi sono gli articoli in cui questo fenomeno viene descritto in termini allarmistici. Al suo primo apparire il tema degli «alunni stranieri» nelle classi è ragionevolmente «cruciale» e si pone come «problema esplosivo» e come «questione sociale» [CdS¹ del 15.10.1983]; ma è ancora del «tutto nuovo» quattro anni più tardi [CdS del 5.11.1987] e continua a essere dipinto come «mondo ancora da esplorare» alla fine della decade [CdS del 10.11.1988]. All'inizio degli anni Novanta la scuola si trova di fronte a «una nuova sfida» e i toni emergenziali non diminuiscono, ma permangono fino a tempi recentissimi (nel CdS del 19.10.2014 si annuncia «l'invasione degli studenti stranieri»). Di fronte a una capacità di analisi così riduttiva e in alcuni casi povera, spicca dunque per buon senso e lungimiranza la posizione espressa da Tullio De Mauro nel 2001, posizione allora enunciata nelle vesti istituzionali di Ministro della Pubblica Istruzione, ma maturata nell'esperienza di studioso appassionato di linguaggio e lingue e particolarmente attento ai bisogni e ai meccanismi della scuola: «insegriamo ai bimbi la lingua degli immigrati». Questa era la proposta del linguista, che auspicava anche [CdS del 19.01.2001] che i bimbi italiani dell'allora scuola elementare fossero messi in condizione di comunicare con i coetanei stranieri usando i rudimenti delle loro lingue. Un allargamento prospettico che non andava a detrimento della lingua italiana, ma apriva nuove vie di consapevolezza linguistica, peraltro indicate in quegli anni sia dalla ricerca internazionale (cf. Rampton 1995; Baker, Eversley 2000) sia, a partire dal 2002, dalla politica europea.²

Dal 2001 ad oggi il panorama sociolinguistico della scuola italiana è mutato.³ Il patrimonio di conoscenze sull'italiano L2 e sulla didattica delle lingue è solido e capace di confrontarsi con i bisogni linguistici degli allievi stranieri, ma allo stesso tempo sono sempre più numerosi i bambini che, figli di genitori immigrati ma stanziali, sono nati in Italia e crescono

1 CdS = Corriere della Sera. L'archivio storico del quotidiano è consultabile all'indirizzo: <http://archivio.corriere.it/Archivio/interface/landing.html> (2017-05-12).

2 Il Consiglio d'Europa pubblicava in quell'anno il documento che enunciava il cosiddetto obiettivo di Barcellona, ovvero la promozione di politiche educative per sviluppare il multilinguismo (cf. Consiglio d'Europa 2002).

3 Le statistiche mostrano «come nel periodo 2001/02-2014/15 vi sia stato un ampio incremento nelle iscrizioni degli alunni stranieri: si è passati dai 196.414 dell'a.s. 2001/02, pari al 2,2% della popolazione scolastica complessiva, agli 814.187 dell'a.s. 2014/15, pari al 9,2% del totale» (Santagati, Ongini 2016, 14).

italofoni.⁴ La scuola italiana di ogni ordine e grado è dunque oggetto di un duplice processo di internazionalizzazione: il primo, lo ricorda questo convegno, è rappresentato dai progetti europei, dagli scambi con istituti esteri, dall'approccio CLIL, da iniziative come l'Esabac o come le certificazioni linguistiche; il secondo è invece un processo antropologico ed è incarnato dalle migliaia di studenti stranieri o figli di stranieri che popolano le classi scolastiche. L'auspicio di De Mauro⁵ è oggi quindi ancora attuale e motivato. Che cosa ne è delle lingue che gli alunni stranieri parlano a casa con i propri genitori? Come promuovere la consapevolezza della diversità linguistica all'interno delle classi? È possibile sensibilizzare gli alunni alla ricchezza e alla varietà delle lingue e avvicinarli a pratiche comunicative plurilingui?

Nei paragrafi che seguiranno daremo conto di volta in volta della giustificazione teorica di questi interrogativi (§ 2), del progetto di ricerca dedicato da Eurac Research al plurilinguismo scolastico e in particolare del modulo per rilevare e analizzare le competenze plurilingui degli alunni delle classi della scuola secondaria di primo grado (§ 3). Costituiranno oggetto di descrizione la metodologia (§ 3.1) e la strumentazione applicata nel progetto (§§ 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3), prima di giungere alle conclusioni (§ 4).

2 Educazione linguistica e repertori individuali

Il plurilinguismo, è noto, rappresenta un pilastro delle politiche di integrazione e sviluppo dell'Europa unita. Gli obiettivi dichiarati nei numerosi documenti programmatici, più consistenti a partire dagli anni Duemila, muovono dal nucleo operativo dell'Unione (garantire ai cittadini l'accesso alla legislazione e alle normative europee nelle lingue dei paesi membri) per irraggiarsi poi internazionalmente nel settore dell'istruzione (incoraggiare l'apprendimento linguistico) e dell'economia (favorire scambi attraverso un multilinguismo efficiente), fino a raggiungere una dimensione sociale sovraordinata e di natura ecologica (promuovere la diversità linguistica).

Fra i contesti sociali maggiormente deputati alla coabitazione culturale e linguistica, la scuola riveste certamente un ruolo di primo piano. Senza scomodare il concetto della super-diversità (Vertovec 2007), peraltro già largamente impiegato dalla sociolinguistica (Siemund, Gogolin, Schulz 2013; Duarte, Gogolin 2013; Vedovelli 2013), basterà qui osservare che la stratificazione linguistica e culturale è un tratto caratteristico della scuola dell'obbligo, luogo d'incontro di varietà standard, dialettali e alloglotte.

4 Il MIUR osserva che «gli alunni stranieri ma nati nel nostro paese costituiscono ormai da qualche anno la maggioranza, raggiungendo nel 2014/15 il 55,3% degli iscritti stranieri: tale percentuale sale addirittura all'84,8% nella scuola dell'infanzia» (Santagati, Ongini 2016, 8).

5 Cf. De Mauro 2014.

La composizione degli strati linguistici di una classe sarà frutto di cicli sociodemografici determinati e in zone geografiche date. Se prendiamo in considerazione il ciclo delle scuole medie di chi scrive, osserviamo che per l'autore la stratificazione risalente alla fine degli anni Ottanta sarà composta dall'italiano standard e neo-standard, da varietà regionali di area romana, dal francese come lingua straniera e da nozioni di lessico latino; per l'autrice, il campione linguistico estratto dai primi anni del *Gymnasium* mostrerà tracce di tedesco standard, di varietà austriaca, di latino, inglese e francese. Restringendo il campo di indagine all'Alto Adige, territorio in cui svolgiamo le nostre analisi, concrezioni linguistiche assai diverse connotano la scuola di epoca fascista, quella degli anni successivi al secondo Statuto di Autonomia del 1972 e la scuola attuale.

Ricostruire *in vivo* o *in vitro* le biografie linguistiche di un certo gruppo di individui e identificare le relazioni esistenti fra più lingue (o dialetti) nella vita di un parlante, potrebbero sembrare procedimenti asettici di mera natura tassonomica. Eppure metodologie classificatorie possono essere al servizio di paradigmi teorici, che a loro volta discendono da orizzonti di ricerca non privi di risvolti etici e sociali. Nel nostro caso, la rilevazione e l'osservazione dei repertori (attivi e passivi) scaturiscono in primo luogo dall'applicazione di un modello funzionale agli intenti di un'educazione linguistica democratica. La nostra ipotesi di ricerca è infatti in sintonia con il presupposto che l'attenzione alla diversità linguistica possa formare persone empatiche verso culture differenti e capaci di muoversi agevolmente all'interno di un quadro comunicativo sempre più caratterizzato dal contatto e dai mescolamenti di codici.

È questa una convinzione condivisa con altri approcci plurali, ma che, nel contesto italiano, risale ad anni in cui il dibattito era animato dalla contrapposizione fra lingua standard e varietà dialettali e regionali. In particolare ci riferiamo a un passaggio dell'ottava tesi del manifesto per l'educazione democratica del gruppo GISCEL del 1975, che recita:

La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla. (GISCEL 1975)

Queste poche righe esprimono chiaramente il fine sociale e civile dell'integrazione linguistica e contengono le motivazioni profonde per differenziarsi da quel modello scolastico sottrattivo o di transizione (Bonomi, García 2015), che persegue il travaso delle conoscenze linguistiche e non la loro espansione. La parola 'retrotterra' poi, comprende felicemente l'eteroge-

nea costellazione terminologica che contrassegna l'attuale condizione culturale e demografica della scuola.⁶

Definito l'orizzonte entro il quale si colloca la ricerca sulla «dinamica delle lingue» nelle scuole (Mackey 2000), restano da esplicitare le proprietà dei fenomeni rilevati (i repertori linguistici individuali) e su cui si innestano pratiche linguistiche d'integrazione e di didattica. A tal proposito condividiamo la rivisitazione che Brigitta Busch (2012) ha fatto del concetto di repertorio. Secondo la studiosa, le scelte e le pratiche linguistiche sono soggette al tempo, allo spazio, alla storia e alla propria biografia e non sono unicamente determinate dalla situazione comunicativa in essere, dall'interazione e dalle convenzioni grammaticali e sociali. Il repertorio è quindi sì una struttura in cui si combinano esperienze linguistiche in interazione, su un piano cognitivo ed emotivo, ma è anche una struttura influenzata dalle esperienze e dalle valutazioni che i parlanti fanno in spazi diversi. Scritto nella memoria corporea, il repertorio si manifesta come un vero e proprio *habitus* (Busch 2012, 519) e non è riducibile alla semplice somma delle lingue parlate e/o comprese da un soggetto.

Ponte tra il fine educativo e le pratiche didattiche, un simile concetto di repertorio suggerisce il ricorso a un approccio multimodale in grado di scandagliare tanto le rappresentazioni mentali quanto l'uso concreto delle lingue possedute e capace di estrarre le relazioni fra di esse, sia in termini di contatto sia in termini di atti linguistici prodotti.

Vedremo nei prossimi paragrafi alcuni strumenti d'indagine che si prestano a descrivere un modello di questo tipo.

3 Lo Studio sulle competenze linguistiche

3.1 Informazioni generali

I presupposti educativi e teorici che abbiamo illustrato sono alla base di una linea di ricerca che l'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research sta portando avanti da alcuni anni, attraverso una serie di interventi di ricerca e glottodidattica nell'ambito del plurilinguismo.

Il progetto attraverso il quale il centro altoatesino ha iniziato a dedicarsi al tema della diversità linguistica si chiama *A scuola con più lingue*⁷ ed è svolto in cooperazione con le tre intendenze scolastiche locali (italiana, tedesca e ladina). Le attività realizzate dal progetto sono state di varia

6 Traducete diretto del termine *background* (diffuso nel composto nominale '*background migratorio*'), retroterra si attaglia bene a concetti sociolinguistici contigui e somiglianti, come lingua etnica, dialetto, lingue veicolari, lingue familiari, *heritages languages*.

7 Per una descrizione delle attività progettuali cf. Zanasi, Colombo, Engel 2017.

natura: un'indagine esplorativa sulla presenza del plurilinguismo nelle scuole e sulla sua rappresentazione; la realizzazione di una mostra itinerante per promuovere la diversità delle lingue; moduli di formazione per la didattica del plurilinguismo.⁸

Dal 2014 è in corso l'attività oggetto di questo contributo: lo Studio sulle competenze linguistiche (d'ora in poi, lo Studio). Si tratta di una ricerca che si svolge sul territorio altoatesino e interessa otto classi della scuola secondaria di primo grado suddivise fra quattro istituti di lingua italiana (quattro classi) e quattro di lingua tedesca (quattro classi) per un totale di circa 160 alunni. Le classi scelte vengono osservate longitudinalmente, ovvero dal primo anno del ciclo scolastico fino al terzo.

Lo Studio mira a rilevare come venga percepita e sfruttata la pluralità linguistica in quanto risorsa nel quotidiano scolastico e come si possano promuovere le competenze linguistiche e comunicative in modo mirato. Il sistema d'istruzione altoatesino è notoriamente tripartito e con l'eccezione della scuola paritetica ladina, presente nelle valli orientali della Provincia, le lingue scolastiche del ciclo secondario inferiore sono l'italiano, il tedesco e l'inglese. L'analisi si concentra (i) sugli alunni, sulle loro competenze plurilingui e sul loro sviluppo comunicativo e linguistico dell'intero ciclo scolastico; (ii) sugli insegnanti di lingua 1, lingua 2 e lingua straniera e su quelli di sostegno linguistico,⁹ che esercitano un'influenza notevole sull'acquisizione di competenze plurilingui degli alunni; (iii) a livello istituzionale, sulla collaborazione tra scuole e Centri linguistici (se e come essa sia presente nella prassi scolastica).

3.2 Metodi e strumenti

Lo Studio rientra nella categoria degli studi di pannello, ovvero indagini campionarie in cui l'unità di analisi (nel nostro caso gli alunni di una classe) è seguita ad intervalli specifici per un periodo lungo (l'intero ciclo triennale). Il metodo che guida la rilevazione è quello della triangolazione dei metodi e dei dati, un procedimento delle scienze sociali utilizzato soprattutto nella ricerca qualitativa (Denzin 2009; Flick 2011). Attraverso di esso metodi o prospettive diversi vengono applicati allo stesso fenomeno e l'obiettivo è quello di ottenere una maggiore validità dei risultati della ricerca e di ridurre gli errori sistematici durante l'analisi. Lo stesso fenomeno del plurilinguismo è analizzato in diversi momenti, in diversi luoghi

⁸ Si rinvia al sito web del progetto, <http://sms-project.eurac.edu/Pages/home.aspx> (2017-06-26).

⁹ Nella Provincia autonoma di Bolzano sono attivi i Centri linguistici, ovvero poli per la didattica e la ricerca nella L2. Gli insegnanti che lavorano per i Centri sono denominati insegnanti di sostegno linguistico.

e con diversi gruppi di persone. Coinvolgendo oltre agli alunni anche gli insegnanti e i dirigenti scolastici, lo Studio include tutti i soggetti che possono avere un'influenza diretta sullo sviluppo delle competenze plurilingui degli apprendenti in un contesto di istruzione formale.

Questo approccio metodologico dispone di un ventaglio di strumenti che possiamo suddividere in due gruppi:

- a. strumenti tramite i quali sono rilevate e osservate le competenze linguistiche e comunicative nella prima lingua, nella seconda e in quella straniera e le strategie di insegnamento durante le lezioni;
- b. strumenti tramite i quali vengono raccolti i repertori linguistici attivi e passivi di alunni e insegnanti, le autovalutazioni delle loro abilità linguistiche, le associazioni e le rappresentazioni che gli interessati hanno di lingue che conoscono e che non conoscono.

Al primo gruppo afferiscono gli strumenti di valutazione linguistica (C-Test e Analisi del profilo, scritta e orale) e le tecniche di osservazione in classe. Grazie a essi vengono valutate le competenze in italiano (L1 e L2) tedesco (L1 e L2) e inglese (LS).

Al secondo gruppo afferiscono gli strumenti di consultazione come le interviste e i questionari, che hanno lo scopo di raccogliere informazioni sulla conoscenza di quelle lingue e dialetti che denotano un repertorio più ampio di quello previsto nel contesto formale d'istruzione.

In questo contributo descriveremo gli strumenti di valutazione del primo gruppo.

3.2.1 Il C-Test

Il C-test appartiene alla famiglia dei *cloze-test* (Grotjahn 2002, 2014; Grotjahn, Tönshof, Hohenbleicher 1994), tipologie di test basati sul principio della ridondanza ridotta, dei quali rappresenta una variante economica da realizzare e affidabile. In generale l'esercizio consiste nel completare in un tempo prestabilito un testo (che normalmente è scritto nella L2 o LS di chi compila il test) in cui ogni seconda parola è stata tagliata a metà. Nel caso di disparità nelle lettere che compongono la parola, le lettere da inserire sono di un'unità maggiore rispetto a quelle già presenti. La prima e l'ultima frase del testo sono complete, allo scopo di fornire informazioni sufficienti a comprendere il contesto.

Per valutare la progressione delle competenze, il C-test viene di norma somministrato in batterie di testi, con un grado di difficoltà crescente. La complessità testuale è sia frutto della decisione individuale di chi sceglie il testo, sia delle specifiche parole da completare, rappresentate tanto da vocaboli correnti quanto da termini meno frequenti. Si tratta quindi di un test soggettivamente costruito, ma oggettivamente valutato, poiché le regole di correzione e punteggio sono fisse. L'obiettivo di questo strumento

è la rilevazione di competenze generali nella comprensione testuale e nel riconoscimento delle parole (per la L2 e per lingue in cui la corrispondenza grafema-fonema è bassa, come ad esempio l'inglese). In secondo luogo, il test stimola deduzioni sulla capacità inferenziale degli studenti, sulle strategie di lettura e riletture di un testo, sull'abilità nell'identificare i rapporti anaforici e ricostruire un testo linguisticamente coeso. Non vengono rilevate dal test né le competenze produttive né le competenze pragmatiche.

Nello Studio il C-test viene somministrato in italiano (una stessa versione per l'italiano L1 e L2), in tedesco (una stessa versione per il tedesco L1 e L2) e in inglese (LS). Con l'obiettivo di rilevare le competenze linguistiche anche nella L1 degli studenti, la procedura convenzionale di costruzione del C-test è stata modificata leggermente: dei sei testi che compongono la batteria, i primi tre sono calibrati sui livelli A1/A2-B1-B2 del *Quadro Comune*. Dal quarto al sesto testo, le fonti provengono da manuali per la scuola secondaria di primo grado, classe prima, classe seconda e classe terza e dunque il grado di comprensione testuale è tarato su livelli maggiormente complessi, per stile e registro linguistico. Gli studenti hanno quattro minuti a disposizione per completare ogni testo. La somministrazione degli stessi test viene svolta all'inizio e alla fine dell'anno scolastico per monitorare eventuali cambiamenti nell'arco temporale osservato.

Estraendo alcuni risultati del primo anno di indagine, possiamo soffermarci su alcuni punti, che saranno utili a chi vorrà utilizzare un test simile:

- a. il somministratore può decidere se rivelare agli studenti il meccanismo delle lettere tagliate, invitando quindi chi compila i test a contare il numero di lettere e a mettere così alla prova le proprie ipotesi. I risultati mostrano che, se informati di questo, gli alunni non inseriscono parole casuali, qualora ignorino il vocabolo da scrivere, ma si limitano a non completare lo spazio, proseguendo nella lettura e poi eventualmente tornando, alla fine, sugli item ancora vuoti;
- b. è utile ricordare a chi compila il test di leggere attentamente il testo sia durante il primo minuto di svolgimento (per le ipotesi sul contenuto), sia nell'ultimo (per controllare l'adeguatezza della risposte e il rispetto dell'ortografia);
- c. per quanto riguarda i risultati parziali si registra l'influenza di modelli culturali e ambientali degli alunni ('maso' al posto di 'mare', 'interspar'¹⁰ al posto di 'international'), oppure si osservano strategie per risolvere collocazioni sconosciute o raramente utilizzate (il 'drago' al posto del 'dramma', la trasformazione nel grafema o in d, per giustificare la parola 'video' al posto di 'violent'). Tuttavia, almeno per quanto riguarda i C-test di italiano L1 ed L2, le abilità

10 Catena di supermercati diffusi nella Provincia autonoma di Bolzano.

ricettive di lettura e comprensione del testo, in gran parte del campione sembrano incerte; la difficoltà maggiore risiede nel mancato rispetto dei nessi logici e anaforici del testo, sia di quelli garantiti dagli elementi già presenti nel brano, sia di quelli da ricostruire, ma inferibili grazie al contesto generale.

3.2.2 L'analisi del profilo

Il nome di questo secondo strumento di rilevazione linguistica non deve trarre in inganno il lettore italiano. L'analisi del profilo non è infatti da associare alla consueta metodologia dialettologica o di contatto fra lingue tesa alla descrizione degli aspetti geografici e demografici di una comunità di parlanti (cf. Labrie, Vandermeeren 1996), bensì è da ricondurre a un'attività svolta in ottica acquisizionale, basata sulla teoria della Processabilità (TP) di Pienemann (1998). Siamo in presenza di un calco del tedesco *Profilanalyse* (PA) che indica un metodo diagnostico utilizzato fin dagli anni Ottanta da Clahsen (1985) e successivamente ripreso da Grieshaber (2006) che ne ha consolidato l'aspetto funzionale e pragmatico. La PA può essere svolta sia su attività orali che scritte. Nel primo caso l'obiettivo è elicitarne l'interazione autentica, registrata, trascritta e analizzata. Nel secondo caso si assegnano dei testi basati su consegne precise e le produzioni scritte sono analizzate in base a determinate categorie morfologiche e sintattiche che riprendono le sequenze di acquisizione dell'interlingua previste dalla TP. Nello Studio abbiamo applicato la PA al tedesco (Grieshaber 2006), all'inglese (Pienemann 1998; Kessler 2006) e parzialmente all'italiano. Per quest'ultima lingua infatti manca nei modelli di riferimento citati una standardizzazione per fenomeni e livelli che segua l'ordine delle procedure della TP.¹¹

3.2.2.1 L'analisi del profilo orale

L'obiettivo di questa attività è la rilevazione delle interazioni comunicative di gruppi di alunni nelle tre lingue curriculari. Le performance degli alunni sono videoregistrate.

Nel corso dello Studio abbiamo elaborato due giochi per il profilo orale. Il primo è un gioco di carte in cui ogni studente, a turno, deve indovinare sia delle parole (a partire dalla definizione data dal compagno di squadra) sia delle frasi (a partire da un disegno realizzato su una lavagna). Vocaboli e frasi da indovinare sono in italiano, tedesco e inglese e lo studente incaricato di rispondere deve utilizzare ognuna di queste lingue.

11 Per l'italiano cf. Bettoni, Di Biase 2015.

Il secondo gioco vede il gruppo partecipante partire per un giro del mondo virtuale e in ogni tappa del viaggio utilizzare una delle tre lingue curriculari. Ulteriore difficoltà e stimolo comunicativo è dato dalla presenza delle lingue dei paesi visitati e dallo svolgimento di alcuni *task* (per lo più traduttivi o di traslitterazione alfabetica) in queste lingue.

3.2.2.2 L'analisi del profilo scritto

L'obiettivo di questa attività è la rilevazione di fenomeni morfosintattici legati alle sequenze di acquisizione (sistema verbale, proposizionale, connettori e focalizzatori, accordi di genere e numero, sistema pronominale). Anche questa attività è prevista nelle tre lingue scolastiche. Alla classe è richiesto di narrare una storia a partire da una sequenza di immagini. L'analisi delle produzioni in tedesco e inglese segue una griglia convalidata dalla letteratura scientifica (Grießhaber 2013), che fornisce anche una scala con l'indicazione dei livelli raggiunti (*Progressionstufen*). Per quanto riguarda l'italiano, come già menzionato, è stata elaborata una griglia di fenomeni morfosintattici sulla base dei risultati della ricerca acquisizionale per questa lingua (Giacalone Ramat 2003; Solarino 2009), ma finora non è stata applicata nessuna misurazione relativa alla progressione delle competenze.

3.2.3 L'osservazione

Tecniche di valutazione linguistica come il C-test e l'analisi del profilo possono offrire solo una fotografia parziale e momentanea della competenza comunicativa che ogni individuo possiede in ogni singola lingua. E anche se l'elicitazione di elementi di interazione orale attraverso scenari ludici è un modo per rilevare le competenze plurilingui, l'impostazione è ancora sperimentale e per questo altamente artificiale. Per questo motivo lo Studio, basandosi sul principio della triangolazione dei metodi, combina valutazioni linguistiche e questionari, che si inseriscono come «a foreign element into the social setting they would describe» (Webb et al. 2000, 1), con l'osservazione in classe. Nella fase esplorativa dello Studio (della durata di circa due mesi), l'osservazione etnografica partecipante è stata condotta con lo scopo di prendere confidenza con la realtà quotidiana di insegnanti e alunni e scoprire gli schemi della loro interazione in classe (Spradley 1980). L'osservazione partecipante è uno degli strumenti più comuni per i ricercatori che vogliono osservare le attività e le pratiche di gruppi e persone in contesti spontanei (Kawulich 2005). I risultati della prima fase dell'osservazione sono stati quindi usati per elaborare l'osservazione sistematica, orientata su domande di ricerca concrete e finalizzate a descrivere il comportamento sociale in termini quantitativi (Beer 2003).

È stato quindi creato uno schema per l'osservazione in classe in grado di acquisire sistematicamente aspetti centrali e pertinenti agli obiettivi dello Studio, come le lingue (in)formalmente utilizzate in classe, la quota di attività comunicative condivisa fra gli alunni, la struttura della lezione, l'utilizzo dello spazio da parte di insegnanti e alunni. Un'attenzione particolare è stata prestata ai modelli di interazione descritti in Gogolin e Lange (2011), indicati come attributi di qualità per la didattica del plurilinguismo. Applicando osservazioni sistematiche strutturate, l'interazione in classe può essere confrontata coerentemente durante l'intero periodo del progetto, non solo per fornire dati per l'analisi sincronica, confrontando le classi linguistiche e le scuole, ma anche per l'analisi diacronica, confrontando l'interazione in classe lungo l'intero ciclo scolastico.

4 Conclusione

In questo contributo abbiamo presentato alcuni mezzi di elicitazione e rilevazione dei dati linguistici nell'ambito degli studi sul plurilinguismo a scuola. Partendo da esigenze educative sollevate dal dibattito pedagogico e scientifico italiano già quarant'anni fa, abbiamo sfruttato la versatilità del concetto di repertorio linguistico individuale, rivisitato recentemente da Brigitta Busch (2012) e abbiamo applicato il metodo della triangolazione per la raccolta dei dati. La sintesi di questo approccio è che l'integrazione sociale ed educativa degli alunni delle scuole passa per il riconoscimento dei loro codici linguistici e presuppone l'osservazione multimodale del comportamento che i repertori esibiscono nell'interazione comunicativa.

I risultati della nostra ricerca sono ancora parziali, data la natura longitudinale dell'indagine, che si concluderà nell'estate del 2018. In attesa di dati completi, abbiamo descritto il quadro metodologico utilizzato per cogliere l'eterogeneità delle pratiche multilingui e abbiamo presentato tre strumenti per rilevare le competenze linguistiche e comunicative nelle lingue del curriculum della scuola secondaria inferiore altoatesina.

Bibliografia

- Baker, Philip; Eversley, John (2000). *Multilingual Capital. The Languages of London's Schoolchildren and their Relevance to Economic, Social and Educational Policies*. London: Battlebridge Publications.
- Beer, Bettina (2003). «Systematische Beobachtung». Beer, Bettina (Hrsg.), *Methoden und Techniken der Feldforschung*. Berlin: Dietrich Reimer, 119-41.
- Bettoni, Camilla; Di Biase, Bruno (2015). *Grammatical Development in Second Languages. Exploring the Boundaries of Processability Theory* [online].

- Amsterdam: The European Second Language Association. URL <http://www.eurosla.org/monographs/EM03/EM03tot.pdf> (2018-02-27).
- Bonomi, Milin; García, Ofélia (2015). «Translanguaging e pratiche d'integrazione nella scuola plurale». *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 44(2), 317-35.
- Busch, Brigitta (2012). «The Linguistic Repertoire Revisited». *Applied Linguistics*, 33(5), 503-23.
- Chini, Marina (2011). «New Linguistic Minorities. Repertoires, Language Maintenance and Shift». *International Journal of the Sociology of Language*, 210, 47-69.
- Clahsen, Harald (1985). «Profiling Second Language Development. A Procedure for Assessing L2 Proficiency». Hyltenstam, Kenneth; Pienemann, Manfred (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 283-331.
- Consiglio d'Europa (2002). *Conclusioni della Presidenza. Consiglio Europeo di Barcellona, 15 e 16 marzo 2002* (SN 100/1/02 REV 1) [online]. URL https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/barcellona2002.pdf (2017-05-11).
- Dal Negro, Silvia; Molinelli, Piera (2002). *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*. Roma: Carocci.
- De Mauro, Tullio (2014). *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?* Roma-Bari: Laterza.
- Denzin, Norman K. (2009). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Brunswick; London: Aldine Transaction.
- Duarte, Joana; Gogolin, Ingrid (eds.) (2013). *Linguistic Superdiversity in Urban Area*. Amsterdam: John Benjamins.
- Flick, Uwe (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giacalone Ramat, Anna (2003). *Verso l'italiano*. Roma: Carocci.
- GISCCEL (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* [online]. URL <http://giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica#otto> (2017-06-09).
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Grießhaber, Wilhelm (2006). «Testen nichtdeutschsprachiger Kinder bei der Einschulung mit dem Verfahren der Profilanalyse – Konzeption und praktische Erfahrungen». Ahrenholz, Bernd; Apeltauer, Ernst (Hrsgg.), *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*. Tübingen: Stauffenburg, 73-90.
- Grießhaber, Wilhelm (2013). «Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung» [online]. *proDaz*. Universität

- Duisburg-Essen. URL https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (2017-06-27).
- Grotjahn, Rüdiger (2002). «Konstruktion und Einsatz von C-Tests. Ein Leitfaden für die Praxis». Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische anwendungen*. Bochum: Edizioni AKS, 211-25.
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (2014). *Der C-Test. Aktuelle Tendenzen/ The C-Test. Current Trends*. Frankfurt: Lang.
- Grotjahn, Rüdiger; Tönshofi, Wolfgang; Hohenbleicher, Heike (1994). «Der C-Test im Italienischen. Theoretische Überlegungen und empirische Analysen». Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.), *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Bochum: Brockmeyer, 115-49.
- Kawulich, Barbara B. (2005). «Participant Observation as a Data Collection Method» [online]. *Forum: Qualitative Social Research/Sozialforschung*, 6(2). DOI 10.17169/fqs-6.2.466.
- Kessler, Jörg-Ulrich (2006). *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Labrie, Normand; Vandermeeren, Sonja (1996). «L'analyse du profil de la communauté». Goebel, Hans; Nelde, Peter H.; Stary, Zdenek; Wölck, Wolfgang. (Hrsgg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter, 764-70.
- Mackey, William Francis (2000). «Prolégomènes à l'analyse de la dynamique des langues» [online]. *DiversCité Langues*, 5. URL <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.htm> (2017-06-09).
- Pienemann, Manfred (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Rampton, Ben (1995). «Language Crossing and the Problematisation of Ethnicity and Socialization». *Pragmatics*, 5(4), 485-513.
- Santagati, Mariagrazia; Ongini, Vinicio (a cura di) (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana: la scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015* [online]. Milano: Fondazione ISMU (Quaderni ISMU 1/2016). URL http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf (2018-02-27).
- Siemund, Peter; Gogolin, Ingrid; Schulz, Monika Edith (2013). *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, identities, space, Education*. Amsterdam: Benjamins.
- Solarino, Rosaria (2009). «Linguistica acquisizionale: tappe di apprendimento dell'italiano L2 in contesto naturale». Revelli, Luisa (a cura di), *Italiano L2. Problemi scientifici, metodologici, didattici*. Milano: FrancoAngeli, 78-95.
- Spradley, James P. (1980). *Participant Observation*. New York: Rinehart; Winston.

- Vedovelli, Massimo (a cura di) (2013). «La migrazione globale delle lingue. Lingue in (super)contatto nei contesti migratori del mondo globale». *Studi Emigrazione*, 191, 419-506.
- Vertovec, Steven (2007). «Super-Diversity and its Implications». *Ethnic and Racial Studies*, 29(6), 1024-54.
- Webb, Eugene J.; Campbell, Donald T.; Schwartz, Richard D.; Sechrest, Lee (2000). *Unobtrusive Measures*. Thousand Oaks: Sage.
- Zanasi, Lorenzo; Colombo, Sabrina; Engel, Dana (2017). «Il progetto 'A lezione con più lingue'. Nuovi impulsi per una didattica plurilingue in Alto Adige». Corrà, Loredana (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche, Atti dei workshop di Udine e Malta (2014)*. Roma: Aracne, 231-53.