

PLURALISMO LINGUISTICO NELLA SCUOLA E COMPETENZE DIDATTICHE: ESPERIENZE DALL'ALTO ADIGE

Marta Guarda¹, Gisela Mayr²

1. INTRODUZIONE

In Alto Adige, il trilinguismo istituzionale (tedesco, italiano, ladino) e la diglossia convivono con nuove lingue e varietà portate nel territorio grazie ai flussi migratori (Colombo *et al.*, 2020). La crescente diversità linguistica e culturale della Provincia di Bolzano ha un forte impatto sulla vita scolastica quotidiana e pone nuove sfide agli/alle insegnanti: l'inclusione e la valorizzazione di tutte le lingue che alunni e alunne portano in classe, così come l'attivazione dei loro interi repertori linguistici per l'apprendimento, richiedono infatti abilità, motivazioni e conoscenze specifiche.

In questo contributo descriveremo COMPASS (*Didactic Competences in the Multilingual Classroom*), un'iniziativa di ricerca e formazione inserita nel progetto *A scuola con più lingue (SMS 2.0)* promosso da Eurac Research. L'iniziativa si propone di sostenere team di insegnanti delle scuole primarie di lingua italiana e tedesca nel valorizzare la crescente eterogeneità linguistica delle loro classi, e di accompagnarli nel loro percorso verso una pratica didattica plurilingue ancor più inclusiva che non si limiti solo a saltuari progetti sulla diversità.

Nel nostro contributo ci concentreremo sulla dimensione motivazionale delle competenze didattiche necessarie per una didattica attenta ai repertori linguistici degli/delle alunni/e. Oggetto del contributo è pertanto ciò che nella letteratura internazionale viene contrassegnato come *teachers' beliefs* (si veda ad esempio Haukås, 2016), in altre parole quell'insieme complesso e dinamico di atteggiamenti e convinzioni che spingono un/a insegnante ad attivare le proprie conoscenze e abilità didattiche per operare nella classe plurilingue. Focalizzandoci su questa dimensione delle competenze insegnanti, in questo contributo descriveremo dapprima le due componenti dell'iniziativa COMPASS, vale a dire un percorso biennale di formazione e uno studio di ricerca longitudinale sullo sviluppo delle competenze e delle pratiche didattiche dei/delle insegnanti coinvolti nell'iniziativa. In seguito presenteremo alcuni dei risultati preliminari relativi a un team (N=20 docenti) di una delle scuole partecipanti all'iniziativa. I risultati, ottenuti dall'analisi di dati raccolti durante il primo anno di formazione tramite interviste individuali semi-strutturate e un'intervista focus group, sottolineano l'importanza di creare momenti di riflessione e scambio tra insegnanti, così come tra insegnanti e ricercatori/trici. Essi evidenziano inoltre il ruolo cruciale delle motivazioni e degli atteggiamenti degli/delle insegnanti nello sviluppo e normalizzazione di pratiche didattiche plurilingui inclusive.

¹ Eurac Research, Bolzano/Bozen.

² Libera Università di Bolzano.569

2. VECCHIE E NUOVE FORME DI PLURILINGUISMO IN ALTO ADIGE

L'iniziativa COMPASS nasce in un contesto, la provincia autonoma di Bolzano/Bozen/Bulsan, già fortemente caratterizzato dalla diversità linguistica e culturale. Secondo l'ultimo censimento statistico (ASTAT, 2012), il gruppo linguistico tedesco dell'Alto Adige comprende quasi il 70% dell'intera popolazione della provincia e supera quindi numericamente i gruppi linguistici italiano e ladino, che rappresentano rispettivamente il 26% e il 4,5% della popolazione. Questa costellazione linguistica, composta dalle tre lingue storicamente presenti nell'area e formalizzata dallo Statuto di Autonomia del 1972 e da successivi decreti, viene talvolta definita 'vecchio' multilinguismo (Colombo, Stopfner, 2018).

A questa situazione già complessa, negli ultimi decenni si sono aggiunte forme nuove di plurilinguismo, legate in particolare al fenomeno della migrazione. Secondo una recente indagine ASTAT (2021; dati relativi all'anno scolastico 2019/2020), circa il 12% dell'intera popolazione scolastica (10.000 alunni/e) è costituito da bambini/e e giovani adulti con background migratorio. Con riferimento alla scuola primaria in particolare, la percentuale sale al 13,3% della popolazione studentesca. I Paesi di provenienza più rappresentati sono Albania, Marocco, Pakistan, Kosovo, Macedonia, Germania e Romania.

Questi dati dicono naturalmente poco o nulla sui repertori linguistici degli alunni e alunne con background migratorio. Un recente studio condotto in quattro scuole secondarie di primo grado con un totale di 170 alunni/e (Stopfner, Zanasi, 2020), ha dimostrato tuttavia che un/a alunno/a su tre aveva un repertorio linguistico che andava oltre le lingue insegnate in classe (tedesco, italiano, inglese) e comprendeva, ad esempio, l'albanese, l'arabo, lo spagnolo, il punjabi, il cinese e l'ungherese. Lo studio riportava anche le impressioni dei partecipanti circa l'inclusione di queste risorse linguistiche nella scuola, dalle quali è emerso che le lingue delle comunità di recente insediamento non venivano prese in considerazione nella pratica didattica e venivano pertanto considerate inutili per l'apprendimento dagli stessi partecipanti allo studio.

Anche sulla base di questi risultati (per risultati simili si veda anche Engel, Hoffmann, 2016) si può osservare come la didattica plurilingue in Alto Adige sia principalmente intesa come educazione alle/attraverso le lingue del territorio e alla L3 inglese (Gramegna, Niederfrieniger, 2021). A onor del vero, esempi di educazione linguistica inclusive delle nuove forme di plurilinguismo non sono del tutto estranee alle classi altoatesine, come confermato da una recente indagine esplorativa condotta con un campione selezionato di scuole del territorio (Guarda *et al.*, 2022). Esperienze di questo tipo dipendono però strettamente dalla volontà di singoli insegnanti o dirigenze scolastiche e rappresentano iniziative, spesso di carattere saltuario, principalmente volte alla valorizzazione della diversità, che potrebbero certamente guadagnare maggiore impulso se inserite in una visione sistematica di sviluppo linguistico globale e facilitazione dell'apprendimento. La presenza di forme esogene di pluralismo linguistico pone quindi certamente nuove sfide al sistema scolastico dell'Alto Adige, il cui compito è promuovere l'inclusione, anche linguistica, di tutti gli alunni e tutte le alunne. L'iniziativa COMPASS è un tentativo in questa direzione.

3. L'INIZIATIVA COMPASS: BASI TEORICHE

Nello spirito del sistema scolastico nazionale, che si considera inclusivo (MIUR, 2012), l'obiettivo di COMPASS è partire dalla ricchezza di esperienze nell'integrazione delle lingue

ufficiali dell'Alto Adige per aprirsi a tutte le risorse linguistiche presenti nelle classi. Alla base dell'iniziativa vi è quindi il concetto di *didattica plurilingue inclusiva*, intesa qui come l'uso strategico e flessibile di tutte le risorse linguistiche che alunni/e e insegnanti portano con sé, per un più efficace sviluppo di competenze linguistiche, disciplinari e socio-emotive (Erling, Moore, 2021; Duarte, 2019; García, Wei, 2014; Weber, 2014). La visione di educazione plurilingue che emerge da questa descrizione abbraccia l'ideale di equità educativa e sociale, allontanandosi pertanto da una interpretazione puramente strumentale dell'apprendimento linguistico, in base alla quale il plurilinguismo viene promosso per aumentare la competitività e la produttività del singolo o di un gruppo (Piller, 2016). Un approccio strumentale all'apprendimento linguistico ha come conseguenza la classificazione di lingue e varietà secondo una scala di valore e prestigio socioeconomico, cosicché il repertorio linguistico sviluppato attraverso la scolarizzazione è spesso considerato di maggior valore rispetto a quello costruito nel corso di esperienze di migrazione (Erling, Moore, 2021). L'adozione di strategie e approcci che attingono invece all'ampia gamma di competenze che gli/le alunni/e hanno sviluppato fuori e dentro la scuola è stata riconosciuta come un fattore positivo che incide sullo sviluppo di competenze in tutte le lingue a loro disposizione (Lau, Van Viegen, 2020), sul loro sviluppo cognitivo (Cenoz, 2013), sulla legittimazione delle loro identità plurilingui (Scibetta, Carbonara, 2020; Sierens, van Avermaet, 2014), sull'apprendimento interculturale (Auger, 2014) e sulla loro consapevolezza (meta)linguistica (Andorno, Sordella, 2017).

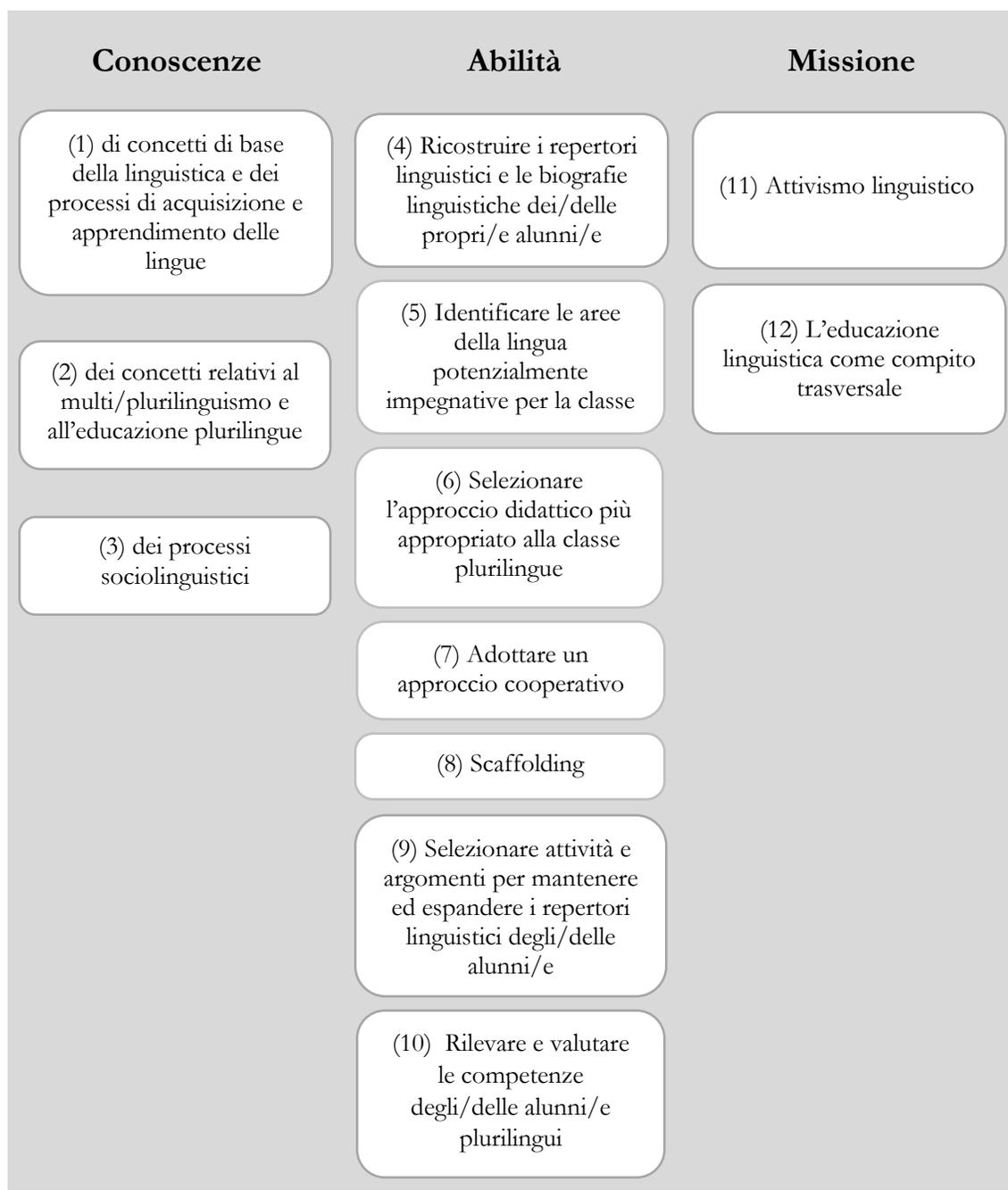
L'obiettivo dell'iniziativa COMPASS non è nuovo nel panorama educativo italiano che, partendo dall'esperienza della scuola di Barbiana di don Milani nel dopoguerra, passa attraverso la forza delle dieci tesi per l'educazione linguistica democratica di GISCEL (1975). In quest'ultime, in particolare, viene ribadita l'importanza dell'individuazione dei retroterra, anche linguistici, degli allievi e delle allieve, e del ruolo primario che questi retroterra hanno per la sollecitazione delle capacità linguistiche dei singoli e per l'esplorazione e comprensione della diversità. Anche in anni più recenti, l'importanza di valorizzare la diversità linguistica è stata sottolineata da diversi documenti del MIUR: tra questi, le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014) rimarcano ad esempio il valore dei repertori linguistici degli alunni e delle alunne e invitano tutti coloro che lavorano nella scuola a dare visibilità al plurilinguismo negli ambienti scolastici e nelle pratiche didattiche. L'idea di fondo è che la presenza di studenti e studentesse con origini straniere sia l'occasione per «ripensare e rinnovare l'azione didattica a favore di tutti» (*ibidem.* 3) e rappresenti pertanto un'opportunità di cambiamento per l'intero sistema.

Nonostante queste raccomandazioni e significativi esempi di buone pratiche (si vedano ad es. Andorno, Sordella, 2017; Carbonara, Scibetta, 2020), molte scuole italiane si trovano ancora in quella che Favaro (2010: 2) ha chiamato la «fase dei dispositivi di integrazione», in altre parole una fase in cui l'attenzione è volta a compensare la carenze linguistiche degli/delle alunni/e con background migratorio, attraverso una ormai ricca varietà di strumenti per l'accoglienza, la rilevazione di competenze, la didattica e la valutazione. Quella che deve ancora consolidarsi in molte realtà educative nel panorama italiano, e altoatesino nello specifico, è la fase della vera inclusione (*ibid.*), in cui la pluralità portata da alunni e alunne viene utilizzata nella didattica quotidiana per favorire i processi di apprendimento e lo sviluppo dell'identità del singolo e della classe.

Questo processo richiede naturalmente competenze specifiche da parte degli/delle insegnanti. Attingendo a una definizione fornita dal Consiglio d'Europa (2018), in questo contributo il concetto di competenze viene inteso come un insieme di abilità, conoscenze e

aspetti motivazionali (*beliefs*). La descrizione di queste componenti è alla base di un recente quadro di riferimento per la teoria e la ricerca sulle competenze didattiche plurilingui (Guarda, Hofer, 2021), sul quale è stata costruita l'intera iniziativa COMPASS. All'interno del quadro di riferimento, il concetto di competenza proposto dal Consiglio d'Europa si rispecchia nelle tre macroaree illustrate nella Figura 1. Gli aspetti motivazionali sono racchiusi nella macroarea titolata *Missione*, che descrive appunto gli atteggiamenti, gli orientamenti e le motivazioni che sono alla base di un approccio inclusivo alla diversità linguistica.

Figura 1. *Competenze didattiche plurilingui: macroaree e risorse/categorie* (Guarda, Hofer, 2021: 6)



Nonostante una descrizione del quadro non sia oggetto di questo contributo, riteniamo utile soffermarci brevemente sulla sua macroarea motivazionale, in quanto questa componente delle competenze didattiche sarà oggetto della sezione riguardante i risultati preliminari dell'iniziativa COMPASS. Il titolo della macroarea *Missione* nasce come riferimento al concetto di «attivismo linguistico» proposto da Shohamy (2006: 182): è infatti proprio la dimensione motivazionale che spinge un/a insegnante ad attivare le proprie conoscenze e abilità didattiche per sentirsi un agente di cambiamento sociale e agire di conseguenza. Come esemplificato nel quadro di riferimento (Guarda, Hofer, 2021: 15-16), essere attivisti linguistici implica riconoscere il valore del plurilinguismo come punto di forza per tutti gli alunni e le alunne e impegnarsi nella promozione della diversità linguistica, a scuola come nella comunità con la quale essa interagisce, attraverso azioni di partecipazione attiva e di resistenza a ideologie di esclusione.

Come suggerito da diversi studiosi (si vedano ad esempio Erling *et al.*, 2021; Haukàs, 2016; Lasagabaster, 2017), la dimensione motivazionale è di particolare importanza se si desidera che l'azione educativa venga trasformata in maniera sostenibile e duratura. Nella letteratura internazionale, le motivazioni, gli orientamenti e le convinzioni di un/a insegnante vengono comunemente raggruppati nel concetto di *teachers' beliefs*. Mohamed (2006: 21) definisce questo concetto come «un sistema complesso e interrelato di teorie, valori e convinzioni spesso tacitamente sostenuti» che funzionano come filtri cognitivi attraverso i quali gli/le insegnanti danno senso alle proprie esperienze. Secondo Borg (2003: 81), le motivazioni e le convinzioni di un/a docente fanno parte, assieme alle conoscenze, della dimensione cognitiva dell'insegnamento (*teacher cognition*), in altre parole di «ciò che l'insegnante conosce, crede e pensa». Pur non essendo direttamente osservabili, i *teachers' beliefs* possono essere esplorati elicitando la riflessione e la narrazione, per mezzo di interviste, o attraverso l'osservazione delle pratiche in classe: essi, infatti, modellano gli atteggiamenti di un/a insegnante, ossia la sua disposizione più o meno favorevole verso un determinato fenomeno, e hanno di conseguenza un forte impatto sulle sue pratiche didattiche quotidiane e decisioni pedagogiche (Lasagabaster, 2017).

Considerata l'importanza dei *teachers' beliefs* nella promozione di proposte educative allineate agli obiettivi di equità educativa e sociale menzionati all'inizio di questa sezione, la dimensione motivazionale ha assunto un ruolo centrale nell'iniziativa COMPASS, sia nella sua proposta formativa che nello studio longitudinale che la accompagna. Entrambe queste componenti di COMPASS sono descritte nelle sezioni che seguono.

4. COMPASS COME INIZIATIVA DI FORMAZIONE

Come accennato in apertura, COMPASS è un'iniziativa biennale di ricerca e formazione che coinvolge team di insegnanti di alcune scuole primarie dell'Alto Adige. Facendo riferimento a una selezione di descrittori del quadro di riferimento descritto poc'anzi (Guarda, Hofer, 2021), il percorso formativo mira a stimolare conoscenze, abilità e motivazioni legate ai principi della didattica plurilingue inclusiva. All'iniziativa aderiscono, su base volontaria, team di insegnanti di tutte le materie: questo è un aspetto particolarmente importante che sottolinea come l'educazione linguistica sia compito di tutto il personale docente in quanto «ogni materia ha una dimensione linguistica» (Beacco *et al.*, 2016: 29).

L'iniziativa si estende su due anni scolastici (il primo anno si è concluso nel giugno 2022), durante i quali i team insegnanti partecipano a un totale di dieci incontri. La formazione è

stata concepita come un esempio di ricerca azione partecipativa (Macdonald, 2012), il cui obiettivo è trasformare e rinnovare l'azione didattica attraverso la partecipazione attiva, la collaborazione e il dialogo tra insegnanti e ricercatori/trici. In linea con le osservazioni riportate da Darling-Hammond e colleghi circa le caratteristiche di una formazione efficace (Darling-Hammond *et al.*, 2017), i momenti formativi sono pensati come occasioni di scambio e riflessione: un obiettivo centrale di COMPASS è pertanto quello di proporre ai partecipanti dei momenti per «soffermarsi e riflettere» (Vetter, Slavkov, 2022: 2), a livello individuale e collettivo, sulle proprie motivazioni, sulle proprie pratiche, così come sulle difficoltà percepite. Attraverso il gioco e l'attività laboratoriale, i momenti formativi stimolano anche la sperimentazione pratica, affinché il collegamento tra le conoscenze teoriche e l'esperienza di insegnamento sia più efficace e dialogico. Inoltre, ogni team ha cercato di rispondere alle esigenze specifiche della realtà scolastica: per comprendere meglio questo aspetto, prima dell'inizio della formazione sono state condotte interviste individuali con tutti/e gli/le insegnanti coinvolti/e, volte a identificare la situazione linguistica delle loro classi, la loro eventuale esperienza pregressa con la didattica plurilingue inclusiva e i loro bisogni formativi.

Nel corso del primo anno, i workshop sono stati l'occasione per offrire un'introduzione generale alla teoria e alla pratica dell'insegnamento e dell'apprendimento plurilingue. Il percorso annuale ha incluso l'esplorazione di concetti e metodologie legate alla ricostruzione dei repertori e delle biografie linguistiche di alunni e alunne (Busch, 2014) e alla (ri)organizzazione dei segni linguistici negli spazi della scuola (il cosiddetto *schoolscape*, come denominato da Brown, 2012). Dopo una panoramica sui principali approcci plurali (Candelier *et al.*, 2012), sulla base delle interviste preliminari con gli/le insegnanti si è deciso di concentrarsi con ogni team su concetti e strategie legate al *translanguaging* pedagogico (García, Wei, 2014), un approccio teorico-didattico che mira a «migliorare le competenze linguistiche e disciplinari facendo leva sulle risorse dell'intero repertorio linguistico degli allievi e delle allieve» (Cenoz, Gorter, 2022: 1). La formazione si è quindi concentrata sull'esplorazione e sulla discussione di concetti, strategie e pratiche volti ad attivare e utilizzare tutte le risorse linguistiche a disposizione nella classe. Durante gli incontri e sotto la guida di esperti, i partecipanti hanno anche avuto la possibilità di analizzare e commentare unità didattiche già esistenti orientate all'approccio del *translanguaging* pedagogico (Carbonara, Scibetta, 2020). Questo è stato un primo passo per iniziare poi a sviluppare delle proprie unità didattiche che coinvolgessero le tre lingue della scuola e tutte le risorse linguistiche della classe. All'elaborazione e implementazione di queste attività didattiche è dedicato l'intero secondo anno di formazione.

5. LO STUDIO LONGITUDINALE

Come accennato in apertura, l'iniziativa di formazione COMPASS è integrata da uno studio di ricerca longitudinale sullo sviluppo delle competenze e delle pratiche didattiche dei/delle docenti coinvolti. Lo studio è un esempio di *case study research*, il cui obiettivo generale è quello di esplorare e descrivere un sistema o più sistemi (team insegnanti, nel contesto di COMPASS) nel tempo, attraverso una raccolta di dati dettagliata che coinvolge più fonti di informazione (Creswell, 2013). Nel corso dello studio vengono esplorate tre domande di ricerca:

- RQ1: Come si sviluppano le motivazioni e gli atteggiamenti degli/delle insegnanti rispetto alla didattica plurilingue inclusiva nel corso dei due anni di formazione?

- RQ2: Come si sviluppano le loro conoscenze circa la didattica plurilingue inclusiva?
- RQ3: Come si sviluppa la pratica didattica nel corso dei due anni di formazione?

Come si evince dalle domande di ricerca, la raccolta dei dati si concentra sugli aspetti motivazionali, sulle conoscenze e sulle pratiche didattiche dei partecipanti in relazione all'adozione di un approccio didattico plurilingue più inclusivo. La formulazione delle domande di ricerca si è basata sulle tre macroaree di competenza delineate dal quadro di riferimento a cui si è accennato nella sezione 3 (Guarda, Hofer, 2021). In questo contributo verranno illustrati alcuni dei risultati preliminari relativi al primo anno dell'iniziativa con riferimento allo sviluppo degli atteggiamenti e delle motivazioni dei partecipanti (RQ1). La scelta di concentrarsi su questa dimensione delle competenze didattiche ne sottolinea il ruolo centrale nella promozione di forme di didattica plurilingue aperte alle risorse linguistiche di tutti gli alunni e di tutte le alunne. Per motivi di spazio, la discussione qui proposta si concentra sui risultati più importanti in relazione a una delle scuole partecipanti (N=20 insegnanti) e ottenuti dall'analisi di dati raccolti attraverso:

- a) interviste individuali semi-strutturate, condotte prima dell'inizio del percorso formativo e mirate a identificare la percezione dei partecipanti in relazione al proprio plurilinguismo e alla situazione linguistica delle loro classi, la loro eventuale esperienza pregressa con la didattica plurilingue inclusiva e i loro bisogni formativi. Le linee guida utilizzate per le interviste sono state adattate da un precedente studio condotto nelle scuole secondarie altoatesine (Engel, Hoffmann, 2016) che condivide con la ricerca qui descritta alcune caratteristiche di contesto;
- b) un'intervista focus group condotta al termine del primo anno di formazione con l'intero team, al fine di raccogliere le impressioni e esperienze degli/delle insegnanti e progettare assieme l'offerta formativa del secondo anno. L'intervista si è svolta con il supporto di una lista di domande divise in tematiche sulla base dei contenuti della proposta formativa e volte a esplorarne l'impatto sulle motivazioni, sugli atteggiamenti e sulle pratiche degli/delle insegnanti coinvolti/e.

Una volta trascritti, tutti i dati derivanti dalle interviste individuali e dall'intervista focus group sono stati sottoposti a un processo di analisi tematica qualitativa (Braun, Clarke, 2006) con il supporto del software NVivo, il cui obiettivo era cogliere e interpretare le esperienze e le motivazioni dei partecipanti attraverso l'identificazione di temi ricorrenti e significativi. Per l'analisi tematica è utilizzato un approccio sia induttivo, basato cioè sui significati emergenti dai dati a disposizione, che deduttivo, in altre parole basato su una lista di descrittori derivati dal quadro di riferimento di Guarda e Hofer (2021).

6. RISULTATI DALLE PRE-INTERVISTE INDIVIDUALI

Il team di insegnanti preso in considerazione per questo contributo lavora in una scuola primaria di lingua italiana di medie dimensioni in un'area urbana dell'Alto Adige. Il team è composto da 20 docenti che insegnano diverse materie scolastiche, tra cui le tre lingue formalmente inserite nel curriculum (italiano, tedesco e inglese), oltre a storia, geografia, matematica, scienze, arte e musica. Secondo quanto indicato dalla maggior parte degli/delle insegnanti nel corso delle pre-interviste individuali, le loro classi presentavano un alto grado di diversità linguistica. In generale, questa diversità veniva vista e approcciata in maniera positiva dal team, ad esempio rigettando l'applicazione di rigide pratiche e politiche

linguistiche di esclusione, come testimoniato dal racconto di INT09IL³, secondo cui “quando sono presenti altre lingue a scuola, ai bambini non è più proibito parlarle”.

Tutte le persone intervistate avevano già avuto esperienze con approcci didattici plurilingui, che venivano comunque intesi come l'integrazione delle due principali lingue ufficiali della scuola (italiano e tedesco). Oltre la metà degli/delle insegnanti aveva anche sperimentato iniziative per dare visibilità, in alcuni momenti in classe, alle lingue non formalmente insegnate a scuola ma facenti parte dei repertori dei loro alunni e delle loro alunne. Coloro che avevano già maturato questo tipo di esperienza hanno raccontato di momenti volti a promuovere la consapevolezza interculturale e (meta)linguistica della classe, ad esempio attraverso l'esplorazione di canti tradizionali, miti e leggende, formule di saluto o traduzioni di singole parole o frasi nelle varie lingue. Gli estratti qui riportati ne sono un esempio:

siccome già i bambini fanno sia inglese che tedesco, tendiamo poi a chiedere a questi bambini nella loro lingua quel termine “come si dice?” oppure non so, c'era l'abitudine per i compleanni di cantare le canzoncine (-) quindi in italiano, in inglese, in tedesco e poi la lingua del bambino non so (-) che aveva voglia però, senza forzarli (-) tipo c'era una bambina russa e lei cantava la canzoncina del compleanno in russo (-) oppure abbiamo un altro bambino rumeno e anche lui tende a dire insomma termini della lingua materna e paterna (INT11IL).

c'è il discorso delle fiabe, delle leggende, dei miti no=? (-) io come insegnante di italiano queste cose insegno/ le fiabe le favole le leggende e i miti (-) c'è un mondo, per cui si può comunque vedere anche quelle che vengono dagli altri paesi, discuterne (-) perché ogni leggenda ogni fiaba comunque insegna anche qualcosa della loro cultura personale (.) termini/ si cercano termini specifici in quella lingua di cui parlare (-) appunto proprio per aprire i bambini a “c'è un mondo là fuori, scopriamolo” non soltanto andandoci che/ cosa che adesso insomma è molto difficile (-) ma anche proprio scoprirlo culturalmente (INT02IL).

I momenti descritti dalle persone intervistate erano a volte parte di proposte di scoperta interculturale, come traspare dall'estratto di INT02IL, altre volte invece rispondevano a un'esplicita richiesta dell'insegnante, come nel caso di INT11IL, o ancora scaturivano in maniera spontanea a seguito di un intervento degli stessi alunni/e, come esemplificato dai seguenti estratti:

Ho una classe di venti alunni ehm cinque dei quali sono: hanno un background migratorio, per cui è capitato più volte che durante momenti di lezione emergessero le loro lingue madri (-) e questo mi fa sempre molto molto piacere, perché trovo che sia un valore aggiunto (-) mi piace dare loro lo spazio ehm per farli sentire speciali e far vedere che (-) la loro lingua è sicuramente un valore in più (-) che ciascuno di loro ha (.) e va assolutamente tutelata protetta e valorizzata il più possibile (INT05IL).

Abbiamo anche una studentessa cinese e all'inizio era un po' timida (-) se ne vergognava un po' e ora, mi sembra, è un po' più orgogliosa delle sue origini (-) e

³ I nomi delle persone intervistate sono stati sostituiti da tag identificativi. Qualora le interviste siano state condotte in tedesco, viene resa qui una traduzione in italiano fatta dalle autrici.

dice/interviene spesso “in cinese si dice così” e lo trovo sempre carino (-) allora dico sempre “grazie per aver condiviso con noi <<nome dell'alunna>> è molto carino da parte tua dividerlo con la classe” (-) quindi cerco di dare loro una certa (...) soddisfazione quando parlano delle loro radici da soli (INT17IL).

Dalle risposte alle interviste preliminari emerge quindi il quadro di un team di insegnanti aperto non solo alle lingue scolastiche ufficialmente insegnate, ma anche a tutte le altre lingue e varietà che gli alunni e le alunne portano con sé, e favorevole a creare «un'atmosfera di ascolto e accoglienza in classe affinché gli/le alunni/e possano sentirsi sicuri/e di condividere le loro esperienze linguistiche» (Guarda, Hofer, 2021: 15). Le descrizioni fatte dalle persone intervistate mostrano anche che le iniziative di promozione linguistica nascevano dalla volontà di alcuni/e singoli/e insegnanti, mentre quel che sembrava ancora mancare, agli occhi dei rispondenti, era una risposta armonica, organizzata e condivisa da tutto il team. Questo emerge, ad esempio, nel seguente commento di INT09IL alla domanda se il plurilinguismo fosse un tema comune a tutta la scuola:

si tratta più che altro delle lingue italiana e tedesca (-) questo è già un tema consolidato (-) in tutta la scuola (-) perché questa è in qualche modo la realtà della scuola <<nome della scuola>> [...] ma il plurilinguismo presente in classe, credo che dipenda più dall'insegnante (INT09IL).

Dagli esempi di valorizzazione esemplificati poc'anzi si può inoltre notare che si tratta principalmente di iniziative episodiche, spesso spontanee e mirate a favorire un clima sereno in classe e un atteggiamento di curiosità e apertura nei confronti della diversità linguistica e culturale, obiettivi che Sierens e van Avermaet (2014) definiscono di tipo socio-emotivo e socio-culturale. Dalle interviste non è invece emerso che i partecipanti attivassero le competenze linguistiche dei propri alunni e delle proprie alunne in maniera sistematica e funzionale per facilitare l'apprendimento disciplinare o per promuovere processi di sviluppo linguistico in tutte le lingue del loro repertorio, incluse le lingue e varietà usate in famiglia. Tuttavia, le interviste hanno portato alla luce l'interesse degli/delle insegnanti ad attuare a questo tipo di proposte con consapevolezza e continuità, elementi necessari per una normalizzazione della didattica plurilingue inclusiva che richiede un'approfondita riflessione circa il ruolo di tutte le lingue, comprese le lingue di origine, come vera risorsa didattica per la scuola.

Secondo alcuni/e insegnanti intervistati/e, uno dei motivi per cui le 'nuove' forme di plurilinguismo non erano ancora utilizzate e valorizzate appieno nel loro contesto operativo era la priorità data, nella loro scuola così come nel resto del mondo scolastico altoatesino, all'insegnamento e all'apprendimento delle due principali lingue della Provincia. A questo si accompagnava la sensazione di non avere sufficiente tempo per un sistematico coinvolgimento di tutte le risorse linguistiche delle proprie classi. Entrambi questi aspetti emergono, ad esempio, dall'intervista di INT05IL, della quale riportiamo qui due estratti:

allora devo dire onestamente [che le altre lingue emergono] più in maniera spontanea (-) nel senso che sono proprio i bambini a dire “maestra ma sai che nella mia lingua questo termine si dice così” io cerco di cogliere l'occasione di dire “ah ben venga” e approfondire (-) però un po' per la frenesia delle lezioni, la mancanza di tempo, devo essere onesta non sto (...) spronando i bambini a far emerge più di tanto le loro lingue (-) *siamo molto concentrati sul tedesco* (-) e per cui mi capita, anche se non è la mia lingua, però di invitarli a ragionare su come si possa

dire un termine in tedesco per riprendere i concetti emersi durante le lezioni di storia, geografia e scienze. Però i loro interventi riguardano/sono più che altro spontanei (INT05IL; enfasi aggiunta tramite il corsivo dalle autrici).

Alla richiesta di descrivere le sfide per l'attuazione di una didattica plurilingue più inclusiva, la risposta di INT05IL torna sulla difficoltà di usare il tempo a disposizione per dedicarsi al “plurilinguismo nel verso senso della parola”:

un'unica sfida il tempo (-) la mancanza di tempo (-) e forse delle ore dedicate/ dei laboratori dedicati al plurilinguismo (-) nel vero senso della parola, che non sia solo italiano, tedesco, inglese, che è il plurilinguismo che viviamo quotidianamente (-) ma proprio un plurilinguismo allargato (...) e forse/ anzi sicuramente il tempo è la sfida più grande (.) perché comunque coinvolgere in questo senso richiede fermare la lezione, prendersi proprio il tempo di (...) raccontare (...) e approfondire (INT05IL).

Secondo tutte e tutti gli/le insegnanti di questo team, una maggiore inclusione di tutte le lingue sarebbe stata auspicabile per un ulteriore sviluppo della propria realtà educativa. Per alcuni/e, il concetto di pluralità linguistica si affiancava a quello di pluralità culturale, come mostra l'esempio seguente:

Quello che secondo me manca forse è che è semplicemente focalizzato sull'italiano e il tedesco (-) secondo me il plurilinguismo in questa scuola non è solo parlare italiano e tedesco (-) è un confronto tra culture non solo tra italiano e tedesco [...] ma TUTTE le culture della scuola (INT10IL).

7. RISULTATI DALL'INTERVISTA FOCUS GROUP

Le esperienze e le osservazioni condivise dagli/dalle insegnanti durante le interviste iniziali hanno permesso al team del progetto di adattare gli incontri di formazione alle esigenze emerse durante la raccolta dati preliminare, nelle modalità descritte nella sezione 4. Successivamente, nel corso dell'intervista di gruppo alla fine del primo anno, è stato chiesto ai partecipanti di riflettere ancora una volta sulle loro esperienze e di delineare eventuali cambiamenti – nei propri atteggiamenti e motivazioni, così come anche nella propria pratica didattica – che ritenevano fossero avvenuti durante l'anno. L'analisi delle trascrizioni dell'intervista focus group mostra che gli argomenti e gli input degli incontri formativi avevano complessivamente stimolato una riflessione individuale e collettiva sul ruolo delle lingue, curriculari e non, nell'intero team partecipante. Questo aveva portato a un'ancora maggiore consapevolezza critica delle lingue dominanti e delle lingue invece ancora emarginate dalla pratica didattica.

Il seguente estratto è un esempio di questa presa di consapevolezza: esso è tratto da una discussione, avvenuta durante l'intervista finale di gruppo, volta a commentare il lavoro di riflessione fatto dal team in merito ai segni linguistici presenti negli ambienti della scuola. L'attività di riflessione era stata proposta durante il secondo incontro formativo, nel corso del quale il team era stato invitato a documentare, attraverso fotografie scattate in coppia o in piccoli gruppi, il proprio *schoolscape*. Durante l'attività, il team aveva notato come le lingue curriculari, e in particolare l'italiano e il tedesco, prevalessero nettamente all'interno del paesaggio linguistico della scuola, mentre le altre lingue e varietà degli/delle alunni/e erano

totalmente assenti. Nel corso dell'intervista finale di gruppo, i partecipanti hanno raccontato di come questa attività li avesse aiutati a riflettere sulle ideologie e le gerarchie linguistiche implicite (Laihonen, Szabó, 2017) che trasparivano nel paesaggio linguistico della loro scuola:

no che in realtà siamo un po' ancorati secondo me a quelle che sono le nostre tre lingue diciamo curriculari italiano tedesco inglese (-) quando in realtà ce ne sarebbero molte altre (INT07IL).

come se fossimo concentrati sull'ufficialità (.) ecco diciamo così (.) sulla: (-) su quella che è eh:: l'istituzionalità ecco diciamo così (-) una scuola dove:: (-) eh in qualche modo devono essere rappresentate queste soprattutto l'italiano e il tedesco (-) non per contrasto ma per: eh (-) eh integrazione e poi vabbè l'inglese perché comunque poi è la lingua che è (-) è la più trasversale (INT01IL).

La riflessione che traspare dall'estratto qui riportato evidenzia come atteggiamenti e pratiche didattiche non siano sempre necessariamente allineati: pur essendo un team già favorevole alla diversità linguistica delle proprie classi, infatti, gli/le insegnanti non avevano mai adattato il paesaggio linguistico della loro scuola in un modo che riflettesse la loro apertura. Piuttosto, il loro *schoolscape* era costruito attorno all'immagine istituzionale della scuola e, pertanto, alle lingue formalmente insegnate in essa. Il percorso formativo, tuttavia, era stata l'occasione per riflettere sul messaggio che lo *schoolscape* mandava ad alunni/e, famiglie e visitatori/trici. La riflessione, iniziata durante il secondo workshop e proseguita nel corso del primo anno di formazione e scambio, aveva messo in luce come la scelta delle lingue esposte nell'ambiente scolastico aveva il poter di validare il valore e l'utilità di alcune a scapito di altre (Boeckmann *et al.*, 2011). Il processo che questo team ha iniziato nel corso dell'esperienza con COMPASS conferma, dunque, che la valorizzazione della diversità linguistica si realizza anche attraverso la sua integrazione nel paesaggio linguistico scolastico e mostra come la nozione dello *schoolscape* rappresenti un «primo collegamento tra l'atteggiamento positivo di un/a insegnante nei confronti della diversità linguistica e la sua capacità di utilizzare tale diversità come capitale didattico» (Guarda, Mayr, 2023: 258).

Oltre a mostrare una maggiore consapevolezza delle lingue presenti e assenti nel panorama scolastico, durante l'intervista di gruppo i partecipanti hanno anche espresso la volontà di integrare un approccio translinguistico nel loro insegnamento. Alcuni/e hanno anche condiviso con i/le colleghi/e ciò che avevano già fatto per rendere visibili i repertori linguistici degli/delle alunni/e e per usarli strategicamente in classe. In una classe seconda, ad esempio, l'insegnante di italiano e l'insegnante di tedesco avevano lavorato insieme ad una unità didattica incentrata sulle api: durante il brainstorming di introduzione al nuovo argomento, la classe era stata invitata a condividere e confrontare i termini chiave in tutte le lingue presenti, tra cui il rumeno, il russo, l'arabo, l'urdu e i dialetti siciliano, bergamasco e noneso. L'attività mirava a stimolare l'interesse per l'argomento e la curiosità per la diversità linguistica, favorendo al contempo il consolidamento dei concetti chiave attraverso il confronto tra lingue. Durante l'intervista di gruppo, l'insegnante di italiano e l'insegnante di tedesco hanno riportato che le attività proposte in classe avevano avuto un impatto molto positivo sulla partecipazione, sulla motivazione e sull'apprendimento degli/delle alunni/e. Aver dato spazio al plurilinguismo realmente vissuto dai bambini e dalle bambine aveva anche reso più visibili le loro competenze e, quindi, la ricchezza linguistica della classe (nelle parole di INT07IL, «la percepisci in un modo quando proprio ce l'hai davanti agli occhi: o fai un'attività: in cui 'va bene ditemi APE in tutte le lingue che conoscete' allora lì è più evidente (.) ce l'hai davanti

agli occhi”), un aspetto ritenuto gratificante e motivante anche dagli stessi/dalle stesse insegnanti.

Attività come quella appena riportata erano state svolte da un piccolo gruppo di partecipanti e non erano ancora sistematicamente inserite nella pratica quotidiana. Tuttavia, per i partecipanti rappresentavano un primo fondamentale passo in una direzione che mira a rendere questo tipo di proposte parte integrante della quotidianità: di fatto, l’obiettivo principale del secondo anno dell’iniziativa COMPASS. La condivisione di questi piccoli passi durante i momenti formativi e di scambio, così come durante l’intervista finale di gruppo, era quindi stata ritenuta utile per mostrare che abbracciare forme più inclusive di didattica plurilingue è, in realtà, un’impresa possibile. Sollecitati da una domanda circa la fattibilità di proposte educative che creino spazi per tutte le risorse linguistiche della classe, una delle reazioni durante l’intervista finale è stata la seguente:

secondo me si può lavorare tanto eh: con questo (-) avendo le diverse: cioè (---)
ehm: (1.2) come è uscito là dall’ape o col silent book sicuramente (.) può uscire tantissimo (5.1) sia nelle lingue che che insegniamo qui (.) però anche poi far uscire le: (-) le tutte le altre lingue (-) e si può variare tantissimo (INT12IL).

Durante il primo anno di percorso formativo, grazie ai numerosi esempi osservati e allo scambio avvenuto tra il team e i/le ricercatori/trici, per molti partecipanti vi è stata una presa di consapevolezza del potenziale della didattica plurilingue inclusiva nel raggiungere non solo gli obiettivi di tipo socio-emotivo e socio-culturale già emersi dalle pre-interviste individuali (sezione 6), ma anche nel favorire l’apprendimento disciplinare e i processi di sviluppo linguistico in tutte le lingue del repertorio dei/delle singoli/e alunni/e così come della classe intera. A testimonianza che il primo anno di formazione sia servito per gettare basi più consapevoli per una didattica plurilingue inclusiva sistematizzata e condivisa da tutto il team è la riflessione, condivisa durante l’intervista finale di gruppo, di trovarsi all’inizio di un processo, in altre parole in una fase di ascolto e riflessione, e di aver bisogno di tempo e di supporto per cambiare profondamente i propri atteggiamenti e le proprie pratiche didattiche:

ci sentiamo assolutamente (.) all’inizio <<ride>> (1.0) che allora per metterle insieme bisogna (-) eh: calibrare bene e capire bene (.) proprio quali sono le nostre (.) intenzioni (-) quin[di] (---) eh: abbiamo bisogno di un aiuto (.) proprio anche teorico da parte vostra proprio per capire allora dove ci posizioniamo (-) adesso per noi magari c’è l’esigenza in realtà di: (-) eh:: provare proprio a cambiare punto di vista (.) perché è quello che stiamo cercando di fare con queste piccole attività (-) un cambio (-) un cambiamento da parte nostra docenti di punto di vista (-) rispetto a come consideri le lingue dei bambini che (1.0) è un processo comunque lungo (---) a piccoli passi (INT01IL).

È con questa consapevolezza che il team di ricerca e degli/delle insegnanti ha progettato assieme il secondo anno formativo, tuttora in corso: l’obiettivo è lavorare insieme “partendo da quello che abbiamo” (INT01IL) per sviluppare strategie e proposte operative realizzabili in classe.

8. CONCLUSIONI

In questo contributo abbiamo brevemente descritto l'iniziativa biennale di ricerca e formazione COMPASS, iniziata nel 2021 in collaborazione con alcune scuole primarie dell'Alto Adige e volta a promuovere un approccio che valorizzi e includa la crescente pluralità linguistica presente nelle classi. Abbiamo inoltre presentato i risultati preliminari dell'analisi qualitativa di un set di dati raccolti tramite interviste, individuali e di gruppo, condotte con un gruppo di venti insegnanti prima dell'inizio dell'iniziativa e alla fine del primo anno di formazione. Nel complesso, i risultati qui riportati sottolineano che lo sviluppo e la promozione di forme più inclusive di didattica plurilingue fanno parte di un processo che richiede un impegno a lungo termine, del singolo e dell'intero team, nella messa in discussione di atteggiamenti e pratiche anche consolidati, così come nella negoziazione e nello sviluppo di nuove strategie basate sulle esigenze delle proprie classi. Questo processo necessita inoltre di una costante riflessione critica sui fattori contestuali e sulle ideologie che possono, anche implicitamente, influenzare la misura in cui un/a insegnante e il suo team riescono ad attuare una proposta didattica congrua alle proprie convinzioni e motivazioni (per simili osservazioni si vedano anche Kirsch, Aleksić, 2021; Borg, 2003). I risultati confermano quindi il ruolo centrale della riflessività (Eteläpelto *et al.*, 2013) nella promozione di figure professionali pronte ad abbracciare forme di educazione plurilingue allineate agli obiettivi di equità educativa e sociale. In questo, i risultati mostrano anche l'importanza dello scambio tra insegnanti e ricercatori/trici, sia nella programmazione dell'offerta formativa che durante la stessa. È anche attraverso questo scambio che si possono gettare le basi per una cultura educativa orientata ai principi dell'educazione plurilingue inclusiva.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Sordella S. (2017), "Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di Éveil aux langues nella scuola primaria", in *Italiano LinguaDue*, 9, 2, pp. 162-228. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9875/9347>
- ASTAT (2012), *Censimento della popolazione 2011. Determinazione della consistenza dei tre gruppi linguistici della Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige*, Bozen/Bolzano.
- ASTAT (2021), *Istruzione in cifre: anno scolastico 2019/20*, Bolzano/Bozen.
- Auger N. (2014), "Exploring the use of migrant languages to support learning in mainstream classrooms in France", in Little D., Leung C., Van Avermaet P. (eds.), *Managing diversity in education. Languages, policies, pedagogies*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 223-242.
- Beacco J., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M. E., Goullier F. (2016), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Trad. it. a cura di Lugarini E., Minardi S., *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, in *Italiano LinguaDue* 8, 2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.
- Boeckmann K. B., Aalto E., Abel A., Atanasoska T., Lamb T. (2011), *Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitsprache im vielsprachigen Umfeld*, ECML, Graz.
- Borg S. (2003), "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do", in *Language Teaching*, 36, 2, pp. 81-109.

- Braun V., Clarke V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", in *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, pp. 77-101.
- Brown K. D. (2012), "The linguistic landscape of educational spaces: language revitalization and schools in southeastern Estonia", in Gorter D., Marten H. F., Van Mensel L. (eds.), *Minority languages in the linguistic landscape*, Palgrave Macmillan, London, pp. 281-298.
- Busch B. (2014), "Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom", in Blackledge A., Creese A. (eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy*, Springer, New York, pp. 21-40.
- Candelier M. et al. (2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressource*, ECML, Graz. Trad. it. a cura di Curci A. M., Lugarini E., *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Carbonara V., Scibetta A. (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Carocci, Roma.
- Cenoz J. (2013), "Defining multilingualism", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, pp. 3-18.
- Cenoz J., Gorter D. (2022), *Pedagogical translanguaging*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Colombo S., Stopfner M. (2018), "Alte und neue Formen der Mehrsprachigkeit in Südtirol", in Dannerer M., Mauser P. (eds.), *Formen der Mehrsprachigkeit*, Stauffenburg, Tübingen, pp. 123-141.
- Colombo S., Stopfner M., de Camillis F. (2020), *Dossier Mehrsprachigkeit*, Eurac Research, Bolzano.
- Consiglio d'Europa (2018), *Kompetenzen für eine Demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften*.
<https://rm.coe.int/prems-000818-deu-2508-%20competences-for-democraticculture-8556-couv-tex/168078e34e>.
- Creswell J. W. (2013), *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*, Sage, Los Angeles.
- Darling-Hammond L., Hyster M. E., Gardner M. (2017), *Effective teacher professional development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA.
- Duarte J. (2019), "Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22, 2, pp. 150-164.
- Engel D., Hoffmann M. (2016), "Zum Umgang mit Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen – Das Südtiroler Kooperationsprojekt 'Sprachenvielfalt macht Schule' stellt sich vor", in Drumbl H., de Carvalho G., Klinerer J. (eds.), *Tagungsband zur XV. Internationale DeutschlehrerInnentagung Bozen*, 29/7 - 3/8, 2013 (IDV), Bolzano University Press, Bolzano, pp. 7-21.
- Erling E., Moore E. (2021), "Introduction. Socially just plurilingual education in Europe. Shifting subjectivities and practices through research and action", in *International Journal of Multilingualism*, 18, 4, pp. 523-533.
- Erling E., Foltz A., Wiener M. (2021), "Differences in English teachers' beliefs and practices and inequity in Austrian English language education: could plurilingual pedagogies help close the gap?", in *International Journal of Multilingualism*, 18, 4, pp. 570-585.
- Eteläpelto A., Vähäsantanen K., Hökkä P., Paloniemi S. (2013), "What is agency? Conceptualizing professional agency at work", in *Educational Research Review*, 10, pp. 45-65.

- Favaro G. (2010), *Per una scuola dell'inclusione*:
<http://cremi.it/pdf/per%20una%20scuola%20dell'inclusione.pdf>, pp. 1-14.
- García O., Wei Li (2014), *Translanguaging: language, bilingualism and education*, Palgrave, London.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Gramegna B., Niederfriniger I. (2021), "L'educazione plurilingue ed interculturale nel sistema d'istruzione della provincia di Bolzano", in *LEND - Lingua e Nuova Didattica*, 3, pp. 7-15.
- Guarda M., Mayr G. (2023), "Responding inclusively to linguistic diversity in the classroom: preliminary findings from the COMPASS initiative with primary school teachers in South Tyrol (Italy)", in Hohaus P., Heeren J. F. (eds.), *The future of teacher education: innovations across pedagogies, technologies and societies*, BRILL, Leiden, pp. 255-285.
- Guarda M., Hofer S. (2021), *COMPASS: Un quadro di riferimento per la teoria e la ricerca sulle competenze didattiche plurilingui*, Eurac Research, Bolzano:
<https://sms-project.eurac.edu/ricerca/2629-2/?lang=it>.
- Guarda M., Colombo S., Flarer H. (2022), *Plurilinguismo: uno studio esplorativo sulla didattica plurilingue*, Eurac Research, Bolzano:
<https://sms-project.eurac.edu/report-didattica-plurilingue/?lang=it>.
- Haukås Å. (2016), "Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach", in *International Journal of Multilingualism*, 13,1, pp. 1-18.
- Kirsch C., Aleksić G. (2021), "Multilingual education in early years in Luxembourg: A paradigm shift?", in *International Journal of Multilingualism*, 18, 4, pp. 534-550.
- Laihonon P., Szabó T. P. (2017), "Investigating visual practices in educational settings: schoolscapes, language ideologies and organizational cultures", in Martin-Jones M., Marti D. (eds.), *Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives*, Routledge, New York, pp. 121-138.
- Lasagabaster D. (2017), "I always speak English in my classes. Reflections on the use of the L1/L2 in English-Medium Instruction", in Linares L., Morton T. (eds.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, pp. 251-267.
- Lau S. M. C., Van Viegen S. (2020), *Plurilingual pedagogies: critical and creative endeavors for equitable language (in) education*, Springer, Heidelberg.
- Macdonald C. (2012), "Understanding participatory action research: a qualitative research methodology option", in *Canadian Journal of Action Research*, 13, 2, pp. 34-50.
- MIUR (2012), *Nota 465 del 27 gennaio*:
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+n.+465+del+27+gennai+o+2012.pdf/5feec649-31b1-43b4-8124-bac0d3a70521?version=1.0&t=1495454042976>.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*:
https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.p%2520df/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890.
- Mohamed N. (2006), *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development*, University of Auckland, Auckland.
- Piller I. (2016), *Linguistic diversity and social justice: an introduction to applied sociolinguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- Scibetta A., Carbonara V. (2020), "Unveiling discourses on interculturality and identity construction in primary schools in Italy: a study based on translanguaging pedagogy", in *Journal of Multicultural Discourses*, 15, 1, pp. 1-14.

- Shohamy E. (2006), “Imagined multilingual schools: how come we don’t deliver?”, in García O., Skutnabb-Kangas T., Torres-Guzmán M. (eds.), *Imagining multilingual schools: language in education and globalization*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 171-183.
- Sierens S., Van Avermaet P. (2014), “Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning”, in Little D., Leung C., Van Avermaet P. (eds.), *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 204-222.
- Stopfner M., Zanasi L. (2021), *Diversità linguistica nella scuola secondaria di 1° grado. Risultati di uno studio longitudinale sullo sviluppo delle competenze plurilingui in Alto Adige*, Eurac Research, Bolzano:
https://sms-project.eurac.edu/wp-content/uploads/2021/03/SMS_Diversita-linguistica-nella-scuola-secondaria.pdf.
- Vetter E., Slavkov N. (2022), “Introduction. How to learn to teach multilingual learning”, in Vetter E., Slavkov N. (eds.), *Multilingual education or how to learn to teach multilingual learning*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, pp. 1-11.
- Weber J. J. (2014), *Flexible multilingual education. Putting children’s needs first*, Multilingual Matters, Bristol.

