

L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME LINGUA D'ORIGINE (*MODERSMÅL*) NELLA SCUOLA SVEDESE: QUADRO NORMATIVO, CARATTERISTICHE E SFIDE

Susanna Caliolo, Franco Pauletto¹

1. INTRODUZIONE

L'insegnamento della lingua italiana in Svezia si articola in una molteplicità di contesti educativi, che spaziano dalla scuola primaria agli studi universitari, includendo anche le iniziative promosse dalle associazioni per l'istruzione degli adulti (*studieförbund*; cfr. Bardel *et al.*, in questo numero). Tuttavia, una delle sue declinazioni meno esplorate, ma di crescente rilevanza, è quella dell'italiano come *modersmål* ('lingua madre'), ovvero come lingua d'origine (*heritage language*²; cfr. Romano, 2021, 2023; Rothman, 2009; Polinsky, Montrul, 2021), offerto all'interno del sistema scolastico svedese agli studenti³ che abbiano almeno un genitore italofono. Questo studio si focalizza proprio su questo ambito specifico, analizzando l'italiano come *modersmål* nella scuola primaria e secondaria, con l'obiettivo di comprendere meglio il ruolo, gli obiettivi, le sfide e le potenzialità di questa disciplina.

La materia scolastica denominata *modersmål* (d'ora in avanti MM) ha una lunga storia e una solida base normativa (Skollagen, 2010: 800), rappresentando uno degli strumenti più rilevanti con cui il sistema educativo svedese cerca di valorizzare il patrimonio linguistico e culturale degli studenti con retroterra migratorio (Hyltenstam, Milani, 2012; Hedman, 2021). In linea con le ricerche internazionali sul bilinguismo (De Houwer, 2009; Bornstein, 2021) e sul plurilinguismo come risorsa educativa e sociale, l'insegnamento di MM non si limita a favorire lo sviluppo delle competenze linguistiche, ma contribuisce significativamente alla costruzione dell'identità culturale, al benessere psicosociale e al successo scolastico delle/degli studenti anche in altre materie. Come evidenziato da De Houwer (2009), un'esposizione coerente e continua a entrambe le lingue fin dalla prima infanzia favorisce lo sviluppo equilibrato del bilinguismo, mentre Bornstein (2021) sottolinea come il multilinguismo supporti lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini, in particolare in quei contesti educativi che riconoscono e valorizzano tale

¹ Universidad Complutense de Madrid; Stockholms Universitet.

² In questo articolo adottiamo la definizione di *heritage language* offerta da Valdés (2005: 411): «The term *heritage language* has been used broadly to refer to nonsocietal and nonmajority languages spoken by groups often known as linguistic minorities. [...] Such minorities include populations who are either indigenous to a particular region of a present-day nation-state [...] or populations that have migrated to areas other than their own regions or nations of origin [...]. Minority languages or heritage languages include indigenous languages that are often endangered and in danger of disappearing [...] as well as world languages that are commonly spoken in many other regions of the world [...]». Scegliamo il termine *heritage language* per evitare le ambiguità legate alle diverse etichette in uso nei contesti politici e educativi. Utilizzeremo anche i termini svedesi *modersmål* ('lingua madre') e *hemspråk* ('lingua di casa'), in linea con il lessico istituzionale storicamente in uso in ambito svedese; tuttavia, la definizione di *heritage language* rimane quella di riferimento, in quanto oggi ampiamente condivisa e prevalente nella letteratura scientifica internazionale sul tema.

³ In questo articolo i nomi "studente" e "studenti" sono da considerarsi ambigenere.

diversità. Inoltre, molti studi evidenziano come l'insegnamento di una lingua d'origine⁴ possa offrire una base solida per l'apprendimento della lingua del contesto scolastico (lo svedese, nel nostro caso), così come delle altre lingue moderne, facilitando il trasferimento di competenze metalinguistiche e cognitive (Cummins, 2001). Come sottolineato da Grosjean (2021), infatti, le lingue dei bilingui non operano in modo isolato, ma formano un sistema interdipendente e dinamico, in cui le strutture linguistiche interagiscono, si attivano e si influenzano a vicenda.

Accanto a questi aspetti positivi, tuttavia, persistono numerose criticità. Tra le più rilevanti vi sono la scarsità di adeguate risorse didattiche assegnate a MM, la limitata disponibilità oraria, l'eterogeneità delle classi, la mancanza di criteri di valutazione coerenti e di una formazione continua specificamente pensata per gli/le insegnanti (SOU 2025:9). Tali ostacoli compromettono la qualità dell'insegnamento e ne riducono l'efficacia, come evidenziano anche Hedman e Salameh (2019), che sottolineano come MM continui a essere una materia marginalizzata nel panorama scolastico svedese, in quanto spesso relegata a uno spazio residuale e poco integrato nella progettazione curricolare complessiva. Allo stesso modo, l'ente nazionale dell'educazione (*Skolverket*, 2022c) evidenzia disuguaglianze tra i diversi comuni per ciò che concerne l'accesso e la qualità dell'insegnamento di questa materia. A questo proposito, le/gli insegnanti da noi interpellate/i evidenziano la necessità di un maggiore riconoscimento istituzionale di MM e di una sua integrazione più strutturata nel *curriculum* scolastico, in modo da garantirne la sostenibilità e valorizzarne il potenziale educativo.

Il presente studio ha un duplice obiettivo: da un lato offrire una panoramica storica e normativa sull'insegnamento dell'italiano come MM in Svezia, dall'altro presentare i risultati di un'indagine empirica condotta tra insegnanti di italiano MM operanti in Svezia. Attraverso un questionario, l'indagine esplora pratiche didattiche, sfide professionali e profilo degli studenti di italiano MM. La metodologia integra un'analisi qualitativa dei riferimenti normativi e pedagogici con l'analisi delle risposte raccolte. Il contributo mira a evidenziare punti di forza e criticità del sistema, promuovendo al tempo stesso una riflessione sul valore del plurilinguismo e sull'educazione linguistica in contesti migratori.

2. L'INSEGNAMENTO DI MODERSMÅL (MM) IN SVEZIA: STORIA E QUADRO NORMATIVO

Se nella Svezia degli anni '50 e '60 l'integrazione delle persone immigrate è concepita come assimilazione alla cultura svedese (*Högskoleförordningen*, 1993: 100. Kap. 7, §§ 5-6), con il tempo e le mutate condizioni economiche e politiche si va affermando l'idea che sia fondamentale valorizzare le lingue e le culture d'origine delle persone migranti – quelle che oggi la letteratura scientifica definisce *heritage languages* (Valdés, 2005). In Svezia la prima denominazione che questa varietà linguistica assume in ambito scolastico è quella di *hemspråk*, ovvero di 'lingua di casa' (cfr. Wingstedt, 1998). Introdotta negli anni '60, questa materia rappresenta un primo tentativo di introdurre la *heritage language* delle/degli apprendenti nel curriculum scolastico, anche se la sua attivazione non è obbligatoria e dipende dalla disponibilità di un numero sufficiente di alunne/i o di insegnanti qualificate/i (Morfodakis, 1981:15).

Inizialmente la *hemspråk* è una disciplina sostitutiva, caratterizzata da un numero limitato di ore settimanali d'insegnamento (solitamente un'ora a settimana) e attivata soltanto in presenza di almeno cinque studenti (*Grundskoleförordningen*, 1994-1194,

⁴ Nel contesto di questo studio l'espressione *lingua d'origine* è da considerarsi sinonima e intercambiabile rispetto a quella di *heritage language* e meno problematica rispetto a quella di 'lingua etnica' (per alcune interessanti considerazioni sull'aggettivo 'etnico' cfr. Faloppa, 2011).

Skolverket, 2025). La disciplina può sostituire una o più materie nell'ambito della scuola dell'obbligo, in particolare quelle opzionali o facoltative, come le lingue straniere, le discipline pratico-artistiche o le attività libere, a partire da decisioni assunte a livello comunale. Nella scuola secondaria superiore (*gymnasiet*) può invece sostituire la *c-språk* (la terza lingua straniera prevista dal curriculum) o altri corsi opzionali. A partire dal 1994, il *modersmålsundervisning* (ovvero 'insegnamento di MM') viene riorganizzato e oggi è proposto come parte delle opzioni linguistiche, delle scelte individuali dello studente o al di fuori dell'orario curricolare, in base alle deliberazioni delle singole istituzioni scolastiche (Tuomela, 2001).

Il termine *hemspråk* compare per la prima volta nella riforma Lgr 62⁵ del 1962, che stabilisce il curriculum della scuola primaria, della classe preparatoria⁶ e del doposcuola (p. 138). Tuttavia, una sezione del Lgr specificamente dedicata a *hemspråk* viene formalmente introdotta solo con la riforma del 1969 e la pubblicazione del relativo Curriculum Lgr 69: «L'obiettivo dell'insegnamento di sostegno era quello di fornire agli alunni le migliori condizioni possibili per il loro percorso scolastico. È stato sottolineato che l'insegnamento della *heritage language* avrebbe consentito agli alunni di mantenere e sviluppare la loro identità etnica e linguistica originaria» (Hyltenstam, Tuomela, 1996: 45)⁷.

Sul versante politico, se nella Svezia degli anni '60 si pongono le basi per una politica migratoria orientata all'integrazione, è solo nel 1975 che si inizia a promuovere attivamente il retroterra culturale e linguistico della popolazione immigrata (Byström, Frohnert, 2017: ii). In questo quadro, l'insegnamento di *hemspråk* diventa uno strumento fondamentale per sostenere il bilinguismo e valorizzare le competenze linguistiche e culturali degli studenti con retroterra migratorio (SOU 2025:9: 215-216). La spinta normativa a favore di questa visione si trova già nella relazione *Invandrarutredningen* ('Commissione d'inchiesta sull'immigrazione'; SOU 1974:69) del 1974, che pone le basi per una società svedese ispirata ai principi del multiculturalismo e della parità linguistica. In seguito a queste raccomandazioni, i corsi di *hemspråk* si diffondono rapidamente nei comuni durante la seconda metà degli anni '70. Tuttavia, emergono presto criticità di attuazione: la nuova disciplina non viene infatti integrata nel curriculum scolastico generale, le/gli insegnanti qualificati sono pochi, le ore di lezione sono limitate e i materiali didattici spesso inadeguati. A ciò si aggiungono le difficili condizioni di lavoro delle/dei docenti. Tutto ciò alimenta un acceso dibattito mediatico sull'efficacia dell'insegnamento di *hemspråk* (Hyltenstam, Tuomela, 1996; SOU 2025:9).

Il cambio di denominazione – da *hemspråk* a *modersmål*/MM – avviene nel 1980 con l'introduzione del piano di studi Lgr 80 e dei relativi documenti attuativi. Questo cambiamento non è solo formale, ma riflette una più ampia trasformazione della visione pedagogica e politica inerente all'insegnamento di MM. Si passa da un approccio compensativo – volto principalmente a facilitare l'integrazione nella lingua maggioritaria – a una concezione che riconosce pienamente il valore del plurilinguismo e delle identità linguistiche degli studenti (SOU 1974:69). La denominazione MM mira a riconoscere questa disciplina come parte integrante del curriculum scolastico, superando la concezione

⁵ LGR è l'acronimo di *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*, ovvero 'Piano di studi per la scuola primaria, la classe preparatoria (*förskoleklass*) e il centro ricreativo scolastico (*fritidshem*).

⁶ In Svezia, la classe preparatoria, *förskoleklass*, è una classe-ponte tra la scuola dell'infanzia (*förskola*) e la scuola primaria (*grundskola*). È rivolta ai bambini di 6 anni, dura un anno e ha l'obiettivo di facilitare la transizione verso l'istruzione obbligatoria. Il doposcuola, *fritidshem* (o *fritids*) è un servizio extrascolastico svedese per bambini/e/i dai 6 ai 12 anni, che offre attività educative e ricreative prima e dopo la scuola e durante le vacanze. Ha finalità pedagogiche e di supporto alle famiglie ed è integrato nel sistema scolastico, ma con un approccio più informale e orientato al gioco e alla socializzazione.

⁷ «Syftet med stödundervisningen var att ge eleverna bästa möjliga förutsättningar för skolgång. Det framhölls att undervisningen i hemspråk skulle göra det möjligt för eleven att bibehålla och utveckla sin ursprungliga etniska och språkliga identitet» (traduzione nostra).

di un insegnamento limitato all'ambito familiare. Inoltre, la riforma introduce anche importanti cambiamenti sul piano della professionalizzazione delle/dei docenti: fino ad allora, le/gli insegnanti di *hemspråk* venivano selezionate/i principalmente in base ai titoli di studio ottenuti nei paesi d'origine. A partire da Lgr 80, viene stabilito l'obbligo di conseguire un'abilitazione svedese attraverso un apposito percorso universitario.

Inizialmente, la MM è finanziata da fondi statali destinati ai comuni (*Proposition* 1975:26). Con la municipalizzazione della scuola svedese, avvenuta nel 1991, la responsabilità economica passa alle amministrazioni locali, che acquisiscono maggiore libertà nel decidere le proprie priorità educative. Ciò porta, in molti casi, a una riduzione delle risorse dedicate all'insegnamento della MM (*ibidem*).

Fino al 1985, tutti gli studenti hanno diritto alla MM, indipendentemente dalla frequenza d'uso della lingua in famiglia. Successivamente, l'ammissione viene ristretta: per avere accesso ai corsi di MM la lingua oggetto di insegnamento deve essere parlata da almeno uno dei genitori e deve essere usata quotidianamente in famiglia (Hyltenstam, Tuomela, 1996: 11). La riforma introduce:

- l'insegnamento della MM per chi ne abbia bisogno o ne faccia richiesta;
- una valutazione annuale per determinare le ore di insegnamento necessarie;
- fondi statali per i piani scolastici.

Le ristrettezze di bilancio scaturite dalla gravissima crisi bancaria del periodo 1991-1993 portano a tagli nel settore, con una riduzione delle ore settimanali di lezione da due a una e una diminuzione del numero di insegnanti specializzate/i (SOU 2025:9: 227).

Nel 1992, la ratifica di convenzioni internazionali come la *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie* (Council of Europe, 1992), rafforza la tutela di lingue minoritarie nazionali quali finlandese, sami, romani chib, meänkieli e yiddish (*Språklagen*, 2009:600, § 8). La nuova legge sulle lingue del 2009 riconosce ufficialmente la Svezia come paese plurilingue, con l'obiettivo di preservare questa caratteristica (SFS 2009:600)⁸. Negli ultimi anni, l'insegnamento di MM si è ampliato con l'introduzione della didattica a distanza (*Skolverket*, 2024a) e il suo inserimento nell'educazione per adulti (cfr. nota 8).

Diverse indagini governative hanno valutato l'insegnamento di MM, ma le raccomandazioni scaturite da tali indagini non sempre si sono tradotte in decisioni concrete. Il dibattito politico sull'opportunità di destinare risorse a questa disciplina ha portato, nel 2023, alla costituzione di una commissione parlamentare. Il rapporto finale di tale commissione (intitolato *På språklig grund*, cioè 'Su basi linguistiche'; SOU 2025:9), pubblicato nel gennaio 2025, raccoglie dati storici e legislativi insieme ai risultati delle ricerche condotte dagli anni '90 in poi. L'indagine analizza in particolare l'impatto di MM sul rendimento scolastico, sull'integrazione e sullo sviluppo linguistico delle/degli apprendenti (SOU 2025:9:221)⁹. Gli studi presi in considerazione confermano che l'istruzione plurilingue favorisce lo sviluppo cognitivo e linguistico delle/degli allieve/i, e che l'apprendimento della lettoscrittura è più efficace se avviene anche in una lingua già padroneggiata, come nel caso della lingua d'origine¹⁰. Il rapporto evidenzia che, sebbene non sia possibile stabilire un nesso causale diretto, gli studenti che frequentano i corsi di MM tendono a ottenere risultati migliori e ad accedere più facilmente all'istruzione superiore. Pur considerando fattori esterni come la motivazione e l'ambiente familiare,

⁸ In seguito alla *Proposition* 2008/09:153. Språk för alla – förslag till språklag, p. 43.

⁹ Si tratta di una preoccupazione crescente non solo per il legislatore, ma per l'intera società svedese, alla luce dei persistenti fenomeni di esclusione, violenza e criminalità organizzata che colpiscono le *utsatta områden* ('aree vulnerabili' o 'a rischio'), ovvero contesti urbani marginali e caratterizzati da un'alta concentrazione di popolazione immigrata, principale destinataria dei corsi di MM.

¹⁰ Gli studi esistenti non si sono concentrati sul legame tra l'insegnamento di MM in Svezia e variabili come rendimento scolastico, competenze linguistiche in svedese e integrazione. Per indagare tali correlazioni in modo rigoroso, sarebbero necessarie ricerche empiriche mirate.

non emergono prove di un impatto negativo di MM sull'integrazione delle/degli apprendenti o sul loro apprendimento dello svedese, smentendo l'idea che questi corsi possano ostacolare l'inserimento nella società.

3. L'INSEGNAMENTO DI MM OGGI

Oggi, l'insegnamento di MM è parte integrante del *curriculum* scolastico ed è rivolto agli studenti che parlano una lingua diversa dallo svedese in ambito familiare. È offerto nelle scuole primarie, nelle secondarie e, in alcuni casi, nell'ambito dell'educazione per adulti (*Komvux* o *Kommunal vuxenutbildning*, ovvero 'Istruzione e formazione comunale per la popolazione adulta')¹¹. Secondo la legge sull'istruzione (*Skollagen*, SFS 2010:800), a un/a/o studente il cui tutore legale abbia una lingua madre diversa dallo svedese deve essere offerto l'insegnamento di MM se 1) la lingua è quella utilizzata quotidianamente dalla/dallo studente per comunicare in famiglia, e 2) se la/lo studente possiede conoscenze di base della lingua (SFS 2010:800, §§ 7, 10 e 19).

L'attivazione dei corsi di MM è decisa, in ultima istanza, dal dirigente scolastico di ciascun istituto, sulla base dei criteri stabiliti dal governo nella *Skollagen*. In genere, per avviare un corso è necessario che almeno cinque studenti ne facciano richiesta e che sia disponibile una/un insegnante qualificata/o. Fanno eccezione le lingue nazionali minoritarie, per le quali non è previsto un numero minimo di studenti (*Skolverket*, 2025).

L'insegnamento si svolge spesso al di fuori dell'orario scolastico regolare, fatto che rende difficile la partecipazione di molti allievi. Il tempo di istruzione varia tra i comuni, ma è solitamente limitato a un'ora settimanale: questa rappresenta una delle principali criticità del sistema (Ganuza, Hedman, 2015; SOU 2025:9) che verranno approfondite più avanti. Le/gli insegnanti devono avere una formazione pedagogica adeguata, preferibilmente con un'abilitazione svedese, ma la carenza di personale qualificato porta spesso all'assunzione di insegnanti che hanno ottenuto titoli di studio all'estero e che sono privi di una formazione pedagogica specifica.

Come evidenziato nella succitata relazione governativa, continuano dunque a persistere diverse sfide nell'attuazione e nello sviluppo dell'insegnamento di MM. In particolare:

- tempo di insegnamento limitato, insufficiente per un apprendimento efficace;
- difficoltà di integrazione della disciplina nel *curriculum*, con il rischio di marginalizzazione della materia;
- carenza di insegnanti qualificate/i, soprattutto per le lingue meno diffuse;
- disparità tra comuni, con supporto variabile a seconda delle risorse disponibili.

Negli ultimi anni, l'insegnamento di MM in Svezia è sempre più discusso, con

¹¹ La scuola svedese è articolata in vari cicli:

- Scuola dell'infanzia (*Förskola*): per bambini da 1 a 5 anni, non obbligatoria ma incentivata, con focus sullo sviluppo sociale, emotivo e cognitivo delle/dei bambine/i.
- *Förskoleklass*: vedi nota 6.
- Scuola primaria (*Grundskola*), obbligatoria, suddivisa in tre fasi: *Lågstadiet* (classi 1-3, 7-9 anni): basi di lettura, scrittura, matematica e scienze. *Mellanstadiet* (classi 4-6, 10-12 anni): ampliamento con lingue straniere, storia, geografia e arte. *Högstadiet* (classi 7-9, 13-15 anni): materie più specialistiche come matematica avanzata, scienze e educazione civica.
- Scuola secondaria (*Gymnasium*), facoltativa ma diffusa, dura tre anni (16-19 anni) e offre percorsi accademici o professionali in vari indirizzi (scienze, tecnologia, arti, economia, ecc.).
- *Komvux* (*Kommunal vuxenutbildning*): formazione rivolta agli adulti che vogliono completare la scuola secondaria o acquisire nuove competenze professionali.

orientamenti che divergono ampiamente in merito al suo sviluppo e alla sua stessa esistenza. Parallelamente, l'introduzione dell'insegnamento a distanza ha ampliato le possibilità di accesso alla disciplina, permettendo di superare criticità strutturali legate alla scarsità di personale qualificato nei piccoli comuni e al numero esiguo di potenziali studenti nelle aree meno popolate. In questo modo, l'insegnamento di MM può oggi essere garantito anche in contesti territoriali svantaggiati e periferici, fatto che assicura maggiore continuità e stabilità a questo tipo di educazione linguistica, in particolare nel caso delle lingue meno diffuse (Cummins, 2000; Gibbons, 2006; SOU 2017:91). A dispetto dei dubbi e delle critiche, gli studi etnografici di Ganuza e Hedman (2015, 2018) confermano che l'insegnamento di MM migliora le competenze nella *heritage language*, soprattutto nella lettura, e suggeriscono che questo influisce positivamente anche sul rendimento scolastico generale. Tuttavia, il numero limitato di ore settimanali (in media 40-60 minuti) rende difficile il raggiungimento degli obiettivi didattici, e le/gli insegnanti segnalano difficoltà nel far riconoscere MM come materia paritaria rispetto ad altre discipline (Hyltenstam, Tuomela, 1996; Ganuza, Hedman, 2015; Skolverket, 2025). Insomma, nonostante un robusto quadro normativo e un percorso ormai consolidato, l'insegnamento di MM rimane tuttora marginale nel sistema scolastico svedese.

In uno scenario non privo di sfide, si inseriscono i risultati dello studio di Messina Dahlberg e Gross (2024) che, a partire da una prospettiva sociomateriale¹², mostrano come le politiche educative svedesi relative all'insegnamento delle *heritage language* – pur formalmente inclusive – siano ancora influenzate da ideologie assimilazioniste e da visioni linguistiche gerarchiche. In particolare, gli autori rilevano che in Svezia l'insegnamento delle lingue d'origine è spesso marginalizzato nei discorsi e nelle pratiche educative, nonché limitato da approcci burocratici e da una valorizzazione insufficiente della diversità linguistica come risorsa. L'analisi di Messina Dahlberg e Gross conferma che la presenza o l'assenza dell'insegnamento di MM nello spazio educativo non sono neutre, ma riflettono e riproducono valori dominanti, influenzando così la costruzione dell'identità degli studenti e le possibilità di apprendimento plurilingue. Ne emerge l'esigenza di un cambiamento sistemico, che non si limiti a garantire formalmente l'accesso all'insegnamento della lingua madre, ma che ne valorizzi pienamente il ruolo educativo, sociale e culturale (*ibidem*: 121).

In risposta a queste criticità, si stanno diffondendo alcune pratiche scolastiche innovative, nel tentativo di rendere l'insegnamento di MM più equo e accessibile. Un esempio significativo è rappresentato dall'adozione del *samläsning*, inteso in questo contesto come una modalità di condivisione organizzativa e didattica di risorse e percorsi formativi tra scuole diverse e/o tra comuni diversi. Tale pratica consente di ottimizzare l'offerta educativa nelle lingue minoritarie, garantendo anche agli istituti che non dispongono di docenti di MM un accesso qualificato a risorse centralizzate e a insegnanti specializzate/i, il che favorisce una maggiore equità e continuità nell'insegnamento della disciplina (Aldrin, 2017; Eriksson, Rännar, 2020; Grönlund, 2020; Skolinspektionen, 2024). Questo approccio favorisce anche una maggiore inclusività e riduce le disparità tra le scuole in diverse regioni (SOU 2025: 9)¹³.

¹² Messina Dahlberg e Gross (2024) adottano una prospettiva sociomateriale per analizzare le politiche educative relative all'insegnamento delle lingue d'origine, considerando come l'interazione tra fattori sociali, materiali e politici influenzi le pratiche educative. Questo approccio evidenzia come ideologie linguistiche e pratiche istituzionali si intreccino nella costruzione di narrazioni nazionali sulla diversità culturale e linguistica, mostrando come le politiche formalmente inclusive possano comunque riflettere visioni assimilazioniste e gerarchiche delle lingue minoritarie.

¹³ Diversi studi sull'insegnamento a distanza evidenziano le sfide legate all'uso degli strumenti digitali e alle competenze delle/dei docenti. Säljö (2014) sottolinea che l'efficacia dell'insegnamento a distanza dipende dalla padronanza della tecnologia, mentre Strandberg (2006) enfatizza l'importanza dell'interazione sociale negli ambienti digitali.

In parallelo, le/gli insegnanti di MM svolgono un ruolo cruciale nello *studiehandledning*, ovvero nella 'guida allo studio', un servizio di supporto linguistico rivolto agli studenti stranieri che non conoscono ancora sufficientemente lo svedese (Skolverket, 2022c). Questo supporto ha l'obiettivo di facilitare l'apprendimento di tutte le materie scolastiche e l'integrazione, di migliorare la comprensione dei contenuti disciplinari e di potenziare allo stesso tempo l'acquisizione dello svedese (Cummins, 2000; Ganuza, Hedman, 2015, 2018). Anche in questo caso l'efficacia di questo tipo di servizio dipende dalla disponibilità di personale qualificato e dalla collaborazione con le/gli insegnanti curricolari, con rilevanti differenze nella qualità dell'offerta tra scuole e comuni differenti.

4. STRUTTURA E PRESUPPOSTI DIDATTICI

Lingue che sono maggioritarie in alcune regioni del mondo, come l'italiano, possono diventare minoritarie in altre, come in Svezia (cfr. Berruto, 2009). Ad esempio, una famiglia italiana che si trasferisce in Svezia continuerà a usare l'italiano in casa, ma i suoi membri più giovani andranno incontro a un processo di progressiva erosione della lingua d'origine (su questo tema cfr., tra gli altri, Mocciaro, 2023) mentre si integrano nella società svedese. Come abbiamo già visto, in Svezia i corsi di italiano come MM sono offerti agli studenti che hanno almeno un genitore italofono. Numerosi studi (Wayne, Collier, 1997; Cummins, 2000; Krashen, 2005; Gibbons, 2006; García, 2014; Kindenberg, 2016; Splendido, 2022) dimostrano che i bambini bilingui godono di benefici cognitivi, culturali ed economici, e che lo studio della lingua d'origine contribuisce al loro progresso cognitivo e accademico (Wingstedt, 1998; Montrul, Polinsky, 2021), supportandone l'integrazione sociale e l'autostima.

I programmi e i materiali didattici sottolineano il ruolo fondamentale di MM nello sviluppo linguistico, identitario, personale e cognitivo delle/degli apprendenti, evidenziando come una buona padronanza di MM costituisca una base solida anche per l'apprendimento dello svedese, di altre lingue e delle materie scolastiche generali. L'insegnamento di MM è regolato dai curricula nazionali svedesi (in svedese *Läroplan*), che guidano tutte le materie scolastiche – dalla scuola primaria alla secondaria – e che sottolineano valori quali l'internazionalizzazione, l'importanza del plurilinguismo degli studenti e la rilevanza delle lingue *altre* da essi utilizzate in famiglia.

Nel *curriculum* della scuola primaria (Lgr 22) si afferma che «l'internazionalizzazione della società svedese e il crescente movimento oltre i confini nazionali richiedono alle persone una grande capacità di convivere con la diversità culturale e di riconoscerne il valore»¹⁴. La scuola «ha sia l'opportunità sia la responsabilità di rafforzare tale capacità»¹⁵ attraverso la promozione della consapevolezza identitaria e della partecipazione al patrimonio culturale comune. L'accesso a MM è essenziale per lo sviluppo linguistico e accademico degli studenti, perché favorisce la comprensione delle diversità culturali (Lgr 22).

Anche il *curriculum* per la scuola adattata¹⁶ (Lgra 22, acronimo di *Läroplan för anpassade*

¹⁴ «Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald» (Lgr 22, Skolans värdegrund och uppdrag - Förståelse och medmännisklighet).

¹⁵ «Skolan har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga» (Lgr 22, Skolans värdegrund och uppdrag - Förståelse och medmännisklighet).

¹⁶ La scuola primaria adattata (*anpassad grundskola*), regolata dal piano di studi Lgra22, e la scuola secondaria adattata (*anpassad gymnasieskola*), regolata dal piano di studi Lgyan 13, offrono un'educazione personalizzata per studenti con difficoltà intellettive di diverso tipo che non possono seguire i programmi ordinari. La scuola primaria adattata è obbligatoria e dura nove anni, mentre quella secondaria è facoltativa e dura tre anni. Entrambe prevedono due percorsi: uno con obiettivi semplificati e uno focalizzato su aree di

grundskolan) sottolinea che «una prospettiva internazionale è importante per poter vedere la propria realtà in un contesto globale e per creare solidarietà internazionale. [...] L'insegnamento deve contribuire a sviluppare negli studenti la comprensione della diversità culturale all'interno del paese»¹⁷.

Nel *curriculum* della scuola secondaria superiore (Gy 25, acronimo di *Gymnasieskola 2025*, la riforma prevista del curriculum e della struttura della scuola secondaria superiore svedese – *gymnasieskola* – con implementazione graduale a partire dal 2025) si evidenzia come l'insegnamento di MM debba «stimolare l'interesse delle studentesse/degli studenti per la lettura, rafforzare la loro fiducia nelle proprie competenze linguistiche e contribuire allo sviluppo di un linguaggio ricco»¹⁸. Le studentesse/gli studenti devono avere «l'opportunità di sviluppare le competenze di comunicazione orale e scritta necessarie nel mondo del lavoro, come cittadini e per gli studi futuri»¹⁹. Inoltre, è importante che l'insegnamento renda «visibile il plurilinguismo delle studentesse/degli studenti»²⁰, offrendo loro «l'opportunità di riflettere su di esso come una risorsa sia individuale, sia per la scuola e la società»²¹.

In sintesi, i *curricula* svedesi riconoscono il valore trasversale dell'insegnamento di MM come strumento fondamentale per lo sviluppo linguistico, identitario, sociale e cognitivo degli studenti, indispensabile in una società multiculturale e globalizzata. L'insegnamento di MM rappresenta quindi un elemento chiave per promuovere competenze comunicative, conoscenza delle lingue e consapevolezza del plurilinguismo, proprio e altrui. In questo modo, non si facilita solo l'integrazione linguistica, ma si promuove anche la crescita culturale e personale degli studenti, preparando cittadini più consapevoli e aperti, capaci di affrontare le sfide future sia nel mondo del lavoro che nella vita civica²². Affinché questo potenziale venga pienamente realizzato, è essenziale che l'insegnamento di MM sia adeguatamente valorizzato attraverso politiche educative mirate e il costante investimento in risorse e formazione, così da garantire un'offerta formativa inclusiva e di qualità, in linea con le esigenze di una società sempre più plurilingue e interculturale, come evidenziato da Ganuza e Hedman (2018).

Nel prossimo paragrafo presentiamo alcuni dati statistici che aiuteranno chi legge a capire quale sia il numero di iscritti ai corsi di MM in generale e a quelli di italiano in particolare. Per dare conto dell'evoluzione quantitativa della disciplina saranno prese in considerazione diverse lingue in un arco temporale ragionevolmente ampio.

apprendimento specifiche come la comunicazione e le competenze necessarie nel quotidiano. Ogni studente ha un piano di sviluppo individuale che mira a prepararlo per il futuro, sia esso lavorativo o meno.

¹⁷ «Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet. Undervisningen [...] ska bidra till att utveckla elevernas förståelse för den kulturella mångfalden inom landet» (Lgra 22, Läroplan för anpassade grundskolan, skolans uppdrag).

¹⁸ «Stimulera elevernas läsintresse och stärka deras tilltro till sin språkliga förmåga samt bidra till att eleverna utvecklar ett rikt språk» (GY 25, Läroplan för gymnasieskolan).

¹⁹ «Möjlighet att utveckla de färdigheter i muntlig och skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet, som samhällsmedborgare och för vidare studier» (GY 25, Läroplan för gymnasieskolan).

²⁰ «Synliggöra elevernas flerspråkighet» (GY 25, Läroplan för gymnasieskolan).

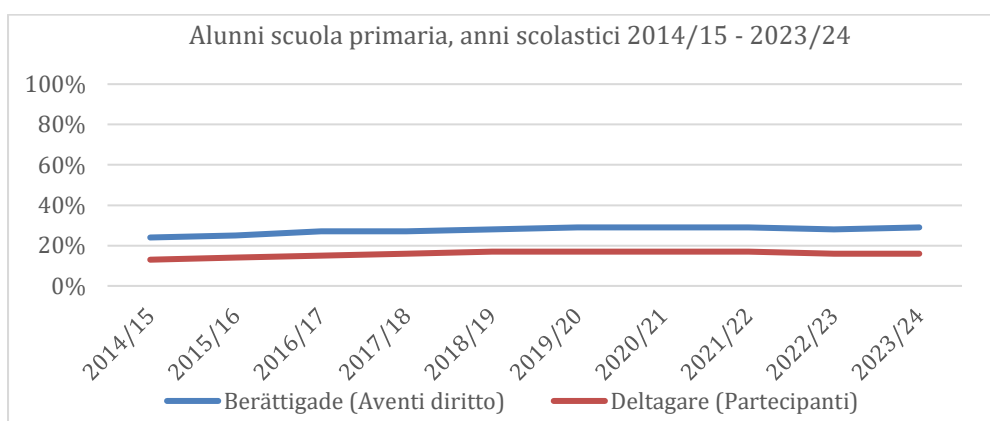
²¹ «Möjlighet att reflektera över flerspråkigheten som en resurs för individen, i skolan och i samhället» (GY 25, Läroplan för gymnasieskolan).

²² Il piano di studi attuale (Gy 11) enfatizza il bilinguismo e in particolare l'interpretazione/mediazione e la traduzione. A partire da agosto 2025, il nuovo piano (Gy 25) si concentrerà su scrittura e analisi testuale, con un accento sul plurilinguismo come risorsa per la comprensione di un mondo globalizzato. Gli studenti esploreranno come la lingua riflette identità, dinamiche di potere e variazione linguistica come espressione di diverse prospettive culturali.

5. DATI STATISTICI

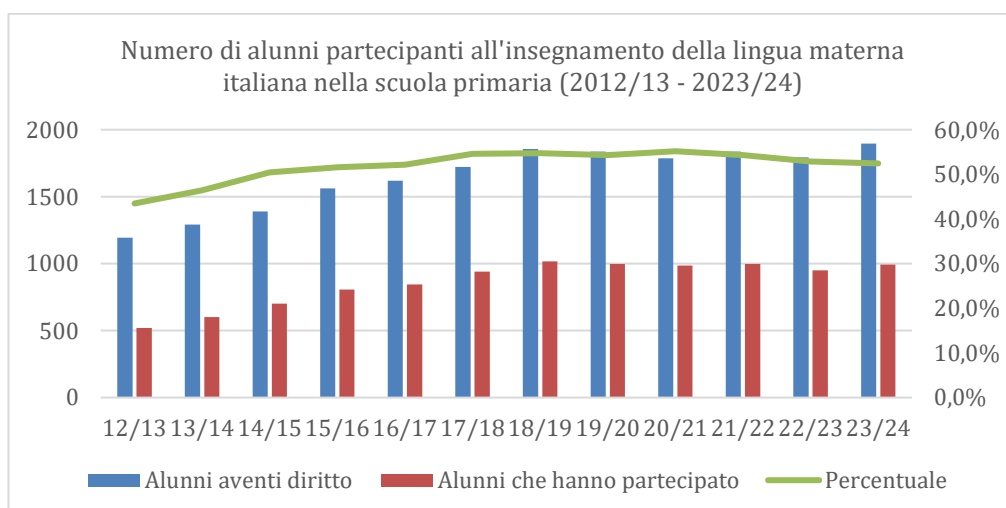
Nell'anno scolastico 2023/24, circa 319.000 studenti della scuola primaria svedese avevano diritto all'insegnamento di MM, ovvero il 29% del totale. Tuttavia, solo il 56% delle/degli aventi diritto (178.000 studenti, pari al 16% della popolazione studentesca totale) partecipava effettivamente a questi corsi (Skolverket, 2024b). Come si vede nel Grafico 1, la percentuale di studenti aventi diritto all'insegnamento di MM è aumentata costantemente tra il 2014-2015 e il 2019-2020, per poi stabilizzarsi. La partecipazione ai corsi, invece, è rimasta stabile – intorno al 16% del totale – dal 2017/2018 in poi:

Grafico 1. *Andamento della partecipazione all'insegnamento della MM rispetto agli aventi diritto dall'anno scolastico 2014-15 all'anno scolastico 2023-24* Fonte: Skolverket, tabella 8. Årende: 2025SK15463



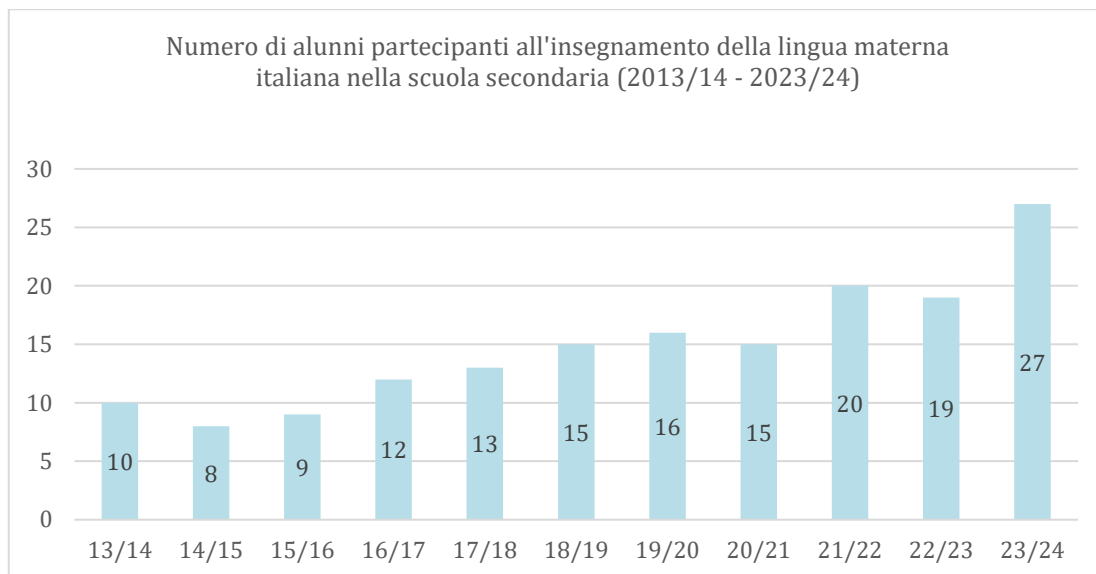
Per quanto concerne in particolare l'italiano, i dati di Skolverket (2025) mostrano che tra il 2012/13 e il 2023/24 si è verificato un aumento sia nel numero delle/degli studenti aventi diritto (*berättigade*, ovvero le/gli studenti che soddisfano i requisiti legali per accedere all'insegnamento) all'insegnamento dell'italiano MM, sia nella percentuale delle/dei partecipanti a tali corsi (*deltagare*, cioè coloro che frequentano effettivamente i corsi; vedi Grafico 1). A partire dall'anno scolastico 2018/2019, il dato sembra essersi stabilizzato, con oscillazioni marginali che suggeriscono una certa stabilità del bacino d'utenza.

Grafico 2. *Numero di alunne/i partecipanti all'insegnamento di italiano MM nella scuola primaria e secondaria di primo grado (anno scolastico 2012/13 - 2023/24).* Fonte: Skolverket. Årende: 2025SK15463



L'andamento a lungo termine evidenzia un progressivo consolidamento dell'insegnamento dell'italiano come MM, con un aumento sia del numero di studenti aventi diritto, sia della percentuale di partecipanti ai corsi. I dati relativi alla scuola dell'obbligo (*grundskola*) sono illustrati nella Tabella 2, mentre la Tabella 3 riporta quelli della scuola secondaria superiore (*gymnasium*). È tuttavia rilevante notare che, come mostra il Grafico 3, la partecipazione delle/degli studenti italiane/i ai corsi di MM nella scuola secondaria è sensibilmente inferiore rispetto a quella registrata nella scuola primaria.

Grafico 3. *Alunne/i partecipanti all'insegnamento della MM italiana nella scuola secondaria di secondo grado (anno scolastico 2012/13 - 2023/24). Fonte: Skolverket. Årende: 2025SK15463*



In generale, il numero di alunne/i iscritte/i a corsi di MM nella scuola secondaria è molto inferiore rispetto a quello che si registra nella scuola primaria, principalmente perché nella scuola secondaria la partecipazione a tali corsi non comporta l'assegnazione di crediti di merito (*Gymnasieförordningen*, ovvero 'Regolamento della scuola superiore', 2010:2039:7 kapitlet 4), mentre nella scuola primaria il voto finale del corso di MM viene incluso nel punteggio complessivo per l'accesso alla scuola secondaria.

I dati relativi alle lingue più richieste a livello della scuola primaria (Tabella 1) e secondaria (Tabella 2), relativi al decennio 2014-2024, mostrano un forte divario tra lingue come l'arabo (75.787 iscritti nella scuola primaria nel 2023-2024) e l'italiano (994 iscritti). Nonostante ciò, l'italiano ha fatto registrare un aumento superiore al 50% tra il 2013 e il 2019, stabilizzandosi intorno alle mille unità annuali. Un calo significativo di iscrizioni si osserva nella scuola secondaria superiore, fatto nuovamente attribuibile alla normativa che riduce l'importanza dei crediti per i corsi di MM.

Tabella 1. *Le dieci lingue più richieste e l'italiano - scuola primaria, dati nazionali. Fonte: Skolverket, 2025*

Scuola Primaria											
Numero di studenti con almeno un voto nella materia MM – lingue selezionate											
	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020	2020/ 2021	2021/ 2022	2022/ 2023	2023/ 2024
Arabo	38266	43945	52822	64261	70754	77448	79694	80537	79331	75708	75787
Inglese	13276	14217	15506	16033	16739	17718	17909	18587	19223	19170	20093

B./C./ S. ²³	14367	14586	15360	16070	16541	17109	16900	16743	16619	16202	Non spec
Somalo	14688	17869	20026	20661	20793	21115	21642	21905	21583	20306	18675
Persiano	10294	10849	13172	18984	16365	14713	14456	14540	14360	14241	14654
Curdo	Non spec.	Non spec	11750	13179	14163	15629	15564	16130	16124	15847	15575
Tigrino	Non spec.	Non spec	Non spec	Non spec	Non spec	Non spec	Non spec	Non spec	8916	8857	9141
Albanese	7866	8193	8516	8758	9129	9570	10022	10103	10385	10742	11141
Polacco	7272	7616	8309	8864	9106	9552	9627	9592	9662	9356	9695
Spagnolo	11854	12492	13011	13397	13669	14237	14166	14222	14133	13872	14025
Italiano	600	701	806	844	941	1016	997	986	997	949	994

Tabella 2. *Le sette lingue più richieste e l'italiano - scuola secondaria di primo grado; dati nazionali. Fonte: Skolverket, 2025*

Scuola Secondaria di primo grado Numero di studenti con almeno un voto nella materia MM – lingue selezionate											
	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020	2020/ 2021	2021/ 2022	2022/ 2023	2023/ 2024
Arabo	573	644	698	739	779	1034	1300	1416	1443	1493	1528
Somalo	233	311	380	369	476	624	742	743	689	712	639
Persiano	206	317	373	414	390	399	817	1319	670	370	364
Curdo	235	267	232	202	228	193	207	220	222	225	242
Tigrino	55	57	80	87	82	123	153	178	104	142	133
Polacco	97	106	100	98	92	94	101	97	71	74	71
Spagnolo	70	67	75	76	51	74	71	86	67	55	64
Italiano	10	8	9	12	13	15	16	15	20	19	27

In sintesi, i dati mostrano che l'italiano MM occupa una posizione marginale rispetto alle lingue più richieste; tuttavia, negli ultimi dieci anni il numero di iscritti ha registrato un aumento costante. Queste tendenze si riflettono anche nelle classifiche generali: pur presentando un ampio divario rispetto a lingue come arabo e somalo, l'italiano rientra comunque tra le dieci MM più studiate a livello nazionale, con una media annua di circa 1000 iscritti nella scuola primaria. Il continuo afflusso di giovani italiani e di famiglie che si trasferiscono in Svezia per motivi di lavoro suggerisce che, nel breve periodo, l'italiano rimarrà una presenza stabile nel sistema scolastico svedese, salvo eventuali interventi legislativi che ne compromettano la continuità.

6. IL CAMPIONE E IL QUESTIONARIO

Al fine di arricchire la nostra analisi, abbiamo somministrato un questionario a un ristretto campione di insegnanti di italiano MM. Il questionario, articolato in diciotto domande sia chiuse, sia aperte, ha consentito ai partecipanti di fornire risposte articolate e riflessive, contribuendo a delinearne il profilo professionale e a identificarne le principali

²³ Bosniaco, serbo e croato.

sfide nella pratica professionale. Pur non essendo possibile trarre da questi dati inferenze statisticamente significative a causa della limitata dimensione del campione, i risultati rappresentano un contributo prezioso per comprendere una realtà poco esplorata nel contesto italiano, e in generale confermano le criticità già menzionate in precedenza, e caratterizzanti l'insegnamento delle lingue d'origine in Svezia sin dall'istituzione di questo tipo di insegnamento negli anni '60.

Attraverso contatti personali e passaparola, abbiamo raccolto le risposte di undici insegnanti di italiano MM, attive/i in scuole sia comunali (*kommunala skolor*, ovvero 'scuole comunali', pubbliche), sia indipendenti (*fristående skolor* o *friskolor*, ovvero 'scuole indipendenti', finanziate dall'erario ma gestite da imprese private)²⁴. La raccolta dati è stata effettuata nel marzo 2025. Ai partecipanti è stata fornita un'informativa chiara riguardo gli obiettivi dello studio e le modalità di trattamento dei dati, nel rispetto dei principi etici della ricerca, garantendo anonimato e riservatezza: ogni insegnante è stata/o identificata/o mediante un codice da R1 a R11²⁵. Il gruppo presenta un'ampia varietà di esperienze professionali nell'insegnamento in contesti scolastici svedesi, con un'età compresa tra i 30 e i 59 anni.

Tabella 3. *Caratteristiche del campione*

	Anni di insegnamento	Numero di scuole	Numero di studenti
R1	30	8	15
R2	11	9	20
R3	3	1	1
R4	13	13	16
R5	13	9	40
R6	13	13	21
R7	4	12	28
R8	3	13	15
R9	7	16	28
R10	6	8	53
R11	30	3	21

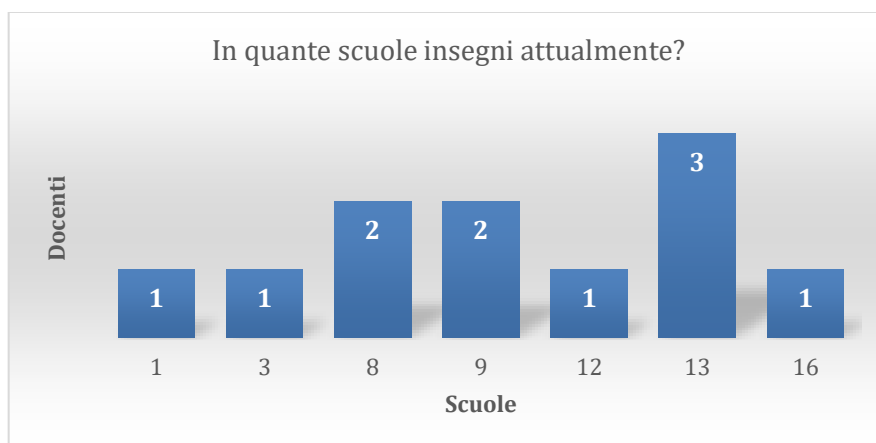
²⁴ In Svezia, le scuole comunali (*kommunala skolor*, gestite dal comune) sono le più comuni, mentre le scuole indipendenti (*fristående skolor*, gestite da enti privati o organizzazioni) richiedono un'autorizzazione dall'Ispettorato scolastico (*Skolinspektionen*) per poter essere riconosciute. Le scuole indipendenti sono accessibili a tutti e devono garantire un livello di istruzione equivalente a quello delle scuole comunali. Le scuole indipendenti in Svezia possono avere diverse specializzazioni, come classi con insegnamento in inglese o a indirizzo culturale oppure sportivo, e possono avere anche un orientamento religioso specifico (per saperne di più cfr. <https://utbildningsguiden.skolverket.se/grundskolan/valja-grundskola/kommunal-eller-fristaende-grundskola> per la scuola primaria, oppure <https://utbildningsguiden.skolverket.se/gymnasieskolan/gymnasievalet/kommunal-ellerfristående-gymnasieskola#2> per la scuola secondaria).

²⁵ Ai partecipanti è stata fornita un'informativa dettagliata riguardo agli obiettivi dello studio, in cui si spiegava che questo mirava a comprendere il profilo professionale e le sfide affrontate dalle/dagli insegnanti di italiano MM in Svezia. È stato sottolineato che la partecipazione era volontaria e che ogni rispondente si sarebbe potuta/o ritirare in qualsiasi momento. Il trattamento dei dati raccolti è stato effettuato nel pieno rispetto della normativa vigente sulla protezione dei dati personali, in particolare del Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati (GDPR). Le risposte sono state anonimizzate mediante l'attribuzione di codici identificativi (da R1 a R11), in modo da proteggere l'identità dei partecipanti e da garantire la riservatezza delle informazioni raccolte. I dati sono stati utilizzati esclusivamente per scopi di ricerca e sono conservati in modo sicuro, accessibili solo a chi ha realizzato questo studio, assicurando così che nessuna informazione personale possa essere ricondotta agli individui intervistati.

Le/gli insegnanti che hanno partecipato al questionario possiedono per lo più una laurea in ambito linguistico; il 90% ha completato i propri studi in Italia, spesso integrati con corsi universitari in Svezia necessari a ottenere l'abilitazione. Tuttavia, la laurea non è obbligatoria per l'insegnamento di una MM. Chi non ha titoli abilitanti si forma autonomamente “studiando i documenti di Skolverket per la [...] materia” e confrontandosi “con i colleghi, anche di altre lingue” (R4). Inoltre, i datori di lavoro non supportano adeguatamente la formazione professionale e gli enti responsabili dovrebbero incentivare le/i docenti privi di abilitazione con opportunità di formazione retribuita²⁶.

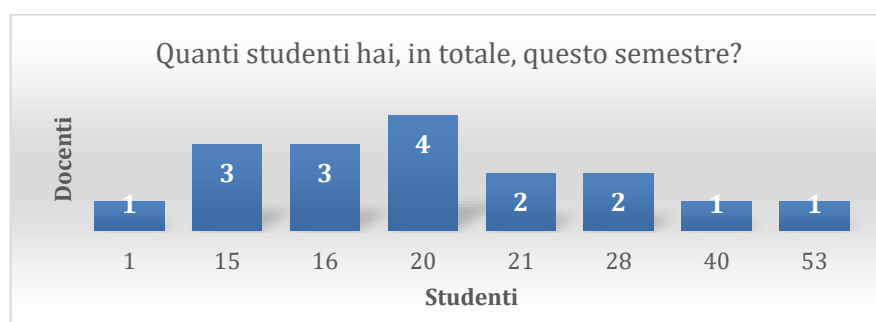
Generalmente, le/i partecipanti insegnano in più scuole, in media 9,5, tuttavia con significative oscillazioni tra un'insegnante e l'altra/o (vedi Grafico 4).

Grafico 4. Numero di scuole per le quali ogni insegnante lavora



Il numero totale di alunne/i è di 365, per una media di 33,1 alunne/i per insegnante. In realtà anche in quest'ambito esistono differenze notevoli, con insegnanti che hanno diverse decine di studenti e altri che ne hanno solo poche unità (vedi Grafico 5).

Grafico 5. Numero di studenti per insegnante



Su undici insegnanti che hanno risposto al questionario, solo una/o lavora a tempo pieno; le/gli altre/i lavorano a tempo parziale, per una media del 40% circa (calcolata su un orario completo di 40 ore settimanali).

²⁶ In Svezia, l'abilitazione all'insegnamento può essere ottenuta tramite percorsi come il VAL (*Vidareutbildning av lärare*, ovvero 'Formazione continua per insegnanti') per chi ha esperienza ma non è abilitato, e l'ULV (*Utländsutbildade lärares vidareutbildning*, ovvero 'Formazione continua per insegnanti stranieri/i') per chi ha titoli esteri, permettendo a entrambi di soddisfare i requisiti per insegnare nel paese. Questi programmi rispondono alla crescente domanda di insegnanti nel sistema scolastico svedese. (<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollarlegitimation>).

7. ANALISI DELLE RISPOSTE AL QUESTIONARIO

In questa sezione verranno presentati e analizzati i principali risultati emersi dall'analisi qualitativa delle risposte fornite dalle/dagli insegnanti partecipanti al questionario. Il questionario comprendeva sia domande chiuse sia domande aperte, queste ultime finalizzate a raccogliere riflessioni personali approfondite. Le sezioni che seguono riportano i temi principali emersi dall'analisi qualitativa delle risposte aperte. I titoli in corsivo non corrispondono direttamente alle formulazioni originali delle domande, ma sintetizzano e organizzano in modo tematico i contenuti ricorrenti individuati nelle risposte.

7.1. *Influenza della composizione dei gruppi-classe sulla didattica*

I dati relativi alla composizione dei gruppi-classe si basano su esperienze dirette e riflessioni delle/degli insegnanti. Nel complesso, queste indicazioni offrono uno spaccato utile per comprendere alcune dinamiche ricorrenti nell'insegnamento del MM.

L'influenza di fattori quali l'età e le competenze linguistiche pregresse sui risultati delle/degli alunne/i è ampiamente riconosciuta dalle/dagli insegnanti. I gruppi risultano spesso molto eterogenei per età e livello linguistico, il che ne rende complessa la gestione. Alcune/i insegnanti lavorano con gruppi piccoli e omogenei, che facilitano un approccio personalizzato; altre/i devono invece gestire classi eterogenee, che richiedono una pianificazione flessibile e l'applicazione di strategie differenziate. Tra queste, risultano utili la suddivisione in sottogruppi e l'assegnazione di compiti a casa: "si sono rivelati essenziali i compiti a casa su base settimanale"²⁷(R5).

Nei gruppi numerosi l'attenzione individualizzata si riduce, con conseguenti effetti negativi: gli studenti più avanzati rischiano di non essere stimolati, mentre quelli in difficoltà ricevono un supporto insufficiente. Alcune/i docenti cercano di bilanciare i livelli creando sottogruppi, come osserva un insegnante: "Ho cercato di farli collaborare a gruppi di due" (R4), o adattando la pianificazione, come osserva un'altra docente: "la pianificazione deve essere fatta con molta più attenzione non solo ai diversi livelli linguistici ma anche alla diversa competenza" (R8). Infine, nei gruppi con ampio divario d'età, il mantenimento dell'attenzione e del coinvolgimento di tutti rappresenta una sfida ulteriore: "questa situazione non agevola l'apprendimento" (R10). In sintesi, l'eterogeneità dei gruppi costituisce un fattore critico che incide sulla qualità complessiva dei risultati.

7.2. *Composizione linguistico-culturale dei gruppi-classe di italiano MM*

I dati presentati nella Tabella 4 derivano dalle risposte fornite, in particolare, alle domande relative al retroterra linguistico e culturale delle/degli studenti. Le percentuali riportate rappresentano stime basate sull'esperienza diretta delle/dei docenti e sulla conoscenza dei gruppi che seguono.

²⁷ Nella scuola svedese, la pratica dell'assegnazione di compiti da svolgere a casa (*läxor* o *bemläxor*) è generalmente più limitata rispetto al contesto italiano, sia in termini di quantità che di frequenza. I compiti vengono spesso utilizzati in modo mirato, come supporto al lavoro svolto in classe o per rafforzare l'autonomia nello studio, piuttosto che come prassi quotidiana.

Tabella 4. *Retroterra linguistico e culturale delle/degli studenti*

Retroterra familiare	Percentuale min–max (%)
Entrambi i genitori di madrelingua italiana	17,5% – 50%
Un genitore italiano, uno svedese	10% – 45%
Un genitore italiano, un genitore di altra nazionalità	6% – 24%
Studenti con esperienze di <i>onward migration</i> ²⁸	4% – 26%

L'analisi di queste risposte evidenzia una notevole eterogeneità dei contesti familiari. La maggior parte delle/degli studenti ha almeno un genitore di madrelingua italiana. La percentuale di studenti con entrambi i genitori italiani varia tra il 17,5% e il 50%, a seconda del gruppo-classe considerato, ovvero in base ai dati raccolti dalle/dai singole/i insegnanti, ma anche quelli con un genitore italiano e uno svedese costituiscono una quota molto significativa e compresa tra il 10% e il 45%. Particolarmente interessante è la presenza di studenti con esperienze di *onward migration*, che rappresentano dal 4% al 26% del totale: ciò segnala un'esposizione prolungata all'italiano in contesti migratori precedenti²⁹. Inoltre, tra il 6% e il 24% delle/degli studenti proviene da famiglie in cui un genitore è italiano e l'altro di nazionalità diversa da quella svedese.

Questi dati confermano l'ampia varietà dei contesti linguistici e culturali presenti nelle classi di italiano MM, una realtà che rende necessaria l'adozione di strategie didattiche flessibili e personalizzate, in grado di valorizzare il bilinguismo e di rispondere ai differenti bisogni linguistici degli studenti.

Le risposte degli insegnanti mettono in luce anche come le competenze linguistiche degli studenti con un solo genitore italofono dipendano fortemente dall'uso che essi fanno della lingua in ambito domestico. Come osserva un rispondente: “Solitamente (ma non sempre) le/gli alunne/i con madre italiana hanno una competenza linguistica dell'italiano maggiore di quelli con padre italiano” (R7). L'ambiente familiare si rivela dunque cruciale nell'acquisizione, nello sviluppo e nel mantenimento della lingua: va da sé che un uso discontinuo dell'italiano porta generalmente a competenze più limitate.

In alcune famiglie italo-svedesi, inoltre, si osserva l'adozione dell'inglese come lingua principale della comunicazione domestica, fatto che riduce ulteriormente l'esposizione all'italiano: “A volte queste famiglie in casa parlano una terza lingua (‘inglese’)” (R7). Altri fattori che influenzano la continuità linguistica, come emerge dalle risposte, includono la separazione genitoriale e l'alternanza nella custodia dei figli, condizioni che possono determinare una minore esposizione quotidiana alla lingua italiana e, di conseguenza, una ridotta immersione linguistica.

Prevedibilmente, gli studenti con entrambi i genitori italiani tendono, secondo le/i docenti, a dimostrare competenze più solide nella comprensione, nella produzione scritta e orale e nell'interazione in lingua italiana, grazie a una maggiore esposizione quotidiana e a un ambiente linguistico più ricco e coerente.

²⁸ In ambito sociolinguistico, il termine *onward migration* indica un processo di migrazione secondaria in cui un individuo o un gruppo, dopo una migrazione iniziale, intraprendono un ulteriore spostamento verso un nuovo paese o una nuova regione (cf. Ahrens, King, 2023: 1-22).

²⁹ Sul fenomeno della *onward migration* delle nuove italiane e dei nuovi italiani, cfr., tra gli altri, Della Puppa (2018) e Goglia (2024).

7.3. L'influenza della posizione fraterna e del contesto familiare sull'apprendimento linguistico

Secondo quanto affermato dalle/dagli insegnanti che abbiamo interpellato, la presenza in famiglia di fratelli e/o sorelle influenza l'apprendimento linguistico, a conferma di quanto ha messo in rilievo la ricerca in ambito sociolinguistico (cfr., tra gli altri, Goglia, Wolny, 2022). Un buon rapporto tra fratelli favorisce la collaborazione e migliora la fluenza linguistica, anche se, paradossalmente, in alcune situazioni i fratelli o le sorelle maggiori, nel cercare di aiutarli, potrebbero rallentare lo sviluppo linguistico dei più piccoli: “i fratelli/le sorelle maggiori tendono a suggerire ai minori rallentando il loro sviluppo linguistico” (R7). Questo fenomeno dimostra come il supporto tra fratelli possa avere effetti positivi sulla comunicazione e sulla collaborazione; allo stesso tempo, se troppo diretto o anticipatorio, può limitare le opportunità per i più piccoli di confrontarsi autonomamente con strutture linguistiche più articolate e sviluppare competenze proprie. Molte/i insegnanti notano inoltre che i primogeniti tendono a raggiungere livelli di competenza linguistica più elevati rispetto ai fratelli minori, probabilmente per una maggiore esposizione iniziale alla lingua e per il loro ruolo di riferimento familiare (cfr. anche De Houwer, Bornstein, 2016). Anche in ambito scolastico, la relazione tra fratelli può influenzare il percorso linguistico: se armoniosa, facilita il sostegno reciproco, se conflittuale o competitiva può ostacolare l'apprendimento. Un insegnante osserva che l'esito “dipende dal tipo di relazione tra loro; se la relazione è conflittuale ha un impatto negativo, altrimenti positivo” (R5). Alcune/i docenti preferiscono separare i fratelli in gruppi diversi per evitare dinamiche di dipendenza o di protezione che potrebbero limitare i progressi dei più piccoli. Le risposte sembrano indicare che il retroterra linguistico, il contesto familiare e l'ordine di nascita influenzano significativamente l'acquisizione e il mantenimento dell'italiano nel contesto didattico di MM. La presenza di fratelli e sorelle può rappresentare un'opportunità per rafforzare le competenze linguistiche individuali, ma può anche introdurre dinamiche che ne condizionano lo sviluppo, soprattutto nelle famiglie dove l'italiano non è la lingua principale.

7.4. Priorità didattiche: sviluppo linguistico e consapevolezza culturale

Sulla base delle risposte fornite dalle/dagli insegnanti alle domande del questionario, emergono indicazioni interessanti riguardo alle priorità didattiche e agli approcci adottati nell'insegnamento dell'italiano MM in Svezia. Le priorità didattiche si concentrano principalmente sullo sviluppo delle abilità linguistiche di base, con un equilibrio tra ascolto, lettura, parlato e scrittura, come riportato dal 90% delle/degli insegnanti. L'insegnamento della cultura italiana è considerato prioritario dall'80% delle/dei rispondenti, poiché contribuisce a rafforzare il legame affettivo con le radici culturali dei singoli o a facilitare la comprensione della società italiana contemporanea.

La grammatica riceve attenzione, ma non costituisce la principale preoccupazione per il 50% delle/degli insegnanti, fatto che sembrerebbe indicare una tendenza all'adozione di un approccio prevalentemente comunicativo. Di contro, e in maniera forse un po' controintuitiva, la fluidità nel parlato è considerata prioritaria solo dal 30% delle/dei docenti, mentre tematiche di carattere sociale e culturale vengono indicate come meno centrali – ma comunque presenti – dal 10% degli intervistati. In sintesi, l'approccio didattico che pare emergere dallo spoglio dei questionari sembra privilegiare lo sviluppo integrato delle competenze linguistiche, con un'attenzione particolare agli aspetti culturali e all'utilizzo comunicativo della lingua, mentre elementi come la grammatica formale e la fluidità orale vengono modulati in base ai bisogni specifici delle/degli studenti.

7.5. Materiali didattici: scelte e criticità

Le risposte ottenute in quest'ambito evidenziano che la scelta dei materiali didattici è generalmente demandata alle/ai docenti stesse/i, che selezionano in modo autonomo le risorse più adatte alle caratteristiche dei singoli gruppi di studenti. L'offerta di materiali specificamente pensati per l'insegnamento dell'italiano MM in contesto svedese è molto limitata³⁰, di conseguenza, le/i docenti ricorrono a un'ampia varietà di risorse, che combinano libri di testo scolastici italiani con materiali digitali, app educative, video e altri contenuti online. Questa combinazione mira a personalizzare l'insegnamento e a renderlo più coinvolgente e adeguato ai diversi livelli linguistici e agli interessi degli studenti. "I libri di testo adottati sono pensati per bambini italiani che frequentano la scuola italiana e che hanno a disposizione un maggior numero di ore settimanali per ogni materia" (R4). Tale osservazione sottolinea una criticità ricorrente: i manuali italiani di scuola primaria o secondaria non risultano adeguati ai bisogni di studenti italofofoni che vivono in un contesto plurilingue come quello svedese, in cui l'esposizione settimanale all'italiano è limitata. Le/i docenti devono quindi spesso semplificare o integrare il materiale con altre risorse.

Anche i materiali per l'insegnamento della grammatica risultano problematici: sono infatti concepiti per parlanti native/i in contesti di istruzione primaria/secondaria italiani, oppure per apprendenti di italiano L2 in contesti di immersione, e pertanto non rispondono alle esigenze specifiche degli studenti di italiano come MM in Svezia.

Particolarmente complessa è poi la selezione di letture per gli studenti più grandi, per i quali i testi adatti all'età risultano spesso o eccessivamente difficili dal punto di vista linguistico o non sufficientemente motivanti nei contenuti. Inoltre, alcune/i docenti segnalano la presenza nei materiali italiani di contenuti gravemente stereotipati: "nelle immagini la mamma cucina e il papà lavora" (R7), oppure elementi che, pur considerati neutri o accettabili in Italia, verrebbero percepiti come razzisti nel contesto scolastico e culturale svedese.

In sintesi, sebbene le/i docenti adottino strategie di adattamento e integrazione per ovviare a tali limiti, emerge chiaramente l'esigenza di avere accesso a materiali didattici specificamente concepiti per studenti di italiano come *heritage language* all'estero, in grado di valorizzare il bilinguismo e la diversità culturale di questi apprendenti e di sostenere percorsi di mantenimento e sviluppo linguistico adeguati alle loro realtà.

7.6. Tempo e contesto: fattori chiave per l'efficacia dell'insegnamento linguistico

L'analisi delle risposte sulle ore settimanali necessarie per sviluppare le competenze linguistiche degli apprendenti mette in luce tendenze generali, ma anche una variabilità legata ai contesti specifici. La maggior parte delle/degli insegnanti ritiene che siano necessarie almeno tre ore settimanali di insegnamento della MM per favorire progressi significativi. Tuttavia, l'efficacia dell'insegnamento dipende anche dal contesto, in particolare dall'uso della MM in ambito familiare. Alcune/i insegnanti sottolineano che

³⁰ I materiali disponibili, seppur pochi, comprendono risorse volte a promuovere il territorio e gli aspetti identitari degli studenti di lingua italiana, come riportato da Rosi (2023). Questi includono testi didattici che integrano contenuti culturali locali e attività orientate alla costruzione dell'identità linguistica degli apprendenti, esercizi di produzione scritta e orale basati su schede di lettura e materiali multimediali che stimolano l'uso comunicativo della lingua. Tuttavia, tali materiali sono generalmente concepiti per il contesto italiano e risultano spesso poco adeguati alla realtà svedese, sia per i contenuti culturali, talvolta lontani dall'esperienza quotidiana degli studenti italo-svedesi, sia per il lessico, meno utilizzato in Svezia. Ciò evidenzia le difficoltà di adattare strumenti didattici italiani a un contesto linguistico e culturale differente.

“la presenza di altre lingue o attività extrascolastiche possa ridurre l'efficacia dell'insegnamento e l'interesse degli studenti” (R7). La gestione degli orari è problematica, poiché le lezioni di MM devono essere inserite nell'orario scolastico ordinario per evitare che vengano percepite come marginali, e la sovrapposizione con altre attività può influire negativamente sulla partecipazione. Inoltre, un altro ostacolo è costituito, in alcune scuole, dalla mancata disponibilità di spazi adeguati e ambienti poco idonei per l'insegnamento di MM.

Riguardo alla distinzione tra competenze orali e scritte, le/gli insegnanti osservano che quelle orali tendono a svilupparsi più facilmente rispetto a quelle scritte. In sintesi, pur condividendo l'opinione che siano necessarie almeno tre ore settimanali di insegnamento della MM, le risposte mostrano la consapevolezza che il contesto, gli orari, gli impegni extrascolastici, l'uso della lingua a casa e le condizioni logistiche influenzano significativamente l'efficacia dell'apprendimento.

7.7. *L'influenza della MM sull'apprendimento delle lingue straniere*

L'analisi delle risposte sull'insegnamento della MM e sul suo impatto sull'apprendimento delle lingue straniere altre mostra una visione generalmente positiva. La maggior parte delle/degli insegnanti concorda sulla connessione significativa tra l'insegnamento della MM e l'apprendimento di altre lingue: “Senza dubbio, i dati pubblici ne danno ragione. Inoltre, ne ho testimonianza diretta con i miei allievi” (R1). Un altro docente sottolinea che l'insegnamento della MM è fondamentale “[...] perché gli alunni sviluppano molto presto la capacità di vedere similitudini e differenze tra le diverse lingue” (R7). Questi risultati trovano riscontro nella letteratura sul plurilinguismo, che evidenzia come il rafforzamento della lingua d'origine favorisca lo sviluppo metalinguistico e quello della consapevolezza interculturale, elementi chiave per l'apprendimento di ulteriori lingue (Cummins, 2001; García, Wei, 2014). In particolare, Cummins (2001) sottolinea l'importanza del concetto di *transfer interlinguistico*, secondo cui le competenze acquisite in una lingua possono facilitare l'apprendimento di altre. Allo stesso modo, García e Wei (2014) evidenziano come il bilinguismo e il plurilinguismo stimolino negli studenti una maggiore flessibilità cognitiva e strategie di apprendimento più efficaci. Questo processo, quindi, aiuta le studentesse e gli studenti a sviluppare una maggiore consapevolezza linguistica, promuovendo anche competenze trasversali come la riflessione linguistica e le capacità di studio, che risultano fondamentali per l'acquisizione di nuove lingue.

Tuttavia, per quanto riguarda l'insegnamento della MM in rapporto con quello delle altre lingue, emergono alcune criticità: il numero di ore destinate all'insegnamento delle altre lingue è infatti maggiore rispetto alle ore di MM, perciò si creano in partenza condizioni più sfavorevoli per lo sviluppo delle competenze e delle conoscenze linguistiche e culturali nella *modersmål* (R4). La disparità tra il numero d'ore dedicate alla MM e alle altre lingue straniere può dunque ostacolare uno sviluppo equilibrato delle competenze linguistiche. Nonostante ciò, la maggior parte delle/degli insegnanti riconosce che, anche con una minore disponibilità di ore per la MM, la sua valorizzazione continua ad avere effetti positivi sullo sviluppo linguistico complessivo degli apprendenti.

7.8. *Il livello di preparazione delle / degli insegnanti*

Su questo versante emergono dalle risposte opinioni variate. Molte/i rispondenti ritengono che l'abilitazione non sia l'unico indicatore della qualità dell'insegnamento: “Non è il pezzo di carta che fa l'insegnante” (R1). Un insegnante motivato e preparato

può essere altrettanto efficace, se non di più, rispetto a uno abilitato ma privo di queste qualità, come afferma un altro rispondente: “Spetta al singolo individuo (insegnante) formarsi e migliorarsi per i propri studenti” (R4). Le capacità pedagogiche, la relazione positiva con gli studenti e la passione per l'insegnamento sono considerati fattori decisivi per il successo didattico. Tuttavia, alcune/i docenti sottolineano che la mancanza di abilitazione può creare difficoltà nella pianificazione delle lezioni e nella gestione delle dinamiche scolastiche, soprattutto in un contesto come quello svedese, dove gli/le insegnanti prive/i di abilitazione potrebbero incontrare difficoltà legate alla conoscenza della lingua svedese e alle specificità del sistema educativo, come evidenziato da un rispondente: “Spesso gli/le insegnanti non abilitati non hanno conoscenze necessarie per quanto riguarda il funzionamento della scuola svedese” (R8). Un altro aspetto condiviso è che l'aggiornamento professionale continuo è essenziale per migliorare la qualità dell'insegnamento, anche per gli/le insegnanti non abilitate/i.

In sintesi, mentre l'abilitazione è vista come utile per una preparazione teorica e pedagogica solida, molti rispondenti affermano che la qualità dell'insegnamento dipende principalmente dalle qualità personali dell'insegnante, come la passione, l'empatia e la competenza pratica, piuttosto che dal solo possesso del titolo di abilitazione.

7.9. Strategie per il potenziamento dell'insegnamento della MM

L'analisi delle risposte evidenzia alcuni punti critici e prospettive di sviluppo condivise. Un primo elemento ricorrente è la richiesta di una maggiore visibilità di MM all'interno del curriculum scolastico. Gli/le insegnanti auspicano un incremento delle ore settimanali dedicate a questo insegnamento (idealmente almeno tre alla settimana) e una maggiore centralità di MM nell'offerta formativa complessiva. Questo è coerente con quanto evidenziato in letteratura, dove una solida alfabetizzazione nella lingua materna è considerata un fattore chiave per lo sviluppo cognitivo e accademico generale degli studenti plurilingui (Cummins, 2001; García, Wei, 2014). Si sottolinea inoltre la necessità di avere più tempo a disposizione per la preparazione delle lezioni e di vedere riconosciuto dalle istituzioni scolastiche il tempo impiegato giornalmente nello spostamento tra le diverse sedi scolastiche, spesso non considerato nei carichi di lavoro.

Un secondo tema riguarda la formazione professionale. Gli/le insegnanti chiedono opportunità di aggiornamento specifiche per l'insegnamento della MM, attraverso corsi mirati e percorsi di formazione continua. Altrettanto importante è considerata la possibilità di sviluppare forme di collaborazione più strutturate tra colleghi ed esperti, in particolare per affrontare in modo più efficace le esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali. Questo aspetto è ampiamente sostenuto anche in studi recenti che sottolineano l'importanza del *professional learning* (Timperley, 2011) e dello sviluppo professionale continuo per garantire pratiche didattiche inclusive ed efficaci (Haukås *et al.*, 2022).

A livello di condizioni materiali, si evidenziano criticità nei contratti di lavoro e nella qualità e adeguatezza dei materiali didattici. Gli/le insegnanti auspicano un miglioramento sia delle condizioni contrattuali, sia della disponibilità di materiali più adatti al profilo linguistico e culturale degli studenti di italiano MM in Svezia. Miglioramenti nelle condizioni contrattuali e il miglioramento dei materiali didattici, più adatti al contesto svedese, sono aspetti ritenuti fondamentali.

Infine, un aspetto particolarmente problematico riguarda i criteri di valutazione. Molte/i docenti segnalano che i criteri attuali risultano troppo generici e difficili da applicare in modo coerente e trasparente. Come osserva una insegnante: “I criteri sono molto generali perché applicabili a tutte le madrelingua. Per questo sono interpretabili in

tanti modi. Questa è sia una forza che una debolezza dei criteri di valutazione” (R4). Per limitare il rischio di interpretazioni divergenti, viene indicata l'esigenza di predisporre linee guida più precise, in grado di rendere il sistema di valutazione più equo e adeguato alle specificità dell'insegnamento della MM. Un elemento positivo emerso nelle pratiche attuali è l'adozione del *sambedömning* (valutazione condivisa o collettiva), che favorisce il confronto tra colleghi e contribuisce a ridurre le discrepanze valutative soggettive e, in generale, l'arbitrarietà di giudizio (vedi anche Skolverket, 2017; Caliolò, Hedman, 2022).

8. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Con questo contributo abbiamo esplorato la realtà didattica dell'italiano come *modersmål* (o lingua d'origine) in Svezia, nel contesto del sistema scolastico svedese. L'analisi ha preso avvio dalla ricostruzione storica e normativa di questo insegnamento, evidenziando come esso sia emerso negli anni Sessanta con l'obiettivo di facilitare l'integrazione della crescente popolazione immigrata (Byström, Frohnert, 2017). Successivamente, abbiamo descritto la struttura e l'organizzazione dell'insegnamento della MM, sulla base delle norme e delle linee guida stabilite da *Skolverket*, che ha aggiornato il curriculum del 1980 in base alle mutate necessità della società svedese.

L'analisi dei dati statistici ha mostrato una crescita significativa di iscritti ai corsi di italiano MM nell'ultimo decennio, un dato che a partire dall'anno scolastico 2018/2019 sembra essersi stabilizzato intorno alle mille unità annue (*Skolverket*, 2025). Tuttavia, persiste una discrepanza tra il numero di aventi diritto (*berättigade*) e gli studenti effettivamente partecipanti (*deltagande*), un fenomeno del resto comune a tutte le MM. Tra le sfide vi sono sia i vincoli normativi, sia le scelte familiari. In particolare, il calo delle iscrizioni nella scuola secondaria superiore è dovuto alla mancata attribuzione di crediti formativi, che ostacola la continuità dell'apprendimento di tutte le MM. Nonostante ciò, la stabilizzazione della partecipazione ai livelli inferiori suggerisce un interesse costante per la lingua e la cultura italiana, il che fa presagire una certa stabilità futura per l'italiano come MM nel sistema educativo svedese.

Per approfondire la realtà dell'italiano come MM abbiamo poi raccolto il punto di vista di un piccolo campione di insegnanti, con l'obiettivo di esaminare le loro pratiche didattiche e le principali sfide della professione. Sebbene il numero limitato di partecipanti (undici) non permetta conclusioni statisticamente generalizzabili, i dati raccolti forniscono informazioni significative su una realtà poco nota in Italia.

Le risposte delle persone interpellate evidenziano vari fattori che influenzano la qualità dell'insegnamento della MM, come l'eterogeneità dei gruppi di apprendimento, il retroterra linguistico delle/degli apprendenti e le dinamiche familiari. L'insegnamento della MM non si limita solo a rafforzare le competenze linguistiche in italiano, ma svolge un ruolo cruciale anche nella costruzione dell'identità culturale degli studenti e nello sviluppo della loro consapevolezza metalinguistica (Cummins, 2000). Questo processo ha ricadute positive sull'apprendimento di altre lingue, incluso lo svedese, e contribuisce a una concezione di plurilinguismo che va oltre la semplice acquisizione linguistica, per estendersi alla crescita personale e all'integrazione sociale. Tale visione è supportata anche dalle ricerche di Ganuza e Hedman (2015, 2018) sul ruolo dell'istruzione in MM nel miglioramento dei risultati scolastici complessivi delle/degli alunne/i, nonché dai dati dell'inchiesta governativa a cui abbiamo fatto sovente riferimento in questo lavoro (SOU 2025:9).

In base alle risposte del questionario, gli/le insegnanti segnalano diverse criticità, tra cui la principale riguarda la carenza di risorse adeguate in termini di tempo e materiali didattici. La limitata disponibilità oraria e la difficoltà nel reperire testi scolastici adatti al

contesto svedese costituiscono ostacoli concreti nello sviluppo delle competenze delle/degli apprendenti, una problematica che risulta coerente anche con quanto osservato dalle/dagli insegnanti di lingue minoritarie in Italia (cfr. Iannàccaro, 2010) e sottolineato da Ganuza e Hedman (2015). Inoltre, la mancanza di un piano pedagogico strutturato e la forte eterogeneità delle classi rendono difficile l'adozione di strategie didattiche uniformi, aumentando il rischio di disparità nei risultati di apprendimento (cfr. Hyltenstam, Tuomela, 1996). L'efficacia dell'insegnamento della MM dipende quindi dalla capacità delle/degli insegnanti di pianificare in modo flessibile e di adattare le metodologie alle esigenze specifiche della popolazione studentesca.

L'insegnamento della cultura italiana è considerato dalle persone intervistate centrale nella MM, ma l'utilizzo di materiali didattici pubblicati originariamente in Italia richiede notevoli adattamenti per rispondere alla diversità linguistica e culturale del contesto svedese. Come osservano García e Wei (2014), i materiali tradizionali, spesso monolingui, possono risultare inadeguati per studenti bilingui o plurilingui, che sarebbero notevolmente favoriti dall'adozione di risorse più flessibili e autentiche, capaci di valorizzare l'uso integrato di più lingue.

Per quanto riguarda la preparazione delle/degli insegnanti, molte/i intervistate/i ritengono che motivazione, competenze pedagogiche e qualità della relazione con gli studenti siano più determinanti dell'abilitazione formale (cfr. Cummins, 2000). Tuttavia, emerge anche la necessità di una maggiore continuità nella formazione professionale e di materiali didattici più adatti al contesto locale, come d'altra parte già sottolineato da Gibbons (2006), il quale afferma che strategie didattiche basate su materiali contestualizzati migliorano l'apprendimento.

Un altro nodo critico riguarda la valutazione: i criteri attuali sono spesso considerati troppo generici e soggetti a interpretazioni variabili, come evidenziato da Ganuza e Hedman (2018). Ciò porta a discrepanze nella valutazione della materia a livello nazionale. Le/gli insegnanti chiedono quindi strumenti più adatti alle peculiarità del contesto e dei livelli linguistici delle/degli alunne/i. Come evidenziano Elmeroth (2006) e Gibbons (2006), un miglioramento della valutazione, l'adeguamento dei materiali e una maggiore formazione professionale del personale docente sono elementi essenziali per aumentare l'efficacia dell'insegnamento della MM. Le/gli insegnanti intervistate/i richiedono anche un maggiore riconoscimento istituzionale affinché l'insegnamento della MM sia implementato in modo più equo ed efficace e allo stesso tempo perda il proprio carattere ancillare. Studi come quelli di Ganuza e Hedman (2015, 2018) evidenziano che il rafforzamento delle politiche educative, l'aumento delle risorse e una migliore organizzazione possono migliorare le competenze linguistiche degli studenti. Un sistema più strutturato e supportato, infatti, favorisce non solo lo sviluppo della MM, ma anche l'apprendimento dello svedese, contribuendo a una maggiore equità educativa. Le misure proposte includono l'aumento delle ore settimanali, l'integrazione delle lezioni di MM nell'orario scolastico e una formazione continua per le/i docenti. García e Wei (2014) sottolineano che il successo dell'insegnamento plurilingue richiede risorse adeguate e materiali contestualizzati, rendendo fondamentale garantire aggiornamenti professionali e un quadro normativo solido per rafforzare il ruolo della MM nel sistema educativo.

L'insegnamento della MM, dunque, non solo sembra favorire lo sviluppo linguistico degli studenti, ma rappresenta anche un fattore determinante per l'integrazione e il miglioramento delle competenze in altre lingue. Per sfruttare appieno il suo potenziale, è necessario un impegno politico e istituzionale che promuova il plurilinguismo e fornisca strumenti e strategie didattiche adeguate. Un sistema educativo inclusivo, e dunque attento anche alla diversità linguistica, migliorerebbe l'ambiente formativo a favore di tutti gli studenti, contribuendo alla costituzione di una società più equa e a un sistema scolastico più consapevole delle sfide contemporanee.

In conclusione, l'insegnamento dell'italiano come MM in Svezia presenta notevoli potenzialità ma anche sfide didattiche, organizzative e culturali non indifferenti. Questo studio ha voluto evidenziare vari fattori che influenzano la qualità dell'insegnamento e la partecipazione degli studenti, ma diverse questioni restano aperte. In particolare, sarebbe utile approfondire le pratiche didattiche adottate dalle/dagli insegnanti con degli studi etnografici *ad hoc*, per comprendere meglio come rispondono alle esigenze delle/degli alunne/i, delle famiglie e del sistema scolastico svedese più in generale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ahrens G., King R. (2022), "Onward migration and transnationalism: what are the interconnections?", in Ahrens J., King R. (eds.), *Onward migration and multi-sited transnationalism. Complex trajectories, practices and ties*, Springer, New York, pp. 1-22.
- Aldrin E. (2017), *Fjärrundervisning i modersmål. En forskningsöversikt*, tesi di dottorato, Högskolan i Halmstad.
- Berruto G. (2009), *Lingue minoritarie*, in Gregory T. (dir.), *XXI secolo. Comunicare e rappresentare*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 335-346.
- Bornstein M. H. (2021), "The development of language in children from multilingual environments", in Bornstein M. H. (ed.), *Handbook of Parenting*, Routledge, New York, pp. 1-38.
- Byström M., Frohnert P. (2017), "Invandringens historia – från "folkhemmet" till dagens Sverige", in *Delmi kunskapsöversikt*, 5, Delegationen för migrationsstudier, Stockholm.
- Caliolo S., Hedman C. (2022), "Co-assessment among language teachers: a master-apprentice relationship", in *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 16, 1, pp. 133-153.
- Cummins J. (2000), *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*, Multilingual Matters, Bristol.
- Cummins J. (2001), *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*, California Association for Bilingual Education, Walnut (CA).
- De Houwer A. (2009), *Bilingual First Language Acquisition*, Multilingual Matters, Bristol.
- De Houwer A., Bornstein M. H. (2016), "Bilingual mothers' language choice in child-directed speech: continuity and change", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37, 7, pp. 680-693.
- Elmeroth E. (2006), "Monokulturella studier av multikulturella elever. Att mäta och förklara skolresultat", in *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11, 3, pp. 177-194.
- Eriksson K., Rännar E. (2020), *Digitala möjligheter - i en lärmiljö för alla*, Liber AB, Stockholm.
- Faloppa F. (2011), *Razzisti a parole (per tacer dei fatti)*, Laterza, Roma-Bari.
- Ganuza N., Hedman C. (2015), "Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden", in *Language and Education*, 29, 2, pp. 125-139.
- Ganuza N., Hedman C. (2018), "Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg - modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat", in *Nordand*, 13, 1, pp. 4-22.
- García O., Wei L. (2014), *Translanguaging: language, bilingualism and education*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Gibbons P. (2006), *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*, Hallgren & Fallgren, Stockholm.
- Goglia F. (2024), "Onward migration of families of new Italians to the UK: Children's

- perspectives on the use of languages”, in *The Italianist*, 44, 1, pp. 169-187.
- Goglia F., Wolny M. (eds.) (2022), *Italo-Romance dialects in the linguistic repertoires of immigrants in Italy*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Grönlund Å. (2020), *Skolans fjärrundervisning under coronapandemin 2020*, Rapport, Örebro universitet:
<https://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:1477034/FULLTEXT02.pdf>.
- Grosjean F. (2021), *Life as a Bilingual: Knowing and Using Two or More Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Haukås Å., Mercer S., Svalberg A. M. (2022), *Language teacher psychology: An ecological perspective*, Multilingual Matters, Bristol.
- Hedman C., Salameh E.-K. (2019), “Modersmålsämnet i ett flerspråkighetsperspektiv: Villkor, funktioner och möjligheter”, in Lindberg I., Sandwall K. (eds.), *Perspektiv på svenska som andraspråk – forskning, utveckling och praktik*, Liber, Stockholm, pp. 93-117.
- Hyltenstam K., Milani T. (2012), “Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar”, in Hyltenstam K., Axelsson M., Lindberg I. (eds.), *Flerspråkighet – En forskningsöversikt*, Vetenskapsrådet, Stockholm, pp. 17-152.
- Hyltenstam K., Tuomela V. (1996), “Hemspråksundervisningen”, in Arnberg L., Tuomela V., Svonni M., Viberg Å., Lindberg I. (eds.), *Tråspråkighet med förbinder. Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*, Studentlitteratur, Lund, pp. 9-109.
- Iannaccaro G. (2010), *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- Krashen S., McField G. (2005), “What Works? Reviewing the latest Evidence on Bilingual Education”, in *Language Learner*, 1, 2, pp. 7-10, 34.
- Messina Dahlberg G., Gross B. (2024), “Cultural-linguistic diversity in Italy and Sweden? A sociomaterial analysis of policies for heritage language education”, in *Intercultural Education*, 35, 2, pp. 117-138.
- Mocciaro E. (2023), “Acquisire l'italiano fuori dall'Italia: Interlingua, raccolta dei dati e prospettive d'analisi. Introduzione”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. i-ix:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21932>.
- Morfodakis E. (1981), *Invandrarna och hemspråksreformen*, Liber, Stockholm.
- Romano F. B. (2021), “L1 versus Dominant Language Transfer Effects in L2 and Heritage Speakers of Italian: A Structural Priming Study”, in *Applied Linguistics*, 42, 5, pp. 945-969.
- Romano F. B. (ed.) (2023), *Studies in Italian as a Heritage Language*, De Gruyter Mouton, Berlin.
- Rosi F. (2023), “Promozione del territorio e aspetti identitari nella didattica dell'italiano lingua ereditaria”, in Mocciaro E. (a cura di), *Acquisire l'italiano fuori dall'Italia: interlingua, raccolta dei dati e prospettive di analisi* (monografia), in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 160-184: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21943>.
- Rothman J. (2009), “Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages”, in *International Journal of Bilingualism*, 13, 2, pp. 155-163.
- Splendido F. (2022), *Flerspråkighet och de samlade språkliga resurserna*. Skolverkets lärportal, modulen Språk- och kunskapsutvecklande ämnesundervisning för nyanlända elever den första tiden.
- Strandberg L. (2006), *Vygotskij i praktiken: Bland plugghästar och fuskklappar*, Nordstedts Akademiska Förlag, Stockholm.
- Säljö R. (2014), *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*, Studentlitteratur, Stockholm.
- Timperley H. (2011), *Realizing the Power of Professional Learning*, McGraw-Hill Education, New York.

- Tuomela V. (2001), *Tråspråkig utveckling i skolan*, Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Valdés G. (2005), "Bilingualism, heritage language learners, and SLA Research: Opportunities lost or seized?", in *The Modern Language Journal*, 89, 3, pp. 410-426.
- Wayne T., Collier V. (1997), *School effectiveness for language minority students*, National Clearinghouse for Bilingual Education, Washington.
- Wingstedt M. (1998), *Language ideologies and minority language policies in Sweden. Historical and contemporary perspectives*, tesi di dottorato, Stockholms universitet, Stockholm.

Documentazione ufficiale

- Council of Europe (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages*. Strasbourg: Council of Europe: <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>.
- Grundskoleförordningen 1994:1194. Jfr prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet* s. 416. *Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 29, 3, 2020, s. 31-50.
- Proposition 1975:26, *Regeringens proposition om riktlinjer för invandrar- och minoritetspolitiken*: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/regeringens-proposition-om-riktlinjer-for_fy0326/html/.
- Proposition 2008:153, *Språk för alla – förslag till språklag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/sprak-for-alla-forslag-till-spraklag_gw03153/.
- Skolinspektionen (2017), *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*: <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/kvalitetsgranskning/2010/sprak--och-kunskapsutveckling-for-barn-och-elever-med-annat-modersmal-an-svenska/>.
- Skolinspektionen (2024), *Årsredovisning 2024*: <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/regeringsrapporter/2025/arsredovisning-2024/>.
- Skolverket (1993), *På väg mot aktiv tvåspråkighet*. Stockholm: T-tryck.
- Skolverket (1962), *Läroplanen för grundskolan*: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/50232> 2024.
- Skolverket (1980), *Läroplanen för grundskolan. Inledning, mål och riktlinjer*: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/30910/gupea_2077_30910_1.pdf?sequence=1.
- Skolverket (2017), *Sambedomning och samplanering – verktyg för likvärdig bedömning*: <http://skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/stodmaterial/2014/sambedomning-i-skolan>.
- Skolverket (2022a), *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>.
- Skolverket (2022b), *Läroplan för anpassade grundskolan – Lgr22*: <https://www.skolverket.se/undervisning/anpassade-grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-anpassade-grundskolan/laroplan-for-anpassade-grundskolan>.
- Skolverket (2022c), *Studiehandledning på modersmålet att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*: <https://www.skolverket.se/download/18.16e41e37187062e13ae998/1680596832>

468/pdf1136 3.pdf.

Skolverket (2024a) *Att organisera och genomföra fjärrundervisning*:

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/anordna-och-administrera-utbildning/att-organisera-och-genomfora-fjarrundervisning>.

Skolverket (2024b), *Elever och skolenheter i grundskolan Läsåret 2023/24*:

<https://www.skolverket.se/download/18.954e82318e64549b9f1d/1711120454132/pdf12612.pdf>.

Skolverket (2025), *Rätt till modersmålsundervisning*: <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-till-modersmalsundervisning>.

Skolverket. Statistiche nella homepage di Skolverket, tabella 8B:

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&verkform=Gymnasieskola&omrade=Betyg%20och%20studieresultat&lasar=2023/24>.

SOU 1974:69, *Invandrarutredningen 3. Invandrarna och minoriteterna*:

<https://lagen.nu/sou/1974:69?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downlo>
aded.

SOU 2017:91, *Förbättrade möjligheter för elever att utveckla sitt nationella minoritetsspråk*: Elanders, Stockholm.

SOU 2019:18, *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering – modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål*, Elanders, Stockholm.

<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2019/05/sou-201918/>.

SOU 2025:9 På Språklig grund. *Betänkande av Utredningen om införande av grundläggande svenska och översyn av modersmålsundervisningen*, Regeringskansliet.

SFS 2009:600. *Språklag*:

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600/.

Sveriges Riksdag. *Gymnasieförordning* (2010:2039):

https://www.riksdagen.se/sv/dokument%20och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-%202039/.

Sveriges Riksdag. *Högskoleförordningen* (1993:100):

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/.

APPENDICE

Il questionario

1. Da quanti anni insegni come *modersmålslärare*?
2. Che tipo di formazione hai ricevuto?
3. Lavori per un organismo pubblico o privato?
4. Quante scuole segui come insegnante, attualmente?
5. Quanti studenti hai, in totale, questo *termin*?
6. Lavori a tempo pieno o a tempo parziale? In quest'ultimo caso, qual è la tua percentuale di impiego come *modersmålslärare* di italiano?
7. Hai gruppi con una grande varietà di età? Se sì, che riflessi ha, questa situazione, sulla tua pratica didattica e sui risultati delle/degli apprendenti?

8. Qual è – *grossa modo*, in percentuale – il retroterra delle/dei tue/tuoi alunne/alunni?
 - a. entrambi i genitori sono italiani: __%
 - b. padre con italiano L1, madre con svedese L1: __%
 - c. madre con italiano L1, padre con svedese L1: __%
 - d. casi di *onward migration* (famiglie che hanno avuto una prima esperienza di migrazione verso l'Italia, dove i figli hanno appreso l'italiano, e che poi sono nuovamente migrate): __%
 - e. un genitore italiano, un genitore di altra nazionalità e madrelingua: __%
9. Che riflessi hanno – se ne hanno – le situazioni descritte nei punti 8 b) e 8 c)?
10. Insegni a fratelli/sorelle? Se sì, che riflessi ha – se ne ha – questa situazione sul processo di apprendimento?
11. Su che cosa concentri maggiormente il tuo insegnamento?
 - a. grammatica
 - b. cultura del paese
 - c. abilità: ascoltare, leggere, parlare, scrivere
 - d. fluidità nel parlato
 - e. altro (specificare)
12. Quali materiali didattici usi? Quali sono, eventualmente, le problematiche che hai riscontrato nel loro utilizzo in contesto svedese?
13. Quante ore di insegnamento della madrelingua riterresti necessarie a settimana – in media – per favorire al meglio lo sviluppo linguistico dell'apprendente?
14. Pensi che l'insegnamento della madrelingua sia collegato all'apprendimento delle altre lingue a scuola?
15. Pensi che lo studente tragga beneficio dalla conoscenza della propria madrelingua anche nelle altre materie scolastiche?
16. Dal momento che l'abilitazione non è un requisito obbligatorio, molti insegnanti non ne sono in possesso. Quali conseguenze comporta questa situazione per la qualità dell'insegnamento?
17. Quali misure ritieni necessarie per migliorare la qualità dell'insegnamento della madrelingua?
18. In che modo i criteri di valutazione influenzano l'assegnazione dei voti, nella pratica? Li trovi chiari e utili nel tuo lavoro di valutazione?

