

L'USO DELLO SCHOOLScape IN CLASSI PLURILINGUI

Accrescere la consapevolezza dei docenti tramite protocolli di auto-osservazione

VALENTINA CARBONARA
UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA

Abstract - This research investigates the use of the schoolscape by 26 teachers with specific training in pluralistic approaches and translanguaging pedagogy. Some teachers completed a daily self-observation grid for 10 consecutive weeks. Subsequently, they were interviewed to delve into attitudes, ideologies, and strategies related to the use of the schoolscape. The analysis highlights that interaction with the plurilingual-semiotic space occurs along different trajectories, involving teachers, emerging bilingual students, and Italian-speaking students in various ways, with diverse linguistic combinations. The schoolscape is used to trigger plurilingual interactive exchanges and to mediate the co-construction of meanings, thus encouraging students, including newcomers, to actively participate according to their linguistic and multimodal competencies. The study's implications concern both educational practices, with concrete and sustainable examples of using the schoolscape to value plurilingualism in the classroom, and the methodological level, particularly regarding the role of teachers as active and critical observers.

Keywords: schoolscape, translanguaging, plurilingual education, emergent bilingual students.

1. Introduzione

Con il termine *schoolscape* si intende lo spazio linguistico legato agli ambienti educativi, dove l'uso di segni linguistici e/o multimodali contribuisce a delineare, riprodurre e trasformare la politica e le ideologie linguistiche del contesto stesso (Brown 2012). Il focus delle ricerche sullo schoolscape spesso riguarda l'intersezione fra le ideologie linguistiche di ordine locale o nazionale (sia a livello di mero riflesso, sia in prospettiva di contestazione), la pianificazione linguistica della scuola, secondo diversi gradi di esplicitezza e consapevolezza, e l'*hidden curriculum*, cioè i valori e gli orientamenti didattici e sociali impliciti adottati dalla comunità educativa (Tódor 2014).

Negli ultimi anni, gli studi nell'ambito dello schoolscape, a seconda degli scopi e degli obiettivi, hanno adottato metodologie di ricerca diversificate: dalla raccolta e successiva categorizzazione dei dati visuali (Gorter, Cenoz 2014), alla *tourist guide technique* (Szabó 2015), in cui il ricercatore viene accompagnato nella raccolta dei segni linguistici all'interno dell'ambiente scolastico secondo la guida di un docente; dalla conduzione di focus groups e interviste (Laihonen, Tódor 2017), fino alla stesura di griglie di analisi per il rilevamento di dati quantitativi (Savela 2018).

Generalmente molti studi evidenziano il potenziale pedagogico dell'integrazione dello schoolscape nella didattica in diversi ambiti. Nella letteratura scientifica di stampo pedagogico, l'ambiente scolastico e la sua organizzazione fisica e visuale rappresentano una sorta di terzo educatore, dopo la famiglia e i docenti (Edwards et al. 2014). Le pareti della classe e della scuola offrono la possibilità di un'espansione semiotica, permettendo l'accesso a ulteriori modalità di creazione e interpretazione dei significati, non solo in

prospettiva di semplice riproduzione, ma anche di trasformazione dinamica, con l'assunzione di un ruolo agentivo da parte degli studenti nel “*meaning-making process*” multimodale (Kalantzis, Cope 2012). In una prospettiva più linguistica, l'inclusione attiva dello *schoolscape* nella didattica agevola lo sviluppo delle dimensioni affettive e cognitive della *language awareness* (Brinkmann, Melo-Pfeifer 2023) e permette lo sviluppo di una consapevolezza critica sugli spazi semiotici scolastici e urbani con l'esito conseguente di un maggiore empowerment reciproco di studenti e docenti (Cadi et al. 2023).

Nel seguente contributo, dopo una riflessione teorica sul rapporto fra plurilinguismo e *schoolscape* (v. Paragrafo 2), presentiamo uno studio condotto nell'ambito di un più esteso progetto di ricerca azione fondato sulla didattica plurilingue (Carbonara, Scibetta 2020a). Poiché lo studio si colloca in una serie di contesti scolastici che hanno intrapreso un percorso consapevole e motivato di ripianificazione linguistica in termini di inclusione democratica della diversità linguistico-culturale degli studenti, la ricerca non intende indagare aspetti ideologici, ma concentrarsi sulle pratiche didattiche rivolte all'utilizzo dello *schoolscape* a supporto e complemento della didattica plurilingue (v. Paragrafo 3). Un gruppo composto da 26 docenti di diverse scuole, dall'infanzia alla secondaria di I grado, ha compilato un protocollo di auto-osservazione relativo all'uso dello *schoolscape* per dieci settimane consecutive, durante le quali ogni docente ha annotato una serie di informazioni riguardo lo sfruttamento dello spazio semiotico della classe in chiave plurilingue (v. Paragrafo 4). Contestualmente, sono stati condotti anche alcuni focus groups per far emergere attitudini, pratiche e difficoltà relative all'impiego dello spazio linguistico-semiotico nelle attività didattiche, anche in prospettiva diacronica (v. Paragrafo 4). I risultati tratti dai dati quantitativi e qualitativi raccolti sono stati messi in relazione per rilevare la dimensione multimodale, quella plurilingue e le traiettorie di interazione con lo spazio linguistico-semiotico delle varie classi, e saranno discussi in termini di impatto educativo e replicabilità delle strategie rilevate (v. Paragrafi 5 e 6).

2. Lo *schoolscape* nella (ri)pianificazione linguistica plurale

Come afferma Spolsky (2009), la politica linguistica adottata dal sistema educativo rappresenta una delle forze più incisive nell'ambito del *language management*. Tendenzialmente, l'approccio monolingue orientato a porre al centro la lingua nazionale si configura nelle scuole come la condizione standard, non marcata. Negli ultimi anni, però, un progressivo slittamento verso la cosiddetta *translanguaging/crosslinguistic phase* (Cummins 2021), prima in ambito puramente accademico e più recentemente anche nel discorso educativo, sta determinando la comparsa di iniziative didattiche con un taglio linguisticamente più inclusivo, che iniziano finalmente a riflettere a loro volta documenti di politica linguistica europea e nazionali pubblicati negli ultimi vent'anni in cui il plurilinguismo è un'agenda e non una casualità (MIM, 2022). La differenza fra plurilinguismo e multilinguismo sottolineata dal Consiglio d'Europa, che vede contrapporsi una visione di diversità linguistica consapevole, legittimata, dinamica e composita nella sua natura, contro una semplice giustapposizione di lingue senza contatti o interazioni fra loro è ancora molto attuale nelle scelte di *language management* delle singole scuole. Una scuola è plurilingue non quando è semplicemente frequentata da studenti con repertori linguistici plurali, che rimangono però confinati fuori dalla scuola, ma quando (ri)pianifica la sua politica linguistica in modo da promuovere l'uso, il mantenimento e lo sviluppo di quegli stessi repertori entro una cornice di crescita educativa e cognitiva per tutti, tramite attività basate sulla mediazione linguistica e sullo sviluppo di un atteggiamento positivo verso le proprie e le altrui competenze plurilingui.

Quando una scuola intraprende un percorso di ridefinizione della propria politica linguistica (Corson 1998), le traiettorie di questo cambiamento si manifestano immediatamente nello spazio semiotico visivo (Laihonen, Tódor 2017). Uno degli esempi principali in questo senso è il progetto CUNY-NYSIEB (CUNY-NYSIEB, 2021), che si fonda sulla pedagogia del translanguaging (Sato, García 2023). Come riportano Menken e colleghi (2018), da punto di vista dello schoolscape, le scuole coinvolte nel progetto hanno compiuto uno sforzo, pianificato e consapevole, per interrompere l'egemonia della sola visibilità della lingua inglese, in favore di tutte le lingue degli studenti. Lo schoolscape è risultato, inoltre, un valido alleato per consolidare le pratiche translinguistiche: l'interazione con uno spazio semiotico della classe più rappresentativo della diversità linguistica ha agevolato lo *shift* (García et al. 2017) delle strategie didattiche in chiave plurale. Un processo simile è descritto da Seals (2021) in uno studio che si colloca fra la micro-etnografia e la ricerca-azione, svoltosi presso una scuola dell'infanzia di lingua samoana in Nuova Zelanda. La ricerca riporta vari esempi di “multimodal translanguaging” presenti nello schoolscape, che l'autrice ha successivamente incoraggiato, collaborando attivamente alla creazione di ulteriori materiali e strumenti visivi per favorire le pratiche plurilingui a scuola. Incorporare il translanguaging nello spazio semiotico (per esempio tramite poster relativi alle routine educative -giorni della settimana, nome dei mesi, etc.- e cartelloni con immagini che narrano esperienze didattiche, in lingua inglese, samoana e maori, oltre che testi plurilingui di filastrocche e storie popolari delle varie culture del territorio) ha contribuito a ridurre lo stigma verso docenti, bambini e famiglie plurilingui, agevolando la socializzazione tramite tutte le lingue dei repertori della comunità educativa. Un altro studio con un coinvolgimento attivo dei ricercatori è quello di Szabó e colleghi (2023), che documentano un progetto entro il quale una specifica formazione sul tema del translanguaging rivolta ai docenti in una scuola ungherese con un'alta presenza di studenti di lingua romani, ha determinato un cambiamento delle pratiche didattiche, riflesso anche nello schoolscape. La visibilità della lingua romani ha contribuito a de-gerarchizzare la relazione fra romani e ungherese e, a livello educativo, la presenza tangibile di segni in lingua romani ha svolto un ruolo di *scaffolding* per l'insegnante stesso.

Focalizzandoci sul contesto italiano, la più estesa ricerca sullo schoolscape finora pubblicata, condotta da Bellinzona (2021), ha rilevato che solo un quarto dei segni linguistici nello spazio semiotico delle dodici scuole investigate, collocate in diversi contesti geografici e sociali, erano plurilingui. In un successivo approfondimento del precedente studio (Bagna, Bellinzona 2021), vengono confermate le osservazioni di Spolsky riportate ad inizio paragrafo: i segni plurilingui individuati dalle due autrici riguardano principalmente il binomio italiano-lingua/e curricolari, in particolare inglese, tedesco e francese. Tra i 1981 segni raccolti nella ricerca, le lingue di migrazione compaiono nel 2,4% dei casi, con una inaspettata distribuzione: tra le sole quattro scuole che presentavano segni in lingue di migrazione, la scuola con la più elevata percentuale di studenti con background migratorio era quella con meno occorrenze di segni linguisticamente inclusivi, cioè con riferimenti alle lingue di origine degli studenti, caratterizzandosi quindi come un contesto multilingue, ma non con una agenda plurilingue definita. Un altro studio italiano parallelo (Bellinzona, Carbonara 2021) ha dimostrato che studenti esposti a uno schoolscape dove più dei 10% dei segni comprendeva le lingue dei repertori linguistici collettivi hanno sviluppato un atteggiamento più positivo rispetto alla diversità linguistica e culturale; al contrario, la sola presenza di studenti con background migratorio in classe, anche con percentuali oltre il 30%, non è sufficiente per garantire, fra gli studenti, una visione più aperta rispetto all'alterità. Infine, dal punto di vista della ricerca-azione italiana, vorremmo menzionare il lavoro di Guarda e Mayr (2023)

riguardante alcune scuole primarie nel Sud Tirolo incluse nel progetto COMPASS, che ha permesso ai docenti di formarsi sulla didattica plurilingue, con un focus specifico sulla riprogettazione dello schoolscape in modo più rappresentativo della diversità linguistica endogena ed esogena del territorio. Prima delle attività di sviluppo professionale con i ricercatori, nelle scuole apparivano segni prevalentemente nelle lingue curricolari, con una forte separazione fra lingue. A seguito dei workshop, i docenti hanno realizzato l'importanza di rendere visibili e accessibili tutte le lingue degli studenti, incluse quelle legate alla migrazione, maturando una visione di plurilinguismo come risorsa per lo sviluppo identitario degli studenti, ma anche concrete pratiche didattiche a rafforzamento della presenza concreta delle lingue negli spazi semiotici.

Il seguente studio intende far avanzare la ricerca in contesto nazionale sul tema, concentrandosi su ambienti educativi dove il plurilinguismo è una scelta consapevole, per porre maggiormente in rilievo le pratiche didattiche che intersecano la dimensione della didattica plurilingue con l'uso dello schoolscape.

3. Il contesto della ricerca: esempi di schoolscape plurilingue

Il seguente studio si è svolto nell'ambito del progetto di ricerca-azione trasformativa "L'AltRoparlante", un network di istituti comprensivi caratterizzati da un'incidenza di studenti con background migratorio fra il 30% e l'80%, che dal 2016, con la supervisione di un gruppo di ricerca dell'Università per Stranieri di Siena, ha integrato varie strategie operative e didattiche per la valorizzazione e l'inclusione di tutte le lingue e dialetti degli studenti (Carbonara, Scibetta 2020a). Il quadro teorico-metodologico di riferimento è legato al concetto di *plurilingual pedagogies* (Lüdi 2022), un approccio didattico che considera ogni varietà linguistica come una risorsa in termini educativi per l'intera classe e un'opportunità di affermazione sociale per ogni studente bi-/plurilingue. Le pedagogie plurilingui, infatti, rispondono, sul piano dell'educazione linguistica, ai descrittori delineati nel documento *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (Consiglio d'Europa, 2016) e hanno quindi lo scopo di preservare e supportare le lingue minoritarie, comprese quelle dei repertori di parlanti con background migratorio, entro una visione di equità, giustizia sociale e tutela dei diritti linguistici (Schmor, Piccardo 2024).

A livello pratico, le pedagogie plurilingui si manifestano in una varietà di tecniche didattiche che accomunano varie esperienze internazionali, a prescindere da eventuali visioni epistemologicamente diverse sulla definizione di lingua e sulla natura ed uso dei repertori plurilingui (Berthele 2020). La rete "L'AltRoparlante" ha attinto principalmente dal già citato progetto CUNY-NYSIEB e dalle sperimentazioni basate sugli approcci plurali del Consiglio d'Europa, in particolare l'éveil aux langues (Candelier, Kervran 2018). Gli interventi delineati nel progetto L'AltRoparlante riguardano vari aspetti: a) la formazione del personale docente, dei mediatori linguistico-culturali e delle famiglie, tramite incontri annuali e mensili di progettazione didattica. La formazione, declinata in modo diverso a seconda degli interlocutori, riguarda i vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo, la rilevazione delle lingue di origine degli studenti e le modalità operative per integrarle nella didattica o nelle attività di mediazione e mantenimento familiare; b) l'implementazione di strategie didattiche plurilingui, calibrate a seconda dei diversi gradi scolastici e di competenza linguistica degli alunni, e inserite in vari modelli didattico-operativi, in accordo con gli orientamenti pedagogici dei docenti (Carbonara, Scibetta 2020a, 2021); c) il monitoraggio qualitativo e quantitativo dell'impatto delle pedagogie plurilingui, ampiamente documentato in numerose ricerche (Carbonara 2022, 2022; Carbonara et al. 2023; Carbonara, Scibetta 2020b; Facciani 2024, inter alia). L'esito

complessivo è una ridefinizione della politica linguistica delle scuole secondo una accorta pianificazione plurilingue, per cui il repertorio collettivo e plurimo diventa potenziale educativo per tutti.

Dal punto di vista didattico, uno degli aspetti maggiormente curati entro il progetto L'AltrRoparlante è la graduale ristrutturazione dello schoolscape, che assume diverse funzioni, anche a seconda dei gradi scolastici. Come evidenziato anche in altre sedi (Carbonara, Scibetta 2021) nella scuola dell'infanzia la visibilità delle lingue di origine sulle pareti ha una funzione simbolica rivolta alle famiglie in termini di accoglienza, ma anche didattica: i docenti utilizzano le parole e le espressioni riportate in poster ed etichette per stimolare un'interazione plurilingue o una riflessione interlinguistica fra i piccoli alunni, che non hanno ancora capacità di letto-scrittura. Dalla scuola primaria, lo schoolscape assume principalmente tre funzioni, spesso sovrapponibili:

- simbolica: in questa categoria rientra la cartellonistica che in vario modo afferma la diversità linguistica della scuola, come messaggi di benvenuto o espressioni augurali plurilingui, indicazioni spaziali o denominazione degli ambienti (Fig. 1 in Appendice) riportati in diverse lingue. Lo scopo di questa categoria di segni è quello di promuovere il plurilinguismo tramite una maggiore e tangibile visibilità attribuita alle lingue di origine, rendendo tutta la comunità scolastica e gli eventuali visitatori più consapevoli dell'identità plurale della scuola, assunta come valore aggiunto;
- strumentale/informativa: si tratta di materiale bilingue, fisso o mobile, come brochure e volantini, in cui alcuni contenuti relativi a servizi scolastici o all'offerta formativa vengono tradotti in modo che le famiglie possano accedere alle informazioni utili alle scelte educative che sono chiamate a compiere per i propri figli. Questa categoria si pone in continuità con una lunga tradizione della scuola italiana in questo senso, iniziata fin dagli anni '90 con i primi arrivi di studenti con background migratorio (Favaro 2018);
- educativa: riguarda tutti quei segni linguistici che possono essere contemporaneamente trampolino o prodotti dell'approccio didattico plurilingue adottato dai docenti. Sono quindi funzionali e complementari alle attività educative quotidiane e si manifestano in un ventaglio molto vasto di possibilità: dalle bacheche dove compaiono i termini chiave delle discipline tradotti in tutte le lingue, a cartelloni bi/plurilingui su specifici temi (Fig. 2 in Appendice), da raccolte di testi fino a supporti mobili, come tessere di giochi (domino, memory) e dizionari plurilingui (Fig. 3 in Appendice). Alcuni di questi segni rendono visibile la legittimazione identitaria degli studenti, rientrando nella categoria degli identity text (Cummins, Early 2010, Fig. 4 in appendice) o fungono da supporto di ordine cognitivo per organizzare lo studio (Fig. 5 in Appendice).

Per concludere, possiamo affermare che lo spazio linguistico-semiotico presente nelle scuole affiliate al progetto L'AltrRoparlante si configura come un *translanguaging space* (Li Wei 2011), cioè uno spazio per mettere in atto pratiche translinguistiche e allo stesso tempo creato dalle suddette pratiche, e che presenta e riflette creatività e agentività critica rispetto alle posizioni monoglossiche.

4. Metodologia

La ricerca ha coinvolto 26 docenti dei sei diversi istituti comprensivi afferenti alla rete del progetto L'AltrRoparlante. Nello specifico:

- 16 docenti (11 in servizio nella scuola primaria e 5 nella scuola secondaria di primo grado) hanno compilato un protocollo di auto-osservazione sull'utilizzo dello

schoolscape per 10 settimane consecutive nel secondo quadrimestre dell'anno scolastico, in forma di fascicolo unico, già scandito a livello temporale settimanalmente. Prima di somministrare il fascicolo, il ricercatore ha opportunamente spiegato le modalità di compilazione nel corso di un incontro e sono state forniti anche degli esempi di compilazione e una breve guida;

- 19 docenti (3 in servizio presso la scuola dell'infanzia, 10 presso la scuola primaria e 6 presso la scuola secondaria di primo grado) sono stati intervistati tramite *focus groups*. Fra questi, 9 docenti avevano compilato anche il protocollo di auto-osservazione.

I protocolli di osservazione sono strumenti afferenti alla *classroom-based research* (Gass, Mackey 2011): si tratta di schemi e tabelle che un osservatore esterno o lo stesso docente completano sulla base degli eventi comunicativi e/o delle azioni didattiche che avvengono durante la lezione. In questo caso, è stato somministrato ai docenti un protocollo di auto-osservazione per stimolare la riflessione sulle pratiche di classe legate all'utilizzo dello schoolscape, al fine di assumere maggiore consapevolezza sulle diverse strategie didattiche e interazionali legate all'inclusione del panorama linguistico della classe nelle attività quotidiane. In questo modo, infatti, il docente raccoglie dati che possono essere utilizzati successivamente per riesaminare il proprio operato, evitando interpretazioni generali (Celentin, De Luchi 2023). Lo strumento predisposto (Fig. 1) aveva anche lo scopo di guidare i docenti nell'attività stessa, mettendo a fuoco i tratti principali coinvolti nel processo di sfruttamento dello schoolscape in chiave plurilingue.

Parola/e, espressione/i o testo/i [ITEM]	Modalità	Agente input	Lingua/e dell'ITEM	Tipologia	Annotazioni
"Rosso" - ROȘU	<input checked="" type="checkbox"/> Nuovo inserimento <input type="checkbox"/> Modifica di elemento <input type="checkbox"/> Ripresa di elemento già inserito	<input type="checkbox"/> Studente/i bilingue/i <input type="checkbox"/> Studente/i italofono/i <input checked="" type="checkbox"/> Docente	<input type="checkbox"/> Solo LO <input type="checkbox"/> Solo italiano <input checked="" type="checkbox"/> LO+italiano <input type="checkbox"/> Più LO <input type="checkbox"/> Più LO + italiano Quale/i LO? ROMENO	<input checked="" type="checkbox"/> Contenuti legati alla comunicazione quotidiana <input type="checkbox"/> Contenuti/ parole chiave di una lezione disciplinare <input type="checkbox"/> Altro: _____	Disegni annessi? Si (No) Supporto: Cartellone/Bacheca Dizionario/ Altro: Altre annotazioni:

Figura 1

Estratto dal protocollo di auto-osservazione.

Nello specifico, il docente era invitato ad annotare:

- se gli item linguistici su cui la classe aveva lavorato fossero stati inseriti ex-novo nello schoolscape oppure se si trattava di una ripresa di elementi già visibili in classe;
- l'agente principale che direzionava l'attenzione verso lo schoolscape (docente, studente/i bilingue/i emergente/i o studente/i italofono/i);
- la/le lingua/e coinvolte;
- il tipo di contenuto: parole o enunciati legati alla comunicazione quotidiana in classe (es: saluti, oggetti della classe, fasi della giornata didattica, frasari di varia natura per interagire con docenti e compagni, etc.) oppure lessico o espressioni legati alle discipline;
- il tipo di supporto in cui l'item era inserito (cartellone, bacheca appositata, etc.) e la presenza o meno di altri elementi multimodali di accompagnamento, come simboli, disegni, illustrazioni, etc.

L'obiettivo del protocollo è quello di individuare le strategie utilizzate dai docenti e dagli studenti nell'interfacciarsi con lo schoolscape e nello specifico il livello di *engagement* e di interazione di tutti gli attori in classe con le "bacheche plurilingui", il grado di pluralità e multimodalità degli item linguistici inseriti nello spazio semiotico e le diverse tipologie di questi ultimi.

I focus group, invece, sono stati condotti online in quattro sessioni diverse, aperte a tutti i

docenti delle scuole del progetto L'AltRoparlante, a prescindere dal grado e dall'istituzione di appartenenza. Sono stati delineati come momenti di confronto e formazione fra pari sul tema dello schoolscape plurilingue e sono stati guidati tramite domande aperte. Inizialmente il ricercatore ha sollecitato i docenti a riflettere su come generalmente è gestito lo spazio semiotico della scuola e delle classi, poi sono state poste domande più specifiche, volte a elicitarne come i docenti hanno ripianificato lo schoolscape in chiave plurilingue; infine sono state raccolte le osservazioni degli insegnanti in merito a quanto rilevato tramite il protocollo di auto-osservazione e sull'utilizzo dello stesso. Le videoregistrazioni (circa 6 ore) sono state trascritte e analizzate manualmente seguendo i principi della *qualitative content analysis* (Mayring 2000): le categorie sono state delineate prevalentemente in modalità induttiva, quindi formulate in modo che rispecchiassero da vicino i dati emersi, senza riferimenti a pre-concettualizzazioni teoriche. In un processo step-by-step le categorie sono state poi perfezionate secondo una modalità di revisione iterativa e raggruppate per gradi di astrazione. Per esempio, come si noterà in seguito nella Tabella 3, prima sono emersi i *child nodes*, con un processo talvolta di *merging*, quando alcuni temi risultavano completamente sovrapposti in due o più nodi; poi i *child nodes* sono stati raggruppati a posteriori in macrocategorie di ordine gerarchico superiore. Le domande di ricerca perseguite entro questo studio sono le seguenti:

- Come viene utilizzato lo spazio semiotico della classe in chiave plurilingue entro un progetto basato sulla didattica plurilingue?
- Che tipo di interazione viene stabilita con lo spazio semiotico plurilingue?
- Quali sono gli effetti positivi e i punti di criticità nell'uso dello spazio semiotico plurilingue?
- Come è cambiato nel tempo l'uso dello schoolscape?
- Qual è l'atteggiamento dei docenti rispetto ad un protocollo di auto-osservazione riferito all'uso dello schoolscape?

5. Risultati

Nelle seguenti sezioni, prenderemo in esame i dati raccolti attraverso le due diverse procedure, nello specifico gli esiti della compilazione del protocollo di auto-osservazione (Par. 5.1) e dei focus groups condotti con i docenti (Par. 5.2), mettendo in relazione i risultati ottenuti.

5.1. Modalità, supporti, agenti e lingue: esiti del protocollo di auto-osservazione

La compilazione del protocollo di auto-osservazione da parte dei docenti ha fatto emergere un corpus di 189 item, di cui 139 annotati da docenti della scuola primaria. Non si tratta di una quantità molto elevata di occorrenze, se consideriamo il numero di docenti coinvolti e la finestra temporale di compilazione abbastanza ampia, ma, come emerso poi nelle successive interviste (v. Paragrafo 5.2) nella maggioranza dei casi gli insegnanti hanno preferito accorpare vari interventi legati allo schoolscape in un unico item. Molto spesso, quindi, un solo item può richiamare un'attività didattica anche più estesa che può aver avuto come esito la creazione di un intero cartellone o di un'area voluminosa della bacheca plurilingue.

Come si può notare nella Tabella 1, la maggior parte degli item presenti nello schoolscape delle classi afferenti al progetto L'AltRoparlante appartiene alla categoria

della singola parola, mentre molto più rare sono le espressioni o i testi. Quasi sempre si tratta, inoltre, di inserimenti ex-novo (modalità: “Nuovo inserimento”¹) anche se la pratica della ripresa del contenuto già inserito nello schoolscape sembra sufficientemente diffusa: fare un rimando ad un termine o un enunciato, sia da parte dello studente, sia da parte del docente, partendo dalla sua presenza visibile nella bacheca plurilingue, attesta un utilizzo attivo dello schoolscape come supporto educativo, come vedremo anche in seguito (v. Grafico 1). In aggiunta, gli item raccolti sono inquadrati principalmente entro il regolare percorso didattico del docente, quindi fanno riferimento in buona parte ai contenuti disciplinari o tematici previsti a livello curricolare.

Tipo	N.	Modalità	N.	Contenuti	N.
Testo	18	Modifica di elemento	4	Contenuti di comunicazione quotidiana	29
Frase	39	Ripresa di elemento già inserito	76	Contenuti di lezione tematica	41
Parola	132	Nuovo inserimento	109	Contenuti disciplinari	119

Tabella 1

Panoramica sui dati emersi dal protocollo di auto-osservazione.

La Tabella 2 mostra la tipologia di supporti fisici maggiormente utilizzati per singola occorrenza. La bacheca plurilingue e i cartelloni rappresentano i mezzi preferiti dei docenti/dagli studenti per fissare parole e frasi nello spazio semiotico della classe. Anche altri supporti caratterizzati da una minore persistenza nel paesaggio linguistico, come la LIM, o da maggiore mobilità, come i dizionari plurilingui, le carte dei memory o i lapbook, sono supporti spesso menzionati nel protocollo di auto-osservazione. Occorre notare che spesso gli strumenti riportati compaiono in combinazione fra loro: per esempio tutte le occorrenze relative alla LIM e al libro di classe (inteso come supporto nel quale annotare traduzioni plurilingui) compaiono in affiancamento all’uso della bacheca plurilingue. Inoltre, in oltre la metà dei casi (101 occorrenze su 189), gli item linguistici annotati dai docenti sono stati rappresentati anche a livello iconografico, abbinati ad immagini o disegni.

¹ Con “Nuovo inserimento” si intende quando un docente o uno studente propone di riportare un item nella bacheca plurilingue. Con “Ripresa di elemento già inserito” si fa riferimento a quando un docente o uno studente richiama un termine già inserito nella bacheca plurilingue o in poster, perché magari attinente al tema trattato in quel momento in classe. Con “Modica di elemento” si intende quando un item già presente nello spazio semiotico della classe viene modificato, per esempio corretto o ampliato o vengono aggiunte ulteriori traduzioni di un termine originario.

Supporto	N.
Bacheca	81
Cartelloni	70
LIM	19
Libro	14
Dizionario	10
Memory	9
Lapbook	7
Fumetto	5
Quaderno	3
Plastico	2
Post-it	1

Tabella 2
Tipologia di supporto utilizzato per singola occorrenza.

Il Grafico 1, invece, approfondisce gli aspetti relativi all'interazione con lo schoolscape plurilingue, focalizzando sugli agenti principalmente coinvolti a seconda del parametro "Modalità" (Nuovo inserimento, Modifica di elemento o Ripresa di elemento già inserito, come da categorie espresse nel protocollo). Generalmente, sommando tutte le occorrenze del corpus relative a tutte le tipologie di studenti e loro combinazioni (Studiante italofono = 14; Studente italofono e studente bilingue emergente = 43; Studente bilingue emergente = 66) sono proprio gli alunni ad interagire maggiormente con il paesaggio linguistico della classe rispetto ai docenti (N= 66). L'insegnante è il soggetto che più frequentemente dirige l'attenzione verso lo schoolscape nella pratica dei nuovi inserimenti, suggerendo o richiedendo termini ed espressioni plurilingui da includere nella bacheca, mentre si espone in modo più limitato nelle riprese degli item già esposti. Spesso, però, i nuovi item sono proposti direttamente anche dagli studenti bilingui emergenti, senza la necessità di un invito esplicito da parte del docente. La ripresa di elementi linguistici visibili nello spazio della classe avviene nella maggior parte dei casi da parte degli studenti, sia bilingui emergenti sia italofoeni, che sembrano quindi più ricettivi rispetto al paesaggio semiotico che li circonda e più inclini a creare connessioni facendo leva anche sullo schoolscape.

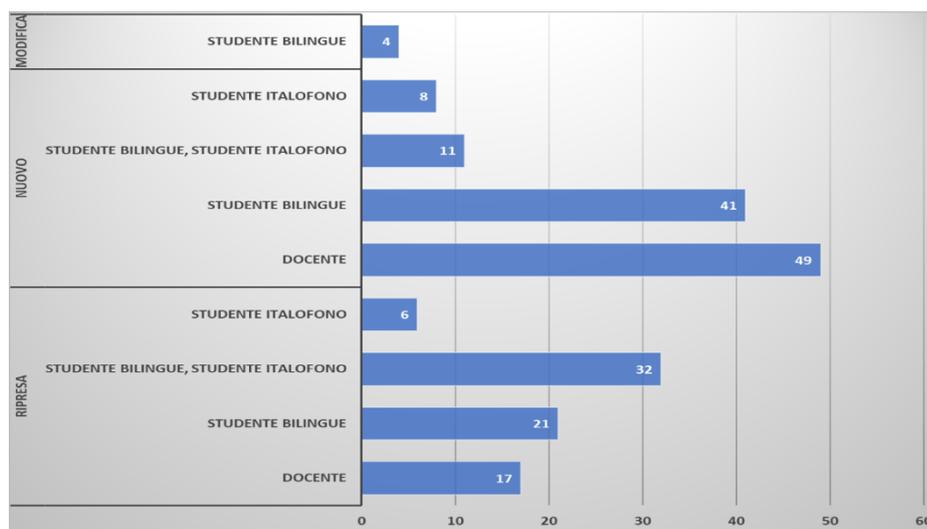


Grafico 1
Agenti che interagiscono con lo schoolscape a seconda della modalità.

I successivi paragrafi si concentrano sull'uso delle lingue nello spazio linguistico della classe. Occorre premettere che con l'etichetta "lingue di origine" (LO nei grafici seguenti) intendiamo sia le heritage languages o lingue immigrate (Montrul, 2023; Vedovelli, Barni 2014), sia i dialetti italiani, anche se, come verrà illustrato a breve, le prime prevalgono nettamente nello schoolscape delle scuole appartenenti al progetto L'AltRoparlante.

La maggioranza degli item raccolti (117 su 189) è visibile nello schoolscape in più lingue di origine, accanto alla lingua italiana: questo avviene quando, per esempio, un termine disciplinare viene inserito nella bacheca nella lingua della scolarizzazione e poi tradotto in tutte le lingue della classe. In circa un quarto delle occorrenze invece (N= 47), l'item appare in italiano affiancato dalla traduzione in una sola lingua di origine. Più raramente gli item sono presenti nel paesaggio linguistico solo in una lingua di origine (N = 11) o in più lingue di origine (N= 14) senza l'accostamento con la trasposizione italiana.

Nel Grafico 2 è rappresentata la distribuzione delle combinazioni linguistiche sopra illustrate a seconda del parametro "Agente". Come si può notare, i docenti, quando interagiscono con lo spazio linguistico della classe, cercano di coinvolgere interamente i repertori di tutti gli studenti, mentre meno frequentemente fanno riferimento a singole lingue di origine. Gli studenti bilingui emergenti, invece, operano nello spazio semiotico sia in forma plurilingue (più lingue di origine + italiano), sia in forma bilingue (una lingua di origine + italiano), probabilmente perché, in questo secondo caso, fanno leva sul proprio repertorio linguistico. Quando gli studenti italofoeni, sia individualmente, sia insieme ai compagni bilingui emergenti, si confrontano con lo schoolscape, preferiscono nettamente una modalità plurilingue, con il supporto dell'italiano.

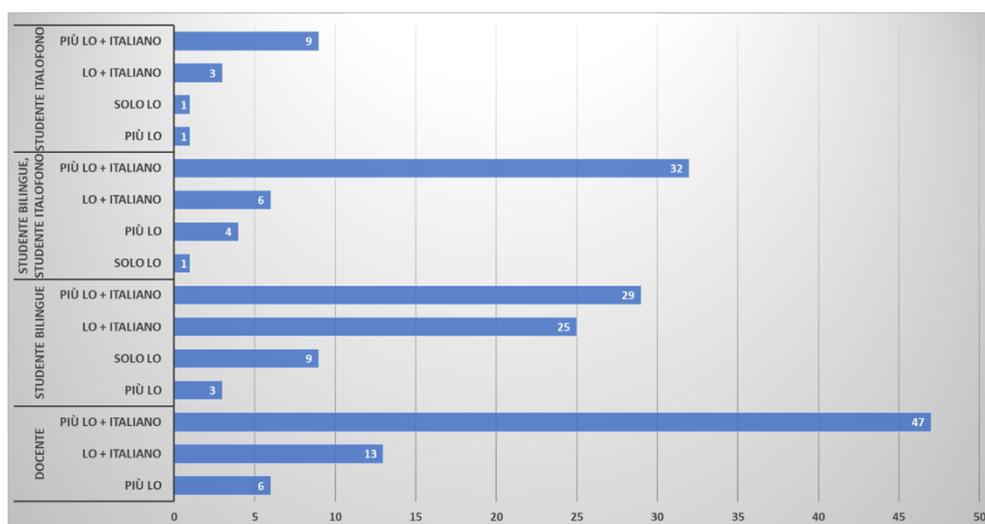


Grafico 2
Combinazioni linguistiche a seconda dell'agente.

Infine, il Grafico 3 approfondisce la natura della categoria "Più lingue di origine" ("Più LO", nel Grafico 2) che, durante lo spoglio dei protocolli di auto-osservazione è emersa come sintesi di un ventaglio di accostamenti e possibilità decisamente variegato. L'etichetta "LI" in questo caso significa "lingue immigrate", pertanto il grafico scorpora "Più lingue di origine", che ricorre in totale in 131 occorrenze su 189 (come riportato sopra, in 117 casi abbinata alla lingua italiana e in 14 casi senza l'accompagnamento della lingua italiana).

Come si evince dal grafico, nella maggioranza dei casi la categoria "Più lingue di origine" implica il ricorso a tutte le lingue immigrate presenti nei repertori degli studenti bilingui emergenti: questo significa che tendenzialmente, nello schoolscape, quando viene

inserito o ripreso un item, studenti e docenti tendono ad utilizzare tutte le *heritage languages* degli studenti con background migratorio. Spesso, però, gli item visibili nello spazio semiotico della classe sono accompagnati anche dalla trasposizione nelle lingue straniere curricolari (Lingue di studio), come inglese e francese (in 47 occorrenze totali), oppure ai dialetti. Questi ultimi, in particolare, compaiono in varie combinazioni, (per un totale di 30 occorrenze), sia quando il docente seleziona un numero più limitato di lingue immigrate (due o tre), ma anche in modo autonomo o senza l'accostamento con una lingua immigrata.

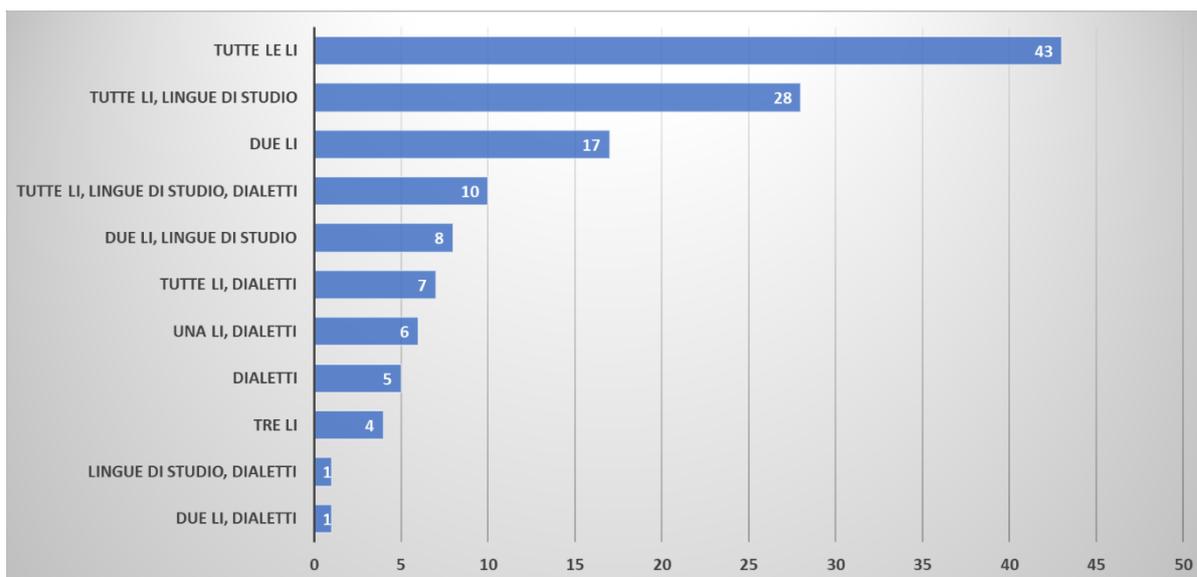


Grafico 3
Distribuzione e combinazioni linguistiche dell'etichetta "Più lingue di origine".

5.2. Effetti positivi e difficoltà: la parola ai docenti

Nel seguente paragrafo approfondiremo quanto è emerso dalle interviste condotte con i docenti. L'analisi del contenuto ha prodotto 73 nodi concettuali (o categorie), organizzati in 8 macrocategorie, che talvolta richiamano alcune componenti della griglia di auto-osservazione. La Tabella 3 mostra l'elenco dei nodi rilevati e la loro quantificazione in termini di numero di occorrenze.

Nodi	N. di occorrenze
Uso generale degli spazi semiotici della classe	
Libertà di utilizzo delle pareti	11
Mancanza di spazio	9
Incoraggiamento da parte della scuola	6
Attenzione e cura delle pareti	4
Divieto di affissione durante il Covid	3
Presenza e tipo di supporti dei materiali visivi plurilingui	
Uso anche di spazi esterni alla classe	11
Uso di supporti mobili/cartelloni o materiali appositi	11
Uso delle bacheche di classe/spazi dedicati fissi	10
Uso di materiali aerei pendenti	8
Uso del dizionario/glossario dei libri	5

Presenza di segnaletica plurilingue con CAA	4
Mancanza di segnaletica plurilingue	4
Uso della LIM	3
Uso del traduttore	3
Uso del QR code per pronuncia	3
Uso delle finestre	2
Agenti e tipo di interazione con lo spazio semiotico plurilingue	
Coinvolgimento spontaneo/libertà degli studenti	15
Coinvolgimento dei genitori	14
Riferimento per il docente	10
Input da parte degli studenti	9
Riferimento visivo per gli studenti per ricordare	9
Memorizzazione/riconoscimento delle parole	8
Input da parte dei docenti	8
Uso per supporto/superare le criticità nella comprensione fra studenti e/o docenti [mediazione]	7
Input sia da parte dei bambini sia da parte del docente	7
Importanza di coinvolgere sempre tutti	6
Importanza di rendere i materiali fruibili/utilizzabili in autonomia dai bambini	6
Ripetizione delle parole	6
Riferimento a lingue per gruppi (non tutte insieme)	4
Coinvolgimento dei mediatori	2
Modalità e contenuti	
Legame con attività quotidiane disciplinari	17
Legame con attività plurilingui	15
Parole chiave	13
Uso per routine giornaliere	10
Prevalenza di materiali/attività plurilingui	9
Parole/espressioni su temi specifici	7
Raccolta dei lavori degli studenti come memoria	7
Uso di immagini/disegni	6
Termini di quotidianità, uso comune	6
Archiviazione/conservazione dei materiali dello schoolscape	6
Uso delle storie	5
Prevalenza di parole	5
Uso di simboli associati alle lingue	4
Utilizzo in combinazione con lingue curricolari	4
Spunto per attività musicali	3
Uso anche decorativo	3
Possibilità di uso interdisciplinare	3
Effetti positivi	
Divertimento/coinvolgimento per gli studenti	13
Uso come italiano L2/inclusione Nai	10
Interesse/curiosità per tutta la classe	9
Confronto sistemi di scrittura/linguistici	7
Quantificazione/visibilità delle lingue	6
Attività di organizzazione/collaborazione per gli alunni	4
Volontà di mettere i materiali a disposizione degli altri	4
Approccio democratico in base alle capacità del bambino	3
Familiarizzazione con gli spazi semiotici globali	2
Differenze rispetto al passato	
Uso più consapevole/funzionale	10
Da prevalenza inglese/italiano a plurilingue	6
Uso più frequente/costante	5
Importanza del confronto con ricerca e scuole	3
Difficoltà	

Obsolescenza/sostituzione dei materiali	16
Difficoltà nella secondaria se non è stata attivata la didattica plurilingue in primaria	5
Mantenimento dei materiali da un anno all'altro	5
Mancanza di tempo	5
Scarse competenze di letto-scrittura degli studenti bilingui emergenti	5
Difficoltà nel metter in ordine/organizzare i materiali	4
Necessità del rimando	4
Perdita dei materiali	2
Uso del protocollo di auto-osservazione	
Guida alla progettazione/sistematizzazione dello schoolscape	10
Utile per confrontarsi/riflettere con altri docenti	6
Difficoltà nella compilazione obbligatoria quotidiana	5
Esigenza di protocollo più semplice, meno dettagliato	5

Tabella 3
Elenco dei nodi emersi dall'analisi delle interviste.

Generalmente, i docenti delle scuole incluse nel progetto L'AltRoparlante hanno evidenziato la mancanza di una rigida normatività in termini di utilizzo dello spazio semiotico delle classi (vd. il macro-nodo "Uso generale degli spazi semiotici della classe"), seppur lamentando talvolta la ristrettezza degli spazi, già occupati da mobilio o finestre. Entro la macrocategoria "Presenza e tipo di supporti dei materiali visivi plurilingui" ritroviamo menzionati gli stessi strumenti rilevati anche nel protocollo di auto-osservazione, anche se i docenti nelle interviste si riferiscono ad un uso prevalente di bacheche e cartelloni. Entro i macro-nodi "Agenti e tipo di interazione con lo spazio semiotico plurilingue" e "Modalità e contenuti" sono emerse riflessioni che restituiscono un'immagine molto dinamica dell'utilizzo dello schoolscape. Per esempio, la docente G. nel seguente estratto sottolinea come gli studenti si rapportino allo spazio semiotico della classe in modo autonomo:

G.: Inizialmente l'idea è partita da me, ma adesso l'hanno ampliato tutto loro, cioè, sono autonomi da questo punto di vista. Io lo uso settimanalmente, soprattutto, ti ripeto, per fare geografia. Quindi tutte le settimane loro lo utilizzano, poi ampliano. Magari hanno trovato anche qualche dialetto che si dice in un altro modo, aggiungono, però loro, spontaneamente, io non devo più dire niente.

Nodi: Coinvolgimento spontaneo/libertà degli studenti (15), Input da parte degli studenti (9), Legame con attività quotidiane disciplinari (17).

Altri estratti, invece, mettono maggiormente in evidenza il coinvolgimento del docente stesso, per il quale le bacheche plurilingui rappresentano una possibilità aggiuntiva per innescare un'interazione in più lingue, ma anche per mediare sia a livello concettuale, facilitando la co-costruzione dei significati, sia a livello comunicativo, promuovendo la creazione di uno spazio plurilingue e pluriculturale (Consiglio d'Europa, 2020). Questi aspetti affiorano per esempio nelle parole di F.:

F: L'utilizzo è veramente positivo e mi aiuta nell'immediato a comunicare con i bambini. Perché mi basta un colpo d'occhio, mi basta individuare il simbolo che mi riporta alla lingua per parlare con i bambini e ripetere i termini nella maniera corretta. E quindi avere questa panoramica sott'occhio quotidianamente è fondamentale. A volte chiedo perché non mi ricordo ed è bellissimo perché non devo andare a cercare altrove. È di un'utilità incredibile, i bambini e si orientano verso il disegno e ripetono nelle varie lingue. Però loro rispetto a me hanno più memoria e ripetono i nomi nelle diverse lingue e anche loro lo usano come punto di riferimento.

Nodi: Uso per supporto/superare le criticità nella comprensione fra studenti e/o docenti [mediazione] (7), Riferimento per il docente (10), Riferimento visivo per gli studenti per ricordare (9), Ripetizione delle parole (6).

Un nodo quantitativamente rilevante riguarda il coinvolgimento delle famiglie nella costruzione dello schoolscape (N= 14) perché spesso gli insegnanti si rivolgono ai genitori per arricchire le bacheche in prospettiva plurale oppure per revisionare i materiali esposti. In questo modo lo spazio semiotico si dilata oltre i confini della classe, le famiglie acquisiscono consapevolezza sulla politica linguistica adottata dalla scuola e vengono incoraggiati a mantenere attivo l'uso delle lingue di origine. La natura inclusiva dello schoolscape si manifesta, però, principalmente in classe, nella possibilità di interagire secondo un approccio multimodale, creando anche una rete di collaborazioni e di interdipendenza positiva fra studenti italofoeni e studenti bilingui emergenti, come evidenziato nel seguente estratto:

MT: [Lo schoolscape] consente agli alunni di partecipare in base alla loro capacità o nel senso che magari c'è quel bambino che è molto bravo a disegnare e quindi si dedica di più al disegno, l'altro ritaglia, l'altro pensa a dove mettere le figure, e c'è quello che sa scrivere nella lingua di origine, e poi consente, nei cartelloni plurilingue, di dare un po' di lavoro a tutti, sia ai bambini che sono bilingue, sia a quelli che invece parlano solo italiano e però partecipano ovviamente all'attività.

Nodi: Approccio democratico in base alle capacità del bambino (3), Attività di organizzazione/collaborazione per gli alunni (4)

Le categorie codificate nella testimonianza precedente fanno parte del macro-nodo "Effetti positivi", entro il quale sono stati inseriti una serie di *child nodes* accumulati dalla messa in luce dei vantaggi percepiti dai docenti in merito all'uso dello schoolscape a supporto della didattica plurilingue. Tra questi, i nodi maggiormente codificati riguardano il maggiore coinvolgimento nelle attività didattiche degli studenti, in particolare quelli bilingui emergenti, e la possibilità di utilizzare questi materiali in prospettiva di inclusione linguistica e simbolica degli studenti neoarrivati (NAI). In molti casi, infatti, i docenti hanno descritto come, studenti arrivati da poco in Italia e con competenze in lingua italiana ancora limitate, abbiano avuto l'occasione di orientarsi meglio nello spazio semiotico della classe grazie alla presenza di parole e frasi anche nella lingua di origine. Questo ha permesso un avvicinamento più sereno alla lingua italiana, in un clima di piena accoglienza dell'identità linguistica e culturale degli studenti NAI, come descritto dal docente AT:

AT: Quest'anno in classe sono arrivati tre bambini, due dall'Albania, una dalla Cina. Una delle prime cose che hanno fatto i bambini, come loro modo per accogliere questi altri tre bimbi, è stato quello di mostrare le cose che c'erano nella nostra classe e che abbiamo fatto, e di raccontare loro perché sul fiore c'era la parolina in albanese, perché sull'ape c'era la parolina in cinese...hanno raccontato praticamente un anno intero, l'hanno condensato grazie proprio a questa cosa qui e, secondo me, è perché si sono sentiti emotivamente coinvolti nella preparazione di tutto questo. Questi racconti, queste storie, le parole venute da altri mondi, da altre lingue... ma poi hanno anche costruito tutto quello che c'è nella classe. E quindi il loro sentirsi coinvolti li ha portati poi ad accogliere gli altri: venite nel nostro mondo anche voi.

Nodi: Divertimento/coinvolgimento per gli studenti (13), Uso come italiano L2/inclusione Nai (10)

Nel macro-nodo “Differenze rispetto al passato” sono contenute, invece, le riflessioni dei docenti in merito a come la didattica plurilingue e il coinvolgimento nel progetto L’AltRoparlante abbiano modificato gli atteggiamenti e le pratiche rispetto all’utilizzo delle pareti. Alcune domande del protocollo dell’intervista, infatti, intendevano far emergere l’effetto della didattica plurilingue nell’interazione con questa terza dimensione educativa (Edwards et al. 2014, per il riferimento alla visione pedagogica di Malaguzzi) spesso trascurata, rilevando cambiamenti sia in termini quantitativi, ma specialmente in termini qualitativi. Oltre ad un’attenzione più elevata sulla ridefinizione dello schoolscape, che si è tradotta in un maggior numero di interventi, quasi su base quotidiana, molti docenti hanno messo in risalto anche un uso più consapevole dei supporti visivi appesi in classe, declinato in funzione delle diverse attività. Alcuni docenti hanno poi collocato questa nuova modalità operativa in una cornice di crescita professionale generale, come testimonia il seguente estratto:

P: Lavoro molto di più con le pareti rispetto a prima. Cioè, la mia era una formazione molto, insomma, accademica. Quaderno, libro e quaderno, libro, e quindi, da questo punto di vista non vedevo le possibilità delle pareti, cioè non erano nella mia mentalità. Ora invece le vedo, cioè anche il fatto di avere la classe plurilingue che ha bisogno di questa apertura, ha creato un'apertura anche in me [...]. Io credo che per me sia stata una crescita, anche mia e anche un'apertura che in effetti non avevo proprio nella mia formazione. Quindi lo sto vedendo come un crescere, vedere delle possibilità che prima non vedevo.

Nodi: Uso più consapevole/funzionale (10), Uso più frequente/costante (5).

Alcuni nodi sono stati gerarchicamente raggruppati per affinità tematica nella categoria “Difficoltà”, poiché ruotano intorno ad alcuni aspetti più critici che i docenti intervistati hanno voluto condividere. Tra questi, alcuni sono di carattere più educativo, come la minore familiarità di studenti secondari con lo schoolscape, in mancanza di un uso consueto durante la scuola primaria, oppure le limitate competenze nella letto-scrittura in lingua di origine che rendono complesse le attività di trascrizione dei termini nelle bacheche. Altri aspetti, invece, sono di natura prevalentemente organizzativa e riguardano in particolare l’obsolescenza dei materiali e il problema di renderli trasferibili e utilizzabili nel tempo. Lo spazio delle classi o della scuola è ovviamente limitato e l’archiviazione di poster e bacheche ormai considerate datate per gli scopi educativi della classe si traduce spesso nel riporre questi materiali in luoghi non più direttamente accessibili o addirittura irrintracciabili, come afferma la docente AM:

AM: tutte quelle bacheche che avevamo fatto nell'ingresso nel 2016, che fu un bel lavoro e che coinvolse tutte le classi, sono andate poi perdute. Io ho cercato per anni di tenerle come oro prezioso, però poi alla fine, a un certo punto mi sono sparite e probabilmente le custodi, neanche loro sanno dove sono andate a finire, quindi quello è un dispiacere. Infatti, ogni tanto mi vado a rivedere le foto come ricordo, la memoria diventa che il cartellone viene fotografato e messo poi sul drive, mi sono fatta la mia cartellina L’AltRoparlante e quindi li conservo poi lì.

Nodi: Obsolescenza/sostituzione dei materiali (16), Perdita dei materiali (2).

Infine, una domanda dell’intervista riguardava la compilazione del protocollo di auto-osservazione dell’utilizzo dello schoolscape. Alcuni docenti hanno riportato la difficoltà della compilazione costante e dettagliata del protocollo, che ha implicato, quindi, uno stile di annotazione talvolta sintetico, per cui, come menzionato precedentemente, attività didattiche che avevano prodotto anche un intero cartellone, sono state inserite come singola occorrenza nel protocollo. La maggior parte degli insegnanti, però, ha rilevato

l'utilità dello strumento come guida e stimolo rispetto allo sfruttamento didattico e plurilingue dello spazio semiotico delle classi, anche in prospettiva di riflessione condivisa con i colleghi. Il docente C., infatti, afferma:

C: Sì, è utile. Sicuramente come forma di autocontrollo e di riflessione sul tuo lavoro. Avrei potuto fare qualcosa di più? Mi sono ricordata questo aspetto? Perché tante volte poi hai un sacco di input che ti arrivano e devi fare una marea di cose. Ecco tutti i giorni, sì effettivamente è un po' pesante, magari. Però noi abbiamo programmazione lunedì. E un'idea è che lunedì si discute insieme su questa griglia tipo: questa settimana quale aspetto si potrebbe curare di più?

Nodi: Guida alla progettazione/sistematizzazione dello schoolscape (10), Utile per confrontarsi/riflettere con altri docenti (6), Difficoltà nella compilazione obbligatoria quotidiana (5)

6. Discussione e conclusione

Riprendendo le domande di ricerca presentate precedentemente, i risultati hanno permesso di delineare diversi usi consapevoli e compartecipati dello schoolscape in chiave plurilingue: generalmente prevalgono segni basati su singole parole riproposte in tutte le lingue della classe, collocati in una varietà di supporti, in particolare bacheche e cartelloni. Questi item plurilingui sono spesso accompagnati anche da illustrazioni e sono generalmente complementari e in continuità con la didattica curricolare, fornendo quindi un valido supporto per ricordare o riflettere ulteriormente su contenuti disciplinari trattati nell'agenda ordinaria del docente.

Gli studenti, sia italofofoni sia bilingui emergenti, sono i protagonisti principali dell'interazione con lo spazio semiotico plurale, come testimoniato anche dalle interviste, che mettono in luce gli aspetti riguardanti la spontaneità e l'autonomia con cui propongono nuovi item o fanno leva su item già inseriti nello schoolscape durante le lezioni, con un impatto, quindi, sul maggiore coinvolgimento degli alunni stessi, anche NAI. Lo spazio linguistico della classe, declinato anche in chiave plurilingue, offre quindi a tutti maggiori possibilità di partecipazione, utilizzando diverse modalità e competenze, secondo una prospettiva più democratica dell'educazione (Kress, 2010).

Da punto di vista del docente, l'interazione con lo spazio semiotico riguarda in particolare l'inserimento di nuovi item, quindi gli insegnanti si concentrano in particolare sul mantenere alta l'attenzione sullo schoolscape, fungendo da promotori di scambi comunicativi, quasi sempre plurilingui, che coinvolgono bacheche e poster. Le lingue e le combinazioni di lingue utilizzate sono molteplici: prevalgono le lingue immigrate, quasi sempre accompagnate dall'italiano, ma sono anche molto presenti le lingue straniere curricolari e i dialetti: in questo modo lo schoolscape diventa espressione tangibile della de-gerarchizzazione delle lingue dei repertori collettivi. Generalmente, quindi, possiamo affermare che anche questo studio conferma il potenziale pedagogico dell'uso dello schoolscape, che, rispetto al passato e anche grazie alla didattica plurilingue, diventa effettivamente uno strumento efficace, utilizzato in modo più consapevole.

I docenti, nelle interviste, menzionano però anche elementi di criticità da tenere in considerazione, tra cui, in particolare, l'obsolescenza dei materiali cartacei, che talvolta vengono staccati per far posto ad altri, finendo poi per essere gettati, e la difficoltà di coinvolgere studenti con background migratorio con limitate capacità di scrittura nella lingua di origine.

Per quanto riguarda, infine, gli aspetti metodologici dello studio, in particolare in riferimento all'uso di un protocollo di auto-osservazione, riprendendo la riflessione di

Savela (2018) sulla gestione di dati quantitativi entro ricerche basate sullo schoolscape, senza dubbio questo tipo di dati “can provide valuable insight to the ordering of reality and the materialized discourse”. Dall’altro lato, i dati quantitativi non possono fornire una comprensione profonda della situazione, perché le varie tipologie di classificazione adottate sono per natura riduttive, e nello specifico, un protocollo di auto-osservazione richiede al docente anche molto tempo per la compilazione. Nel nostro caso, però, affiancando il protocollo di auto-osservazione con le interviste, è stato possibile cogliere una panoramica completa degli usi riguardo lo schoolscape in contesto plurilingue, e allo stesso tempo rendere i docenti maggiormente coscienti delle diverse possibilità di sfruttamento educativo dello spazio semiotico della classe, riflettendo in fieri e a posteriori, sia individualmente sia insieme, sulle modalità operative adottate e su come perfezionarle.

Per concludere, possiamo affermare che, come dimostrato anche in altri studi, lo schoolscape rappresenta una traccia immediatamente visibile e concreta della politica linguistica adottata dalla scuola (Bellinzona, 2021) e in questo specifico caso contribuisce al suo mantenimento a lungo termine. Allo stesso tempo, però, come affermato anche nell’ambito di iniziative simili al progetto L’AltRoparlante (Menken, Rosario e Valerio, 2018), rimane necessario un impegno della ricerca accanto al mondo della scuola per innescare cambiamenti di tale portata, in modo che siano sostenibili e sistematizzabili.

Valentina Carbonara: Valentina Carbonara ha insegnato italiano come LS/L2 in diversi contesti in Italia e all’estero. Ha conseguito il Dottorato in Linguistica e Didattica della Lingua Italiana a Stranieri nel 2017 presso l’Università per Stranieri di Siena. Dal 2017 al 2023 è stata assegnista di ricerca presso il Centro Linguistico CLUSS dell’Università per Stranieri di Siena, coordinando, insieme ad Andrea Scibetta, il progetto “L’AltRoparlante: didattica plurilingue e translanguaging nella scuola del primo ciclo” (Referente scientifico: Prof.ssa Carla Bagna). Nel 2022-2023 è stata docente a contratto presso l’Università dell’Insubria e l’Università degli Studi di Bergamo. Da febbraio 2024 è Ricercatrice a tempo determinato di tipo B presso l’Università per Stranieri di Perugia, con ruolo di Referente didattico dei corsi di lingua e cultura italiana per stranieri. I suoi interessi di ricerca riguardano l’insegnamento dell’italiano come LS/L2, l’apprendimento precoce delle lingue straniere, il bilinguismo e la didattica plurilingue.

Recapito autore/i: valentina.carbonara@unistrapg.it

Ringraziamenti: si ringraziano la Dott.ssa Martina Bellinzona per il confronto sul tema e la Dott.ssa Chiara Facciani che prosegue la ricerca entro il progetto L’AltRoparlante.

Riferimenti bibliografici

- Bagna C. and Bellinzona M. 2022, *Italian Linguistic Schoolscape: Neo-plurilingualism in an Age of Migration*, in Krompák E., Fernández-Mallat V. and Meyer S. (eds.), *Linguistic Landscapes and Educational Spaces, Multilingual Matters*, Bristol, Blue Ridge Summit, pp. 77-103, <https://doi.org/10.21832/9781788923873-006>.
- Bellinzona M. 2021, *Linguistic Landscape: Panorami urbani e scolastici nel XXI secolo*, FrancoAngeli, Milano.
- Bellinzona M. and Carbonara V. 2021. *Secondary students' attitudes towards linguistic diversity: an investigation on individual and educational aspects in Italian schools*, in "ITALIANO LINGUADUE", vol. 13, pp. 227-253, <https://doi.org/10.54103/2037-3597/17136>.
- Berthele R. 2020, *The Extraordinary Ordinary: Re-engineering Multilingualism as a Natural Category*, in "Language Learning" 71, pp. 80-120, <https://doi.org/10.1111/lang.12407>.
- Brinkmann L.M. and Melo-Pfeifer S. 2023, *Teacher and Student Perspectives on the Use of Linguistic Landscapes as Pedagogic Resources for Enhancing Language Awareness: A Focus on the Development of Cognitive and Affective Dimensions*, in Melo-Pfeifer S. (ed.), *Linguistic Landscapes in Language and Teacher Education*, Springer, Cham, Multilingual Education, vol 43, https://doi.org/10.1007/978-3-031-22867-4_10.
- Brown K.D. 2012, *The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia*, in Gorter D., Marten H. and Van Mensel L. (eds.), *Minority Languages in the Linguistic Landscape*, Palgrave Macmillan, New York, pp. 281-298.
- Cadi S., Mary L., Siemushyna M. and Young A.S. 2023, *Empowering Students and Raising Critical Language Awareness Through a Collaborative Multidisciplinary Project*, in Melo-Pfeifer S. (ed.), *Linguistic Landscapes in Language and Teacher Education*, Springer, Cham, Multilingual Education, vol 43, https://doi.org/10.1007/978-3-031-22867-4_4.
- Candelier M. and Kervran M. 2018, *1997-2017: Twenty Years of Innovation and Research about Awakening to Languages-Evlang Heritage*, in "International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education (IJBIDE)" 3 [1], pp. 10-21, <http://doi.org/10.4018/IJBIDE.2018010102>.
- Carbonara, V. 2022, *The effect of multilingual pedagogies on language aptitude: A study on lower secondary school students based on the LLAMA test*, in "EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages", 9(2), 1–16. <https://doi.org/10.21283/2376905X.1.9.2.272>.
- Carbonara V. 2023, *The effects of multilingual pedagogies on language awareness: a longitudinal analysis of students' language portraits*. In "Linguistics and Education", 78/2023, 101244, <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101244>.
- Carbonara V. and Scibetta A. 2020 (a), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Carocci, Roma.
- Carbonara, V. and Scibetta, A. 2020 (b), *Integrating translanguaging pedagogy into Italian primary schools: implications for language practices and children's empowerment* in "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 25(3), 1049–1069. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1742648>.
- Carbonara V. and Scibetta A. (eds.) 2021, *Unu, dy, sãn. Proposte operative per la didattica plurilingue nella scuola del primo ciclo*, Edilingua, Bologna.
- Carbonara V., Torregrossa J., Scibetta A. 2023, *Multilingual education and its impact on children's narrative and metacognitive abilities*, in "Journal of Multilingualism" 21(2), 645–669. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2148675>.
- Celentin P. and De Luchi M. 2023, *Lo sviluppo professionale dell'educatore linguistico inclusivo attraverso l'osservazione e l'auto-osservazione: uno strumento a portata di sguardo*, in "Italiano LinguaDue" 1.
- Corson D. 1998, *Language Policy in Schools: A Resource for Teachers and Administrators* (1st ed.), Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781410602404>.
- Consiglio d'Europa 2016, *Reference Framework of Competences for Democratic Citizenship. Volume 1 Context, concepts and model*, retrieved from <https://rm.coe.int/prems008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>.
- Consiglio d'Europa 2020, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume Complementare*. Retrieved from: <https://www.lingueculture.net/wp-content/uploads/2021/02/Volume-complementare-QCER-2020.pdf>
- Cummins J. 2021, *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*, Multilingual Matters.
- Cummins, J., and Early, M. 2010, *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books Ltd.
- Edwards C., Gandini L. and Forman G.E. 2017, *I cento linguaggi dei bambini: l'approccio di Reggio Emilia*

all'educazione dell'infanzia, Junior, Bergamo.

- Facciani, C., 2024, *Parents' multilingual storytelling in the school setting: exploring influence on family language practices*, in "EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages", 11(1), 1–17. <https://doi.org/10.21283/2376905X.1.11.1.2906>.
- Favaro G. 2018, *Le lingue, le norme, le pratiche. Il contesto, i dati, i riferimenti della scuola multiculturale e plurilingue*, in "Italiano Lingua Due" 10 [2], pp. 1-41.
- García O., Johnson S. and Seltzer K. 2017, *The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*, Caslon, Philadelphia.
- Gass S. and Mackey A. 2011, *Research Methods in Second Language Acquisition: a Practical Guide*, Blackwell Publishers.
- Gorter D. and Cenoz J. 2014, *The linguistic landscapes inside multilingual schools*, in Spolsky B., Inbar-Lourie O. and Tannenbaum M. (eds.), *Challenges for language education and policy: making space for people*, Routledge, New York, pp. 151-169.
- Guarda M. and Mayr G. 2023, *Pluralismo linguistico nella scuola e competenze didattiche: esperienze dall'Alto Adige*, in "Italiano LinguaDue", pp. 569-584.
- Kalantzis M. and Cope B. 2012, *Literacies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kress G. 2010, *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Routledge, London.
- Laihonen, P. and Tódor, E.-M. 2017. *The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: signs of diversity in rehungarization*. "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 20(3), pp. 362-379. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051943>
- Lüdi G. 2022, *Promoting plurilingualism and plurilingual education: A European perspective*, in Piccardo E., Germain-Rutherford A. and Lawrence G. (eds.), *The Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, New York, pp. 29-45.
- Mayring P. 2000, *Qualitative Content Analysis*, in "Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research" 1 [2], <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>.
- Menken K., Pérez Rosario V. and Guzmán Valerio L. 2018, *Increasing multilingualism in schoolscales: New scenery and language education policies*, in "Linguistic Landscape" 4 [2], pp. 101-127.
- MIM (Ministero dell'istruzione e del merito) 2022, *Orientamenti interculturali, idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, retrieved from: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>
- Sato E. and García O. 2023, *Translanguaging, Translation and Interpreting Studies, and Bilingualism*, in Ferreira A. and Schwieter J.W. (eds.), *The Routledge Handbook of Translation, Interpretation and Bilingualism*, Routledge, pp. 328-343.
- Savela T. 2018, *The advantages and disadvantages of quantitative methods in schoolscape research*, in "Linguistics and Education" 44, pp. 31-44.
- Schmor R. and Piccardo E. 2024, *Supporting language rights: plurilingual pedagogies as an impetus for linguistic and cultural inclusion*, in "Human Rights Education Review" 7[1], pp. 72–102. <https://doi.org/10.7577/hrer.5282>
- Seals C.A. 2020, *Classroom Translanguaging Through the Linguistic Landscape*, in Malinowski D., Maxim H.H. and Dubreil S. (eds.), *Language Teaching in the Linguistic Landscape*, Springer, Cham, Educational Linguistics, vol. 49, https://doi.org/10.1007/978-3-030-55761-4_6.
- Spolsky B. 2009, *Language Management*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Szabó T.P. 2015, *The management of diversity in schoolscales: an analysis of Hungarian practices*, in "Apples: Journal of Applied Language Studies" 9 [1], pp. 23-51, <http://apples.jyu.fi/>.
- Szabó T.P., Castañe Bassa L., Jani-Demetriou B. and Kerekes-Lévai E. 2023, *Creating translanguaging space through schoolscape design and reflective practices*, in Heltai J.I. and Tarsoly E. (eds.), *Translanguaging for Equal Opportunities: Speaking Romani at School*, De Gruyter Mouton, Berlin, Boston, pp. 199-220, <https://doi.org/10.1515/9783110769609-012>.
- Tódor E.M. 2014, *The hidden curriculum of schoolscales: overview of the bilingual school context*, in "Journal of Romanian Literary Studies" 4, pp. 529-538.
- Vedovelli M. and Barni M. 2014, *Nuovi panorami linguistici urbani, lingue immigrate, nuovi processi di italianizzazione*, in Banfi E. and Maraschio N. (eds.), *Città d'Italia. Dinamiche linguistiche postunitarie*, Atti convegno, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 193-208.



Figura 3
Dizionario plurilingue, I.C. I.C. “R. Gasparini” di Novi di Modena (MO).

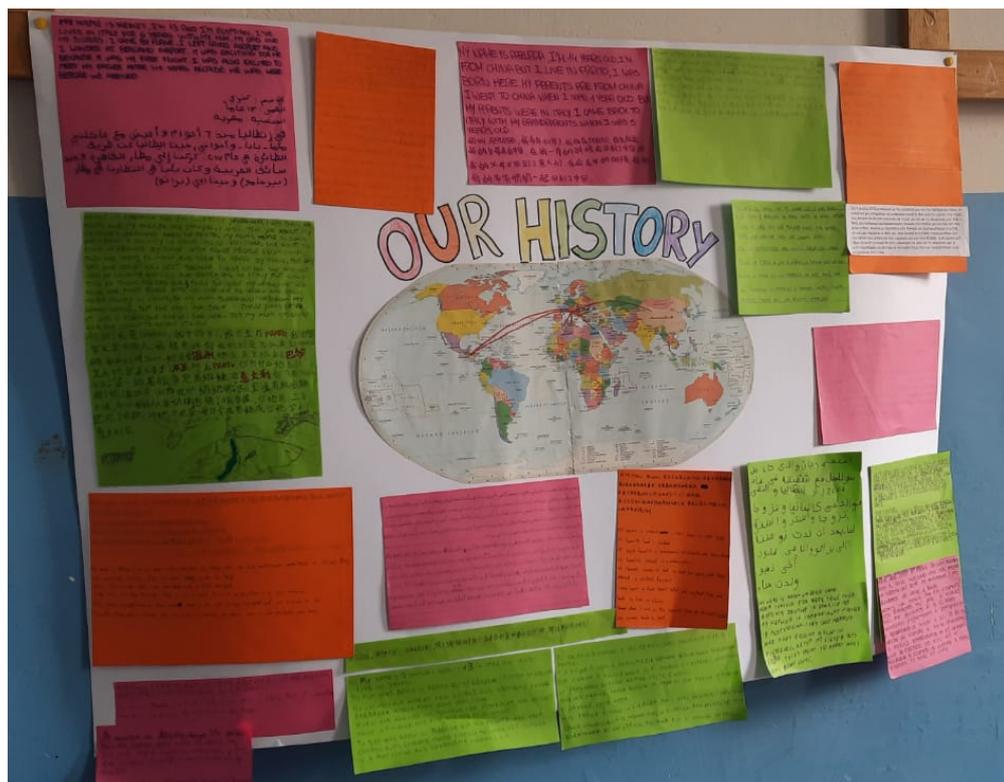


Figura 4
Identity texts plurilingui sull'esperienza migratoria degli studenti, I.C. “Marco Polo” di Prato.

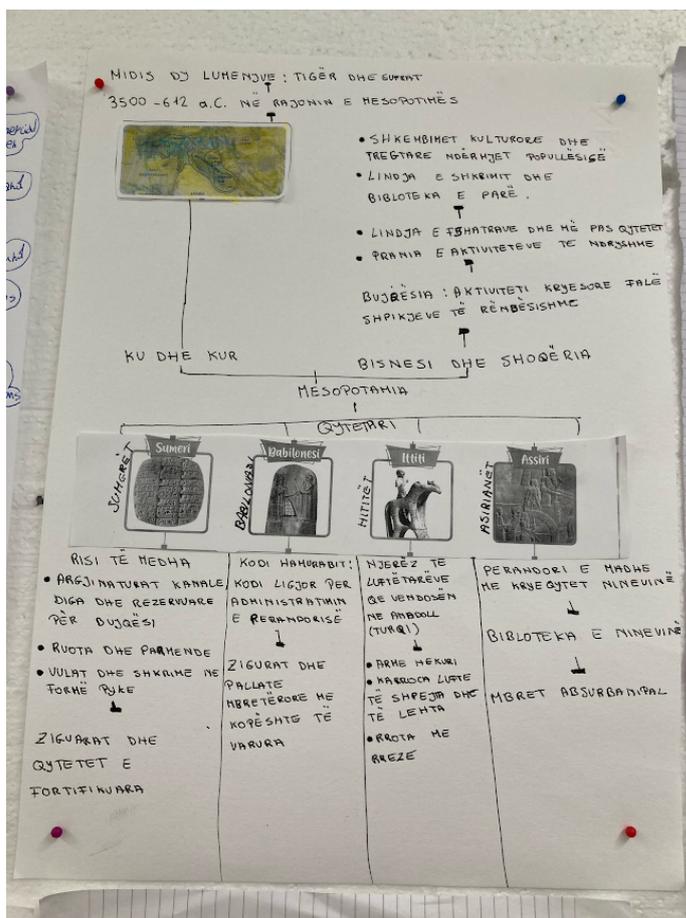


Figura 5
Mapa concettuale di storia, I.C. "Martiri della Benedicta" di Serravalle Scrivia (AL).