

PAOLA MASILLO¹ - ADRIANO GELO¹ - AISHA NASIMI¹ - GIULIA PERI¹

L'italiano nelle scuole di lingua tedesca: un progetto per la rilevazione delle competenze linguistiche degli studenti nella Provincia Autonoma di Bolzano²

Abstract

The dynamics of the linguistic environment have always highlighted the physiognomy of the Italian language as a language of contact between the identities of individuals and their communities, inside and outside Italy's borders. Within the Italian linguistic environment, the bilingual community of the Autonomous Province of Bolzano-Alto Adige represents an interesting case, because it shows a bi-communal bilingualism, linked to the presence of two monolingual linguistic communities. This paper presents and discusses the results of a language education project carried out since 2018 by the CILS Centre of the University for Foreigners of Siena on behalf of the Autonomous Province of Bolzano. The project involves German primary and secondary schools and is aimed at surveying students' L2 language skills in Italian.

1. Introduzione

Le dinamiche dello spazio linguistico (De Mauro 1980) evidenziano da sempre, per la nostra lingua, la fisionomia di lingua di contatto, di incontro tra le identità dei singoli e delle relative comunità, all'interno e al di fuori dei confini della nostra penisola (Berruto 2009; De Mauro 2006; Vedovelli 2011). A ciò si aggiunga che da qualche decennio lo spazio linguistico italiano appare sempre più contraddistinto da scenari di super-contatto e di superdiversità linguistica (Barni & Vedovelli 2009; Vertovec 2007), scenari che hanno richiesto alla ricerca un rapido cambiamento dei paradigmi tradizionali di riferimento teorico e di analisi e hanno condotto alcuni studiosi a parlare di spazio linguistico italiano globale (Vedovelli 2011).

Entro lo spazio linguistico italiano globale, la comunità bilingue dell'Alto Adige rappresenta un caso interessante, perché mostra un bilinguismo bi-comunitario, legato alla presenza di due comunità linguistiche monolingui (Dal Negro 2017). Tale bilinguismo si inserisce sì entro uno spazio plurilingue, ma

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Il testo è frutto di una riflessione comune e comune è stata la stesura del § 1 e la ricerca bibliografica. Per quanto riguarda la responsabilità dei singoli paragrafi sono di Adriano Gelo il § 4; di Paola Masillo il § 6, relativi sottoparagrafi, e il § 7; di Aisha Nasimi il § 2; di Giulia Peri il § 3 e il § 5.

appare caratterizzato da una specifica asimmetria fra lingue nei repertori linguistici disponibili, che si riflette anche nel sistema scolastico e nelle azioni di politica linguistica che tale sistema governano.

Il contributo presenta e discute i risultati di un progetto di rilevazione della competenza linguistica in italiano condotto a partire dal 2018 dal Centro CILS (Certificazione d'Italiano come Lingua Straniera) dell'Università per Stranieri di Siena su commissione della Provincia Autonoma di Bolzano.

Considerata la rilevanza che le peculiarità della situazione sociolinguistica altoatesina possono assumere entro un'azione di educazione linguistica (*ibidem*), alla rilevazione è stata affiancata la somministrazione di un questionario sociolinguistico. Tale riferimento è utile non solo per interpretare correttamente i risultati ottenuti tramite il test di lingua italiana, ma anche per rilevare e analizzare le dinamiche sociolinguistiche che caratterizzano il contesto scolastico e gli studenti in esso coinvolti.

2. *Lo spazio linguistico nel contesto scolastico*

Il contesto plurilingue nel quale agiscono gli alunni vede la lingua italiana come un sistema che dovrebbe essere in contatto, dunque, codice che deriva la sua identità dalle dinamiche di interazione con le risorse linguistiche che caratterizzano il profilo di competenza linguistica degli stessi alunni (Vedovelli 2006).

Come noto, il sistema scolastico altoatesino è tripartito: scuola in lingua italiana, scuola in lingua tedesca, scuola in lingua ladina. Il particolare contesto scolastico entro cui si inserisce la nostra ricerca, ovvero le scuole in lingua tedesca, riconosce al suo interno la lingua italiana nella duplice veste di lingua locale e lingua seconda, oggetto di apprendimento sin dalla prima classe della scuola primaria. In tale specifico contesto, la scuola rappresenta anche il principale ambito di socialità entro cui si manifesta l'utilizzo di una delle lingue locali, nel caso specifico l'italiano (Medda-Windischer & Carlà 2014).

Per quanto concerne la valutazione della competenza linguistica in italiano L2, come nel contesto scolastico in cui si inserisce la nostra ricerca, gli strumenti di riferimento teorico e metodologico di cui i docenti di lingua dispongono, primo tra tutti il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER - Council of Europe 2001), hanno di fatto predisposto standard comuni di riferimento, cui la valutazione linguistica dovrebbe attenersi per mantenere il più possibile elevati i requisiti di validità e affidabilità.

Il QCER svolge oramai un ruolo centrale nel contesto scolastico, ponendo l'attenzione verso i destinatari del processo formativo ed educativo, dunque anche verso i bisogni linguistici e comunicativi dei parlanti non nativi. La valutazione delle competenze linguistiche in L2 può giocare un ruolo decisivo per l'impatto che essa è in grado di generare nell'intero processo (Saville 2000), e in particolare nell'incentivare la motivazione degli alunni anche attraverso la predisposizione di adeguate attività di rinforzo linguistico (Bagna *et al.* 2017).

La valutazione delle competenze linguistiche non è infatti un evento isolato, ma rappresenta la connessione di una serie di variabili che interagiscono strettamente tra di loro in un processo molto più ampio (Shohamy *et al.* 1996). In questo senso i risultati che si ottengono in un test possono avere conseguenze importanti su diversi fronti, da quello personale a quello educativo, proprio perché sulla base di tali risultati vengono prese decisioni altrettanto importanti. Ragionare sull'impatto di un test significa perciò tenere ben presenti anche le conseguenze, il cosiddetto *washback* (Cheng 2008; Hamp-Lyons 1997; Messick 1996; Shohamy *et al.* 1996) che questo può avere in merito all'insegnamento/apprendimento in classe.

3. La rilevazione delle competenze in italiano L2

Il quadro descrittivo fornito dalle indagini sulle competenze svolte nel territorio italiano per conto di grandi istituti di ricerca fornisce un buon punto di partenza per la rilevazione delle competenze di italiano L2 nelle scuole tedesche dell'Alto Adige.

L'indagine OCSE - PISA, che rileva ogni tre anni a livello internazionale le competenze delle quindicenni e dei quindicenni in lettura, matematica e scienze, indagando la loro capacità di utilizzare le conoscenze per affrontare e risolvere i problemi della vita quotidiana, nel 2018 era focalizzata sulla *reading literacy* (INVALSI 2018). Nell'indagine in esame la scuola in lingua tedesca ha ottenuto un punteggio in linea con la macro-regione del Nord Est e statisticamente superiore rispetto alla media OCSE e all'Italia (Provincia Autonoma De Bulsan - Südtirol 2019: 2).

Lo studio KOLIPSI³ II (Vettori & Abel 2017) pone l'attenzione sulle variabili di contesto e indaga gli elementi più influenti nel rapporto tra seconda lingua e il suo apprendimento in Alto Adige, al fine di fornire uno strumento che sostenga e promuova il bilinguismo (ivi: 7). In relazione alla competenza e alla consapevolezza linguistica, un dato rilevante da segnalare concerne l'autovalutazione della competenza della L2 svolta dagli studenti «un 17% dei bilingui dichiara che la propria competenza di L2 è di livello B1 e un 5,8% addirittura di livello inferiore, segno che forse il sentirsi “bilingui” non è, per questi ragazzi, immediatamente o in primo luogo legato a un buon grado di conoscenza di entrambe le lingue ma dipende piuttosto da un sentimento di vicinanza tanto alla comunità tedesca quanto a quella italiana» (ivi: 10).

Per quanto riguarda l'incidenza delle variabili di contesto sullo sviluppo di una L2, il riferimento è rappresentato dagli studi che mettono in luce la relazione tra lingua e componenti di contesto, iscritti nell'area della sociolinguistica in quanto disciplina che «tratta [...] sia della correlazione tra fenomeni linguistici e determinati fattori sociali, sia dell'influenza che la società e i fatti sociali

³ KOMPetenzen LINGuistiche e PSICosociali.

hanno riguardo ai fatti linguistici e delle conseguenze che tale influenza produce, sia della funzione sociale che la lingua ha e delle azioni che attraverso essa si svolgono» (Berruto & Cerruti 2015: 3). Sebbene alcune ricerche abbiano cominciato a rispondere all'esigenza di una rilevazione delle competenze esplorando diverse variabili, questo appare un campo ancora aperto, che necessita di approfondimenti e fornisce nuovi spunti per ulteriori riflessioni in relazione al contesto di cui ci occupiamo.

4. Il progetto

Il progetto si inserisce nel campo di ricerca ed esperienza del Centro CILS, che dal 2001 offre esami per bambini e adolescenti per i livelli A1, A2 e B1 e, rivolgendosi al contesto della formazione scolastica, rappresenta un interessante contributo per le ricerche sull'impatto della valutazione nei processi di apprendimento e insegnamento linguistico.

Tra gli obiettivi della rilevazione rientra un'analisi degli esiti del possibile contatto linguistico tra le diverse realtà linguistiche presenti nell'area oggetto di indagine e la competenza linguistica in italiano L2 degli studenti delle scuole in lingua tedesca. Oltre a fornire un quadro sulla situazione linguistica, il test ha come obiettivo fornire agli insegnanti, agli studenti e alle loro famiglie, una fotografia valida ed affidabile dello stato di tale competenza.

Lo studio coinvolge la scuola primaria e secondaria di secondo grado e comprende la progettazione e la somministrazione di due test di rilevazione delle competenze in lingua italiana degli studenti (A1/A2 per la scuola primaria e B1⁺ per la secondaria). I test verificano la competenza degli studenti nelle abilità di ascolto e di lettura (per la scuola primaria) e di ascolto, lettura e scrittura (per la scuola secondaria di secondo grado).

5. Metodologia e strumenti di ricerca

Il principale riferimento per la definizione della metodologia della nostra ricerca è il QCER che, dal momento della sua divulgazione, ha avuto un grande impatto anche a livello scolastico, in particolare in relazione alla progettazione di sillabi e materiali didattici, oltre che per le procedure di valutazione (Martyniuk & Noijons 2007).

Il primo strumento di rilevazione è proprio il test che, nella sua funzione diagnostica, consente di verificare se gli alunni siano in possesso o meno della competenza linguistica per affrontare quanto esplicitato dai descrittori del QCER per ciascun livello. Questo riferimento segue quanto espresso in merito all'italiano L2 nelle Indicazioni provinciali della Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige per la progettazione curricolare affidata alle scuole.

Il secondo strumento di rilevazione è il questionario sociolinguistico volto a prendere in considerazione elementi chiave delle dinamiche sociolinguistiche

del contesto scolastico altoatesino, al fine di correlare le stesse con i fenomeni linguistici rilevati nel test (Berruto & Cerruti 2015). Il questionario è stato elaborato sulla base di un modello originale in uso presso il Centro CILS dell'Università per Stranieri di Siena, regolarmente somministrato nelle sessioni d'esame ai candidati che sostengono le prove. Al fine di soddisfare al meglio uno degli obiettivi principali della rilevazione, ovvero l'acquisizione di dati sugli usi linguistici degli studenti, il modello è stato integrato con una selezione di domande a partire da un questionario adottato nell'ambito di un progetto di ricerca del Centro di Eccellenza dell'Università per Stranieri di Siena volto alla rilevazione delle lingue immigrate in due aree della provincia romana (Barni & Bagna 2005). Uno degli obiettivi specifici della somministrazione del questionario è stato lo studio dei repertori linguistici, vale a dire dell'insieme delle lingue a disposizione delle comunità linguistiche in esame e della loro gerarchizzazione e organizzazione a seconda dei domini d'uso e delle scelte identitarie dei parlanti (Dal Negro 2017). Il questionario sociolinguistico ha inoltre consentito la raccolta di dati significativi relativamente agli usi linguistici dichiarati (*ibidem*), al fine di ricostruire le combinazioni di lingue effettivamente attestate nell'uso individuale entro il panorama delle lingue potenzialmente disponibili.

6. *Discussione dei dati*

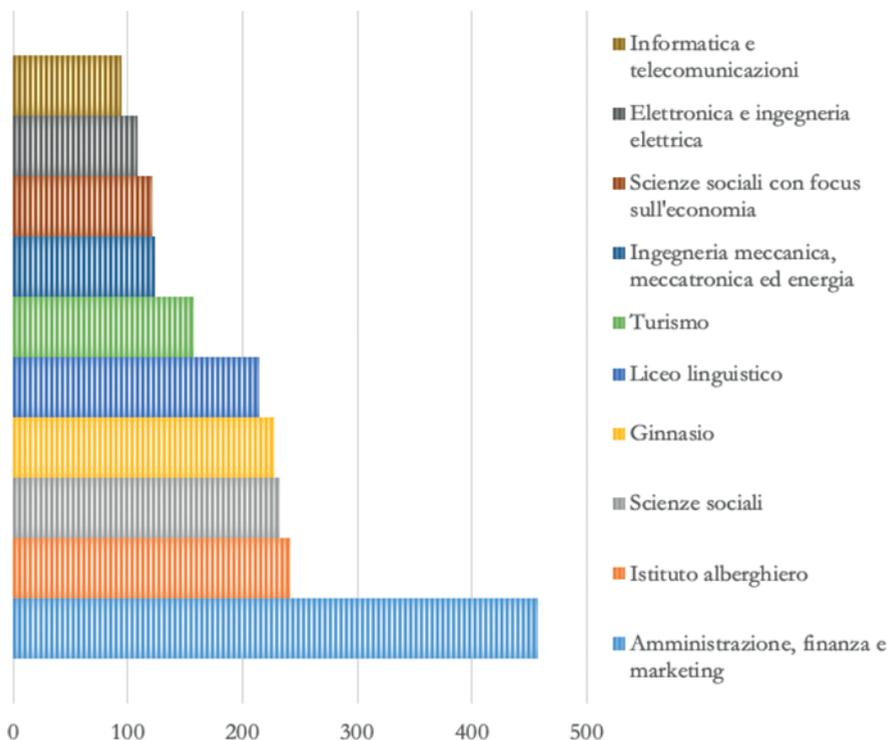
La discussione dei dati presentata nei paragrafi che seguono è articolata in due parti. Nella prima parte sono illustrate le principali informazioni socio-demografiche e sociolinguistiche ricavate dalla somministrazione del questionario sociolinguistico. Nella seconda parte sono, invece, approfonditi gli esiti del test linguistico proposto agli studenti.

6.1 Caratteristiche degli informanti

Il progetto ha visto la partecipazione dell'intero territorio della Provincia Autonoma di Bolzano, ma ha trovato particolare rappresentatività nelle aree urbane di Bolzano (15,5%), Merano (14,2%), Brunico (13,2%) e Bressanone (10,1%).

La somministrazione del questionario sociolinguistico ha coinvolto 7.043 studenti in totale, di cui 3.766 per la classe quarta della scuola primaria e 3.277 per la classe seconda della scuola secondaria di secondo grado. Per il campione degli studenti della scuola secondaria, la tipologia di scuola si compone per quasi la metà (49%) di iscritti al liceo, mentre la restante metà si divide equamente tra gli istituti tecnici (23%) e gli istituti per la formazione professionale (28%).

Per quanto concerne l'indirizzo scolastico (Fachrichtung), riportiamo nella figura 1 le prime dieci Fachrichtung maggiormente rappresentative delle 48 individuate all'interno del nostro campione della classe seconda.

Figura 1 - *Fachrichtung - Classe II secondaria*

In base al dato relativo al Paese di nascita, sia per gli alunni della classe quarta che della classe seconda, si registra una quasi totalità di nati in Italia (93,4% classe IV; 94,5% classe II). Nelle figure 2 e 3 riportiamo quelle che nell'insieme delle nazionalità rilevate, 49 per le classi quarte e 41 per le classi seconde, sono le più rappresentate.

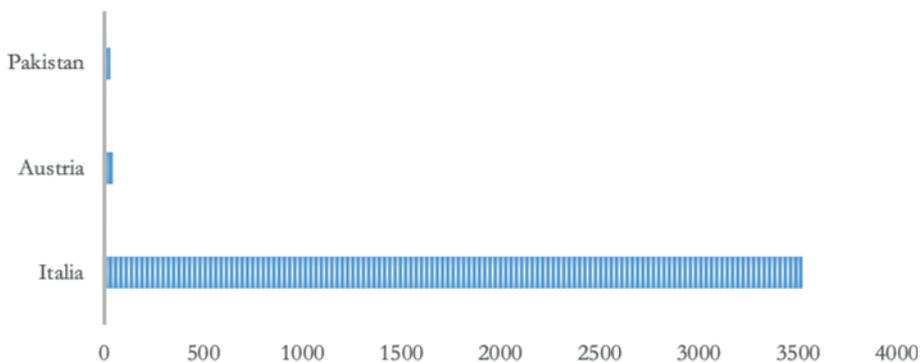
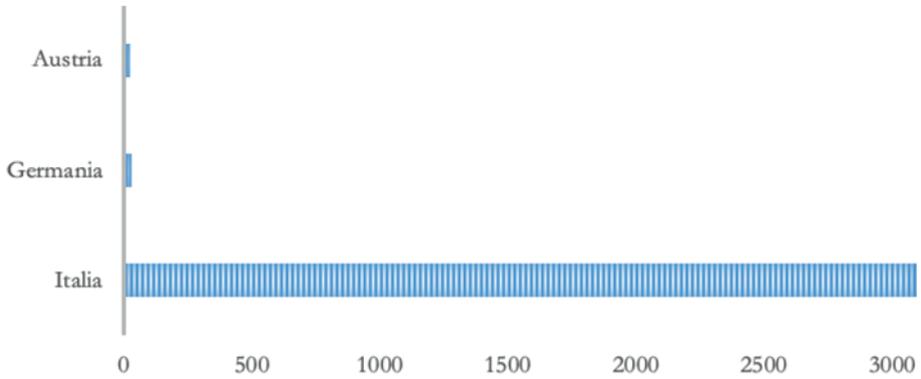
Figura 2 - *Paese di nascita degli alunni - Classe IV primaria*

Figura 3 - Paese di nascita degli alunni - Classe II secondaria



Un altro dato di natura anagrafica rilevante concerne il Paese di nascita dei genitori, che si colloca per oltre l'80% in Italia, cui segue in seconda posizione la Germania, e in terza l'Albania e l'Austria, rispettivamente per la classe quarta e la classe seconda (figure 4 e 5).

Figura 4 - Paese di nascita dei genitori - Classe IV primaria

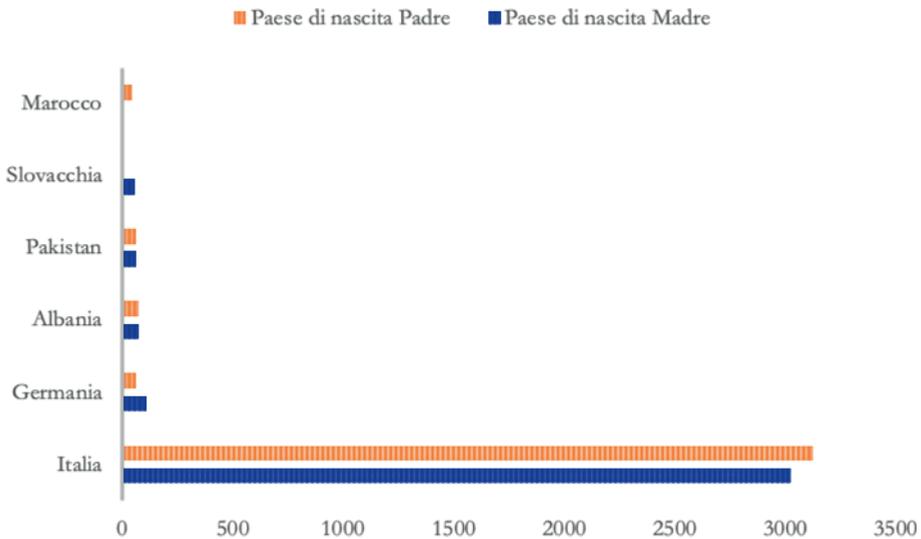
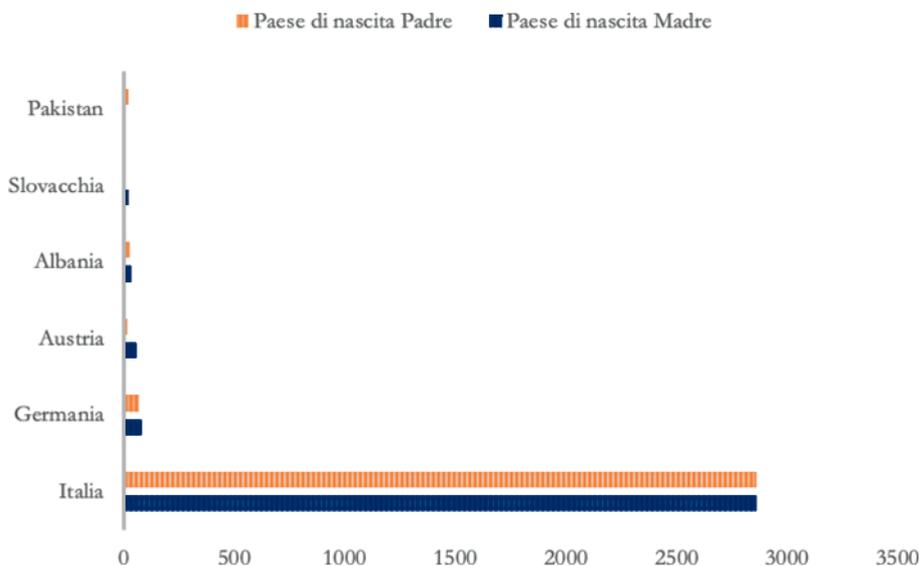


Figura 5 - Paese di nascita dei genitori - Classe II secondaria



6.2 Analisi dei dati del questionario sociolinguistico

Secondo quanto previsto dal Secondo Statuto di Autonomia, risalente al 1972 e tuttora vigente (art. 19), «nella provincia di Bolzano l'insegnamento nelle scuole materne, elementari e secondarie è impartito nella lingua materna italiana o tedesca degli alunni da docenti per i quali tale lingua sia ugualmente quella materna». All'interno del nostro campione, alla prima domanda del questionario "Hai mai frequentato la scuola dell'infanzia?" ha dato risposta affermativa l'85% per la classe quarta e il 92% per la classe seconda. La maggior parte degli studenti che ha risposto di aver frequentato la scuola dell'infanzia dichiara di averlo fatto in lingua tedesca (86,5% classe IV; 85,9% classe II), come riportato nella figura 6.

L'introduzione dell'insegnamento della seconda lingua, nel caso specifico dell'italiano, dalla prima classe della scuola primaria è stata sancita da una delibera apposita (Delibera Provinciale nr. 1034 8.07.2013). Stando alle dichiarazioni dei nostri informanti (figura 7), il punto di partenza dell'apprendimento della lingua italiana è coinciso con l'inizio del percorso della scuola primaria (76,7% classe IV; 69,2% classe II). Il primo contatto formale con la lingua italiana è avvenuto per quasi la totalità a poco più di 6 anni, a conferma di una tendenza rinvenuta in altre indagini (Vettori & Abel 2017).

Figura 6 - Hai mai frequentato la scuola dell'infanzia? Se sì, in quale lingua?

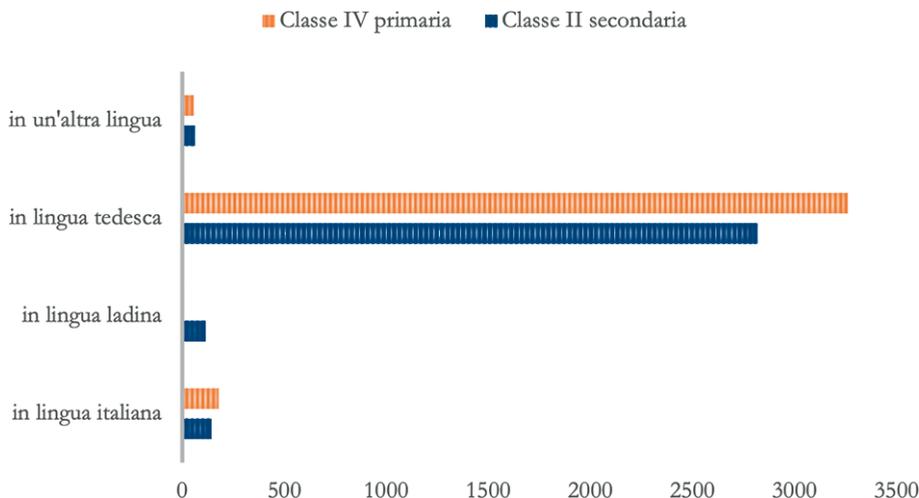
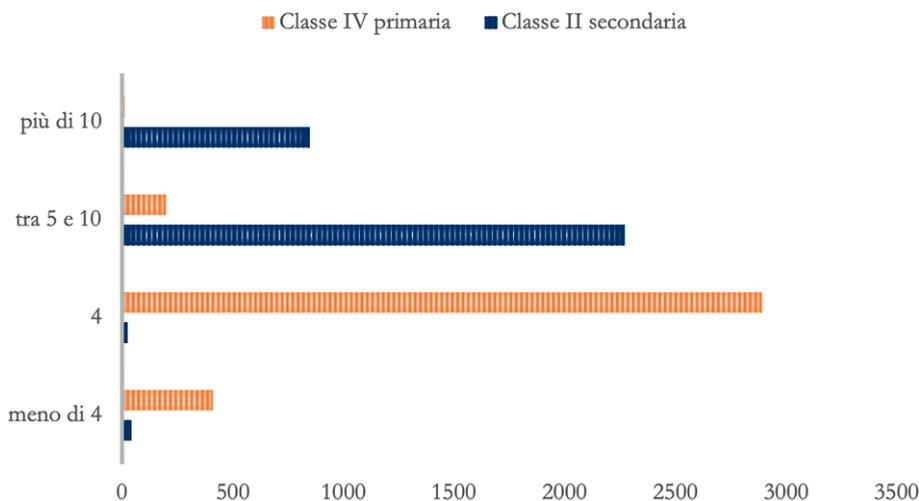
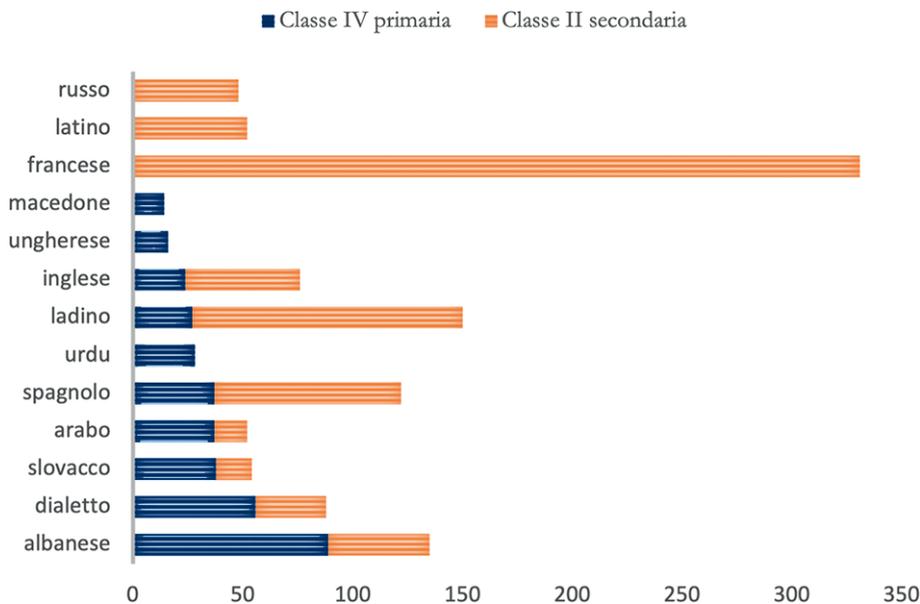
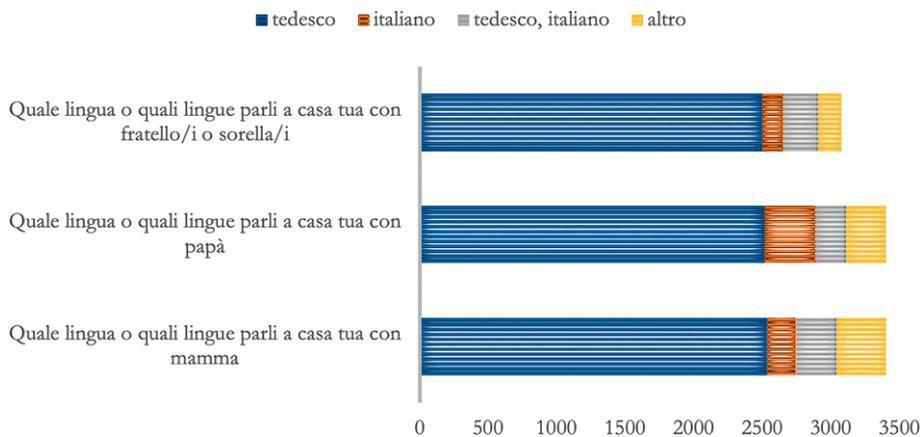


Figura 7 - Da quanti anni studi l'italiano a scuola?



Il dato rilevato dalla domanda “Conosci altre lingue oltre al tedesco e/o italiano e/o inglese?” evidenzia un repertorio linguistico piuttosto limitato. In entrambi gli ordini di scuola, la maggior parte degli studenti ha risposto di non conoscere altre lingue al di fuori di tedesco, italiano o inglese (71% classe IV; 64% classe II). Tra le lingue conosciute dichiarate, al di fuori di quelle appena menzionate, compaiono, rispettivamente al secondo e terzo posto, l'albanese e il dialetto per gli alunni della classe quarta e il francese e il ladino per gli alunni della classe seconda (figura 8).

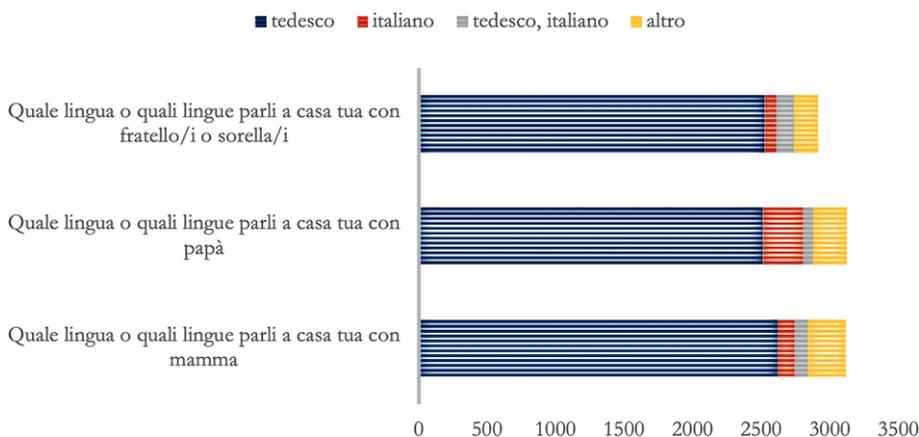
Figura 8 - *Conosci altre lingue oltre al tedesco e/o italiano e/o inglese? Se sì, quali?*Figura 9 - *Quale lingua o quali lingue parli a casa? - Classe IV primaria*

Per quanto concerne gli usi linguistici dichiarati, quanto rilevato ha evidenziato alcune tendenze nella gestione delle risorse linguistiche da parte degli alunni, definibili come *regolarità* (Dal Negro 2017), ovvero regole del repertorio linguistico riconducibili alle gerarchie che si attivano a seconda delle situazioni comunicative prese in esame. In entrambi gli ordini di scuola (figure 9 e 10), la prima lingua attestata nella comunicazione a casa, con i membri della propria famiglia (madre, padre, fratelli/sorelle), è il tedesco, indicato da oltre il 60% degli alunni della classe quarta⁴ e da oltre il 70% degli alunni della classe

⁴ 68,9% nella comunicazione con la madre; 66,8% nella comunicazione con il padre; 68% nella comunicazione con i fratelli/le sorelle.

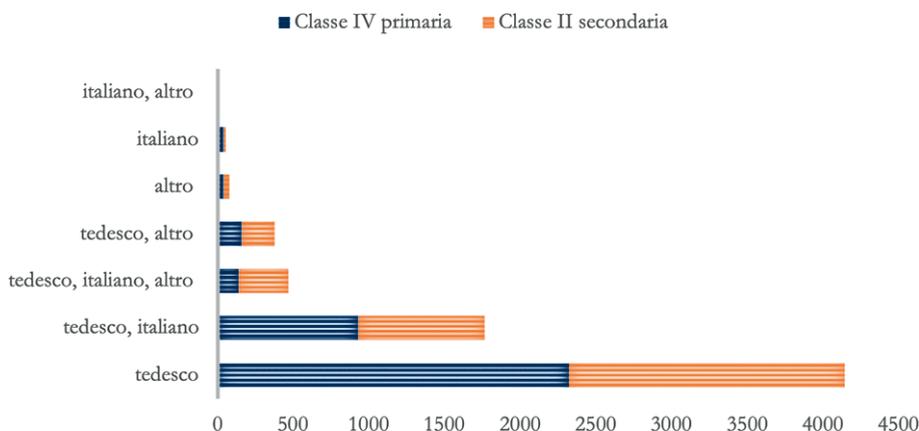
seconda⁵. La seconda lingua attestata risulta essere l'italiano nella comunicazione con il padre (8,8% classe IV; 10% classe II) e una lingua diversa dall'italiano o dal tedesco con la madre, prevalentemente il dialetto (8,4% classe IV; 9,5% classe II).

Figura 10 - *Quale lingua o quali lingue parli a casa? - Classe II secondaria*



Una situazione analoga, con prevalenza della lingua tedesca nella comunicazione quotidiana, si rileva anche nello scambio comunicativo con gli amici (61,6% classe IV; 55,5% classe II). Come si evince dalla figura 11, tuttavia, la scelta non risulta esclusiva come per la comunicazione in casa e una percentuale superiore al 20% di alunni dichiara di utilizzare non solo il tedesco, ma anche l'italiano (24,7% classe IV; 25,4% classe II).

Figura 11 - *Quale lingua o quali lingue parli con gli amici?*



Per quanto concerne la comunicazione al di fuori del contesto familiare e amicale, stando alle dichiarazioni degli alunni, l'uso delle lingue nella quotidianità, soprat-

⁵ 77% nella comunicazione con la madre; 76,7% nella comunicazione con il padre; 80% nella comunicazione con i fratelli/le sorelle.

tutto nella comunicazione parlata, appare condizionato dall'età (figure 12 e 13): la maggior parte degli alunni della classe quarta primaria (48%) dichiara che non ci sono persone al di fuori della famiglia con le quali parla in italiano, mentre la maggior parte degli alunni della scuola secondaria (59%) dichiara che ci sono persone al di fuori della famiglia con le quali parla in italiano.

Figura 12 - *Al di fuori della tua famiglia, ci sono persone con le quali parli sempre o quasi sempre italiano? - Classe IV primaria*

■ mancanti ■ no ■ sì

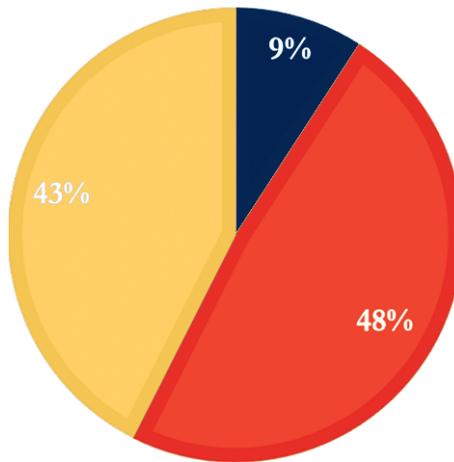
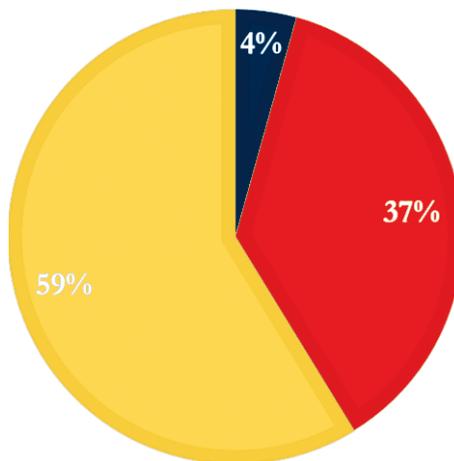


Figura 13 - *Al di fuori della tua famiglia, ci sono persone con le quali parli sempre o quasi sempre italiano? - Classe II secondaria*

■ mancanti ■ no ■ sì



Riprendendo le dichiarazioni degli alunni, notiamo una differenza tra i contesti comunicativi dichiarati nei due ordini di scuola, prevalentemente informali per la primaria e formali per la secondaria (figure 14 e 15). Per gli alunni della classe quarta, al di fuori del contesto familiare, l'italiano appare come lingua di comunicazione soprattutto negli ambiti che appartengono alla sfera del tempo libero (vacanza, negozi, attività sportiva), mentre per gli alunni della classe seconda si riscontra come contesto prevalente quello scolastico, cui seguono il tempo libero e il lavoro.

Figura 14 - *Al di fuori della tua famiglia, ci sono persone con le quali parli sempre o quasi sempre italiano? Se sì, quali? – Classe IV primaria*

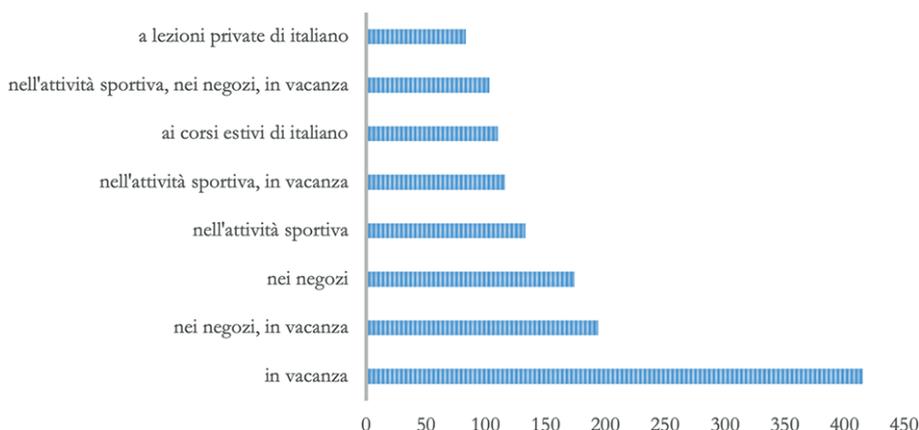
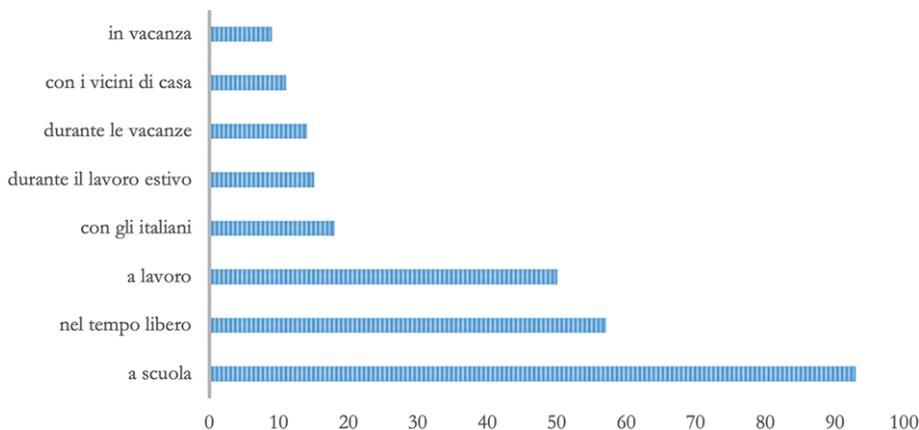


Figura 15 - *Al di fuori della tua famiglia, ci sono persone con le quali parli sempre o quasi sempre italiano? Se sì, quali? – Classe II secondaria*



Le risposte al questionario riportate nelle figure 16 e 17 descrivono quello che può essere definito "l'atteggiamento" degli alunni nei confronti della lingua italiana come lingua seconda, ovvero l'inclinazione, talvolta positiva talvolta negativa, assunta nei confronti della stessa. Tale atteggiamento acquisisce un peso centrale

nella definizione della motivazione che può sostenere o meno l'alunno nella fase di apprendimento della lingua italiana (Forer *et al.* 2012; Vettori & Abel 2017). In entrambi gli ordini di scuola, e quindi a prescindere dall'età, l'italiano è una lingua che piace *abbastanza* (37,5% classe IV; 41,6% classe II) e parlare la lingua italiana sembra essere ritenuto *molto importante* (54,5% classe IV; 51,2% classe II), sebbene il quadro degli usi comunicativi finora illustrato sembrerebbe riservare alla lingua italiana uno spazio ristretto.

Figura 16 - *Atteggiamento nei confronti dell'italiano L2 - Classe IV primaria*

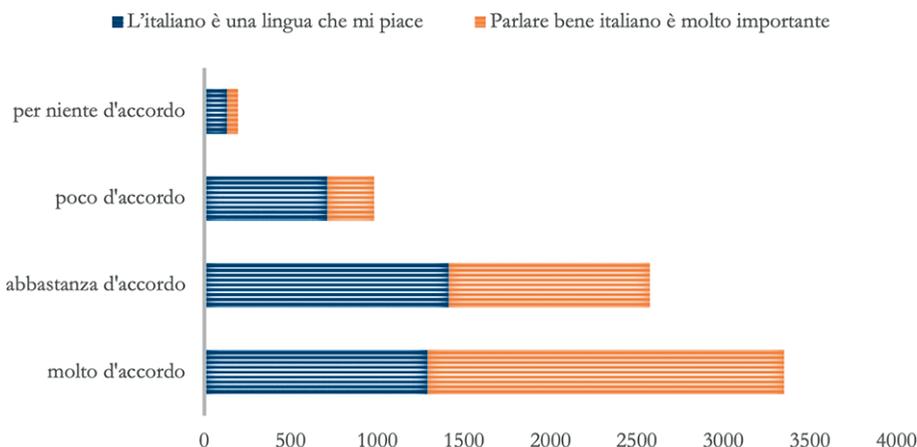
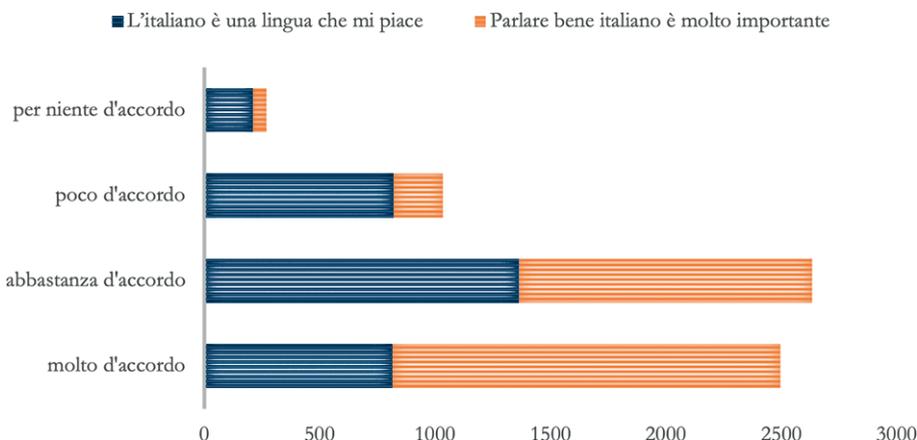


Figura 17 - *Atteggiamento nei confronti dell'italiano L2 - Classe II secondaria*



I dati sulla motivazione allo studio dell'italiano L2, illustrati nelle figure 18 e 19, a differenza dei valori appena presentati sull'atteggiamento nei confronti della lingua italiana (figure 16 e 17), sembrano collocarsi in linea con le restanti dichiarazioni registrate sugli usi linguistici. In entrambe le classi sembra prevalere una motivazione

solo strumentale all'apprendimento della lingua italiana, per prendere buoni voti a scuola (34,9% classe IV; 36,3% classe II).

Figura 18 - *Motivazione allo studio dell'italiano L2 - Classe IV primaria*

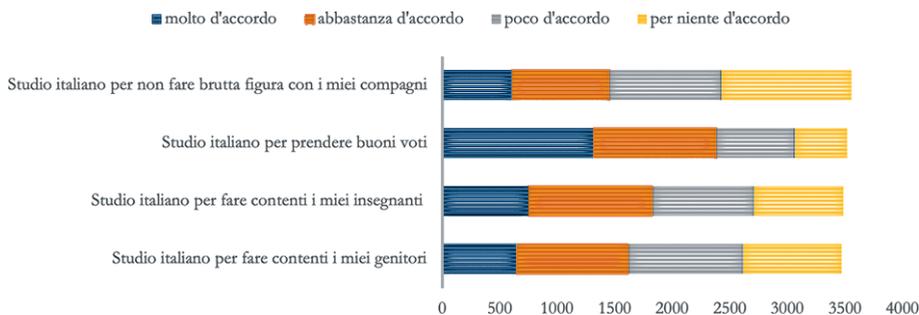
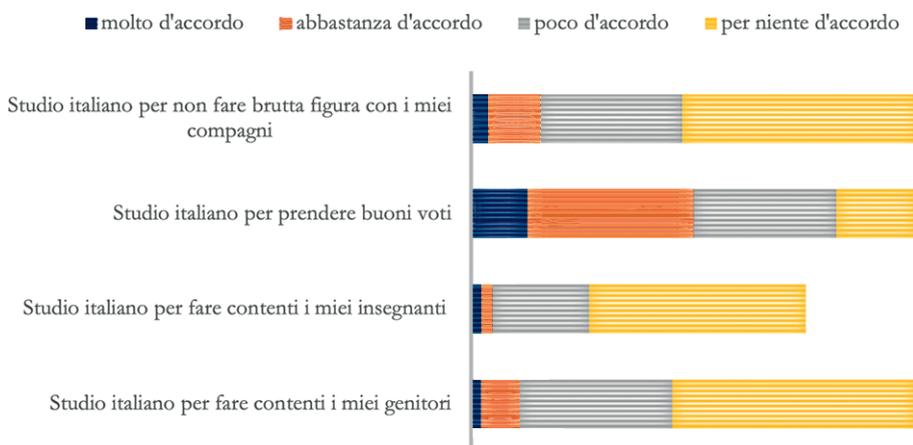


Figura 19 - *Motivazione allo studio dell'italiano L2 - Classe II secondaria*



L'immagine che emerge dalle figure 18 e 19, pur contemplando una ristretta sfera di motivazioni e se posta in relazione con le varie dichiarazioni raccolte dal questionario, confermerebbe la predominanza della lingua tedesca nei contesti comunicativi sia del dominio personale sia pubblico, ovvero nella sfera familiare e amicale. Al contrario, l'italiano appare come lingua seconda, appresa in contesto formale e selezionata nel repertorio di risorse linguistiche a disposizione solo negli scambi comunicativi legati al dominio educativo, dunque al contesto scolastico. Il dato qui raccolto rileva, inoltre, un ruolo marginale dei genitori svolto in merito alla motivazione allo studio della lingua italiana sia per gli alunni della classe quarta, per i quali solo il 17,1% dichiara di studiare l'italiano per compiacere il volere dei genitori, sia per gli alunni della classe seconda, dei quali oltre il 50% dichiara che la reazione dei genitori sul possibile successo nell'apprendimento della lingua italiana non costituisce una delle motivazioni per lo studio della stessa.

6.3 Riflessioni sugli esiti del test linguistico

L'analisi degli esiti del test linguistico si articola in due parti: nella prima, di carattere generale, si analizzano i risultati complessivi ottenuti dagli studenti; nella seconda, di dettaglio, si procede con una riflessione sulla scrittura.

Per quanto concerne lo strumento di valutazione, i risultati ottenuti hanno rivelato buone evidenze di affidabilità, avendo dimostrato un adeguato grado di consistenza della misurazione (Bachman & Palmer 1996; Green 2013). Il valore dell'Alpha di Cronbach, ovvero del coefficiente che misura l'affidabilità interna degli item di un test, ci pone di fronte a un dato positivo per entrambi i livelli (Bachman 2004). Come si evince dai valori riportati nella tabella 1, in entrambi i casi, i valori sono prossimi alla soglia minima di accettabilità (0,7). Il dato che più si discosta dal livello minimo di accettabilità (α 0,607) rilevato per le prove di ascolto del test della classe IV della scuola primaria non desta particolare preoccupazione, considerando il numero totale di item per le due prove inferiore a dieci. Come afferma Pallant (2011: 97), «with short scales (e.g. scales with fewer than ten items) it is common to find quite low Cronbach values (e.g. 5)».

Tabella 1 - *Affidabilità - Alpha di Cronbach*

	<i>Classe IV primaria</i>	<i>Classe II secondaria</i>
Ascolto	,607	,655
Comprensione della lettura	,676	,642

Per quanto concerne l'analisi complessiva dei risultati, le percentuali di superamento riportate nella tabella 2 presentano un quadro della situazione apparentemente omogeneo. In entrambi gli ordini di scuola, gli studenti hanno raggiunto un maggiore successo nell'abilità di comprensione della lettura (88% classe IV; 77% classe II), dimostrando in particolare nelle classi seconde una difficoltà maggiore nelle prove di ascolto. Per quanto concerne la produzione scritta non è possibile applicare un confronto tra le due classi, ma nell'insieme la percentuale di superamento, superiore al 70%, lascerebbe dedurre uno sviluppo dell'abilità di scrittura tendenzialmente adeguato per il profilo di competenza considerato, ovvero il livello B1⁺.

Tabella 2 - *Percentuale di superamento degli studenti*

	<i>Classe IV primaria</i>	<i>Classe II secondaria</i>
Ascolto	78,9%	68,3%
Comprensione della lettura	86,1%	77,5%
Produzione scritta	–	73,1%
Test	84,1%	86,6%

Per descrivere le principali caratteristiche dei punteggi ottenuti dagli studenti ci affidiamo a un indicatore di base che fornisce informazioni sulla distribuzione dei punteggi, in base al loro grado di variabilità o dispersione, ovvero la deviazione stan-

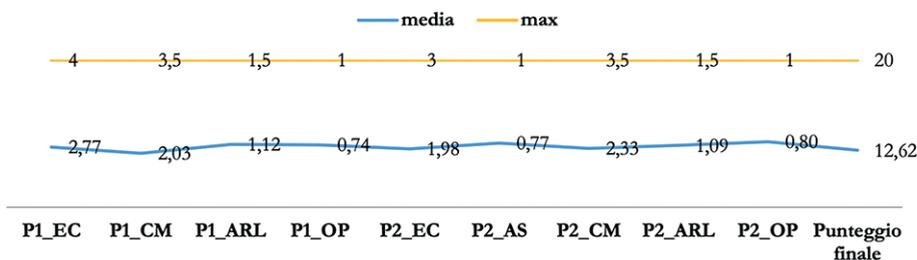
dard (Bachman, 2004), seppure questo dato non sia di per sé non sufficiente. Come emerge dalla tabella 3, l'alto valore della deviazione standard rilevato per le classi seconde della scuola secondaria indica un'ampia distribuzione dei punteggi al di sopra e al di sotto della media. Al contrario, nelle classi quarte della scuola primaria, il valore relativamente più basso indica che i punteggi ottenuti sono tra loro simili e, dunque, più raggruppati intorno alla media. Nella classe quarta, in effetti, gli studenti hanno ottenuto un punteggio finale prevalentemente prossimo al valore massimo ottenibile (17 punti su 24).

Tabella 3 - *Deviazione standard*

	<i>Statistiche</i>			
	<i>Ascolto</i>	<i>Lettura</i>	<i>Produzione scritta</i>	<i>Punteggio finale</i>
Classe IV	1,748	2,805		4,028
Classe II	2,139	2,324	3,5086	6,2452

6.4 Riflessioni sulla competenza linguistica emersa dalle prove di produzione scritta

L'ultima parte dell'analisi si concentra sugli esiti ottenuti nelle prove di produzione scritta sostenute dagli studenti delle classi seconde della scuola secondaria, che sono riassunti nella figura 20⁶.

Figura 20 - *Punteggi produzione scritta - Valori medi*

Come possiamo notare dal confronto con il valore massimo attribuibile per la prova 1 (P1) e per la prova 2 (P2), i tratti più deboli sono l'efficacia comunicativa e la correttezza morfosintattica.

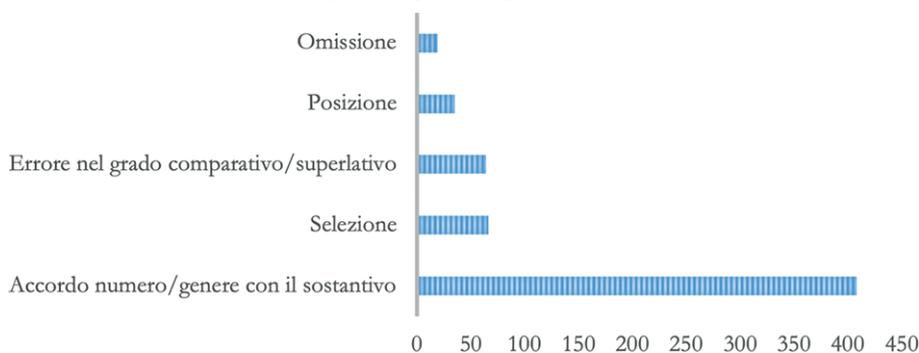
Per quanto concerne l'efficacia comunicativa, le osservazioni maggiormente ricorrenti nelle valutazioni evidenziano testi prevalentemente adeguati all'input (l'argomento proposto è affrontato dagli studenti nella maggior parte dei casi in modo completo ed esauriente). Nella maggior parte dei casi i messaggi sono giudicati in parte coerenti, richiedendo in alcuni punti necessità d'interpretazione.

⁶ Efficacia comunicativa (EC), correttezza morfosintattica (CM), adeguatezza e ricchezza lessicale (ARL), ortografia e punteggiatura (OP), adeguatezza stilistica alla tipologia testuale (AS).

Per quanto concerne il secondo tratto della competenza linguistica meno consolidato in relazione al profilo in esame (B1⁺), ci soffermeremo sulle principali manifestazioni di variazione dallo standard di riferimento rilevate per la competenza grammaticale (CoE 2011: 112). Nello specifico, partendo dall'ipotesi avanzata in Gramegna (2015), secondo cui l'italiano L2 di Bolzano è linguisticamente influenzato dal tedesco, sono prese in esame le forme e le strutture linguistiche il cui uso non è conforme allo standard e, quindi, riconducibile a una varietà di apprendimento o al fenomeno dell'interferenza (Andorno 2006; Jarvis & Pavlenko 2008)⁷.

Rispetto a quanto previsto dal profilo di competenza (Barni *et al.* 2009), gli aggettivi e i pronomi possessivi, così come quelli dimostrativi, nelle loro forme e negli usi più frequenti rientrano in un livello di competenza inferiore rispetto al livello B1. In tedesco gli aggettivi possessivi si accordano in base al numero, al genere e al caso con il nome cui si riferiscono, allo stesso modo degli articoli indeterminativi. Gli aggettivi dimostrativi si declinano in tedesco come un articolo determinativo, ovvero in base al genere, numero e caso del nome a cui si riferiscono. È noto che l'assenza di accordo rientri tra i tratti comuni che si manifestano con una certa regolarità in tutti gli apprendenti (Andorno 2006), tuttavia l'ipotesi che possiamo avanzare è che la diversa modalità di declinazione degli aggettivi (possessivi e dimostrativi) nella L1 possa rappresentare un'interferenza negativa da L1 (De Tommaso 2020) (figura 21).

Figura 21 - *Aggettivi e pronomi possessivi e dimostrativi*



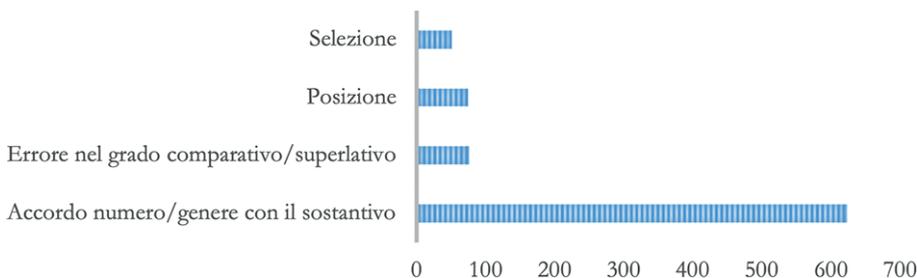
Secondo quanto previsto dal Sillabo di riferimento (Barni *et al.* 2009) e in base a quanto individuato in letteratura come strutture di competenza del livello in esame (Lo Duca 2006), un apprendente di livello B1 dovrebbe aver sviluppato la capacità di accordare l'aggettivo con il genere e il numero del nome cui si riferiscono. Il sistema di flessione per genere e numero rappresenta per l'italiano un tratto pervasivo, in quanto riguarda tutte le forme appartenenti a varie classi tra

⁷ Per la descrizione formale dell'errore è stata adottata una procedura che ha richiesto l'indicazione da parte del valutatore della categoria o dell'elemento linguistico interessato in base alla tassonomia tradizionale reperibile in letteratura (Cattana & Nesci 2004).

cui l'aggettivo, altamente variabile e complesso da acquisire per le difficoltà legate alla scarsa salienza fonica e scarsa trasparenza (Andorno 2006). L'aggettivo in tedesco può avere due funzioni diverse a cui corrispondono posizioni diverse: non si declina se ha una funzione predicativa; deve essere declinato e si colloca in posizione pre nominale se ha una funzione attributiva.

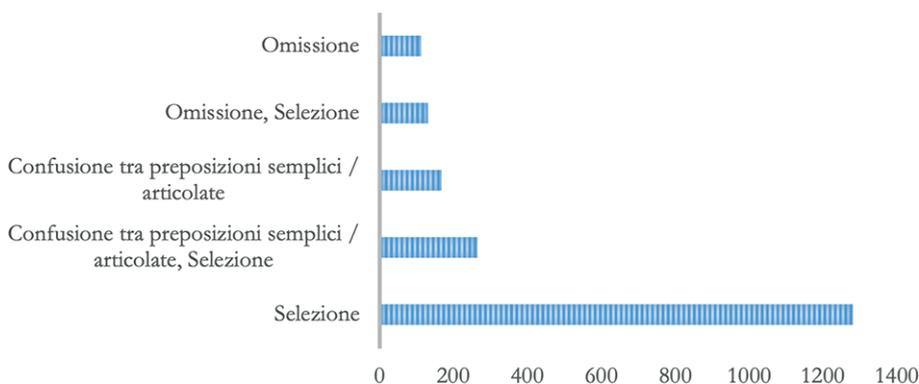
Prendendo in esame le più frequenti segnalazioni d'errore indicate dai valutatori in relazione alla gestione dell'aggettivo qualificativo, è emerso che l'errore più frequente (59,1%) concerne l'accordo con il genere e il numero del nome cui si riferisce (figura 22).

Figura 22 - *Aggettivi qualificativi*



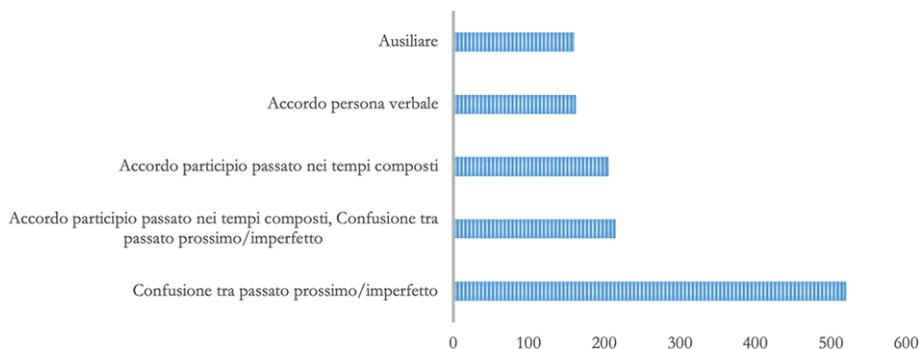
Si evince, pertanto, che l'opposizione di genere e numero riconosciuta e usata tendenzialmente in questa fase delle varietà di apprendimento non sia ancora adeguatamente assimilata dagli studenti in esame (Andorno 2006; Chini & Bosisio 2014). Come afferma Andorno (2006: 100), in effetti, «il passaggio dal livello basico a quello postbasico avviene con la “scoperta” delle categorie flessive: per gli apprendenti alle soglie di questo livello può quindi essere utile esercitare [...] la conoscenza di categorie nozionali flessive come quelle di [...] genere e numero».

Le preposizioni, pur rappresentando un tratto della competenza grammaticale introdotto fin dai profili A (Barni *et al.* 2009), rappresentano uno scoglio anche negli apprendenti competenti, dato il loro carattere sfuggente a regole in grado di definirne l'uso e la selezione (Bagna 2004; Berruto 2008; Meini 2009). In tedesco, come in italiano, esistono le preposizioni semplici e le preposizioni articolate che, seguite da un articolo determinativo, possono contrarsi in una forma unica. In prospettiva contrastiva (Weinreich 2008), l'assenza di una differenza fra i due sistemi linguistici lascerebbe escludere l'influenza della L1, o della lingua tedesca dominante come nel nostro caso stando alle dichiarazioni degli informanti, sulla selezione non corretta delle preposizioni (figura 23).

Figura 23 - *Preposizioni*

L'errore riconducibile all'uso delle preposizioni appare, in effetti, ricorrente in modo trasversale nelle varietà di apprendimento a prescindere dalla L1 di appartenenza dell'apprendente (Cosenza & Masillo 2019; De Tommaso 2020). Come afferma Bagna (2004), è la categoria stessa delle preposizioni che determina una difficoltà di gestione prevalentemente dovuta all'alto grado di idiosincronicità nelle sue realizzazioni.

Un ultimo tratto che, invece, potrebbe segnalare una potenziale influenza della lingua tedesca sulle scelte linguistiche nelle produzioni scritte in italiano è il verbo, in particolare nella selezione del tempo passato (figura 24).

Figura 24 - *Verbo*

Nelle performance valutate emerge una confusione frequente tra le forme del passato prossimo e dell'imperfetto. Un'ipotesi legata all'influenza della lingua tedesca, o della L1 più in generale come rilevato da altri studi (De Tommaso 2020), potrebbe trovare giustificazione nella nozione di 'aspetto' (Giacalone Ramat 2003; Rosi 2009), che non vede una codificazione morfologica nella lingua madre della maggior parte del campione analizzato. L'aspetto perfettivo e imperfettivo rappresenta uno dei tratti più complessi da sviluppare per i parlanti di lingue che non hanno la stessa categoria nella propria L1. Come illustrato in uno studio presentato da Novi

(2016) sull'apprendimento dell'italiano L2 da parte di studenti germanofoni, l'italiano prevede la categoria semantica di azione e quella morfologica di aspetto, mentre il tedesco non ha una codificazione grammaticale dell'aspetto, per cui si rileva soprattutto nelle varietà iniziali dell'apprendimento una tendenza a usare in modo generalizzato il passato prossimo, per poi proseguire con una tendenziale estensione dell'uso dell'imperfetto a tutti i casi possibili.

7. Considerazioni finali

Le evidenze raccolte e analizzate finora ci consentono di formulare alcuni spunti per promuovere un approccio che riconosca alla scolarizzazione un ruolo centrale per un apprendimento della seconda lingua più consapevole ed efficace. Come osservano Medda-Windischer e Carlà (2014), uno dei contesti più adeguati per la promozione della conoscenza delle lingue locali è rappresentato dal sistema scolastico; tuttavia tale operazione promozionale non può essere riservata a questo solo ambito, ma dovrebbe potersi estendere all'intero sistema sociale con interventi di più ampio respiro.

Come riscontrato in Dal Negro (2017: 60), il caso dell'Alto Adige si descrive come una comunità bilingue⁸ «il cui repertorio linguistico si presenta in realtà come un caso paradigmatico di bilinguismo bi-comunitario, nel senso che più che parlare di una comunità linguistica bilingue si ritiene più opportuno parlare di due comunità linguistiche potenzialmente monolingui».

La situazione comunemente nota dell'area da noi presa in esame ha trovato nuove e ulteriori evidenze di un caso di bilinguismo stabilito *de jure* come la compresenza giustapposta di due lingue standard, mentre *de facto* la realtà linguistica appare molto più complessa e la combinazione delle lingue in gioco molto meno stabile (Mackey 1967). Come osserva Dal Negro (2017: 60), «il repertorio linguistico atteso, sulla base della politica linguistica vigente, si presenta in modo parzialmente o sostanzialmente diverso». Inoltre, nell'uso l'italiano non appare mai come scelta esclusiva, mentre il tedesco, oltre che risultare prevalente, sembra implicare sempre l'italiano; al contrario, l'italiano non presuppone necessariamente la presenza del tedesco (Dal Negro 2017). Il contatto tra le lingue sembra essere debole e limitato al contesto scolastico, mentre nei contesti d'uso extrascolastico predomina la lingua tedesca.

In contrapposizione con i dati ricavati da precedenti indagini similari (Vettori & Abel 2017), non è possibile confermare che la lingua italiana sia maggiormente utilizzata rispetto al tedesco, come emerso dalle percezioni degli informanti che avevano partecipato alla suddetta indagine. Il dato analizzato ci consente, dunque, di auspicare lo sviluppo tra le giovani generazioni di una consapevolezza che un livello, seppur minimo, di bilinguismo o trilinguismo possa contribuire a una migliore comunicazione all'interno della società (Medda-Windischer & Carlà 2014).

⁸ O trilingue, se si considera anche il ladino.

Trattandosi di una ricerca ancora in corso, occorre evidenziare la necessità di indagare ulteriormente il dato finora rilevato, nel tentativo di approfondire il passaggio da un livello teorico, astratto, dei repertori linguistici all'analisi delle produzioni scritte elaborate nel corso dello svolgimento del test. Sarà, dunque, una prospettiva futura della presente ricerca investigare e verificare se e in quale misura i rapporti di asimmetria e inclusione tra le lingue rilevati dagli usi linguistici dichiarati siano sedimentati e rintracciabili negli usi linguistici osservabili (Dal Negro 2017).

Bibliografia

- ANDORNO C. (2006), La lingua degli apprendenti dal punto di vista delle varietà di apprendimento, in BOSCH F., MARELLO C. & MOSCA S. (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano a stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Loescher, Torino: 86-111.
- BACHMAN L. (2004), *Statistical Analyses for Language Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BACHMAN L. & PALMER A. (1996), *Language testing in practice*, Oxford University Press, Oxford.
- BAGNA C. (2004), *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa. Le preposizioni in italiano L2 (Italiano)*, FrancoAngeli Editore, Milano.
- BAGNA C., MACHETTI S. & MASILLO P. (2017), Un'indagine linguistica sulla padronanza in italiano L2: il caso degli "alunni stranieri", in VEDOVELLI M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne Editore, Canterano: 291-306.
- BARNI M. & BAGNA C. (2005), Spazi e lingue condivise. Il contatto fra l'italiano e le lingue degli immigrati: percezioni, dichiarazioni d'uso e usi reali. Il caso di Monterotondo e Mentana, in GUARDIANO C. (a cura di), *Lingue, istituzioni, territori: riflessioni teoriche, proposte metodologiche...: atti del XXXVIII Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI): Modena, 23-25 settembre 2004*, Bulzoni, Roma: 223-251.
- BARNI M., BANDINI A., SPRUGNOLI L., LUCARELLI S., SCAGLIOSO A. M., STRAMBI B., FUSI C. & ARRUFFOLI A.M. (2009), *Linee guida CILS*, Guerra Edizioni, Perugia.
- BARNI M. & VEDOVELLI M. (2009), L'Italia plurilingue fra contatto e superdiversità, in PALERMO M. (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: Sondaggi su ADIL2*, Guerra Edizioni, Perugia: 29-47.
- BERRUTO G. (2008), Ai margini delle interlingue: "di", in LAZZERONI R., BANFI E., BERNINI G., CHINI M. & MAROTTA G. (a cura di), *Diachronica et synchronica. Studi in onore di Anna Giacalone Ramat*, ETS, Pisa: 87-109.
- BERRUTO G. (2009), Confini tra sistemi, fenomenologia del contatto linguistico e modelli del code switching, in IANACCARO G. & MATERA V. (a cura di), *La lingua come cultura*, UTET, Torino: 3-34.
- BERRUTO G. & CERRUTI M. (2015), *Manuale di sociolinguistica*, UTET, Torino.
- CATTANA A. & NESCI M. T. (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra Edizione, Perugia.

- CHENG L. (2008), Washback, Impact and Consequences, in SHOHAMY E. & HORNBERGER N.H. (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd edition), vol. 7, *Language Testing and assessment*, Springer, New York: 349-364.
- CHINI M. & BOSISIO C. (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue di oggi*, Carocci, Roma.
- COSENZA L. & MASILLO P. (2019), Investigating error typologies into Italian test performances of Arabic speakers, in GEBRIL A. & HIDRI S. (eds.), *Language assessment in the Middle East and North Africa*, *Arab Journal of Applied Linguistics*, vol. 4 (2), July 2019: 54-86.
- COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- DAL NEGRO S. (2017), Bilinguismo asimmetrico in Alto Adige: lo spazio sociolinguistico dell'italiano, in BOMBI R. (a cura di), *Nuovi spazi comunicativi per l'italiano nel mondo*, Forum Editrice Universitaria Udinese, Udine: 59-67.
- DE MAURO T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- DE MAURO T. (2006), Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse, in *LIDI*, I (1): 11-37.
- DE TOMMASO V. (2020), Dalle strutture al testo. Errori in Italiano L2 di apprendenti cechi e slovacchi: osservazioni preliminari in prospettiva longitudinale, in *Études romans de BRNO*, vol. 41 (iss. 1): 269-286.
- FORER D., PALADINO M.P., VETTORI C., ABEL A. & FLARER H. (2012), I risultati dell'indagine psicosociale: gli studenti, in ABEL, A., VETTORI, C. & WISNIEWSKI, K. (eds.), KOLIPSI. *Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale/ Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung*, vol. 1, Eurac, Bolzano/Bozen: 147-322.
- GIACALONE RAMAT A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- GRAMEGNA B. (2015), Italiano L2 in Provincia di Bolzano: di cosa stiamo parlando oggi?, in *In.IT*, 31-32, Guerra Edizioni, Perugia: 46-48.
- GREEN R. (2013), *Statistical Analyses for Language Testers*, Palgrave Macmillan, London.
- HAMP-LYONS L. (1997), Washback, impact and validity: Ethical concerns, in *Language Testing*, 14: 295-303.
- INVALSI, 2018, Rapporto Nazionale OCSE PISA 2018, http://www.provincia.bz.it/servizio-valutazione-italiano/downloads/Rapporto_Nazionale_2018.pdf.
- JARVIS S. & PAVLENKO A. (2008), *Crosslinguistic influence in language and cognition*, Routledge, New York / London.
- LO DUCA M.G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci Editore, Roma.
- MACKAY W.F. (1967), *Bilingualism as a world problem*, Harvest House, Montreal.
- MARTYNIUK M. & NOIJONS J. (2007), *The use of the CEFR at national level in the Council of Europe Member States*, Council of Europe, Strasbourg.
- MEDDA-WINDISCHER R. & CARLÀ A. (2014), *Migrazione e convivenza in Alto Adige. Raccomandazioni per una cittadinanza civica in provincia di Bolzano*, EURAC Research, Bolzano.

- MEINI L. (2009), *Dimensioni dello spazio nelle preposizioni. Uno studio empirico sull'italiano L2*, Editore plus, Pisa.
- MESSICK S. (1996), Validity and washback in language testing, in *Language Testing*, 13(3): 241-256.
- NOVI E. (2016), *Italiano L2 per apprendenti germanofoni*, http://italianoperstranieri.mondadorieducation.it/wp-content/uploads/2016/03/novi_italiano_l2_per_apprendenti_germanofoni.pdf.
- PALLANT J. (2011), *SPSS survival manual*, McGraw Hill, Berkshire, England.
- PROVINCIA AUTONOMA DE BULSAN - SÜDTIROL (2019), Presentazione dei risultati OCSE PISA 2018 della Provincia Autonoma di Bolzano, [http://www.provincia.bz.it/servizio-valutazione-italiano/downloads/Comunicato_stamp_a_PISA_2018\(1\).pdf](http://www.provincia.bz.it/servizio-valutazione-italiano/downloads/Comunicato_stamp_a_PISA_2018(1).pdf).
- ROSI F. (2009), *Learning aspect in Italian L2. Corpus annotation, acquisitional patterns, and connectionist modelling*, FrancoAngeli, Milano.
- SAVILLE N. (2000), Investigating the impact of international language examinations, in *Research notes*, 2: 4-7.
- SHOHAMY E., DONITSA-SCHMIDT S. & FERMAN I. (1996), Test impact revisited: Washback effect over time, in *Language Testing*, 13(3): 298-317.
- VEDOVELLI M. (2006), L'italiano L2 in Italia e nel mondo: la condizione delle giovani generazioni, in MAGGIO M. & TEMPESTA I. (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, FrancoAngeli, Milano: 21-42.
- VEDOVELLI M. (a cura di) (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- VERTOVEC S. (2007), Super-diversity and its implications, in *Ethnic and Racial Studies*, 30(6): 1024-1054.
- VETTORI C. & ABEL A. (a cura di) (2017), *KOLIPSI II Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale*, EURAC Research, Bolzano.
- WEINREICH U. (2008), *Lingue in contatto*, UTET, Torino.