

# COMPASS

Un quadro di riferimento per la teoria e la  
ricerca sulle competenze didattiche plurilingui

Marta Guarda & Silvia Hofer





## Colophon

**Citazione consigliata:**

Guarda, M., Hofer, S., COMPASS: un Quadro di riferimento per la teoria e la ricerca sulle competenze didattiche plurilingui, Bolzano, Italia: Eurac Research, 2021.

**Istituto di linguistica applicata**

Eurac Research  
Viale Druso 1  
39100 Bolzano  
T +39 0471 055 100  
[linguistics@eurac.edu](mailto:linguistics@eurac.edu)  
[www.eurac.edu](http://www.eurac.edu)

**Autrici:** Marta Guarda e Silvia Hofer

**Coordinamento scientifico:** Andrea Abel

**Traduzioni:** Marta Guarda e Lucrezia Romani

© Eurac Research, 2021



Questa pubblicazione é distribuita con licenza Creative Commons Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), che permette il riutilizzo, la condivisione, la modifica, la distribuzione e la riproduzione con qualsiasi mezzo o formato, purché sia data adeguata menzione di paternità, si fornisca un link alla licenza Creative Commons e si indichi se sono state effettuate modifiche.



## Contenuti

<b>1</b>	<b>Introduzione .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Struttura del Quadro di riferimento .....</b>	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>Quadro di riferimento .....</b>	<b>8</b>
<b>4</b>	<b>Glossario .....</b>	<b>20</b>
<b>5</b>	<b>Bibliografia .....</b>	<b>24</b>



# 1 Introduzione

Il Quadro di riferimento qui proposto nasce in seno all'iniziativa di ricerca e formazione COMPASS (*Competenze didattiche nella classe plurilingue*)<sup>a</sup> promossa dal team del progetto *A lezione con più lingue* (SMS 2.0)<sup>b</sup> di Eurac Research. L'obiettivo dell'iniziativa COMPASS è sostenere gli/le insegnanti delle scuole altoatesine di lingua italiana e tedesca nel gestire al meglio la crescente eterogeneità linguistica delle loro classi, nonché accompagnarli/e nel loro percorso verso una pratica didattica plurilingue sempre più inclusiva e partecipativa.

Il Quadro qui proposto risponde alla necessità di avere un chiaro modello di riferimento delle competenze che gli/le insegnanti coinvolti nella didattica plurilingue dovrebbero possedere<sup>c</sup>. Queste competenze sono state identificate attraverso un esame approfondito di documenti relativi agli approcci linguistici plurali e con una forte attenzione alla dimensione linguistica, come anche dei modelli di riferimento relativi al CLIL e all'educazione plurilingue in contesti di lingua maggioritaria (tra gli altri, Candelier et al. 2012; Bleichenbacher et al. 2019; Boeckmann et al. 2011; de Carlo & Anquetil 2019; Gogolin et al. 2010; Leisen 2013; Marsh et al. 2012; Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum 2014). Ad ispirare il nostro lavoro hanno contribuito anche in larga parte risorse come i curricula di educazione plurilingue, le linee guida nazionali e locali per le scuole e i lavori teorici più significativi sul translanguaging. Il Quadro di riferimento qui presentato è anche il frutto di un ricco processo di consultazione con esperti: esperti di linguistica applicata di Eurac Research, formatori che lavorano nel campo della didattica plurilingue e dell'innovazione pedagogica e studiosi di diverse istituzioni internazionali.

Come esemplificato di seguito, il Quadro di riferimento identifica una serie di risorse (raggruppate in tre macroaree: *Conoscenze*, *Abilità* e *Missione*) che possono contribuire a un approccio didattico orientato all'educazione plurilingue. Come tale, il Quadro è inteso come uno strumento per facilitare gli studi teorici e la ricerca sulle competenze didattiche plurilingui, nonché per pianificare programmi di sviluppo professionale per il personale insegnante coinvolto nella didattica plurilingue (come ad esempio la formazione insegnanti prevista in seno alle attività dell'iniziativa COMPASS). Questo aspetto è particolarmente importante in quanto i formatori e le formatrici hanno la responsabilità di stimolare la consapevolezza dei docenti, inclusi quelli di materie tradizionalmente considerate non-linguistiche, circa gli obiettivi e i potenziali benefici della didattica plurilingue, nonché di promuovere una visione della didattica plurilingue che resista all'approccio compartimentato e trasversale all'insegnamento delle materie (linguistiche e non) che si può talvolta trovare nelle scuole (Beacco et al. 2016: 72).

È importante notare che il Quadro di riferimento qui presentato non è inteso per un uso personale da parte degli/delle insegnanti, né si occupa esplicitamente della progettazione dei programmi didattici per la classe. Tuttavia, esso implica che i contenuti del curriculum scolastico siano rivisti alla luce delle conoscenze, delle abilità e degli orientamenti in esso descritti. Il Quadro può quindi essere utilizzato anche come strumento per pianificare unità didattiche, moduli e progetti didattici. Se adeguatamente

<sup>a</sup> <https://sms-project.eurac.edu/ricerca/2629-2/?lang=it>

<sup>b</sup> <https://sms-project.eurac.edu/?lang=it>

<sup>c</sup> Per una definizione dei termini più rilevanti usati nel Quadro, tra cui i termini *didattica plurilingue* e *competenza/e*, si prega di consultare il Glossario alla fine di questo documento.



adattato, esso potrebbe anche servire come strumento di riferimento per il singolo insegnante per valutare e rivedere il proprio insegnamento sotto la lente della didattica plurilingue.

## 2 Struttura del Quadro di riferimento

Per una didattica plurilingue attenta ad espandere e a far leva sul repertorio linguistico degli/delle alunni/e, che stimoli il loro interesse e la loro apertura nei confronti della diversità linguistica e che li prepari ad assumere un ruolo attivo e positivo in una società sempre più multilingue e multiculturale, gli/le insegnanti necessitano di una varietà di competenze. Per stilare il presente Quadro di riferimento, queste competenze sono state suddivise in dodici **risorse**, o **categorie**. Esse, a loro volta, sono state raggruppate in tre **macroaree**: *Conoscenze*, *Abilità* e *Missione* (Figura 1).

La prima macroarea, quella relativa alle *Conoscenze*, spazia dalla conoscenza di alcuni concetti della linguistica e dei processi di acquisizione e apprendimento delle lingue (categoria 1) alla conoscenza dei concetti relativi al multi/plurilinguismo e all'educazione plurilingue (2), alla conoscenza dei processi sociolinguistici (3). Tutte queste categorie, a nostro avviso, costituiscono una base essenziale per sviluppare e perfezionare la propria competenza didattica plurilingue.

La seconda e più grande macroarea, quella relativa alle *Abilità*, comprende una vasta gamma di abilità pedagogiche e didattiche e attinge alle componenti della macroarea *Conoscenze* descritta poc'anzi. All'interno della macroarea *Abilità* troviamo una serie di risorse che riguardano la capacità dell'insegnante di valutare i bisogni dei propri alunni e di pianificare le lezioni in base agli stessi: tale macroarea include quindi la capacità di ricostruire i repertori linguistici e le biografie linguistiche dei propri alunni e delle proprie alunne (4), di identificare le aree della lingua potenzialmente impegnative per la classe (5) e di selezionare l'approccio didattico più appropriato alla classe plurilingue (6). La stessa macroarea comprende anche una serie di abilità pedagogico-didattiche di cui l'insegnante ha bisogno nella routine quotidiana, vale a dire: la capacità di agevolare il processo di apprendimento attraverso lo scaffolding (8), la capacità di selezionare attività e argomenti mirati a mantenere e ad espandere i repertori linguistici degli/delle alunni/e (9), la capacità di rilevare e valutare le competenze degli/delle alunni/e plurilingui (10), nonché la capacità di adottare un approccio cooperativo (7), perché mettere l'alunno al centro del proprio insegnamento è essenziale per dare veramente voce alla sua identità e al suo plurilinguismo.

La terza macroarea, per il cui titolo abbiamo scelto il termine *Missione* ad indicarne il risvolto di impegno sociale che la caratterizza, include le componenti più esplicitamente personali di questo Quadro di riferimento: a questa macroarea appartengono fattori personali come quelli associati a convinzioni, atteggiamenti, motivazioni e valori che spingono un/a insegnante a impegnarsi nella didattica plurilingue. Tra essi troviamo quindi la categoria denominata "Attivismo linguistico" (Shohamy 2006), in cui l'attenzione è rivolta al riconoscimento del valore del multilinguismo/plurilinguismo e all'assunzione di un ruolo attivo nella promozione di tale visione nella propria classe e al di fuori di essa (11), e la categoria "L'educazione linguistica come compito trasversale", nella quale emerge l'importanza di una costante collaborazione tra discipline e insegnanti, sia nell'ambiente scolastico che attraverso percorsi di aggiornamento e formazione (12).

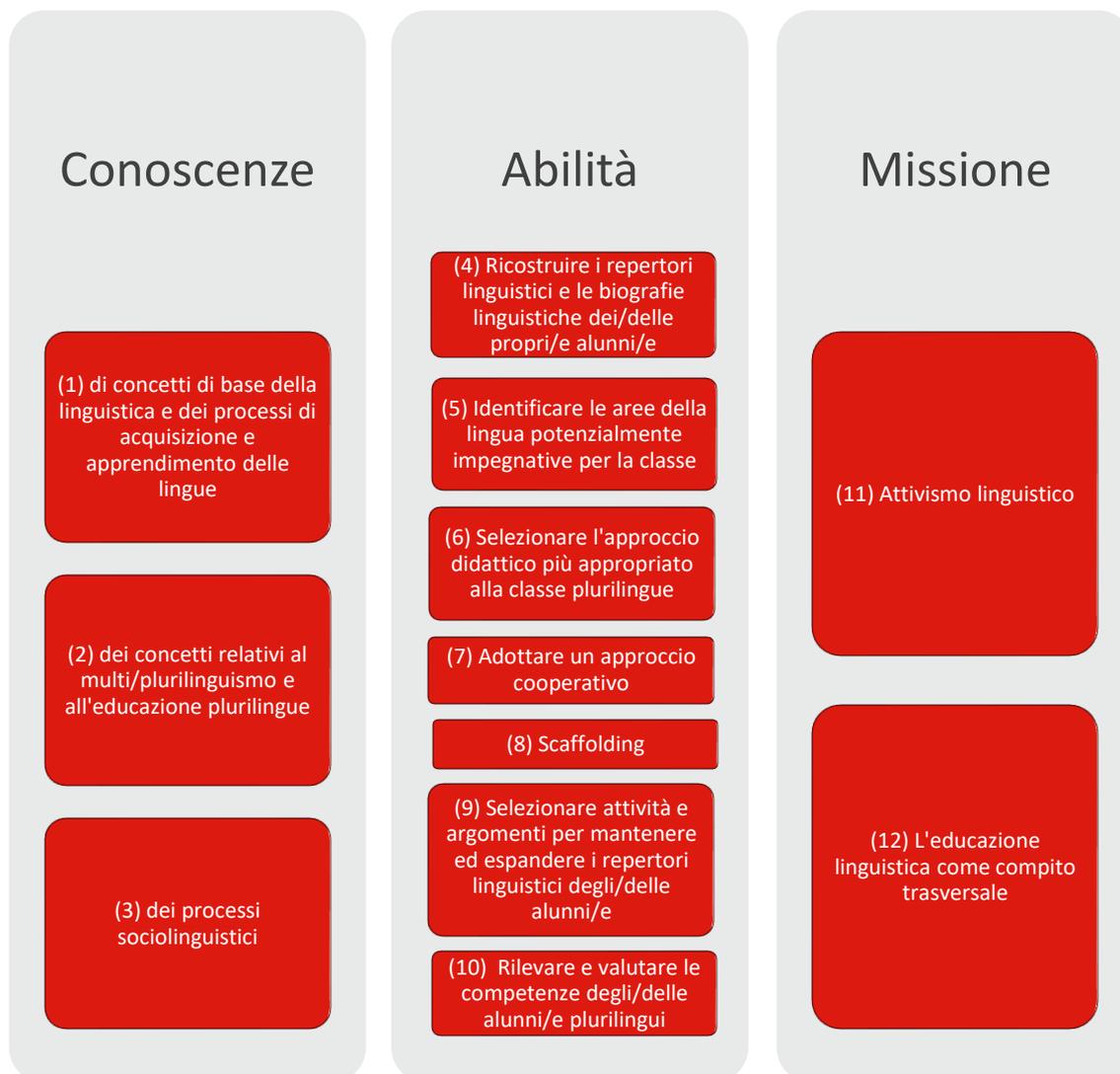


Figura 1: Competenze didattiche plurilingui: macroaree e risorse/categorie.

Dopo aver identificato le principali risorse/categorie all'interno di ogni macroarea (Figura 1), queste sono state ulteriormente suddivise in **componenti** in modo da cogliere le varie sfaccettature dello stesso fenomeno. Così, per esempio, la seconda categoria "Conoscenza dei concetti relativi al multi/plurilinguismo e all'educazione plurilingue" è stata ritenuta comprensiva di due componenti, ovvero "Gli/Le insegnanti hanno una conoscenza di base dei concetti relativi al multi/plurilinguismo" e "Gli/Le insegnanti conoscono diversi approcci didattici plurali e/o con una forte attenzione alla dimensione linguistica". Come illustrato nell'estratto sottostante (Figura 2), queste componenti si trovano nella colonna di sinistra del Quadro di riferimento.



<b>2 Conoscenza dei concetti relativi al multi/plurilinguismo e all'educazione plurilingue</b>		
	<b>Componente</b>	<b>Concretizzazione</b>
<b>2A</b>	Gli/Le insegnanti hanno una conoscenza di base dei concetti relativi al multi/plurilinguismo.	<p><i>Gli/Le insegnanti conoscono le differenze tra termini come multilinguismo e plurilinguismo come definiti dal Consiglio d'Europa. Sono a conoscenza di nozioni quali multilinguismo intra-linguistico (innere Mehrsprachigkeit), repertorio linguistico e competenza plurilingue.</i></p> <p><i>Gli/Le insegnanti sono consapevoli del fatto che le persone plurilingui non tengono le risorse del loro complesso repertorio strettamente separate in compartimenti mentali, ma ne modulano volutamente l'uso sfruttandone le interconnessioni.</i></p> <p><i>Gli/Le insegnanti hanno una certa consapevolezza delle differenze che sono insite in concetti come multicompetence e translanguaging.</i></p>
<b>2B</b>	Gli/Le insegnanti conoscono diversi approcci didattici plurali e con una forte attenzione alla dimensione linguistica.	<p><i>Gli/Le insegnanti sono consapevoli degli scopi, delle somiglianze e delle differenze tra i vari approcci plurali alle lingue, tra cui: l'éveil aux langues; l'intercomprensione tra lingue affini; l'approccio interculturale; la didattica integrata delle lingue.</i></p> <p><i>Gli/Le insegnanti sono consapevoli delle caratteristiche e finalità degli approcci didattici con una forte attenzione alla dimensione linguistica, tra cui: linguistically-responsive teaching; sprachsensibler, sprachaufmerksamer e sprachbewusster Unterricht; durchgängige Sprachbildung; translanguaging.</i></p>

Figura 2: Estratto del Quadro che mostra la categoria n.2, le sue componenti e le loro concretizzazioni.

Come si può notare nella Figura 2, ogni componente è spiegata più in dettaglio attraverso **concretizzazioni**, consultabili nella colonna di destra del Quadro di riferimento. La concretizzazione per la componente 2B, per esempio, riporta che:

Gli/Le insegnanti sono consapevoli degli scopi, delle somiglianze e delle differenze tra i vari approcci plurali alle lingue, tra cui: l'éveil aux langues; l'intercomprensione tra lingue affini; l'approccio interculturale; la didattica integrata delle lingue. Gli/Le insegnanti sono consapevoli delle caratteristiche e finalità degli approcci didattici con una forte attenzione alla dimensione linguistica, tra cui: linguistically-responsive teaching; sprachsensibler, sprachaufmerksamer e sprachbewusster Unterricht; durchgängige Sprachbildung; translanguaging.

Prima di presentare il Quadro di riferimento, un'ultima nota va aggiunta per quanto riguarda la macroarea intitolata *Missione*. Il confine tra la dimensione motivazionale e le altre macroaree, infatti, a volte può non apparire così netto come quello tra le *Conoscenze* e le *Abilità*. Questo perché l'impegno verso gli ideali dell'educazione plurilingue è impulso e parte integrante della maggior parte delle categorie che rientrano nelle prime due macroaree. Con *Missione*, tuttavia, ci riferiamo esplicitamente alla capacità proattiva e alla disponibilità di un/a insegnante a mobilitare le proprie conoscenze e abilità per agire come agente sociale di cambiamento, ad esempio valorizzando la diversità linguistica e assumendosi la responsabilità dello sviluppo degli/delle alunni/e come parlanti plurilingui.



## 3 Quadro di riferimento

### Macroarea 1: Conoscenze

<b>1</b>	<b>Conoscenza di concetti di base della linguistica e dei processi di acquisizione e apprendimento delle lingue</b>	
	<b>Componente</b>	<b>Concretizzazione</b>
<b>1A</b>	Gli/Le insegnanti <sup>d</sup> hanno alcune conoscenze di base di linguistica	<i>Gli/Le insegnanti hanno una conoscenza di base di nozioni rilevanti per la loro attività didattica, tra cui: le diverse funzioni della lingua, le tipologie linguistiche<sup>1</sup>, i registri linguistici<sup>2</sup>, le differenze tra lingua orale e scritta, i tipi di testo<sup>3</sup>, la distinzione tra le abilità comunicative interpersonali di base (BICS) e la competenza linguistica cognitivo-accademica (CALP)<sup>4</sup>.</i>
<b>1B</b>	Gli/Le insegnanti hanno alcune conoscenze di base sull'acquisizione della L1 e sui processi di apprendimento in L2 e nelle lingue straniere.	<i>Gli/Le insegnanti hanno una conoscenza di base delle fasi di acquisizione della lingua e del ruolo delle L1 nell'apprendimento di altre lingue<sup>5</sup>. Sanno, per esempio, che le pratiche linguistiche o metalinguistiche apprese in una lingua possano essere trasferite ad un'altra<sup>6</sup>; che le competenze comunicative interpersonali in una L2 e in una lingua straniera si sviluppano molto più rapidamente delle competenze cognitivo-accademiche<sup>7</sup>; che lo sviluppo precoce della competenza metalinguistica comporta un vantaggio per lo sviluppo linguistico e la crescita cognitiva<sup>8</sup>. Gli/Le insegnanti sono consapevoli della dimensione socioculturale e sociocognitiva dei processi di apprendimento<sup>9</sup>. Sanno inoltre che la scelta di materiali, contenuti e attività didattiche emotivamente coinvolgenti ha un effetto positivo sulla motivazione degli/delle alunni/e<sup>10</sup> e sui loro processi di apprendimento (linguistico, ma non solo). Gli/Le insegnanti hanno familiarità con alcuni dei più comuni pregiudizi sull'apprendimento delle lingue (transfer<sup>11</sup>, fossilizzazione linguistica<sup>12</sup>, separazione delle lingue<sup>13</sup> ecc.) e riconoscono quando il plurilinguismo viene considerato, nella loro scuola, come un deficit e non come una risorsa<sup>14</sup>.</i>
<b>1C</b>	Gli/Le insegnanti conoscono il ruolo della lingua in tutti i processi di apprendimento.	<i>Gli/Le insegnanti sanno che ogni alunno/a ha la capacità di attivare strategie di trasferimento da una lingua, una competenza o una materia ad un'altra<sup>15</sup>.</i>
<b>2</b>	<b>Conoscenza dei concetti relativi al multi/plurilinguismo e all'educazione plurilingue</b>	
	<b>Componente</b>	<b>Concretizzazione</b>

<sup>d</sup>Se non specificato diversamente, la parola "insegnanti" in questo documento indica gli/le insegnanti di tutte le materie.



2A	Gli/Le insegnanti hanno una conoscenza di base dei concetti relativi al multi/plurilinguismo.	<p><i>Gli/Le insegnanti conoscono le differenze tra termini come multilinguismo e plurilinguismo come definiti dal Consiglio d'Europa<sup>16</sup>. Sono a conoscenza di nozioni quali multilinguismo intra-linguistico (innere Mehrsprachigkeit)<sup>17</sup>, repertorio linguistico<sup>18</sup> e competenza plurilingue<sup>19</sup>.</i></p> <p><i>Gli/Le insegnanti sono consapevoli del fatto che le persone plurilingui non tengono le risorse del loro complesso repertorio strettamente separate in compartimenti mentali, ma ne modulano volutamente l'uso sfruttandone le interconnessioni<sup>20</sup>.</i></p> <p><i>Gli/Le insegnanti hanno una certa consapevolezza delle differenze che sono insite in concetti come multicompetence<sup>21</sup> e translanguaging<sup>22</sup>.</i></p>
2B	Gli/Le insegnanti conoscono diversi approcci didattici plurali e con una forte attenzione alla dimensione linguistica.	<p><i>Gli/Le insegnanti sono consapevoli degli scopi, delle somiglianze e delle differenze tra i vari approcci plurali alle lingue, tra cui: l'éveil aux langues; l'intercomprensione tra lingue affini; l'approccio interculturale; la didattica integrata delle lingue<sup>23</sup>.</i></p> <p><i>Gli/Le insegnanti sono consapevoli delle caratteristiche e finalità degli approcci didattici con una forte attenzione alla dimensione linguistica, tra cui: linguistically-responsive teaching<sup>24</sup>; sprachsensibler, sprachaufmerksamer e sprachbewusster Unterricht<sup>25</sup>; durchgängige Sprachbildung<sup>26</sup>; translanguaging<sup>27</sup>.</i></p>

### 3 Conoscenza dei processi sociolinguistici

	<u>Componente</u>	<u>Concretizzazione</u>
3A	Gli/Le insegnanti conoscono le connessioni reciproche che esistono tra lingua, cultura, società e identità.	<p><i>Gli/Le insegnanti sanno che il linguaggio non è semplicemente uno strumento per scambiare informazioni, ma è anche un sistema attraverso il quale i parlanti possono creare e plasmare la realtà (valori, percezioni, identità)<sup>28</sup>. Sono inoltre consapevoli che tutte le lingue sono definite dall'appartenenza sociale, politica, culturale o etnica di chi le parla<sup>29</sup>. Riflettono criticamente sul ruolo del linguaggio nei processi di formazione di identità e di identificazione di gruppo<sup>30</sup>.</i></p>
3B	Gli/Le insegnanti sanno che le lingue sono costruzioni socioculturali e sociopolitiche. Conoscono le implicazioni sociopolitiche dell'uso della lingua.	<p><i>Gli/Le insegnanti sanno che la lingua può essere uno strumento per legittimare o invalidare un gruppo o un'identità<sup>31</sup>, e conoscono esempi (attuali o storici) di stigmatizzazione della lingua nell'area in cui vivono.</i></p> <p><i>Gli/Le insegnanti hanno familiarità con i concetti di lingue maggioritarie e minoritarie<sup>32</sup> e sono consapevoli che le lingue minoritarie possono avere un prestigio nascosto al di fuori dei contesti istituzionali come la scuola<sup>33</sup>.</i></p> <p><i>Gli/Le insegnanti sono inoltre a conoscenza delle tendenze demografiche che influenzano i profili linguistici nazionali e locali.</i></p> <p><i>Gli/Le insegnanti sono consapevoli dell'influenza dell'ambiente familiare, dei media e del contesto sociale sulle percezioni e pratiche linguistiche dei/delle loro alunni/e<sup>34</sup>.</i></p>



		<i>Gli/Le insegnanti affrontano tutti questi temi con consapevolezza critica (critical multilingual awareness<sup>35</sup>).</i>
--	--	--

## Macroarea 2: Abilità

<b>4</b>	<b>Ricostruire il repertorio e le biografie linguistiche degli/delle alunni/e</b>	
	<b>Componente</b>	<b>Concretizzazione</b>
<b>4A</b>	Gli/Le insegnanti adottano strumenti e strategie appropriati per ricostruire il repertorio linguistico e le biografie linguistiche dei/delle loro alunni/e.	<p><i>Per ricostruire il repertorio linguistico e le biografie linguistiche dei/delle loro alunni/e<sup>36</sup>, gli/le insegnanti promuovono una varietà di attività e strumenti che meglio si adattano al loro contesto educativo e ai loro obiettivi: ad esempio, invitano gli/le alunni/e a condurre interviste tra pari<sup>37</sup>, o a rappresentare visivamente il loro repertorio attraverso la realizzazione di ritratti linguistici<sup>38</sup>. Promuovono l'uso della Biografia linguistica, del Dossier e del Passaporto delle lingue<sup>39</sup> e li incoraggiano a produrre narrazioni personali che illustrino le loro biografie linguistiche e le loro esperienze di apprendimento<sup>40</sup>.</i></p> <p><i>Gli/Le insegnanti motivano gli/le alunni/e a condividere in classe aneddoti linguistici<sup>41</sup> e a portare esempi di come usano e costruiscono il loro repertorio linguistico al di fuori della scuola<sup>42</sup>. Questo può essere fatto chiedendo agli/alle alunni/e di raccontare esperienze, descrivere il paesaggio linguistico (linguistic landscape<sup>43</sup>) che li circonda (per esempio tramite foto o racconti personali) o di mostrare al resto della classe lavori auto-prodotti in cui le lingue hanno una valenza particolare (per esempio, brevi racconti, fumetti, video, testi di canzoni, blog e altri prodotti social ecc.).</i></p> <p><i>In circostanze specifiche, gli/le insegnanti coinvolgono i genitori<sup>44</sup> e/o i mediatori linguistici nel processo di ricostruzione delle biografie linguistiche e dei precedenti percorsi scolastici<sup>45</sup> degli/delle alunni/e.</i></p>
<b>5</b>	<b>Identificare le aree della lingua potenzialmente impegnative per la classe</b>	
	<b>Componente</b>	<b>Concretizzazione</b>
<b>5A</b>	Gli/Le insegnanti identificano le aree potenzialmente impegnative della lingua usata nelle loro discipline e pianificano le loro lezioni di conseguenza.	<p><i>Gli/Le insegnanti identificano le caratteristiche linguistiche e discorsive che possono essere impegnative per i/le loro alunni/e<sup>46</sup> (ad esempio, la terminologia specifica della disciplina, l'uso della voce passiva/attiva, i processi di nominalizzazione, la struttura della frase e del testo, ecc.).</i></p> <p><i>Questo processo è facilitato dalla consapevolezza dei repertori linguistici degli/delle alunni/e della classe. Tale consapevolezza può aiutare l'insegnante a far leva sui punti di forza che ogni allievo/a ha in una lingua per favorire l'accesso ad un'altra.</i></p> <p><i>Gli/Le insegnanti sviluppano attività e strumenti adeguati che rispondono alle esigenze linguistiche da essi/esse individuate<sup>47</sup>.</i></p>



		<i>Gli/Le insegnanti di materie non linguistiche collaborano con gli/le insegnanti di lingua in questo processo. Insieme, valutano anche l'impatto dei compiti e degli strumenti ideati sull'apprendimento degli/delle alunni/e.</i>
--	--	--

## 6 Selezionare l'approccio didattico più appropriato nella classe plurilingue

	<u>Componente</u>	<u>Concretizzazione</u>
6A	Gli/Le insegnanti scelgono tra diverse metodologie e diversi approcci (plurali e con una forte attenzione alla dimensione linguistica) per raggiungere le loro finalità didattiche.	<i>Gli/Le insegnanti scelgono l'approccio o la metodologia più appropriati ai propri obiettivi didattici<sup>48</sup>, o una combinazione degli stessi (ad esempio, <i>éveil aux langues</i>, <i>intercomprensione tra lingue affini</i>, <i>didattica integrata delle lingue</i>, <i>CLIL</i>, <i>linguistically-responsive teaching</i> ecc.). La scelta degli approcci e delle metodologie non è casuale, ma dimostra un impegno a lungo termine verso l'educazione plurilingue (ad esempio, attraverso un allineamento mirato ed esplicito tra risultati attesi, metodi, compiti, ecc.)<sup>49</sup>. L'applicazione in classe di uno o più approcci o metodologie non quindi è episodica o frammentaria, ma si iscrive nel curriculum nel modo più organico possibile.</i>

## 7 Adottare un approccio cooperativo

	<u>Componente</u>	<u>Concretizzazione</u>
7A	Gli/Le insegnanti adottano un approccio cooperativo in classe e promuovono un'ampia gamma di metodi partecipativi che implicano anche l'uso delle varie risorse facenti parte del repertorio linguistico degli/delle alunni/e.	<i>Gli/Le insegnanti adottano metodi cooperativi e altre metodologie che richiedono la partecipazione attiva degli/delle alunni/e<sup>50</sup>, sia per dare ad ogni alunno/a maggiori opportunità di ascolto e di produzione verbale<sup>51</sup> (ad esempio, <i>discussioni in gruppo</i>, <i>jigsaw</i>, <i>think-pair-share</i>, <i>tea party</i>, <i>classe rovesciata</i> ecc.) sia per favorire relazioni di interdipendenza positiva tra alunni/e<sup>52</sup>. Ove appropriato, le attività proposte coinvolgono l'intero repertorio linguistico della classe. In questo modo, gli/le alunni/e hanno maggiore libertà di esprimersi nella/e lingua/e in cui si sentono più sicuri/e tra quelle che compongono il loro repertorio linguistico<sup>53</sup> e hanno la possibilità di comprendere pienamente i contenuti proposti attingendo a tutte le risorse a loro disposizione.<sup>54</sup></i>
7B	Gli/Le insegnanti assegnano compiti aperti e basati su problemi.	<i>Gli/Le insegnanti lavorano con compiti aperti e basati su problemi che permettono una pluralità di soluzioni, e che richiedono usi linguistici più articolati<sup>55</sup>. Un esempio di compiti aperti è la promozione di progetti, anche in collaborazione con insegnanti di altre materie, che richiedono l'uso di lingue diverse (ad esempio, sondaggi condotti all'interno e all'esterno della scuola, giornali plurilingui o libri di poesie realizzati dalla classe ecc.)<sup>56</sup>.</i>

## 8 Scaffolding

	<u>Componente</u>	<u>Concretizzazione</u>
--	-------------------	-------------------------



<p><b>8A</b></p>	<p>Gli/Le insegnanti forniscono supporto aggiuntivo volto a sostenere e migliorare le competenze linguistiche cognitivo-accademiche dei/delle loro alunni/e.</p>	<p><i>Gli/Le insegnanti adottano strumenti e strategie che supportano le capacità ricettive dei/delle loro alunni/e (ad esempio, sussidi extralinguistici/multimodali come immagini e grafici, note a margine dei testi, glossari, compiti ed esercizi diversificati, promozione di diverse strategie di lettura ecc.<sup>57</sup>). Gli/Le insegnanti usano la lingua in modo da aiutare gli/le alunni/e a familiarizzare con l'aspetto della correttezza formale e grammaticale<sup>58</sup>. Attraverso strumenti e strategie appropriati (mappe concettuali, organizzatori grafici, cloze linguistico ecc.<sup>59</sup>), gli/le insegnanti supportano le abilità produttive dei/delle loro alunni/e e la loro capacità di selezionare informazioni e organizzarle in testi coerenti. Gli/Le insegnanti lavorano sistematicamente sul linguaggio accademico e sulla terminologia disciplinare dei loro alunni/e, ad esempio introducendo nuovi elementi lessicali con l'ausilio di informazioni di supporto (ad esempio, mostrando l'uso appropriato della parola nel contesto), e ripetendoli sistematicamente (ad esempio attraverso un curriculum a spirale)<sup>60</sup>. Le attività promosse in classe coinvolgono le varie risorse del repertorio linguistico degli/delle alunni/e e attingono a strumenti in più lingue (glossari, sussidi visivi, mappe, tutoring, strumenti multimodali, dizionari in più lingue) in modo da far leva sulle conoscenze acquisite in precedenza dagli/dalle alunni/e<sup>61</sup> e sulle corrispondenze tra le lingue disponibili nella classe<sup>62</sup>. La promozione di tali attività e strumenti è parte integrante delle lezioni in tutte le materie.</i></p>
<p><b>8B</b></p>	<p>Gli/Le insegnanti fanno leva sul repertorio linguistico dei/delle loro alunni/e per facilitare il loro apprendimento dei contenuti nelle materie di insegnamento.</p>	<p><i>Gli/Le insegnanti attingono ai repertori linguistici dei loro alunni/e per facilitare la comprensione dei contenuti<sup>63</sup> (ad es. fornendo testi in diverse lingue, comprese le lingue d'origine degli/delle alunni/e, attingendo ad altre lingue per le spiegazioni, ecc.)<sup>64</sup>. Gli/Le insegnanti incoraggiano gli/le alunni/e ad utilizzare il loro repertorio linguistico in maniera flessibile per partecipare con maggiore sicurezza e motivazione alle attività didattiche (lavori di gruppo, brainstorming, feedback, relazioni scritte, narrazioni personali ecc.)<sup>65</sup>. Incoraggiano anche a verbalizzare la conoscenza dei contenuti in una lingua (ad es. la L1), prima di riformulare gli stessi concetti in un'altra<sup>66</sup>.</i></p>
<p><b>8C</b></p>	<p>Gli/Le insegnanti incoraggiano i/le loro alunni/e a riflettere criticamente sulle loro strategie di apprendimento e li/le aiutano a diventare più autonomi/e.</p>	<p><i>Gli/Le insegnanti discutono esplicitamente le diverse strategie di apprendimento (ad es. stili e strategie di lettura, le diverse fasi del processo di scrittura, le strategie di apprendimento del vocabolario, ecc.), tenendo conto e facendo ricorso al repertorio linguistico dei/delle loro alunni/e e alle loro precedenti esperienze di apprendimento delle lingue. Essi/esse aiutano inoltre i/le loro alunni/e a comprendere le proprie strategie di apprendimento (linguistico). Offrono regolarmente compiti che incoraggiano la riflessione critica</i></p>



		sulle strategie utilizzate per aiutare i/le loro alunni/e a diventare più autonomi <sup>67</sup> .
<b>9</b>	<b>Selezionare attività e argomenti per mantenere e ampliare il repertorio linguistico degli/delle alunni/e</b>	
	<b>Componente</b>	<b>Concretizzazione</b>
<b>9A</b>	Gli/Le insegnanti scelgono attività e argomenti che fanno leva sulle variegate risorse linguistiche degli/delle alunni/e e stimolano la capacità di mediazione trans-linguistica <sup>68</sup> .	<p><i>Gli/Le insegnanti promuovono attività di mediazione trans-linguistica in cui vengono utilizzate lingue diverse per input e output (ad esempio, leggere articoli in una o più lingue diverse sullo stesso argomento e produrre un testo orale o scritto in una lingua diversa dall'input; rispondere in una lingua a domande relative ad un video proposto in un'altra lingua, ecc).</i></p> <p><i>Nelle attività di mediazione trans-linguistica in cui vengono utilizzate lingue diverse per input e output, gli/le insegnanti aiutano i/le loro alunni/e ad accedere ed elaborare i significati di un testo di partenza, a dar forma al pensiero e successivamente condividerlo sotto forma di testo orale o scritto, anche in scambi comunicativi con il resto della classe. Facendo questo, gli/le insegnanti aiutano i/le loro alunni/e a mantenere ed espandere i loro repertori linguistici<sup>69</sup>.</i></p>
<b>9B</b>	Gli/Le insegnanti promuovono attività e argomenti che stimolano la riflessione e la competenza metalinguistica e metaculturale degli/delle alunni/e <sup>70</sup> .	<p><i>Gli/Le insegnanti promuovono il confronto tra le lingue (ad esempio, i numeri in francese e tedesco, la denominazione degli eventi storici tra lingue e storiografie ecc.). In questo modo, permettono alla classe di riconoscere e apprezzare l'importanza della lingua in tutte le materie e di comprendere le differenze culturali che si riflettono nelle diverse connotazioni e nella formulazione dei concetti.</i></p> <p><i>Gli/Le insegnanti di materie linguistiche promuovono l'analisi e il confronto di fenomeni grammaticali, processi di formazione delle parole ecc. tra lingue e varietà linguistiche (ad esempio, parole imparentate e parole omografe, ordine degli elementi di sintagmi e frasi, caratteristiche grammaticali di varietà non standard ecc.).</i></p> <p><i>Le scoperte fatte dagli/dalle alunni/alunne possono essere racchiuse in quaderni di scoperta dedicati, che comprendono testi, materiali e riflessioni metalinguistiche in più lingue. Tutte le attività che gli/le insegnanti promuovono per stimolare la competenza metalinguistica e metaculturale mirano anche a mantenere ed espandere i repertori linguistici degli/delle alunni/e.</i></p>
<b>9C</b>	Gli/Le insegnanti promuovono attività che aumentano l'interesse degli/delle alunni/e verso la lingua <sup>71</sup> .	<p><i>Gli/Le insegnanti promuovono attività che aumentano l'interesse dei/delle loro alunni/e verso il lessico specialistico della loro materia (ad esempio attività sull'etimologia e sui prestiti linguistici, attività sui diversi significati delle parole nel lessico settoriale rispetto al lessico comune, ecc.).</i></p> <p><i>Gli/Le insegnanti di specifiche materie (ad esempio storia, geografia) scelgono argomenti che aumentano la conoscenza e l'interesse degli/delle alunni/e verso le lingue della società</i></p>



		<p>(ad esempio, lingue maggioritarie e minoritarie, lingue in via di estinzione ecc.).</p> <p>Gli/Le insegnanti di materie linguistiche scelgono argomenti che aumentano la conoscenza e l'interesse dei/delle loro alunni/e nei confronti delle lingue (ad esempio, l'evoluzione delle lingue, i diversi sistemi di scrittura, lingue viventi/morte, la comunicazione non verbale, ecc.).</p> <p>Promuovendo queste attività, gli/le insegnanti alimentano l'interesse dei/delle loro alunni/e ad espandere ulteriormente i loro repertori linguistici.</p>
<b>10</b>	<b>Rilevare e valutare le competenze degli/delle alunni/e plurilingui</b>	
	<b>Componente</b>	<b>Concretizzazione</b>
<b>10A</b>	<p>Gli/Le insegnanti adottano paradigmi di rilevazione e valutazione non tradizionali, che tengono conto dell'intero repertorio linguistico degli/delle alunni/e.</p>	<p>Gli/Le insegnanti adottano criteri e forme di rilevazione e valutazione non tradizionali che si allontanano da una concezione di competenza linguistica come la somma di molteplici competenze in lingue strettamente separate<sup>72</sup>. Le nuove forme di rilevazione e valutazione si concentrano su competenze quali: la mediazione trans-linguistica; la capacità di impegnarsi nella riflessione metalinguistica; la capacità di creare collegamenti tra lingue, anche non familiari (intercomprensione); la capacità di comunicare un messaggio in modo adeguato nonostante la limitata padronanza di una lingua specifica<sup>73</sup>. L'obiettivo è quindi quello di offrire momenti in cui vengano valutate le capacità degli/delle alunni/e nella lingua, e non solo in <u>una</u> determinata lingua<sup>74</sup>. La valutazione guarda all'alunno/a come un individuo che sta sviluppando un ricco repertorio plurilingue, e quindi tiene conto anche delle complesse pratiche linguistiche degli/delle alunni/e plurilingui al di fuori della classe.</p> <p>Nella rilevazione e nella valutazione, gli/le insegnanti allineano intenzionalmente i loro metodi ai risultati di apprendimento attesi e alle attività di insegnamento.<sup>75</sup> Nel fare ciò, si avvalgono di rubriche valutative appositamente progettate. Le rubriche sono informate dalla conoscenza che gli/le insegnanti hanno del repertorio linguistico e delle esigenze linguistiche dei/delle loro alunni/e e possono attingere a risorse già esistenti per l'educazione plurilingue (ad esempio le scale per le dimensioni di "Mediazione" e "Competenze plurilingui e pluriculturali" nel Companion Volume del QCER<sup>76</sup>).</p> <p>Per gli/le insegnanti di materie non linguistiche, la valutazione della conoscenza dei contenuti di una determinata materia si fonde con quella linguistica, senza una separazione netta tra le due dimensioni<sup>77</sup>.</p>
<b>10B</b>	<p>Gli/Le insegnanti promuovono una visione della valutazione come un compito condiviso, cioè in sinergia con i/le loro alunni/e.</p>	<p>Gli/Le insegnanti aiutano gli/le alunni/e a sviluppare strategie e strumenti per rilevare e valutare le proprie competenze linguistiche ed i propri progressi (ad esempio, portfolio, rubriche valutative, diari di bordo...<sup>78</sup>). Gli errori degli/le</p>



		<p>alunni/e sono visti come opportunità di apprendimento<sup>79</sup> e vengono corretti in maniera appropriata e solo se necessario. Gli/Le insegnanti concepiscono la valutazione come un modo per accedere con maggiore profondità al pensiero degli/delle loro alunni/e<sup>80</sup>. Lavorando in sinergia con ogni singolo/a alunno/a, gli/le insegnanti raccolgono informazioni accurate con cui progettare i loro successivi interventi didattici<sup>81</sup>.</p>
--	--	---

### Macroarea 3: Missione

<b>11</b>	<b>Sentirsi “attivisti linguistici”<sup>82</sup></b>	
	<b>Componente</b>	<b>Concretizzazione</b>
<b>11A</b>	<p>Gli/Le insegnanti riconoscono il valore del plurilinguismo e lo considerano un punto di forza per i/le loro alunni/e.</p>	<p>Gli/Le insegnanti riconoscono che il training cognitivo che contraddistingue i parlanti plurilingui ha un effetto positivo sulla capacità di identificare, confrontare e discutere criticamente i fenomeni linguistici e può quindi anche migliorare l’apprendimento delle lingue e dei contenuti<sup>83</sup>. Per questo motivo incoraggiano i/le loro alunni/e a sfruttare le conoscenze e le competenze acquisite in tutte le lingue che conoscono per potenziare il loro processo di apprendimento<sup>84</sup>. Gli/Le insegnanti sono inoltre convinti/e che attingere a fini pedagogici al repertorio linguistico della classe (ad esempio attraverso attività di mediazione trans-linguistica) consenta agli/alle alunni/e un migliore accesso ai contenuti della materia e permetta loro quindi di affrontare compiti accademici cognitivamente impegnativi<sup>85</sup>.</p>
<b>11B</b>	<p>Gli/Le insegnanti considerano tutti/e i/le loro alunni/e capaci di sviluppare un ricco repertorio plurilingue, e prendono iniziative che aiutano gli/le alunni/e a sviluppare atteggiamenti positivi verso il proprio e l’altrui plurilinguismo.</p>	<p>Gli/Le insegnanti credono che il plurilinguismo sia alla portata di tutti<sup>86</sup>, compresi gli/le alunni/e che devono ancora sviluppare un ricco repertorio plurilinguistico. Dedicano momenti specifici in classe per incoraggiare i/le loro alunni/e a riflettere - sia a livello individuale che collettivo - sulle proprie biografie linguistiche (si veda la Componente 4). Gli/Le insegnanti incoraggiano gli/le alunni/e a costruire una visione positiva del repertorio plurilingue che essi/esse stanno sviluppando<sup>87</sup>. Questo può essere ottenuto dando visibilità e valore a tutte le loro risorse linguistiche<sup>88</sup>; creando un’atmosfera di ascolto e accoglienza in classe<sup>89</sup> affinché gli/le alunni/e possano sentirsi sicuri/e di condividere le loro esperienze linguistiche. Gli/Le insegnanti incoraggiano inoltre gli/le alunni/e a sviluppare maggiore consapevolezza della diversità linguistica e a guardare al repertorio altrui come un arricchimento, non solo per l’individuo ma anche per la classe e la comunità in generale<sup>90</sup>. Ciò può essere ottenuto anche attraverso attività che stimolino la loro capacità di mediazione trans-linguistica e di riflessione metalinguistica (si veda la Componente 9).</p>



<b>11C</b>	Gli/Le insegnanti coinvolgono le famiglie degli/delle alunni/e in attività di classe che valorizzano la diversità linguistica e culturale.	<i>Gli/Le insegnanti organizzano iniziative e progetti che coinvolgono le famiglie dei/delle loro alunni/e (ad esempio, progetti che attingono alle tradizioni, ai giochi, alla musica, alla letteratura, alla cucina, alle arti visive, ecc.)<sup>91</sup>. Tali iniziative mirano a promuovere una comunità più coesa e aperta sia all'interno che all'esterno della classe, a rafforzare il senso di identità degli/delle alunni/e plurilingui, ad incentivarli ad ampliare il loro repertorio linguistico e a sostenere gli/le alunni/e le cui lingue d'origine non sono ufficialmente insegnate a scuola a sviluppare ulteriormente le loro competenze nelle L1.</i>
<b>11D</b>	Gli/Le insegnanti danno a tutti/e gli/le alunni/e la possibilità di sentirsi agenti attivi in una società sempre più multilingue e multiculturale.	<i>Gli/Le insegnanti organizzano e partecipano ad iniziative e progetti che coinvolgono istituzioni e associazioni culturali esterne alla scuola (altre scuole locali, musei, teatri, biblioteche, scuole di musica, esperienze di scambi anche virtuali con altri alunni, eventi cittadini ecc.)<sup>92</sup>. L'obiettivo è permettere agli/alle alunni/e di conoscere e apprezzare la crescente diversità linguistica e culturale della loro comunità<sup>93</sup> e aiutarli/le a sviluppare la comprensione culturale<sup>94</sup> necessaria per una cittadinanza più partecipativa e democratica<sup>95</sup>.</i>
<b>12 L'educazione linguistica come compito trasversale</b>		
	<b>Componente</b>	<b>Concretizzazione</b>
<b>12A</b>	Gli/Le insegnanti trovano modalità e tempi per cooperare con altri/e insegnanti, anche di materie non linguistiche.	<i>Gli/Le insegnanti di materie linguistiche cooperano tra loro al fine di promuovere modalità e strategie di insegnamento convergenti<sup>96</sup> (ad esempio, utilizzando lo stesso vocabolario metalinguistico, pianificando in modo concertato e armonizzando gli obiettivi educativi, i metodi di insegnamento e valutazione ecc.). Gli/Le insegnanti di tutte le materie cooperano tra loro in tutte le questioni relative all'uso e alla valorizzazione delle lingue in classe (ad esempio, adottando gli stessi approcci plurali in tutte le materie, organizzando progetti comuni ecc.). La cooperazione tra colleghi/e valorizza le competenze trasversali di ciascuno/a e crea proficue alleanze educative all'interno della scuola<sup>97</sup>. Nella loro massima concretizzazione, tali alleanze portano all'istituzione di gruppi di lavoro stabili che si occupano della promozione del plurilinguismo nella scuola. A supportare la collaborazione e lo scambio tra insegnanti, fondamentale è il ruolo e il sostegno del/della dirigente scolastico/a.</i>
<b>12B</b>	Gli/Le insegnanti riconoscono e valorizzano l'importanza della dimensione linguistica anche nelle materie tradizionalmente considerate non-linguistiche.	<i>Gli/Le insegnanti riconoscono che "ogni materia ha una dimensione linguistica" (Beacco et al. 2016: 29). Per questo motivo, si sentono tutti responsabili dell'educazione linguistica dei/delle loro alunni/e<sup>98</sup>.</i>



12C	Gli/Le insegnanti partecipano attivamente a proposte di formazione e aggiornamento su tematiche legate alla didattica plurilingue.	<i>Gli/Le insegnanti partecipano ad iniziative di formazione e aggiornamento professionale (corsi, workshop, webinar, iniziative di action research ecc.)<sup>99</sup>, per acquisire e perfezionare le loro competenze nell'ambito della didattica plurilingue. Idealmente, gli/le insegnanti condividono le loro competenze e il loro entusiasmo con altri/e colleghi/e, anche quelli meno motivati o meno interessati all'educazione plurilingue (ad esempio, assumendo un ruolo attivo nella scuola e nella comunità).</i>
-----	--	--

<sup>1</sup> Boeckmann et al. 2011

<sup>2</sup> Bleichenbacher et al. 2019; Marsh et al. 2012

<sup>3</sup> Bleichenbacher et al. 2019

<sup>4</sup> Cummins 1979; si veda anche Lange 2020

<sup>5</sup> Bleichenbacher et al. 2019; Boeckmann et al. 2011; Candelier et al. 2021; Cummins 1979; Dipartiment Educazion y Cultura Ladina 2016; Duarte et al. 2010; Fischer & Lahmann 2020; Lucas & Villegas 2011 ; Krumm & Reich 2011

<sup>6</sup> Cummins 1979; si veda anche Marsh et al. 2012

<sup>7</sup> Lucas & Villegas 2011

<sup>8</sup> Gogolin 2002; Krumm & Reich 2011

<sup>9</sup> Vygotsky 1978; si veda anche Boeckmann et al. 2011

<sup>10</sup> Hascher 2010

<sup>11</sup> Boeckmann et al. 2011; Garcia & Otheguy 2019; Kramsch & Witheside 2007

<sup>12</sup> Kramsch & Witheside 2007

<sup>13</sup> Gogolin 2002; Grosjean 2020; Heller 2007; Wei 2018

<sup>14</sup> Gogolin 2002

<sup>15</sup> Bleichenbacher et al. 2019; Beacco et al. 2016; Cummins 1981

<sup>16</sup> Consiglio d'Europa 2018a; per ulteriori definizioni e scelte terminologiche si veda Cenoz 2009 e 2013; De Florio-Hansen & Hu 2003; Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum 2014

<sup>17</sup> Wandruszka 1975; si veda anche de Cillia & Ransmayr 2019; Kaiser & Ender 2020; Ransmayr 2019

<sup>18</sup> Blommaert & Backus 2013; Busch 2012 e 2015

<sup>19</sup> Beacco et al. 2016; Consiglio d'Europa 2018a; Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum 2014

<sup>20</sup> Consiglio d'Europa 2018a

<sup>21</sup> Cook 2003

<sup>22</sup> García 2009; Otheguy et al. 2015; Vogel & García 2017

<sup>23</sup> Candelier et al. 2012; si veda anche Andrade, Martins & Pinho 2019

<sup>24</sup> Lucas & Villegas 2011 e 2013

<sup>25</sup> Becker-Mrotzek et al. 2013; Leisen 2013; Tajmel & Hägi-Mead 2017

<sup>26</sup> Gogolin et al. 2010

<sup>27</sup> García 2009; Duarte & Günther-van der Meij 2018

<sup>28</sup> Candelier et al. 2012; Jessner & Kramsch 2015; Kramsch 2002

<sup>29</sup> Makoni & Pennycook 2007; Otheguy et al. 2015

<sup>30</sup> Bucholtz & Hall 2004

<sup>31</sup> Bucholtz & Hall 2004; Candelier et al. 2012

<sup>32</sup> Gorter et al. 2014; Grenoble & Singerman 2014

<sup>33</sup> Gogolin 2002

<sup>34</sup> Candelier et al. 2012; Cenoz & Gorter 2014; si veda anche Bleichenbacher et al. 2019

<sup>35</sup> García 2016

<sup>36</sup> Lucas & Villegas 2011 e 2013; si veda anche de Carlo & Anquetil 2019; Favaro 2004; Hesson et al. 2014



- 
- <sup>37</sup> Bettinelli 2013
- <sup>38</sup> Busch 2018; per ulteriori esempi si vedano Carbonara & Scibetta 2020; Celic & Seltzer 2012; Colarieti et al. 2019
- <sup>39</sup> Marsh et al. 2012
- <sup>40</sup> Beacco et al. 2016; Busch et al. 2006; Fischer & Lahman 2020; García 2016; Pavlenko & Blackledge 2004; si veda anche de Carlo & Anquetil 2019 per alcune raccomandazioni pratiche
- <sup>41</sup> Busch et al. 2006
- <sup>42</sup> Qui si fa riferimento ai concetti di “mondo sociale” e “mondo personale” dell’apprendimento (Jones & Saville 2016) in aggiunta al “mondo dell’istruzione” e al “mondo della valutazione”.
- <sup>43</sup> Shohamy & Gorter 2008
- <sup>44</sup> Si veda, ad esempio, Dipartimënt Educazion y Cultura Ladina 2016
- <sup>45</sup> Espinosa et al. 2016
- <sup>46</sup> Beese et al. 2014; Leisen 2020; Lucas & Villegas 2011; Marsch et al. 2012; si veda anche Bleichenbacher et al. 2019; Fischer & Lahmann 2020
- <sup>47</sup> Boeckmann et al. 2011
- <sup>48</sup> Si veda, ad esempio, Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum 2014
- <sup>49</sup> Biggs 2003
- <sup>50</sup> Beacco et al. 2016; Boeckmann et al. 2011; Leisen 2013; Marsh et al. 2012
- <sup>51</sup> Funk et al. 2014
- <sup>52</sup> Natali et al. 2015
- <sup>53</sup> Busch et al. 2006
- <sup>54</sup> Hesson et al. 2014
- <sup>55</sup> Funk et al. 2014; Gogolin et al. 2010
- <sup>56</sup> Si veda, ad esempio, Beacco et al. 2016
- <sup>57</sup> Beese et al. 2014; Gogolin et al. 2010; Hesson et al. 2014 ; Leisen 2013; 2020 ; Lucas & Villegas 2011
- <sup>58</sup> Beacco et al. 2016 ; Gogolin et al. 2010
- <sup>59</sup> Duarte et al. 2010; Gogolin et al. 2010
- <sup>60</sup> Gogolin et al. 2010; Bleichenbacher et al. 2019
- <sup>61</sup> Candelier et al. 2012; Hesson et al. 2014; Schwienbacher et al. 2015
- <sup>62</sup> de Carlo & Anquetil 2019
- <sup>63</sup> Candelier et al. 2012; si veda anche Lemmrich et al. 2020
- <sup>64</sup> Beese et al. 2014; Prediger & Redder 2020
- <sup>65</sup> Boeckmann et al. 2011; Prediger & Redder 2020
- <sup>66</sup> Dalziel & Guarda 2021
- <sup>67</sup> Andrade, Martins & Pinho 2019; Ballweg et al. 2013; Bleichenbacher et al. 2019; Boeckmann et al. 2011; Candelier et al. 2012; Deutsches Schulamt 2009; Gogolin et al. 2010; Schwienbacher et al. 2015
- <sup>68</sup> Si veda il Glossario alla fine di questo documento per una definizione di *mediazione trans-linguistica*. In letteratura si trovano anche altri termini che condividono alcune somiglianze con il concetto di mediazione trans-linguistica (ad es., *transliteracy* in Baker 2011; *translanguaging* in Carbonara & Scibetta 2020, Cenoz & Santos 2020, Espinosa et al. 2016, García 2009; Vogel & García 2017; *cross-linguistic mediation* in Beacco et al. 2016, Candelier et al. 2012, Consiglio d’Europa 2018a, Schwienbacher et al. 2015; *multilingual crossing skills* in Kramsch & Zhang 2018)
- <sup>69</sup> Orellana & García 2014
- <sup>70</sup> Bleichenbacher et al. 2019; Beacco et al. 2016; Carbonara & Scibetta 2020; Cescutti et al. 2020; Deutsches Schulamt 2009 e 2010; Dipartimënt Educazion y Cultura Ladina 2016; Direzione Istruzione e Formazione Italiana 2009, 2010a e 2010b; Krumm & Reich 2011; Prediger & Redder 2020
- <sup>71</sup> Andrade, Martins & Pinho 2019; Beacco et al. 2016; Bettinelli 2013; Candelier et al. 2012; Carbonara & Scibetta 2020; Commissione Europea 2011; Consiglio d’Europa 2018a; de Carlo & Anquetil 2019; Engel & Colombo 2018; Oomen-Welke 2020; Schwienbacher et al. 2015



- 
- <sup>72</sup> Beacco et al. 2016; Candelier et al. 2012; Consiglio d'Europa 2018a; Gogolin 2002; García 2016; García & Ascenzi-Moreno 2016; Otheguy et al. 2015; Kramsch & Zhang 2018; Lenz & Berthele 2010; Lüdi 2020; Shohamy 2011 e 2013; si veda anche il concetto di *monolinguismi paralleli* (parallel monolingualisms) descritto in Heller 2007
- <sup>73</sup> Commissione Europea 2011
- <sup>74</sup> Otheguy et al. 2015; per un esempio si veda Seed 2020
- <sup>75</sup> Biggs 2003
- <sup>76</sup> Consiglio d'Europa 2018a
- <sup>77</sup> Beacco et al. 2016; Bleichenbacher et al. 2019
- <sup>78</sup> Andrade, Martins & Pinho 2019; de Carlo & Anquetil 2019; Lucas & Villegas 2011; Marsh et al. 2012
- <sup>79</sup> Cescutti et al. 2020; si veda anche de Carlo & Anquetil 2019
- <sup>80</sup> García & Ascenzi-Moreno 2016
- <sup>81</sup> Bleichenbacher et al. 2019
- <sup>82</sup> Dal concetto di "attivismo linguistico" in Shohamy 2006
- <sup>83</sup> Gogolin 2002; Direzione Istruzione e Formazione Italiana 2009
- <sup>84</sup> Beacco et al. 2012; Dipartimënt Educazion y Cultura Ladina 2016; Direzione Istruzione e Formazione Italiana 2009
- <sup>85</sup> Dalziel & Guarda 2021
- <sup>86</sup> Boeckmann et al. 2011
- <sup>87</sup> Bleichenbacher et al. 2019; Hesson et al. 2014; MIUR 2012 e 2014
- <sup>88</sup> Boeckmann et al. 2011
- <sup>89</sup> Marsh et al. 2012; si veda anche Cummins 1986; Carbonara & Scibetta 2020
- <sup>90</sup> Colarieti et al. 2019
- <sup>91</sup> Bleichenbacher et al. 2019; Cantù & Cuciniello 2012; Little & Kirwan 2020
- <sup>92</sup> Si veda, ad esempio, Bleichenbacher et al. 2019
- <sup>93</sup> Beacco et al. 2016
- <sup>94</sup> Schecter & Cummins 2003
- <sup>95</sup> Boeckmann et al. 2011; Commissione Europea 2011; Consiglio d'Europa 2007a; Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum 2014
- <sup>96</sup> Beacco et al. 2016; Bleichenbacher et al. 2019; Boeckmann et al. 2011; Cescutti et al. 2020; Deutsches Schulamt 2009 e 2010; Dipartimënt Educazion y Cultura Ladina 2016; Direzione Istruzione e Formazione Italiana 2009, 2010a e 2010b; Marsh et al. 2012; Schwienbacher et al. 2015
- <sup>97</sup> Bleichenbacher et al. 2019; Duarte et al. 2010
- <sup>98</sup> Bleichenbacher et al. 2019; Boeckmann et al. 2011; Leisen 2013; MIUR 2012; Seed 2020
- <sup>99</sup> Boeckmann et al. 2011; Marsh et al. 2012; per ulteriori esempi si veda Bleichenbacher et al. 2019



## 4 Glossario

### Approcci plurali

Il termine *approcci plurali* fa riferimento a quegli “approcci didattici in cui si mettono in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più (= più di una) varietà linguistiche e culturali” (Candelier et al. 2012: 6). Ciò è in contrasto con i cosiddetti approcci “singolari”, in cui “il solo oggetto di attenzione preso in considerazione nel percorso didattico è una lingua o una cultura specifica senza alcun riferimento ad altre lingue e/o culture”. Esempi di approcci plurali includono: l’*éveil aux langues*, l’intercomprensione tra lingue affini, l’approccio interculturale e la didattica integrata delle lingue (Candelier et al. 2012).

### Approcci didattici con una forte attenzione alla dimensione linguistica

L’espressione *approcci didattici con una forte attenzione alla dimensione linguistica* viene qui usata in riferimento a una varietà di approcci (compresi quelli comunemente conosciuti come *linguistically-responsive teaching*; *sprachsensibler, sprachaufmerksamer, sprachbewusster Unterricht*; *durchgängige Sprachbildung*; si veda per esempio Gogolin et al. 2010; Leisen 2013; Lucas & Villegas 2011; Tajmel & Hägi-Mead 2017) in cui la lingua è vista come strumento fondamentale per accedere a nuovi concetti e per negoziare significati in tutte le materie (Bleichenbacher et al. 2019; Boeckmann et al. 2011). In una tale visione, la competenza linguistica e la competenza nei contenuti disciplinari sono strettamente interconnesse (Airey 2016), ed è responsabilità dell’insegnante assicurarsi che il contenuto sia reso accessibile attraverso la lingua (van der Walt & Ruiters 2011). Nonostante molte definizioni di tali approcci siano state formulate per indicare l’insegnamento a studenti le cui L1 differiscono da quelle della scuola (vedi, per esempio, Lucas & Villegas 2011), gli *approcci didattici con una forte attenzione alla dimensione linguistica* sono anche un valido supporto per gli studenti la cui L1 corrisponde a quella dell’insegnamento (Beese et al. 2014; si veda anche Pona & Chiappelli 2016 sull’importanza della facilitazione linguistica per tutti gli studenti).

### Competenza/Competenze

In questo documento usiamo il termine *competenza* (e *competenze*) nel senso definito dal Consiglio d’Europa, ovvero “l’abilità di attivare e mettere in campo valori, orientamenti, abilità, conoscenze e/o interpretazioni rilevanti, per poter rispondere in modo appropriato ed efficace alle richieste, alle sfide e alle opportunità che si presentano in un determinato tipo di contesto” (2018b: 32). È importante notare che in concetto di *competenza* non include soltanto risorse come abilità e conoscenze ma anche, come esemplificato in questo Quadro, orientamenti e valori, che vengono “considerati essenziali per agire in modo appropriato ed efficace in situazioni democratiche e interculturali” (ibid.: 33). Nel descrivere le competenze necessarie per impegnarsi nella didattica plurilingue, ci basiamo sul concetto che le



competenze sono specifiche ad ogni situazione e compito e, in situazioni specifiche, mobilitano risorse particolari, in altre parole abilità, conoscenze e orientamenti. Questi, dal canto loro, sono invece “diversi per ogni compito ed in ogni situazione” (Candelier et al. 2012: 11).

## Competenza interculturale

Non limitata alle abilità linguistiche, la *competenza interculturale* include conoscenze, abilità, orientamenti e comportamenti che aiutano un parlante a “fare esperienza dell’alterità e della diversità culturale, di analizzare questa esperienza e di trarne profitto” (Beacco et al. 2016: 10). La *competenza interculturale* rappresenta quindi “la base della comprensione tra le persone” (Consiglio d’Europa 2007a: 114) ed è necessaria per una cittadinanza partecipativa e democratica (Consiglio d’Europa 2007a; Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum 2014). Uno dei modi attraverso i quali la competenza interculturale può essere sviluppata è la didattica plurilingue, una definizione della quale è fornita di seguito.

## Didattica plurilingue/Educazione plurilingue

I termini *didattica plurilingue* e *educazione plurilingue* vengono qui usati per denotare “una modalità di insegnamento, non necessariamente limitata all’insegnamento delle lingue, che mira ad aumentare la consapevolezza del repertorio linguistico di ogni individuo, ad enfatizzarne il valore e ad ampliare tale repertorio insegnando lingue meno conosciute o familiari” (Consiglio d’Europa 2007a: 116). Ampliando questo concetto, in questo Quadro concepiamo la *didattica plurilingue* come una modalità volta sia a sviluppare il repertorio linguistico di ogni alunno, sia a sfruttare le risorse di tale repertorio per migliorare l’apprendimento nel suo complesso. L’*educazione/didattica plurilingue* è anche uno strumento per sviluppare la *competenza interculturale* e promuovere quindi una cittadinanza partecipativa e democratica tra gli individui: è anche e soprattutto accrescendo la consapevolezza e il rispetto per tutte le lingue, infatti, che gli studenti possono sviluppare percezioni positive della propria e altrui diversità linguistica e, di conseguenza, una maggiore apertura alla diversità (Consiglio d’Europa 2007a; Commissione europea 2011).

## L1: prima lingua/prime lingue

Il termine *prima lingua/prime lingue (L1)* indica la varietà linguistica o le varietà linguistiche che una persona acquisisce nella prima infanzia, approssimativamente prima dei due o tre anni di età (Consiglio d’Europa 2007a: 114). Il termine è spesso utilizzato come sinonimo di *lingua d’origine* e *madrelingua*. Il termine *madrelingua*, tuttavia, ha connotazioni affettive che lo rendono impreciso e, in alcuni casi, perfino incorretto. Infatti, non è necessariamente il caso che la prima lingua di un/a bambino/a sia quella della madre; inoltre, i bambini possono acquisire più di una varietà linguistica simultaneamente se crescono in un ambiente familiare multilingue (Consiglio d’Europa 2007a: 51; Boeckmann et al. 2011: 71-72). Per questi motivi, in contesti educativi e di ricerca, incluso quello da cui nasce il presente Quadro di riferimento, si preferisce utilizzare i termini *lingua/e d’origine* e *prima lingua/prime lingue (L1)*.



## Mediazione trans-linguistica

La *mediazione trans-linguistica* è qui interpretata come un fenomeno complesso che ha luogo sia a livello individuale del parlante plurilingue che a livello sociale. Per quanto riguarda il primo, la *mediazione trans-linguistica* è attivata quando un parlante plurilingue attinge al suo complesso repertorio linguistico per accedere cognitivamente ai significati prima di verbalizzarli e mobilitarli attraverso la lingua. Come tale, la *mediazione trans-linguistica* è strettamente connessa al *languaging* (Becker 1991), ovvero al processo cognitivo di “dare significato e forma alla conoscenza e all’esperienza attraverso la lingua” (Swain 2006: 97). Poiché il *languaging* è un’attività continua per tutti gli esseri umani (Becker 1991: 34), ne consegue che la *mediazione trans-linguistica* si verifica ogni volta che due o più lingue sono coinvolte nel processo cognitivo, cosa che costituisce la norma per i parlanti plurilingui, “per quanto incompleta o tronca possa essere la loro conoscenza delle singole lingue” (Wei 2018: 16).

In questo documento la mediazione è dunque considerata in primo luogo come un processo cognitivo del singolo individuo in quanto, come osserva Dendrinos (2006: 10), “qualunque persona coinvolta nella comunicazione è a-priori interessata ai propri significati poiché, altrimenti, sarebbe per lei impossibile dare un senso alle cose e partecipare a uno scambio (comunicativo)”. Tuttavia, il concetto di *mediazione trans-linguistica* qui descritto comprende anche una componente sociale. È attraverso il *languaging*, infatti, che il pensiero può essere articolato e “trasformato in forma artefatta” (Swain 2006: 97) e quindi essere mobilitato in scambi comunicativi con altri. In tali scambi, la *mediazione trans-linguistica* implica l’attivazione del repertorio di un parlante plurilingue per trasmettere informazioni da una lingua all’altra, ad esempio attraverso la traduzione, l’interpretazione, la parafrasi e le (ri)formulazioni. Da questo punto di vista, la nozione di *mediazione trans-linguistica* rispecchia quella di mediazione (cross-linguistica) proposta dal Consiglio d’Europa, che la vede come la mobilitazione della lingua per creare “lo spazio e le condizioni per comunicare e/o imparare, collaborare per costruire nuovi significati, incoraggiare gli altri a costruire o comprendere nuovi significati, e trasmettere nuove informazioni in forma appropriata” (Consiglio d’Europa 2018a: 103). In questa prospettiva, la *mediazione trans-linguistica* assume la forma di un atto sociale, mediante il quale un parlante plurilingue agisce “come intermediario tra interlocutori che non sono in grado di capirsi direttamente” (Consiglio d’Europa 2018a: 175).

## Multilinguismo

Esistono numerose definizioni per il concetto di *multilinguismo* (vedi, per esempio, Cenoz 2009 e 2013; De Florio-Hansen & Hu 2003; Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum 2014). In questo Quadro di riferimento, facciamo nostra la decisione del Consiglio d’Europa di distinguere il termine *multilinguismo* da *plurilinguismo*. Su questa base, *multilinguismo* fa riferimento alla presenza di più di una lingua o varietà linguistica in una stessa area geografica. Gli individui che vivono in aree geografiche multilingui possono essere plurilingui o monolingui, cioè parlare soltanto una delle lingue/varietà presenti sul territorio (Consiglio d’Europa 2007b: 8).



## Plurilinguismo

Basandoci sulle indicazioni del Consiglio d'Europa, definiamo il termine *plurilinguismo* come riferito “alle lingue non come oggetti ma dal punto di vista di coloro che le parlano” (2007b: 8). In questo senso, *plurilinguismo* fa riferimento al “repertorio di varietà linguistiche che molti individui usano, ed è quindi il contrario di monolinguisma” (ibid.). Il repertorio di un individuo comprende la sua prima lingua (o le sue prime lingue) e qualunque altra varietà linguistica conosciuta, incluse le varietà non-standard come i dialetti (si veda anche *Repertorio linguistico*).

## Repertorio linguistico

Il termine *repertorio linguistico* (chiamato anche *repertorio delle lingue* o *repertorio plurilingue*) fa riferimento a tutte le lingue o varietà linguistiche (comprese la prima lingua o le prime lingue, le varietà non-standard, le lingue apprese in fasi successive della vita ecc.) che si sono acquisite in modi diversi (a casa, a scuola, in modo indipendente ecc.) e per le quali si hanno competenze diverse (conversazione quotidiana, lettura ecc.) e livelli di padronanza differenti (elementare, indipendente, esperto ecc.). Il repertorio linguistico di un individuo può cambiare nel tempo: nuove lingue vengono aggiunte nel tempo, mentre altre possono essere dimenticate, restare dormienti o scomparire dal repertorio (Consiglio d'Europa 2007a: 116).

## Translanguaging

Il termine *translanguaging* può essere interpretato sia dal punto di vista teorico che pedagogico. Come teoria, il *translanguaging* si basa sulla convinzione che i parlanti plurilingui abbiano un *repertorio linguistico* integrato dal quale attingono in modo flessibile e mirato per dare senso alla realtà e per raggiungere i propri scopi comunicativi in contesti diversi (Vogel & García 2017). Come indicato dal prefisso *trans*, la teoria del *translanguaging* guarda alle pratiche comunicative come a pratiche che trascendono le singole lingue (Canagarajah 2018) e offre quindi una visione radicalmente diversa rispetto alla nozione tradizionale del parlante plurilingue che possiede due o più sistemi linguistici autonomi (Vogel & García 2017). Da un punto di vista pedagogico, il *translanguaging* vede il plurilinguismo come una risorsa per l'intera classe. Le attività di *translanguaging* sfruttano l'intero repertorio linguistico degli studenti e le loro dinamiche pratiche linguistiche (ibid.) con l'obiettivo di migliorare i loro processi cognitivi, valorizzare la diversità linguistica ed espandere la loro conoscenza e consapevolezza delle lingue. In questo documento il concetto di *translanguaging* è strettamente connesso a quello di *mediazione trans-linguistica*, la cui descrizione è presentata sopra.



## 5 Bibliografia

- Airey, J. (2016). EAP, EMI or CLIL? In: Hyland, K. & Shaw, P. (a cura di), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. London: Routledge, 95-107.
- Andrade, A.I., Martins, F. & Pinho, A.S. (2019). Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension, *EL.LE Educazione Linguistica* 8(1), 253-264.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel & J., Pilypaityté, L. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Klett-Langenscheidt.
- Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D. & Cuenat, M. E. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Becker, A.L. (1991). Language and languaging, *Language and Communication* 11, 33–5.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. (a cura di) (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett-Langenscheidt.
- Bettinelli, G. (2013). Il plurilinguismo: Ragioni e modi per non disperdere, in tempi di crisi, risorse per il futuro, *Educazione interculturale*, 11(2), 173-179.
- Biggs, J.B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.
- Bleichenbacher, L.; Goullier, F., Rossner, R., Schröder Sura, A., Andrade, A., Candelier, M., de Carlo, M., Diederich, C., Kuster, F. & Vollmer, H. (2019). *Teacher competences for languages in education: Conclusions of the project*. Graz: ECML.
- Blommaert, J. & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In: de Saint-Georges, I. & Weber, J.J. (a cura di), *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 11-32.



- **Boeckmann, K. B., Aalto, E., Abel, A., Atanasoska, T. & Lamb, T. (2011).** *Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld.* Graz: ECML.
- **Bucholtz, M. & Hall, K. (2004).** Theorizing identity in language and sexuality research, *Language in Society*. PRAESA Occasional Papers 24.
- **Busch, B. (2012).** The linguistic repertoire revisited, *Applied Linguistics* 33(5), 503–523.
- **Busch, B. (2015).** Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of *Spracherleben* - The lived experience of language, *Applied Linguistics*, 1–20.
- **Busch, B. (2018).** The language portrait in multilingualism research: theoretical and methodological considerations, *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 1–13.
- **Busch, B., Jardine, A. & Tjoutuku, A. (2006).** *Language biographies for multilingual learning*, PRAESA Occasional Papers 24, 3-100.
- **Canagarajah, S. (2018).** Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations, *Applied Linguistics* 31(1), 31-54.
- **Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. & Molinié, M. (2012).** *CARAP – Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture – Competenze e Risorse.* Strasburgo: Consiglio d’Europa.
- **Cantù, S. & Cuciniello, A. (a cura di) (2012).** *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa.* Milano: Fondazione Ismu.
- **Carbonara, V. & Scibetta, A. (2020).** *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica.* Roma: Carocci.
- **Celic, C. & Seltzer, K. (2012).** *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators.* CUNY-NYSIEB. The Graduate Center, The City University of New York.
- **Cenoz, J. (2009).** *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective.* Bristol, UK: Multilingual Matters.
- **Cenoz, J. (2013).** Defining multilingualism, *Annual Review of Applied Linguistics* 33, 3–18.
- **Cenoz J. & Gorter D. (2014).** Focus on Multilingualism as an Approach in Educational Contexts. In: Blackledge, A. & Creese, A. (a cura di) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy.* Educational Linguistics, vol 20. Dordrecht: Springer.



- **Cenoz, J. & Santos, A. (2020).** Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools, *System*, 92, 1-9.
- **Cescutti, E., Christanell, B., Eisenstecken, P. & Rieder, C. (a cura di) (2020).** *Roter Faden im Deutschunterricht von Klasse 2 bis 10*. Bozen/Bolzano: Pädagogische Abteilung.
- **Cescutti, E., de Monte Frick, R., Perisutti, M. & Schvienbacher, E.D. (2020).** *Mehrsprachig unterrichten – Aber wie?* <https://www.blick.it/bildung/unterricht/mehrsprachigkeit/mehrsprachig-unterrichten>
- **Colarieti, I., Favaro, G., Fraccaro, C & Frigo, M. (a cura di) (2019).** *Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica*. Centro COME.
- **Commissione Europea (2011).** *Civil society platform on multilingualism 2011: Policy recommendations for the promotion of multilingualism in the European Union*. [https://elen.ngo/wp-content/uploads/2016/05/report-civil-society\\_en.pdf](https://elen.ngo/wp-content/uploads/2016/05/report-civil-society_en.pdf)
- **Cook, V. (a cura di) (2003).** *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.
- **Consiglio d’Europa (2007a).** *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe. Main Version*. Strasbourg: Language Policy Division.
- **Consiglio d’Europa (2007b).** *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe. Executive Version*. Strasbourg: Language Policy Division
- **Consiglio d’Europa (2018a).** *Common European Framework of Reference for Languages. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Language Policy Division.
- **Consiglio d’Europa (2018b).** *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Strasbourg: Language Policy Division.
- **Cummins, J. (1979).** Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- **Cummins, J. (1981).** The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In: California State Department of Education (a cura di), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale*. Los Angeles: California State University, 3-49.



- **Cummins, J. (1986).** Empowering minority students: A framework for intervention, *Harvard Educational Review*, 56(1), 18-37.
- **Dalziel, F. & Guarda, M. (2021).** Student translanguaging practices in the EMI classroom: A study of Italian higher education. In: Paulsrud, B. A., Tian, Z. & Toth, J. (a cura di), *English-Medium Instruction and translanguaging*. Multilingual Matters, 124-140.
- **de Carlo, M. & Anquetil, M. (2019).** Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension – REFIC, *EL.LE Educazione Linguistica* 8(1), 163-234.
- **de Cillia, R. & Ransmayr, J. (2019).** *Österreichisches Deutsch macht Schule: Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Vienna: Böhlau Verlag.
- **De Florio-Hansen, I. & Hu, A. (a cura di) (2003).** Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg.
- **Dendrinis, B. (2006).** Mediation in communication, language teaching and testing, *Journal of Applied Linguistics* 22, 9-35.
- **Deutsches Schulamt (2009).** *Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula in den für die Grundschule und die Mittelschule an den autonomen deutsch-sprachigen Schulen in Südtirol*. <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/bildungsverwaltung/rahmenrichtlinien-land-bestimmungen.asp>
- **Deutsches Schulamt (2010).** *Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula in den deutschsprachigen Gymnasien und Fachoberschulen*. <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/bildungsverwaltung/rahmenrichtlinien-land-bestimmungen.asp>
- **Dipartimënt Educazion y Cultura Ladina (2016).** *Leitfaden für die Inklusion von Kindern, Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im ladinischen Bildungssystem*. <http://www.provincia.bz.it/formaziun-lingac/scora-ladina/de/publikationen.asp#download-area-id305104>
- **Direzione Istruzione e Formazione Italiana (2009).** *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricula del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano*. <http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/sistema-scolastico/indicazioni-provinciali.asp>
- **Direzione Istruzione e Formazione Italiana (2010a).** *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricula della scuola secondaria di secondo grado in lingua italiana della provincia di Bolzano. Primo biennio*. <http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/sistema-scolastico/indicazioni-provinciali.asp>



- **Direzione Istruzione e Formazione Italiana (2010b).** *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricula della scuola secondaria di secondo grado in lingua italiana della provincia di Bolzano. Secondo biennio e quinto anno.* <http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/sistema-scolastico/indicazioni-provinciali.asp>
- **Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2018).** A holistic model for multilingualism in education, *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 5(2), 24–43.
- **Duarte, J., Broeder, P. & Stokmans, M. (2010).** *EUCIM-TE = European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language Teacher Education* (edizione gennaio 2015).
- **Engel, D. & Colombo, S. (2018).** Strategien in der Förderung von Multilingual Awareness im Rahmen der Südtiroler Sprachenvielfalt-Wanderausstellung Wanderausstellung „Sprachenvielfalt – in der Welt und vor unserer Haustür“. In: Curcio, N. & Cortés Velásquez, D. (a cura di), *Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens* (Bd. 6). Berlin: Franck & Timme, 101–123.
- **Espinosa, C., Ascenzi-Moreno, L. & Vogel, S. (2016).** *A translanguaging Pedagogy for Writing: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators.* CUNY-NYSIEB. The Graduate Center, The City University of New York.
- **Favaro, G. (2004).** Tante lingue, una storia. In: Favaro, G. & Luatti, L. (a cura di), *L’intercultura dalla A alla Z.* Milano, FrancoAngeli, 273-289.
- **Fischer, N. & Lahmann, C. (2020).** Pre-service teachers’ beliefs about multilingualism in school: an evaluation of a course concept for introducing linguistically responsive teaching, *Language Awareness*, 29(2), 114–133.
- **Funk, H. Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R.E. (2014).** *Aufgaben, Übungen, Interaktion.* München: Klett-Langenscheidt.
- **García, O. (2009).** *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century.* Wiley-Blackwell.
- **García, O. (2016).** Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education. In: Cenoz, J. et al. (a cura di), *Language Awareness and Multilingualism, Encyclopedia of Language and Education.*
- **García, O. & Ascenzi-Moreno, L. (2016).** Assessment in schools from a translanguaging angle. In: Ptashnyk, S., Beckert, R., Wolf-Farré, P. & Wolny, M. (a cura di), *Gegenwärtige Sprachkontakte im Kontext der Migration.* Heidelberg: Winter Verlag, 119-130.
- **García, O. & Otheguy, R. (2019).** Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35.
- **Gogolin, I. (2002).** *Linguistic Diversity and New Minorities in Europe.* Council of Europe.



- **Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., & Bainski, C. (2010).** *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht.*
- **Gorter, D. & Cenoz, J. (2017).** Language education policy and multilingual assessment, *Language and Education* 31(3),231–248.
- **Gorter, D., Zenotz, V. & Cenoz, J. (a cura di) (2014).** *Minority Languages and Multilingual Education. Bridging the Local and the Global.* Dordrecht: Springer.
- **Grenoble, L.A. & Singerman, A.R. (2014).** Minority languages. In: Aronoff, M (a cura di), *Oxford Bibliographies.* Oxford: Oxford University Press.
- **Grosjean, F. (2020).** Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (a cura di), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung.* Wiesbaden: Springer, 13–22.
- **Hascher, T. (2010).** Learning and emotions: Perspectives from theory and research, *European Education Research Journal* 9(1), 13-28.
- **Heller, M. (2007).** Bilingualism as ideology and practice. In: Heller, M. (a cura di), *Bilingualism: A social approach* (1-22). London: Palgrave Macmillan.
- **Hesson, S., Seltzer, K. & Woodley, H.H. (2014).** Translanguaging in Curriculum and Instruction: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators. NY: CUNY-NYSIEB.
- **Jessner, U. & Kramersch, C. (a cura di) (2015).** *The Multilingual Challenge.* Berlino: De Gruyter.
- **Jones, N. & Saville, N (2016).** *Learning Oriented Assessment: A Systemic Approach* (Vol. 45). Cambridge: Cambridge University Press.
- **Kaiser, I. & Ender, A. (2020).** Innere Mehrsprachigkeit als Potenzial für den Deutschunterricht. In: Langlotz, M. (a cura di), *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 237-271.
- **Kramersch, C. (2002).** Language and culture: A social semiotic perspective, *ADFL Bulletin* 33:2.
- **Kramersch, C. & Whiteside, A. (2007).** Three fundamental concepts in second language acquisition and their relevance in multilingual contexts, *The Modern Language Journal* 91, 907–922.
- **Kramersch, C. & Zhang, L. (2018).** *The Multilingual Instructor.* Oxford: Oxford University Press.
- **Krumm, H. J. & Reich, H. H. (2011).** *Curriculum Mehrsprachigkeit.* Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum.



- **Lange, I. (2020).** Bildungssprache. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (a cura di), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 53 – 60.
- **Leisen, J. (2013).** *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- **Leisen, J. (2020).** *Handbuch Lesen im Fachunterricht. Sachtexte sprachsensibel bearbeiten. Verstehendes Lesen vermitteln*. München: Klett-Langenscheidt.
- **Lemmrich, S., Hecker, S.-L., Klein, S., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A. & Ohm, U. (2020).** Linguistically responsive teaching in multilingual classrooms. Development of a performance-oriented test to assess teachers' competence. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (a cura di), *Student Learning in German Higher Education*. Wiesbaden: Springer, 125-140.
- **Lenz, P. & Berthele, R. (2010).** *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- **Little, D. & Kirwan, D. (2020).** *Language and Languages in the Primary School. Some guidelines for teachers*. Post-Primary Languages Ireland.
- **Lucas, T. & Villegas, A.M. (2011).** A framework for preparing linguistically responsive teachers. In: Tamara, L. (a cura di), *Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms. A Resource for Teacher Educators*. London: Routledge, 55–72.
- **Lucas, T. & Villegas, A.M. (2013).** Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education, *Theory into Practice* 52(2), 98–109.
- **Makoni, S. & Pennycook, A. (2007).** *Disinventing and Reconstructing Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- **Marsh, D., Mehisto, P, Wolff, D. & Frigols Martín, M.J. (2012).** *European Framework for CLIL teacher education*. Graz: ECML.
- **MIUR (2012).** *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione*. Roma: Ministero dell'Istruzione – Ministero dell'Università e della Ricerca.
- **MIUR (2014).** *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: Ministero dell'Istruzione – Ministero dell'Università e della Ricerca.
- **Natali, S., Pona, A. & Troiano G. (a cura di) (2015).** *LINC – Linguaggi inclusivi e nuova cittadinanza. Quaderni operativi*, 2 Vol.  
[https://www.academia.edu/24314179/Quaderno\\_operativo\\_Progetto\\_LINC\\_Primarie\\_Unit%C3%A0\\_didattiche\\_in\\_Apprendimento\\_Linguistico\\_Cooperativo\\_ALC\\_](https://www.academia.edu/24314179/Quaderno_operativo_Progetto_LINC_Primarie_Unit%C3%A0_didattiche_in_Apprendimento_Linguistico_Cooperativo_ALC_)



- **Oomen-Welke, I. (2020).** Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (a cura di), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 181 – 188.
  
- **Orellana, M.F. & García, O. (2014).** Language Brokering and Translanguaging in School, *Language Arts*, 91, 386-392.
  
- **Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2014).** *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innenbildung*. Graz: ÖSZ.
  
- **Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015).** Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics, *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
  
- **Pavlenko, A. & Blackledge, A. (a cura di) (2004).** *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
  
- **Pona, A. & Chiappelli, T. (2016).** Facilitazione linguistica, insegnamento dell’Italiano come L2, didattica delle lingue seconde e pedagogia interculturale a scuola: uno sguardo d’insieme. In: Gentile, M. & Chiappelli, T. (a cura di), *Intercultura e inclusione: il cooperative learning nella classe plurilingue*. Milano: Franco Angeli, 61-83.
  
- **Prediger, S. & Redder, A. (2020).** Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (a cura di), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 189-194.
  
- **Ransmayr, J. (2019).** Language-internal multilingualism in Austria. In: Schoonheim, T. & Van Hoorde, J. (a cura di): *Language variation. A factor of increasing complexity and a challenge for language policy within Europe. Contributions to the EFNIL Conference 2018 in Amsterdam*. Budapest: Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences, 205-219.
  
- **Schecter, S. & Cummins, J. (2003).** *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. London: Heinemann.
  
- **Schwienbacher, E., Quartapelle, F. & Patscheider, F. (a cura di) (2017).** *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule. Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*. Köln: Carl Link.
  
- **Seed, G. (2020).** What is plurilingualism and what does it mean for language assessment?, *Research Notes*, 78, 5-15. Cambridge: Cambridge Assessment English.



- **Shohamy, E. (2006).** Imagined multilingual schools: How come we don't deliver? In García , O., Skutnabb-Kangas, T. & Torres-Guzmán, M. (a cura di), *Imagining multilingual schools: Language in education and globalization*. Clevedon: Multilingual Matters.
  
- **Shohamy, E. (2011).** Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies, *The Modern Language Journal*, 95(3), 418-429.
  
- **Shohamy, E. (2013).** Expanding the construct of language testing with regards to language varieties and multilingualism. In: Tsagari, D., Papadima-Sophocleous, S. & Ioannou-Georgiou, S. (a cura di), *International experience in language testing and assessment: Selected papers in memory of Pavlos Pavlou* (Language Testing and Evaluation Series, Vol. 28). Frankfurt am Main: Peter Lang, 17-32.
  
- **Shohamy, E. & Gorter, D. (a cura di) (2008).** *Linguistic landscapes: Expanding the scenery*. London: Routledge.
  
- **Swain, M. (2006).** Linguaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In: Byrnes, H. (a cura di). *Advanced Language Learning: The Contributions of Halliday and Vygotsky*. Continuum, 95–108.
  
- **Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017).** *Sprachbewusste Unterrichtsplanung, Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. FörMig Material, Band 9. Münster: Waxmann.
  
- **van der Walt, C. & Ruiters, J. (2011).** Every teacher a language teacher? Developing awareness of multilingualism in teacher education, *Journal for Language Teaching* 45(2), 84-98.
  
- **Vogel, S. & García, O. (2017).** Translanguaging. In: Noblit, G.W. (a cura di), *Oxford Research Encyclopedias: Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>.
  
- **Vygotsky, L. S. (1978).** *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
  
- **Wandruszka, M. (1975).** Mehrsprachigkeit, *Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache* 36, 321-350.
  
- **Wei, L. (2018).** Translanguaging as a Practical Theory of Language, *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.