



Preparazione per il multiculturalismo in Alto Adige: l'importanza del senso di appartenenza*

Preparing for cultural diversity in South Tyrol: the importance of sense of belonging

Annemarie Profanter

Libera Università di Bolzano – an.profanter@unibz.it

Axinja Hachfeld

Università di Costanza – axinja.hachfeld@uni-konstanz.de

ABSTRACT

Italy has historically played a pioneer role regarding inclusion. However, inclusion in the educational context has mainly focused on students with special needs. Lately, this understanding has broadened taking into account the various heterogeneous backgrounds of the students. For South Tyrol, the question of inclusion arises particularly with regard to the consideration of different cultures. Therefore, developing intercultural skills plays an important role in the curriculum of the reformed teacher education master programme of the University of Bolzano. The aim is for the graduates to perceive interculturality as an enrichment. The present study examines the attitudes (cultural beliefs, values, and motivational orientations) of the German-speaking students (n = 823) of different cohorts with regard to interculturality and relates these to their study and work experiences on the one hand and their feeling of belonging to Italy or South Tyrol on the other. The results showed mostly positive attitudes that tend to increase with increasing experiences. Sense of belonging turned out to be the strongest predictor of attitudes, an aspect that has so far not been adequately researched. The results underscore the importance of self-reflection skills and opportunities during study.

Nel dibattito su formazione e inclusione l'Italia gioca un ruolo pionieristico. Se in passato questo termine si riferiva primariamente ad alunne/i con bisogni speciali, oggi il concetto di inclusione si impiega in senso più ampio, tenendo conto anche della sempre maggiore eterogeneità dei background individuali delle alunne/degli alunni. In Alto Adige la questione dell'inclusione è legata innanzitutto all'esigenza di considerare le diverse culture, per cui non stupisce che l'insegnamento delle competenze interculturali assuma un ruolo di rilievo nel piano di studi del corso di laurea magistrale a ciclo

* Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo (shared authorship) delle autrici, ciascuna delle quali ha apportato i seguenti contributi: Annemarie Profanter: progettazione e coordinamento raccolta dati; introduzione; teoria (paragrafi 1.1-1.3); metodi (paragrafi 3.1 e 3.2); progetto di ricerca (paragrafo 2), riepilogo e discussione. Axinja Hachfeld: analisi statistica; teoria (paragrafo 1.2); metodi (paragrafo 3); analisi e risultati (paragrafo 4), riepilogo e discussione.
Gli autori ringraziano Maria Cristina Francesconi per la traduzione dell'articolo.

unico¹, il corso riformato offerto dalla facoltà di Scienze della Formazione Primaria della Libera Università di Bolzano. Scopo delle lezioni incentrate su queste tematiche è far sì che le/i future/i insegnanti delle scuole primarie e dell'infanzia percepiscano l'interculturalità come arricchimento. Lo studio esamina le posizioni (convinzioni, sistemi di valori e orientamento motivazionale) in merito all'interculturalità di studentesse/studenti di lingua tedesca (n = 823) di diverse coorti e li relaziona sia con le esperienze di studio e pratiche sia con il senso di appartenenza. I risultati palesano posizioni in prevalenza positive, la cui positività tende ad accrescere con l'aumentare delle esperienze. Il senso di appartenenza, un aspetto finora poco analizzato, si è rivelato essere il predittore più forte per quel che riguarda le posizioni individuali. I risultati mostrano l'importanza della capacità di auto-riflessione e delle opportunità di sperimentarla nel corso degli studi.

KEYWORDS

Multiculturalism, Assimilation, Colorblindness, Cultural Beliefs, Teacher Education.

Multiculturalismo, Assimilazione, Colorblindness, Credenze Culturali, Formazione degli Insegnanti.

Introduzione

Grazie al suo contesto storico, l'Italia ha assunto nelle discussioni accademiche su educazione e formazione un ruolo d'avanguardia nell'ambito dell'evoluzione del concetto di inclusione. Negli anni '70, partendo dalle riforme successive alla cosiddetta Riforma Basaglia² il dibattito teorico concernente l'inclusione non si focalizza più sul contesto puramente medico, ma inizia ad estendersi a tutti i settori della società e dell'educazione. Dopo l'abolizione delle scuole speciali, l'inclusione diventa un aspetto di rilievo in campo educativo e uno dei pilastri della formazione delle/degli insegnanti delle scuole dell'infanzia e primarie (Profanter & Hachfeld, 2020). Anche nella Provincia Autonoma dell'Alto Adige, così come nel resto d'Italia, il sistema educativo inizia a rifarsi a un approccio inclusivo. Di conseguenza all'interno del sistema educativo il concetto di inclusione non si riferisce più solo ed esclusivamente ad alunne/i con bisogni educativi speciali, ma rimanda all'eterogeneità dei background individuali di ognuno, estendendo così in modo sostanziale l'ambito di applicazione del termine inclusione come concetto. Nel contesto dell'Alto Adige il tema dell'inclusione si impone soprattutto per l'esigenza di considerare culture differenti, giacché per motivi sociopolitici la regione ha uno spiccato carattere multiculturale (Kofler & Profanter, 2006), sottolineato dalle diverse lingue parlate dai differenti gruppi linguistici: tedesco, italiano e ladino, le tre lingue ufficiali della provincia. Questa differenziazione linguistica è

1 Con la riforma dell'ordinamento universitario si è introdotto il corso di laurea magistrale a ciclo unico che ha sostituito il corso di laurea quadriennale offerto prima della riforma.

2 La riforma della psichiatria (nota come Riforma Basaglia), con la conseguente chiusura degli ospedali psichiatrici e l'abolizione dei meccanismi istituzionali di esclusione, avviò in Italia un processo che ha indotto un cambiamento d'ottica e giocato un ruolo importante nel rapporto con i gruppi marginalizzati all'interno della società (legge n. 180, 1978).

ripresa anche nel sistema scolastico e nella formazione universitaria del futuro corpo insegnante. L'amministrazione scolastica provinciale è infatti divisa, come le scuole stesse, in tre ripartizioni: tedesca, italiana e ladina. Malgrado l'approccio inclusivo, la rigida separazione dei gruppi linguistici rivela un certo carattere segregazionista del sistema educativo dell'Alto Adige. Mentre da un lato la trasmissione di "abilità interculturali" è definita come una meta multidisciplinare (Deutsches Schulamt, 2011), dall'altro si giustifica la separazione linguistica sostenendo di voler rafforzare e tutelare l'istruzione in lingua tedesca (Peterlini, 1980). Questa contraddizione interessa anche il sistema di formazione delle/degli insegnanti delle scuole dell'infanzia e primarie. Da un lato, infatti, i corsi di laurea in Scienze della Formazione offerti dalla Libera Università di Bolzano sono suddivisi in tre sezioni – tedesca, italiana e ladina – rispecchiando così fedelmente l'offerta educativa separata per le tre lingue nella Provincia Autonoma di Bolzano³, dall'altro l'importanza dei temi inclusione ed eterogeneità nei programmi di studio di Scienze della Formazione è tale da venir espressamente citata negli articoli 186-191 della legge 107/2015. La Libera Università di Bolzano sfrutta le opportunità derivanti dal regime di autonomia del sistema educativo dell'Alto Adige e propone un corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria⁴, caratterizzato da un forte legame con la prassi e un'approfondita preparazione sui temi eterogeneità e inclusione⁵.

1. Preparazione per il multiculturalismo

1.1 *Inclusione ed eterogeneità nella formazione universitaria della Libera Università di Bolzano*

Nel quadro delle riforme dei corsi di studio della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano si è conferita un'importanza centrale alla trasmissione di competenze specifiche nel campo dell'inclusione intesa come concetto di ampia applicazione (Profanter & Hachfeld, 2020). Ciò dipende in gran misura anche dal fatto che – indipendentemente dalla materia d'insegnamento – in seguito alle riforme dell'istruzione il personale insegnante è responsabile nel suo complesso di attuare con successo l'inclusione, e che questo compito non è più delegato come prima della riforma a personale specializzato nell'integrazione. L'attribuzione di questa responsabilità all'intero corpo insegnante è un elemento chiave della scuola integrativa (Ianes, 2015).

Le aree tematiche inclusione ed eterogeneità vengono trattate in due moduli, uno introduttivo e l'altro di approfondimento. Il modulo a frequenza obbligatoria "Pedagogia inclusiva" è finalizzato all'acquisizione di nozioni teoriche e conoscenze pratiche su questi temi, che sono quindi al centro dell'attenzione fin dal primo semestre del corso di studi riformato (Profanter & Hachfeld, 2020). Il modulo "Pedagogia e didattica dell'inclusione", parte del piano di studi del quarto

3 Cfr. art. 19 dello Statuto di Autonomia, che stabilisce il diritto all'insegnamento nella relativa madrelingua: tedesco, italiano o ladino.

4 Con la riforma del corso di studi nell'anno accademico 2017/2018, in attuazione della riforma nazionale del Governo Renzi, la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria sostituì il corso di laurea quadriennale con l'attuale corso di laurea magistrale a ciclo unico di cinque anni.

5 Per maggiori informazioni sull'evoluzione storica e la riforma dei piani di studio cfr. Profanter und Hachfeld (2020).

anno e mirato all'approfondimento dell'area tematica, è incentrato sulla loro attuazione didattica concreta⁶. Entrambi i moduli includono anche lezioni sull'area tematica "Interculturalità". La teoria appresa nelle lezioni viene approfondita in cosiddetti laboratori della durata di 20 ore, organizzati in piccoli gruppi. Qui si trattano temi relativi alla Pedagogia e didattica speciale nonché alla Pedagogia e didattica dell'inclusione per l'infanzia con particolare attenzione alla fascia di età dai 2 ai 7 anni. Il modulo "Pedagogia e Didattica dell'inclusione", incentrato sull'attuazione di programmi scolastici pedagogicamente inclusivi, fa parte del piano di studi del quarto anno della Facoltà di Scienze della Formazione e la frequenza è obbligatoria a prescindere dal corso di studi scelto. L'anello di congiunzione che unisce la teoria appresa nelle lezioni e le esperienze pratiche, garantendo un passaggio fluido dalla teoria alla prassi (Arnold et al., 2014), è rappresentato dagli EduSpace (EduSpace - Laboratorio didattico, 2019). Si tratta di laboratori didattici che facilitano il formarsi di una nuova cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento offrendo uno spazio protetto, dove chi studia può testare metodi e materiali didattici sperimentandoli direttamente con classi delle scuole dell'infanzia e primarie e il corpo insegnante; si tratta in definitiva di un transfer teoria-prassi fondato sulla cooperazione.

1.2 *Approcci multiculturali e orientamenti motivazionali*

Le convinzioni soggettive, i sistemi di valori e gli orientamenti motivazionali delle/degli insegnanti vengono spesso rimarcati come aspetti fondamentali della competenza professionale nell'ambito della molteplicità culturale e di quella legata alle migrazioni (Hachfeld & Syring, 2020). Tali convinzioni e sistemi di valori influiscono sul comportamento e sul modo in cui viene vissuta l'interazione didattica e sugli orientamenti motivazionali (Bender-Szymanski et al., 1998; Hachfeld et al., 2015).

Il ruolo giocato dalle convinzioni sulla molteplicità sociale e culturale nel determinare l'atteggiamento didattico è da tempo oggetto di molteplici studi (Pajares, 1992; Voss et al., 2011), mentre in tempi più recenti ha acquisito sempre più peso come oggetto di ricerca l'analisi delle convinzioni culturali del personale insegnante. L'idea generale, basata su un'analisi differenziata dei risultati di studi sia qualitativi che quantitativi, è che i cosiddetti "cultural beliefs" delle/degli insegnanti sia delle scuole dell'infanzia che primarie siano una variabile chiave al fine di affrontare le sfide derivanti dall'insegnare in una classe interculturale e/o a gruppi interculturali. Il ruolo delle convinzioni culturali viene valutato in particolare quando si devono spiegare eventuali discrepanze fra nozioni acquisite e prassi individuate nel personale insegnante (Yang & Montgomery, 2013).

L'Intendenza scolastica tedesca sostiene la stessa tesi (Deutsches Schulamt, 2011, p. 71), quando dice che nel corso della loro formazione studentesse/ studenti della Libera Università di Bolzano devono "acquisire una forma di consapevolezza tale da percepire l'interculturalità [...] come un arricchimento". Di conseguenza il personale insegnante deve dimostrare riguardo l'appartenenza culturale, linguistica e sociale un atteggiamento frutto di competenza interculturale (Ekinci-Kocks, 2012).

I risultati di studi su studentesse/studenti che aspirano a diventare insegnanti rivelano che loro stesse/i valutano con occhio critico la propria competenza in

6 <https://www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/study-plan-german-section/>

materia di eterogeneità culturale. Affermano, infatti, che in linea generale nel corso della formazione universitaria sia le nozioni sia la preparazione pratica in tema di eterogeneità culturale trasmesse sono insufficienti (Gebauer et al., 2013).

In uno studio condotto da Hachfeld et al. (2015) su candidate/i all'abilitazione all'insegnamento, si sono comparati i nessi fra convinzioni multiculturali ed egualitarie e diverse variabili decisive per l'insegnamento. Questo il risultato: mentre la motivazione per entrambe le convinzioni, multiculturale ed egualitaria, era evitare stereotipi, solo per le convinzioni multiculturali vi era un nesso con la presenza di pregiudizi meno marcati circa la motivazione ad apprendere di alunne/i con un background migratorio. Va notato, inoltre, che maggiore era l'affermatività rispetto alle convinzioni multiculturali, minore era la tendenza ad adottare uno stile di insegnamento autoritario e maggiore la propensione ad adattare le lezioni alle esigenze di una scolaresca multiculturale. Queste persone esprimevano anche un maggior orientamento motivazionale, ossia una maggiore autoefficacia e un maggior entusiasmo, per l'insegnamento in classi culturalmente eterogenee. A risultati analoghi erano giunte anche ricerche precedenti di Bender-Szymanski (2000): fra maggior entusiasmo per l'insegnamento a bambine/i con un background migratorio e maggiore propensione ad adattare le lezioni a classi culturalmente eterogenee e le convinzioni multiculturali sussiste una correlazione che non sussiste con le convinzioni egualitarie. Queste ultime presentano invece un legame negativo con l'ipotizzata disponibilità ad adattare le lezioni. I risultati di altre ricerche indicano un nesso positivo fra le convinzioni multiculturali in relazione al plusvalore percepito e il comportamento didattico ipotizzato in relazione alla considerazione dell'eterogeneità culturale (Gebauer & McElvany, 2017).

I risultati degli studi citati inducono a pensare che le convinzioni positive e multiculturali e gli orientamenti motivazionali positivi vadano incoraggiati già durante la formazione del personale insegnante. Si osserva infatti che la questione di come concretizzare al meglio quest'obiettivo è al centro di progetti di ricerche più recenti (Civitillo et al., 2018), nei quali il ruolo dell'approccio didattico nei moduli di studio interculturali è a sua volta centrale. Puntare sull'approccio riflessivo per favorire l'acquisizione di sapere attraverso l'apprendimento per esperienza pare molto promettente al fine di ottenere cambiamenti in termini di atteggiamento e motivazione (Castro, 2010; Civitillo et al., 2018). In questo contesto pare importante anche il fatto di mettere in discussione sé stessi e il proprio background (McGee Banks, 2015). Per quel che riguarda l'Alto Adige il senso di appartenenza assume in questo senso un ruolo di spicco.

1.3 *Senso di appartenenza*

Dal presente studio si può dedurre che il senso di appartenenza come vissuto soggettivo è un aspetto centrale. La particolare situazione politica dell'Alto Adige fa sì che nel corso del curriculum formativo si presentino opportunità di fare incontri ed esperienze interculturali. “[I]t is important to underline that specifically in the South Tyrolean context, linguistic and cultural aspects are particularly interwoven [...]: For example, speaking Italian since birth, my habits and attitude will undeniably show “Italian characters”. The same applies for those who speak German” (De Paoli, 2017, p. 397).⁷ Quindi sia il background socioculturale di studen-

7 “È importante sottolineare che specificamente nel contesto altoatesino gli aspetti linguistici e culturali sono particolarmente connessi fra loro...: Per esempio, parlando italiano dalla nascita le mie

tesse/studenti sia il loro senso di appartenenza alla cultura sudtirolese o a quella italiana, rappresentano una variabile fondamentale.

In termini legislativi il senso di appartenenza come vissuto soggettivo si ritrova nella cosiddetta “Dichiarazione di appartenenza linguistica” legata alla proporzionale etnica⁸ del 1948, integrata e ampliata nel 1972. *“The South Tyrolean minority protection is practically based on the right to confession of difference. People can, in fact must, declare themselves either German or Italian or Ladin”*⁹ (Peterlini, 2017, p. 348). La motivazione storicamente addotta è che tale autodichiarazione serve a garantire una ripartizione “equa” degli aiuti finanziari fra i gruppi linguistici oltre che nell’ambito del mercato del lavoro e di quello abitativo. Data questa regolamentazione rigida l’appartenenza etnica¹⁰ viene così (ri)prodotta storicamente (De Paoli, 2017) e assume un ruolo nel processo di sviluppo delle convinzioni culturali e dei sistemi di valori.

*“While the ethnic self-assertion of a protected autochthonous minority allows it to make claims and possibly achieve equality through the recognition of their difference, the difference of migrants¹¹ is perceived as a disturbing phenomenon, as an anomaly that can be smoothed and ultimately as a stigma in a nationality of peers imagined as homogenous”*¹² (Peterlini, 2017, p. 345). Mentre attraverso questa “Dichiarazione di appartenenza linguistica” si legittima la differenza fra la popolazione locale, legittimazione che a sua volta può originare un senso di appartenenza comune all’Alto Adige, ciò non è possibile per le persone con un background migratorio che vivono in Alto Adige. Di conseguenza la loro diversità viene percepita come “fastidiosa” o “irritante”. Eppure questo gruppo è ormai parte integrante della società sudtirolese (Giudiceandrea & Mazza, 2017). Oltre ai cittadini con background migratorio, anche le/i figlie/i di nuclei familiari misti italo-tedeschi non rientrano nello schema *o tedesco o italiano* perché hanno genitori di gruppi linguistici diversi” [*do not fit into the either-German- or-Italian-grid because they have parents from different language groups*]” (Peterlini, 2017, p. 349). Chi non può riconoscersi in uno dei tre gruppi etnici “ben definiti” può definirsi “altro/other” ma alla fine deve comunque dichiarare di appartenere a uno dei gruppi linguistici. Ciò significa che non si prendono affatto in considerazione né l’origine e la madrelingua delle persone migranti né le mescolanze etniche fra le culture predominanti nel territorio. Tutti devono inquadrarsi in una delle tre categorie: di lingua italiana, di lingua tedesca o di lingua ladina.

abitudini e il mio atteggiamento mostreranno innegabilmente “caratteri italiani”. Lo stesso vale per chi parla tedesco”.

8 Nella Provincia Autonoma di Bolzano convivono 3 gruppi linguistici di diversa entità, l’accento è posto in particolare sulla tutela dei gruppi linguistici tedesco e ladino.

9 “La tutela della minoranza sudtirolese si basa praticamente sul diritto ad ammettere la differenza. La gente può, anzi deve, dichiararsi o tedesca o italiana o ladina”.

10 Delle 520.000 persone residenti in Alto Adige il 69,4% ha dichiarato di appartenere al gruppo linguistico tedesco, il 26% a quello italiano e il 4,5% a quello ladino (Provincia Autonoma dell’Alto Adige, 2020).

11 Oltre ai tre gruppi linguistici citati, in Alto Adige vivono 46.000 persone con un background migratorio (Provincia Autonoma dell’Alto Adige, 2020).

12 “Mentre l’autoaffermazione etnica di una minoranza autoctona tutelata le permette di avanzare pretese e possibilmente ottenere l’uguaglianza grazie al riconoscimento della propria differenza, la differenza dei migranti è percepita come un fenomeno inquietante, un’anomalia che può essere appianata e in definitiva come uno stigma in una nazionalità di pari vista come omogenea”.

2. Progetto di ricerca

Oggetto del presente articolo sono da un lato le convinzioni culturali sull'eterogeneità dovuta all'immigrazione e dall'altro gli orientamenti motivazionali di chi frequenta il corso di laurea magistrale a ciclo unico della facoltà di Scienze della Formazione primaria della Libera Università di Bolzano. Due sono gli aspetti valutati: le esperienze di studio e pratiche di studentesse/studenti e il ruolo giocato dal senso di appartenenza soggettivo di ognuno. Si tratta di uno studio esplorativo mirato a fornire prime informazioni sulle convinzioni culturali di chi frequenta il corso di studi riformato con l'intenzione di insegnare nelle scuole dell'infanzia e primarie e a dare indicazioni sulla futura evoluzione dei corsi di studio.

3. Metodi

Questo studio-inchiesta parte da un sondaggio a livello locale condotto fra il 2014 e il 2016 (Hachfeld & Profanter, 2018), a cui hanno partecipato studentesse/studenti della sezione tedesca della Facoltà di Scienze della Formazione primaria della Libera Università di Bolzano. Dato che nell'anno accademico 2014/15 il corso di studi fu oggetto di una riforma, l'attenzione si è posta sul nuovo corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria che prepara per ottenere la qualifica necessaria per insegnare nelle scuole primarie e/o dell'infanzia. Alla fine del semestre estivo 2014 fu considerato una tantum come campione di confronto anche un subcampione composto da studentesse/studenti dell'ultimo anno del corso di laurea quadriennale precedente la riforma, anch'esso finalizzato alla qualificazione come insegnante per le scuole primarie e dell'infanzia.

3.1 Raccolta dei dati

I dati sono stati raccolti in diversi periodi di rilevazione durante gli anni accademici 2014-2015, 2015-2016 e 2016-2017. Per raggiungere il maggior numero possibile di studentesse/studenti i sondaggi sono stati effettuati nell'ambito di lezioni con obbligo di presenza; i questionari distribuiti andavano compilati al momento, mentre la partecipazione al sondaggio era volontaria. A ogni singolo periodo di rilevazione hanno preso parte circa 350 persone, di queste 200 in almeno due diversi periodi di rilevazione. Alle lezioni scelte per la raccolta dei dati assistevano iscritte/i a diversi semestri (coorti d'immatricolazione), per cui il primo periodo di rilevazione varia per ogni partecipante: una parte ha partecipato per la prima volta nel 2014, un'altra nel 2015 o nel 2016. A parte il subcampione composto da iscritte/i al corso di laurea quadriennale pre-riforma ($n = 105$), il resto frequentava il corso di laurea magistrale a ciclo unico riformato di Scienze della Formazione per le scuole primarie. Al subcampione del corso di laurea quadriennale si fa riferimento solo per permettere un confronto con studentesse/studenti dell'ottavo, nono e decimo semestre del corso di laurea a ciclo unico. Le presenti analisi si basano in primis sui dati rilevati negli anni 2014, 2015, 2016, così da consentire affermazioni descrittive sulle variabili per tutti gli anni considerati, e differenziano fra le matricole dei primi semestri (1° e 2°) e i semestri successivi. A partire dal terzo semestre tutti hanno già frequentato lezioni obbligatorie relative all'area tematica della formazione interculturale, acquisendo le corrispondenti nozioni di base. Per questo si è ritenuto che i due gruppi fossero significativi. Le parti dello

studio volte ad analizzare da un lato i nessi fra convinzioni culturali, sistemi di valori, orientamenti motivazionali ed esperienze di studio e pratiche di studentesse/studenti e dall'altro quelli con il loro senso di appartenenza, si basano invece sui dati individuali raccolti per ciascuno nel primo periodo di rilevazione (t1) e sul loro controllo in relazione all'anno di acquisizione degli stessi.

3.2 Campione

Il set di dati depurati è stato ottenuto da un gruppo di 823 partecipanti, inclusi studentesse/studenti del corso di laurea quadriennale pre-riforma, va però considerato che l'entità dei campioni per le singole analisi varia molto, sia a causa di mancate risposte sia per la suddivisione del questionario in domande concernenti la scuola primaria e altre la scuola dell'infanzia. Più del 90% dei campioni era composto da donne (2014: 94% ($N_{\text{totale}} = 378$), 2015: 94% ($N_{\text{totale}} = 220$), 2016: 91% ($N_{\text{totale}} = 212$), t1¹³: 93% ($N_{\text{totale}} = 682$)). L'età delle/dei partecipanti comprendeva la fascia dai 19 ai 64 anni, mentre l'età media per tutti gli anni di rilevazione era di 22 anni. I semestri di studio considerati andavano dal primo al decimo semestre (2014: $Md = 2$, 2015: $Md = 4$, 2016: $Md = 3,5$, t1: $M = 4$). Poco più della metà delle/dei partecipanti ha dichiarato di voler lavorare nelle scuole elementari (2014: 59% ($N_{\text{totale}} = 384$), 2015: 52% ($N_{\text{totale}} = 220$), 2016: 62% ($N_{\text{totale}} = 213$), t1: 56% ($N_{\text{totale}} = 601$), poco meno del 20% sia nelle scuole elementari che in quelle dell'infanzia. Del totale il 96% era nato in Alto Adige come anche più del 90% dei loro genitori (96% nel caso della madre e 93% nel caso del padre). Il risultato indica che il corso di studi risponde alle esigenze del mercato locale del lavoro e che la composizione delle/degli iscritti è omogenea.

3.3 Strumenti

3.3.1 Senso di appartenenza

La domanda mirata a rilevare il senso di appartenenza era se "soggettivamente si sentissero italiani/e" o "sudtirolesi". C'era anche la possibilità di diversificare scegliendo come risposta "più italiana/o" e "più sudtirolese" oppure di scegliere come risposta di "sentirsi appartenente a entrambi i gruppi linguistici o a nessuno dei due".

3.3.2 Esperienze di studio e pratiche

Per rilevare i dati sulle Esperienze di studio e pratiche si è utilizzato un item dicotomo (sì/no) per ciascuna domanda: "Nelle lezioni/nei laboratori frequentati si è trattato il tema Formazione interculturale?" e "Ha già fatto esperienze pratiche nella scuola primaria/nella scuola dell'infanzia?".

Su una scala di tre punti andava indicato il ruolo giocato dalla questione interculturale nelle reti di relazioni lavorative extrauniversitarie (rilievo) di appartenenza: "nessun ruolo", "un ruolo relativo" e "un ruolo importante".

13 t1 = primo periodo di rilevazione t - Md = mediano

Il desiderio di una maggiore o minore offerta di contenuti legati alla formazione interculturale è stato rilevato con una scala a cinque punti, da 1 “molti meno” a 5 “molti di più”.

3.3.3 Convinzioni culturali, sistema di valori e orientamenti motivazionali

I questionari includevano domande sulle convinzioni multiculturali delle/dei partecipanti, sul loro sistema di valori e sugli orientamenti motivazionali in relazione all'insegnamento ad alunne/i con un background migratorio. Per rispondere a tutti gli item disponevano di una scala di 6 punti, da 1 (*completamente d'accordo*) a 6 (*in completo disaccordo*). Dove necessario, le autrici avevano adattato gli item al contesto dell'Alto Adige. La tabella 1 riporta le consistenze interne delle scale.

Le convinzioni culturali. Per rilevare le convinzioni culturali si è utilizzata la cosiddetta *Teacher Cultural Beliefs Scale* (TCBS; Hachfeld et al., 2011), opportunamente adattata al contesto dell'Alto Adige e validata ad hoc per il campione in questione (Hachfeld & Profanter, 2018), identificando due diverse tipologie di convinzioni positive e una convinzione negativa. Fra quelle positive vi erano le convinzioni multiculturali (cinque item¹⁴; ad es. “In classe è importante essere attenti alla diversità fra le culture”) e quelle egualitarie (quattro item; ad es. “In classe è importante che alunne/i con origini diverse riconoscano le similitudini esistenti fra loro”). Per le convinzioni negative si è impiegata la cosiddetta *Assimilation Scale*. Studentesse/studenti che, terminati gli studi, intendevano lavorare solo o in prevalenza nelle scuole dell'infanzia, dovevano rispondere a un blocco di domande adattato all'ambito della prima infanzia. La formulazione degli item sulle convinzioni egualitarie e multiculturali era equivalente, mentre gli item per le convinzioni assimilative erano stati scelti in funzione del tipo di scuola: quattro item per la scuola elementare (ad es.: l'adattamento alla cultura dell'Alto Adige visto come vantaggio per il futuro posizionamento sul mercato del lavoro) e tre item per la scuola dell'infanzia (ad es. la convinzione che i valori tradizionali della famiglia sono un ostacolo per i bambini).

Sistemi di valori. L'analisi dei pregiudizi sulla motivazione ad apprendere di bambine/i con un background migratorio serviva per sondare i sistemi di valori delle/dei partecipanti. Cinque item miravano a misurare gli stereotipi negativi verso la motivazione che spinge alunne/i con un background migratorio a partecipare alle attività scolastiche (ad es.: “Gli alunni immigrati sono meno interessati ai temi relativi alla scuola”).

Tabella 1. Cronbachs Alfa considerando i tre anni accademici 2014, 2015, 2016 e relativamente al primo step di rilevazione

		2014*		2015		2016		T1	
		<i>n</i>	α	<i>n</i>	α	<i>n</i>	α	<i>n</i>	α
Acculturazione SE									
	Integrazione	277	.79	163	.73	174	.84	599	.79
	Egualitarismo	277	.77	163	.75	174	.77	612	.76
	Assimilazione	277	.64	163	.65	174	.67	607	.65

14 Dei due item riguardanti i colloqui con i genitori degli alunni, originariamente previsti, ne era stato scelto uno solo.

Acculturazione SI									
	Integrazione	141	.82	91	.86	77	.73	303	.81
	Egualitarismo	141	.81	91	.83	74	.83	303	.82
	Assimilazione	141	.76	91	.75	75	.80	298	.76
Pregiudizi									
	Motivazione SE	273	.87	160	.90	173	.77	596	.88
	Motivazione SI	140	.88	88	.91	75	.91	300	.90
Orientamento motivazionale									
	Autoefficacia ¹	338	.89	225	.89	214	.90	804	.89
	Entusiasmo ¹	383	.94	224	.91	212	.92	801	.93

Note: *Laurea magistrale quadriennale pre-riforma (semestre estivo) e laurea magistrale a ciclo unico riformata (semestre invernale) insieme, SE = Scuola Elementare, SI = Scuola dell'infanzia, n = Entità dei campioni, = Cronbachs Alpha, Motivazione = Pregiudizio relativo alla motivazione allo studio di alunne/i con un background migratorio, ¹per l'insegnamento in classi con bambine/i con un background migratorio

Orientamenti motivazionali. Le aspettative in merito all'autoefficacia e all'entusiasmo in relazione all'insegnamento in classi con alunne/i con un background migratorio rientravano nella rilevazione degli orientamenti motivazionali. Gli item proposti per rilevare l'autoefficacia erano sei (ad es.: "Sono sicura/o di essere in grado di incoraggiare e sostenere in modo adeguato bambine/i con un background migratorio"), quelli per l'entusiasmo tre (ad es.: "Mi fa piacere sostenere bambine/i con un background migratorio.").

4. Risultati

Di seguito si riportano in primis i risultati descrittivi attinenti al senso di appartenenza e alle esperienze di studio e pratiche di studentesse/studenti, poi quelli riguardanti i costrutti principali ossia le convinzioni culturali e gli orientamenti motivazionali. In uno step successivo si analizzano, mediante il metodo della regressione statistica, i nessi fra costrutti principali ed esperienze di studio e pratiche.

4.1 Risultati descrittivi

4.1.1 Senso di appartenenza

Tenendo presente che il 96% delle persone intervistate erano nate in Alto-Adige, non sorprende che nel 65% dei casi abbiano risposto di sentirsi sudtirolesi o perlomeno più sudtirolesi che altro. Per contro un terzo scarso (29%) ha dichiarato di sentirsi sia sudtirolese che italiano o di non sentirsi appartenente a nessuno dei due gruppi.

4.1.2 Esperienze di studio

In linea con l'ordinamento di studi, le risposte affermative alla domanda se la persona intervistata avesse frequentato seminari sulla formazione interculturale crescono con l'aumentare del numero di semestri di frequenza. Al momento del primo periodo di rilevazione ha risposto affermativamente il 15% di chi frequentava il primo semestre, il 24% di chi frequentava il secondo e ben il 66% di chi era al terzo semestre. A partire dal quinto semestre quasi l'intero gruppo intervistato aveva già frequentato seminari vertenti su questo complesso tematico. La tabella 2 riporta i risultati, suddivisi per anni accademici e coorti (primi semestri e semestri avanzati).

Nonostante le/gli studentesse/studenti frequentassero seminari sull'interculturalità, la metà desiderava una maggiore offerta. Addirittura il 63% di chi frequentava il quarto semestre ha dichiarato di volere più o molti più contenuti sull'educazione interculturale. Ciò può dipendere in parte anche dal fatto che nelle reti lavorative extrauniversitarie nelle quali interagiscono le questioni relative all'educazione interculturale assumano, almeno parzialmente, un certo peso (rilevanza: 2014: $M = 2,18$, $SD = .64$, $N_{totale} = 288$, 2015: $M = 2,21$, $SD = .59$, $N_{totale} = 173$, 2014: $M = 2,36$, $SD = .67$, $N_{totale} = 160$, step1: $M = 2,23$, $SD = .64$, $N_{totale} = 618$). Il fatto di desiderare un'offerta più sostanziosa di contenuti sull'interculturalità durante lo studio mostra una correlazione significativa, benché minima, con la valutazione dell'importanza di questo tema nelle reti: a una maggiore rilevanza percepita nelle reti corrisponde un maggior desiderio di un'offerta più nutrita (t1: Spearman rho = .17, $p < .001$).

Nel primo periodo di rilevazione la richiesta di una maggior offerta di contenuti sull'interculturalità mostra anche una correlazione, seppur debole, con il senso di appartenenza delle persone intervistate: più queste si sentono sudtirolesi e non italiane, minore è il desiderio di una maggior offerta di contenuti di questo tipo durante gli studi (t1: Spearman rho = -.09, $p < .05$, $N_{totale} = 787$). La correlazione si è rivelata di nuovo significativa solo per l'anno 2015 (Spearman rho = -.15, $p < .05$, $N_{totale} = 217$), ma non per il 2014 o 2016.

Un confronto fra il subcampione composto da studentesse/studenti che nel semestre estivo del 2014 frequentavano l'ottavo e ultimo semestre del corso di laurea quadriennale (vigeva ancora il vecchio ordinamento) e il campione degli anni successivi (2015-2016) formato da iscritti all'8°, 9° o decimo semestre del corso di laurea a ciclo unico, il corso di studi riformato, ha rivelato che il desiderio di più contenuti legati all'interculturalità era lievemente, ma significativamente, maggiore nel caso di chi frequentava il corso di laurea quadriennale pre-riforma ($M_{Mag} = 3.89$, $SD_{Mag} = .64$, $N_{Mag} = 102$, $M_{MA} = 3.58$, $SD_{MA} = .72$, $N_{MA} = 98$, $t(198) = -3.23$, $p < .001$).

Tabella 2. Risultati illustrativi in merito alle esperienze di studio (frequenza di seminari sulla formazione interculturale) e pratiche (in generale e con bambine/i con un background migratorio) delle/dei partecipanti al presente studio nell'arco dei tre anni accademici e delle diverse coorti (primi semestri verso semestri avanzati)

	2014		2015		2016	
	1°/2° semestre % (n)	3° e seguenti % (n)	1°/2° semestre % (n)	3° e seguenti % (n)	1°/2° semestre % (n)	3° e seguenti % (n)
Formazione interculturale (si)	19,4 (28)	80,0 (92)	11,4 (9)	91,5 (119)	34,7 (33)	78,7 (85)
Esperienze pratiche (si)	74,4 (116)	96,7 (116)	68,4 (39)	96,6 (113)	79,6 (78)	98,2 (109)
Esperienze di lavoro con bambine/i con un background migratorio (si)	54,8 (85)	83,3 (95)	48,1 (37)	89,9 (116)	63,3 (62)	93,6 (103)

4.1.3 Esperienze pratiche

Come già riportato, il corso di studi riformato si contraddistingue “per uno spiccato legame con la prassi”. Infatti, “Fin dal primo anno di studi è obbligatorio assolvere ogni anno tirocini in scuole dell’infanzia ed elementari”¹⁵. In linea con l’obiettivo di fare esperienze pratiche precoci, c’è chi assolve già durante il primo anno di studi tirocini in scuole dell’infanzia ed elementari, dove un team dedicato di istruttori – formato da insegnanti delle scuole dell’infanzia ed elementari con un grande bagaglio di esperienza, ingaggiati appositamente dall’università per svolgere quest’attività – segue e valuta le/i tirocinanti. Al momento del primo periodo di rilevazione, il 77% delle/dei partecipanti all’inchiesta del primo semestre ha riferito di aver già fatto esperienze pratiche, mentre il 100% di chi stava terminando gli studi ha risposto affermativamente a questa domanda. La tabella 2 riporta le percentuali di risposte affermative suddivise per anni di studio e coorti (primi semestri e semestri avanzati). Quasi la metà delle studentesse/degli studenti aveva fatto esperienza in diversi contesti (fra cui tirocini, affiancamenti lavorativi, ripetizioni); chi era più avanti con gli studi ha indicato un numero di contesti maggiore. A prescindere dal semestre, la metà di loro aveva acquisito le esperienze pratiche durante un tirocinio. In merito alle esperienze pratiche non sono emerse differenze fra il subcampione composto da chi frequentava ancora il corso di laurea quadriennale e le/gli iscritti agli ultimi semestri del corso di laurea a ciclo unico, i cui studi fondano sull’ordinamento riformato.

4.1.4 Convinzioni culturali

Le/i partecipanti di tutti tre gli anni accademici hanno risposto affermativamente alle domande sulle tre differenti convinzioni, benché le convinzioni multiculturali ed egualitarie abbiano mostrato avere un peso maggiore rispetto alle convinzioni

15 <https://www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/>

assimilative. La tabella 3 riporta le medie calcolate sui tre anni accademici, suddivise fra primi semestri e semestri più avanzati (dal 3° semestre in poi). Il trend indica un aumento delle convinzioni multiculturali ed egualitarie con l'avanzare degli studi a fronte di una diminuzione delle convinzioni assimilative, benché si abbiano scarse differenze statisticamente significative (cfr. tabella 3). Dopo una correzione con il metodo Bonferroni-Holm risultano significative solo le differenze rilevate nel 2014 e 2015. È un trend riconoscibile sia per le/gli aspiranti insegnanti delle scuole dell'infanzia che per chi aspira a insegnare nelle scuole elementari. In occasione del primo periodo di rilevazione, dal confronto fra primi semestri e semestri più avanzati risultavano differenze significative solo per chi, dopo gli studi, intendeva lavorare in una scuola dell'infanzia. Per questo gruppo si erano rilevate allora differenze significative fra le diverse coorti sia in merito alle convinzioni multiculturali che a quelle assimilative: nel caso delle/dei future/i insegnanti delle scuole dell'infanzia le convinzioni multiculturali erano meno spiccate che nel caso dei semestri più avanzati ($M_{\text{primi semestri}} = 4,75$ vs. $M_{\text{semestri più avanzati}} = 5,18$, $t(192) = -3,91$, $p < .001$). Le convinzioni assimilative, invece, evidenziavano un calo in entrambi i gruppi ($M_{\text{primi semestri}} = 4,30$ vs. $M_{\text{semestri più avanzati}} = 3,82$, $t(192) = -3,75$, $p < .001$).

Le medie mostrano inoltre che le/gli aspiranti insegnanti delle scuole dell'infanzia dei semestri avanzati mostravano maggiori convinzioni multiculturali e meno convinzioni assimilative rispetto al gruppo che aspirava a insegnare nelle scuole elementari.

Non sono emerse invece differenze fra il subcampione composto da chi era iscritto al corso di laurea quadriennale e le/gli studentesse/studenti iscritti agli ultimi semestri del corso di laurea a ciclo unico basato sull'ordinamento riformato.

In occasione del primo periodo di rilevazione, le convinzioni culturali mostravano una correlazione significativa con il senso di appartenenza: più l'intervistata/o si sentiva italiana/o e non sudtirolese, più le risposte sulle convinzioni multiculturali ed egualitarie erano affermative, mentre quelle sulle convinzioni assimilative lo erano meno. Queste correlazioni si sono rivelate maggiori nel caso di chi aveva intenzione di insegnare nelle scuole dell'infanzia (MK: $r = -.27$, $p < .001$; EG: $r = -.14$, $p < .05$; AS: $r = .23$, $p = .001$, $n = 210$) rispetto a chi aspirava a lavorare in una scuola elementare (MK: $r = -.13$, $p < .05$; EG: $r = -.10$, ns ; AS: $r = .15$, $p < .01$, $n = 323$).*

*MK = Convinzioni multiculturali; EG = Convinzioni egualitarie; AS = Convinzioni assimilative

Tabella 3. Risultati illustrativi delle scale impiegate nell'arco dei tre anni accademici e delle diverse coorti

	1° step di rilevazione (2014) Primi semestri verso semestri avanzati				2° step di rilevazione (2015) Primi semestri verso semestri avanzati				3° step di rilevazione (2016) Primi semestri verso semestri avanzati			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Acculturazione SE												
Integrazione	4,77	0,81	4,89	0,77	4,51	0,79	4,88	0,72	4,84	0,95	4,82	0,71
Egualitarismo	4,88	0,81	4,86	0,81	4,78	0,80	4,81	0,81	5,02	0,84	4,86	0,76
Assimilazione	4,27	1,00	4,08	0,84	4,50	0,85	4,25	0,96	4,51	0,96	4,27	0,89

Acculturazione SI													
	Integrazione	4,80	0,80	5,02	0,74	4,62	0,73	5,28	0,69	4,85	0,69	5,15	0,66
	Egualitarismo	5,13	0,74	5,22	0,70	5,12	0,79	5,24	0,71	5,07	0,69	5,39	0,67
	Assimilazione	4,27	0,98	3,85	0,79	4,30	0,78	3,08	0,92	3,67	1,02	3,81	0,80
Pregiudizi													
	Motivazione SE	2,00	0,88	1,83	0,82	2,14	0,97	1,88	0,99	1,99	1,02	1,79	0,78
	Motivazione SI	2,04	0,94	1,60	0,79	2,22	1,10	1,66	0,82	1,99	0,91	1,64	0,90
Orientamento motivazionale													
	Autoefficacia ¹	4,26	0,84	4,46	0,84	4,19	0,82	4,46	0,81	4,51	0,73	4,38	0,96
	Entusiasmo ¹	4,45	1,21	4,54	1,08	4,13	1,19	4,65	0,96	4,67	0,99	4,74	1,08

Note: SE = Scuola Elementare, SI = Scuola dell'infanzia, n = Entità dei campioni, Motivazione = Pregiudizi in merito alla motivazione allo studio di alunne/i con un background migratorio, ¹per l'insegnamento in classi con bambine/i con un background migratorio, le medie indicate in grassetto mostrano differenze di rilievo fra loro.

4.1.5 Sistemi di valori

Le domande mirate a valutare l'aspetto dei sistemi di valori vertevano sulla motivazione ad apprendere di bambine/i con un background migratorio. La tabella 3 riporta le medie calcolate su tutti i tre anni accademici, suddivise fra primi semestri e semestri avanzati. Il trend indica una diminuzione dei pregiudizi con il progredire del corso di studi. La tabella 4 illustra le differenze la cui significatività permane anche dopo una correzione con il metodo Bonferroni-Holm. Per il primo periodo di rilevazione è significativa anche la differenza fra le coorti, nel senso che i primi semestri erano più assertivi rispetto ai pregiudizi di quelli più avanzati ($M_{\text{primi semestri}} = 2,80$ ($SD = 0,92$) vs. $M_{\text{semestriavanzati}} = 1,83$ ($SD = 0,87$), $t(511) = 2,80$, $p < .01$).

Non sono emerse differenze fra il subcampione di chi era iscritto al corso di laurea quadriennale e chi frequentava il corso di studi riformato ossia il corso di laurea a ciclo unico.

Solo nel caso dei pregiudizi di chi aspirava a insegnare nelle scuole elementari si è evidenziata una correlazione minima, ma significativa, con il senso di appartenenza ($r = .10$, $p < .05$, $n = 582$) che invece non sussiste per chi intende insegnare nelle scuole dell'infanzia.

4.1.6 Orientamento motivazionale

Studentesse/studenti di tutti tre gli anni accademici considerati hanno riferito di nutrire grandi aspettative in merito alla propria autoefficacia nell'insegnare a bambine/i con un background migratorio e di avere un grande entusiasmo, benché la

maggior parte delle risposte affermative siano state date dal terzo gruppo. La tabella 3 riporta le medie calcolate su tutti i tre anni accademici e suddivise fra primi semestri e semestri più avanzati (dal 3° semestre in poi). Le differenze significative sono evidenziate e mantengono la propria rilevanza anche dopo una correzione secondo Bonferroni-Holm (Hemmerich, 2016). Il confronto interindividuale del primo periodo di rilevazione mostra che le aspettative relative alla propria autoefficacia delle/degli iscritti ai primi semestri erano leggermente meno spiccate che nel caso dei semestri più avanzati ($M_{\text{primi semestri}} = 4,31$ ($SD = 0,81$) vs. $M_{\text{semestriavanzati}} = 4,44$ ($SD = 0,86$), $t(699) = -1,93$, $p < .05$). Lo stesso risultato si ha per l'entusiasmo di chi era iscritto ai primi semestri, meno spiccato che nel caso dei semestri più avanzati ($M_{\text{primi semestri}} = 4,44$ ($SD = 1,61$) vs. $M_{\text{semestriavanzati}} = 4,64$ ($SD = 1,64$), $t(697) = -2,41$, $p < .05$). In merito all'orientamento motivazionale non sono emerse differenze fra il subcampione composto da iscritte/i al corso di laurea quadriennale e quello composto da studentesse/studenti degli ultimi semestri del corso di studi a ciclo unico introdotto con la riforma.

Sia per le aspettative relative all'autoefficacia che per l'entusiasmo si rileva una significativa correlazione negativa con il senso di appartenenza: chi si percepiva principalmente come sudtirolese ha indicato valori più bassi per l'orientamento motivazionale (per entrambi: $r = -.24$, $p < .001$, $n = 783$).

4.2 Nessi con le esperienze di studio e pratiche e il senso di appartenenza

Ai dati relativi alle convinzioni culturali, ai sistemi di valori e agli orientamenti motivazionali rilevati nel primo periodo di rilevazione si sono applicate regressioni statistiche separate, nelle quali sono confluite come variabili indipendenti la coorte (primi semestri contro semestri avanzati), la partecipazione a corsi di formazione interculturale, l'esperienza pratica, quella lavorativa con alunne/i con un background migratorio e il senso di appartenenza. Il periodo di rilevazione era una delle variabili di controllo inserite nell'analisi di regressione.

In tutte le analisi, tranne in quelle riguardanti i pregiudizi delle/degli aspiranti all'insegnamento nelle scuole dell'infanzia, il senso di appartenenza si è rivelato un predittore significativo: quanto meno le/gli intervistati si ritenevano sudtirolese tanto più positive erano le convinzioni (forti convinzioni multiculturali ed egualitarie ma convinzioni assimilative più deboli) e i sistemi di valori (meno pregiudizi) e maggiori erano gli orientamenti motivazionali (autoefficacia e entusiasmo) per l'insegnamento a bambine/i con un background migratorio. I coefficienti di regressione indicativi sono riportati nella tabella 4. Un altro fattore che ha evidentemente giocato un ruolo nel definire gli orientamenti motivazionali è stato l'aver frequentato corsi con contenuti interculturali. In questo caso le convinzioni assimilative si rivelano meno spiccate. L'influenza dell'esperienza pratica e della coorte di appartenenza (semestre di studio) si è rivelata invece praticamente nulla. Dato l'uso di coefficienti di determinazione multipli, da min. $R^2 = .017$ (convinzioni egualitarie scuola primaria) a max. $R^2 = .11$ (convinzioni multiculturali scuola dell'infanzia), la quota parte di variazione dei modelli (*variance clarification*) è minima.

Tabella 4. Riepilogo dei risultati delle regressioni statistiche

		Appartenenza	Coorte	Spaccato interculturale	Prassi	Bambine/i con back-ground migratorio.	t1
Acculturazione SE							
	Integrazione	-.17	—	—	—	—	—
	Egualitarismo	-.15	—	—	—	—	—
	Assimilazione	.16	—	-.13	—	.13	.12
Acculturazione SI							
	Integrazione	-.22	-.21	—	—	—	—
	Egualitarismo	-.18	—	—	—	—	—
	Assimilazione	.18	—	—	—	—	—
Pregiudizi							
	Motivazione SE	.12	—	—	.17	—	—
	Motivazione SI	—	.21	—	—	—	—
Orientamento motivazionale							
	Autoefficacia1	-.22	—	.15	—	—	—
	Entusiasmo1	-.24	—	.10	—	—	—

Nota: per i risultati significativi si indicano i coefficienti beta standardizzati, tutte le altre correlazioni non sono significative.

Riepilogo e conclusione

Riepilogo

Il presente studio analizza le convinzioni culturali, i sistemi di valori e gli orientamenti motivazionali di un campione di future/i educatrici/educatori della prima infanzia e di insegnanti della scuola primaria dell'Alto Adige, correlandoli da un lato con le esperienze di studio e pratiche fatte e dall'altro con il senso di appartenenza di ciascuno. L'inclusione nell'analisi di differenti coorti di immatricolazione il cui percorso di studio è disciplinato dall'ordinamento riformato, di tre periodi di rilevazione e di un campione di confronto composto da studentesse/studenti che stavano terminando gli studi con l'ordinamento pre-riforma, ha per-

messo di avere un quadro dell'evoluzione dei costrutti analizzati e anche delle esperienze di studio e pratiche dal punto di vista della formazione interculturale. Consentendo inoltre un confronto fra primi semestri e semestri più avanzati. I risultati dimostrano che durante il corso di laurea riformato a tutte/i vengono trasmessi contenuti legati a temi interculturali. Chi frequentava i semestri superiori ha riferito di aver presenziato a lezioni e seminari incentrati su queste tematiche, e si percepisce che persiste un forte interesse per questo tipo di contenuti. A esprimere il desiderio di una maggior offerta di lezioni incentrate su tematiche interculturali sono soprattutto coloro per i quali questo argomento è importante anche nelle reti di contatti extrauniversitarie. Un confronto fra i subcampioni ha evidenziato che il desiderio di un ampliamento dell'offerta di contenuti incentrati su quest'area tematica era maggiore in chi aveva iniziato gli studi alla Facoltà di Scienze della Formazione prima dell'entrata in vigore della riforma, quindi con il vecchio ordinamento, rispetto a chi si era iscritto dopo l'entrata in vigore del nuovo ordinamento. Ciò potrebbe denotare un aumento dopo la riforma dell'offerta di tematiche legata all'interculturalità. Il nuovo corso di studi punta inoltre a incoraggiare esperienze pratiche precoci: più di tre quarti delle/dei partecipanti avevano infatti fatto esperienze pratiche già durante i primi anni di studio, e più avanzato era il semestre più variegati erano i contesti scelti per i tirocini. Va comunque detto che anche il subcampione composto da chi frequentavano il corso di laurea magistrale quadriennale non riformato ha riferito di aver raccolto esperienze pratiche analoghe.

Un altro obiettivo primario del corso di studi riformato è promuovere un atteggiamento attento alla diversità e i risultati interindividuali indicano che si sta preparando il terreno perché ciò si concretizzi. Essi mostrano, infatti, che con l'avanzare degli studi aumentano tendenzialmente le convinzioni multiculturali ed egualitarie, mentre le convinzioni assimilative tendono a diminuire. Si osserva anche un trend attinente ai cambiamenti che, con l'avanzare degli studi, interessano i pregiudizi sulla motivazione all'apprendimento di bambine/i con un background migratorio. Per gli orientamenti motivazionali si nota una tendenza all'aumento: sia le aspettative rispetto alla propria autoefficacia che l'entusiasmo per l'insegnamento in classi con alunne/i con un background migratorio aumentano lievemente con l'avanzare degli studi. Le differenze hanno tuttavia una rilevanza statistica solo parziale, già nei primi semestri si osservano differenze di questo tipo a favore delle convinzioni multiculturali ed egualitarie. Soprattutto nel caso di queste ultime, le ricerche condotte finora denotano una forte stabilità delle convinzioni culturali (McInemey et al., 2001), che si rivelano meno influenzabili rispetto alle nozioni teoriche e a costrutti vicini alla prassi. La mancata evidenza del sussistere di differenze fra le coorti dei due diversi corsi di studio (corso di laurea a ciclo unico riformato e laurea magistrale quadriennale pre-riforma) supporta questa tesi. Il fatto che chi dopo gli studi desidera lavorare come educatrice/educatore nelle scuole dell'infanzia si sia mostrato più propenso alle convinzioni multiculturali e meno a quelle assimilative rispetto a coloro che aspirano a insegnare nelle scuole primarie, mostra un effetto dovuto più all'autoselezione che alla formazione (Hachfeld & Syring, 2020 sulla discussione in che misura le convinzioni di chi studia per diventare insegnante siano correlate con il tipo di corso di laurea frequentato). Per analizzare e chiarire questa questione servono altri studi. Tuttavia in questo contesto i risultati evidenziano un ulteriore fattore di rilievo, finora trascurato, vale a dire che nel caso delle convinzioni culturali e dei sistemi di valori come in quello degli orientamenti motivazionali il senso di appartenenza percepito soggettivamente gioca un ruolo preminente rispetto alle esperienze di studio e pratiche. Le/gli studentesse/studenti che si sentono preva-

lentamente sudtirolesi e non italiani si sono rivelati meno assertivi in merito alle convinzioni multiculturali ed egualitarie, ma più assertivi rispetto a quelle assimilative. In più, hanno mostrato un minor orientamento motivazionale all'insegnamento ad alunne/i con un background migratorio. Anche la richiesta di una maggior offerta di contenuti sulle tematiche interculturali ha mostrato una correlazione con il senso di appartenenza: più le/i partecipanti si sentivano sudtirolesi, minore era il loro desiderio di un'offerta più ampia di contenuti multiculturali. Gli studi condotti finora non hanno vagliato a sufficienza questo aspetto. In Alto Adige il ruolo centrale giocato dal senso di appartenenza potrebbe derivare dal "trauma" storico rappresentato dal fascismo. Peterlini (2017, p. 347) sottolinea che nel sub-conscio collettivo della cultura politica sudtirolese il concetto di "*ethnic protection through isolation and division*" si è consolidato a tal punto che, per usare le parole dello stesso autore, "*that the logic of proportional strength is superior to all other considerations*"¹⁶ ossia predomina su tutte le altre considerazioni. In Alto Adige l'appartenenza al gruppo linguistico tedesco, italiano o ladino si è convertita in un elemento strutturale dell'ordine sociale, e da ciò dipende se una persona si sente sudtirolese o italiana oppure né l'uno né l'altro. Secondo Peterlini (2017) questa evoluzione storica non ha portato a una maggiore sensibilizzazione verso quelle minoranze che lui chiama "*minorities in the minority*", le minoranze all'interno della minoranza, ma piuttosto a una gerarchizzazione delle stesse, a una distinzione fra "*ancestral and recognized minorities and those who have immigrated and therefore have to adapt*"¹⁷ (Peterlini, 2017, p. 348). Pertanto si può ipotizzare che questa circostanza influisca anche sull'atteggiamento delle/degli studentesse/studenti sudtirolesi di lingua tedesca verso alunne/i con un background migratorio. Ciò significa che la formazione del personale pedagogico e insegnante deve tener conto di quest'eredità storica e creare le condizioni per permettere a studentesse/studenti di riflettere criticamente sull'appartenenza collettiva e individuale. I risultati ottenuti collimano con quelli di studi internazionali che vedono nella rielaborazione di stereotipi e posizioni implicite ed esplicite un elemento centrale della formazione delle future/dei futuri insegnanti (Glock & Kleen, 2020; Glock & Böhmer, 2018, p. 251).

Limiti

I risultati del presente studio vanno letti considerandone anche i limiti. Da un lato le indagini condotte si basano su analisi interpersonali, mentre per le singole deduzioni il numero di casi derivanti da analisi intrapersonali era esiguo. Prime analisi (n = 35) evidenziavano un aumento significativo delle convinzioni egualitarie dal periodo di rilevazione t1 al seguente (t2) e una diminuzione altrettanto significativa delle convinzioni assimilative dal periodo di rilevazione t1 al t3. Per conseguire in futuro enunciati validi sull'evoluzione individuale di studentesse/studenti bisognerebbe pensare ad analisi intraindividuali che vadano oltre il sondaggio basato su questionari. Un'idea potrebbe essere chiedere alle/ai partecipanti di tenere un diario di apprendimento, un cosiddetto *learning journal* come viene definito nei paesi anglosassoni. Questo tipo di approccio faciliterebbe anche il superamento del secondo limite dello studio ossia il fatto che per motivi di tempo l'acquisizione limitata dei dati relativi alle esperienze di studio e pratiche.

16 "tutela (della minoranza) etnica attraverso l'isolamento e la divisione" – "che la logica della rigidità proporzionale è superiore a tutte le altre considerazioni".

17 "minoranze ancestrali e riconosciute e coloro che sono immigrati e quindi devono adattarsi".

L'attenzione del presente studio era incentrata prioritariamente sulle convinzioni, i sistemi di valori e gli orientamenti motivazionali. Nell'ambito di studi futuri si dovranno esaminare non solo le esperienze accademiche, ma anche le esperienze e le reti di interazione extrauniversitarie. I nostri risultati mostrano infatti che possono influenzare le/gli studentesse/ studenti nell'esprimere preferenze sui contenuti di studio che desidererebbero. Un altro limite riguarda il campione: allo studio hanno partecipato unicamente studentesse/studenti del corso di laurea in lingua tedesca. Dunque il valore statistico dello studio si riferisce solo a questo gruppo, che rappresenta la maggioranza delle/degli iscritte/i alla Facoltà di Scienze della Formazione (con una percentuale negli anni accademici 2014/15, 2015/16 e 2016/17 di 99 a 63, 100 a 72 e 149 a 76), che dopo gli studi lavoreranno nell'ambito del sistema scolastico dell'Alto Adige. Per rilevare eventuali differenze interculturali, sarebbe bene estendere lo studio a studentesse/studenti del corso di studi parallelo in lingua italiana. Per farlo si dovrebbe prima tradurre e validare ad hoc per questo campione specifico la *Teachers Cultural Belief Scale*, lo strumento utilizzato per rilevare le convinzioni culturali.

Prospettive

Il corso di studi riformato riconosce il ruolo centrale dell'insegnamento delle competenze interculturali e delle esperienze pratiche fatte nel corso degli studi, recependo così quanto individuato dalla ricerca internazionale sui programmi di studio (Guo et al., 2009; Hébert et al., 2008). L'obiettivo è promuovere un atteggiamento attento alle diversità. I risultati del presente studio sul senso di appartenenza inducono a supporre che a tal fine sia necessario un esercizio di autoriflessione. Se da un lato è vero che nel quadro della riforma del corso di studi è aumentata l'offerta di contenuti di carattere interculturale, è vero anche che il peso della riflessione rispetto al proprio atteggiamento e al proprio background socioculturale continua a essere marginale. Negli ultimi anni vi è una particolare attenzione a livello internazionale per il metodo dell'autoriflessione nell'ambito della formazione delle/degli insegnanti (McGee Banks, 2015; Neuber & Waag, 2019; Perst et al., 2019), con un occhio di riguardo per la riflessione sul proprio ruolo di insegnante e sul proprio operato durante le lezioni. Tuttavia è ancora ampiamente trascurata l'importanza di un atteggiamento improntato alla (auto)riflessione sulle questioni riguardanti diversità e razzismo (Hoffelner, 2020), la cui premessa è un confronto con il proprio background socioculturale. I risultati acquisiti nel presente studio indicano che, per lo meno nel contesto sudtirolese, il proprio background socioculturale – più concretamente il senso di appartenenza percepito da chi studia per diventare insegnante – assume un ruolo fondamentale nell'elaborazione delle loro convinzioni sulla diversità e i sistemi di valori. In questo senso spiccano due punti chiave: il primo è la necessità di puntare di più sulla capacità riflessiva di studentesse/studenti che, quindi, devono apprendere tecniche specifiche per analizzare criticamente le proprie posizioni e saggiare diverse forme di autocoscienza, perché la capacità di riflessione è il presupposto per la riflessione stessa (Hilzensauer, 2017). Il secondo punto è che la riflessione non dovrebbero focalizzarsi solo sui contenuti teorici, ma anche sulla propria persona, sulle posizioni soggettive vissute in un sistema educativo e sociale incentrato sulla divisione etnica. È necessario un processo di coscientizzazione imperniato sui nessi fra posizioni soggettive e opinioni, convinzioni e orientamenti motivazionali nell'ambito dell'interculturalità. La capacità di riflessione e l'autoriflessione sulle proprie posizioni sono quindi premesse fondamentali per sviluppare con successo sistemi di valori e convinzioni interculturali positive.

Riferimenti bibliografici

- Arnold, K. H., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Pedagogical field experiences in teacher education: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Theoretical foundations, programmes, processes, and effects.* Waxmann.
- Bender-Szymanski, D., Lueken, B., & Thiele, A. (1998). Lernen durch Kulturkontakt. Eine Prozessanalyse der Akkulturation deutscher Studienreferendare in multikulturellen Klassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(5), 679-699.
- Bender-Szymanski, D., Hesse, H. G., & Gobel, K. (2000). Akkulturation in der Schule: Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkung auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 213-244). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Castro, A. J. (2010). Themes in research on preservice teachers' view of cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, 39, 198-210. <https://doi.org/10.3102/0013189X10363819>
- Civitillo, S., Juang, L., & Schachner, M. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity: A synthesis and critical review of trainings with preservice teachers. *Educational Research Review*, 24, 67-83. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.003>
- De Paoli, C. (2017). Redefining Categories: Construction, Reproduction and Transformation of Ethnic Identity in South Tyrol. In G. Grote & H. Obermair (Hrsg.), *A Land on the Threshold: South Tyrolean Transformations, 1915–2015* (S. 395-407). Peter Lang.
- Deutsches Schulamt (2011). *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien und Fachoberschulen in Südtirol*. Autonome Provinz Bozen Südtirol.
- Ekinci-Kocks, Y. (2012). Interkulturelle Kommunikation: Interkulturelle Konflikte – Mögliche Vermittlerfunktion der Lehrkräfte Ein Fallbeispiel. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94344-2_8
- Gebauer, M. M., McElvany, N., & Klukas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwertern zum Umgang mit heterogenen Schulergruppen in Schule und Unterricht. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 17, 191-216.
- Gebauer, M. M., & McElvany, N. (2017). Impact of Prospective Teachers' Heterogeneity Specific Attitudes on Intended Teaching Behavior. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(3), 163-180.
- Giudiceandrea, L., & Mazza, A. (2017). Living Together is an Art. In G. Grote & H. Obermair (Eds.), *A Land on the Threshold: South Tyrolean Transformations, 1915–2015* (S. 327-340). Peter Lang.
- Glock, S., & Böhmer, I. (2018). Teachers' and preservice teachers' stereotypes, attitudes, and spontaneous judgments of male ethnic minority students. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 244-255.
- Glock, S., & Kleen, H. (Hrsg.). (2020). *Stereotype in der Schule*. Springer Fachmedien.
- Guo, Y., Arthur, N., & Lund, D. (2009). Intercultural inquiry with pre-service teachers. *Intercultural Education*, 20(6), 565-577.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986-996. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Hachfeld, A., & Profanter, A. (2018). Affrontare il multiculturalismo: le credenze sulla diversità culturale di studenti della Facoltà di Scienze della Formazione in Alto Adige. *Formazione & Insegnamento*, XVI(2), 321-333.
- Hachfeld, A., & Syring, M. (2020). Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbedingter Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 659-684. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00957-7>

- Hébert, Y., Guo, Y., & Pellerin, M. (2008). New horizons for research on bilingualism and plurilingualism: A focus on languages of immigration in Canada. *Encounters on Education*, 9, 57-74.
- Hemmerich, W. (2016). *StatistikGuru: Rechner zur Adjustierung des -Niveaus*. <https://statistikguru.de/rechner/adjustierung-des-alphaniveaus.html>
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf?* Waxmann.
- Hoffelner, A. (2020). An der Schnittstelle von Rassismuskritik und Theaterpädagogik. Wege der (Selbst-)Reflexion und Emanzipation in der Lehramtsausbildung. *Herausforderung LehrerInnenbildung*, 3(1), 716-738. <https://doi.org/10.4119/hlz-3472>
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Erickson.
- Kofler, D., & Profanter A. (2006). Crescere plurilingue-Il sistema scolastico italiano dell'Alto Adige/Südtirol. In W. Wiater & G. Videsott (Eds.), *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas-School Systems in Multilingual Regions of Europe* (S. 185-203). Peter Lang. ISBN: 3-631-54274-7
- McGee Banks, C. A. (2015). Self-knowledge as a factor in becoming a multicultural teacher. *Multicultural Education Review*, 8(3), 155-170. <https://doi.org/10.1080/2005615-X.2015.10.72078>
- McInemey, V., McInemey, D. M., Cincotta, M., Totaro, P., & Williams, D. (2001). *Teachers' attitudes to, and beliefs about, multicultural education: Have there been changes over the last twenty years?* University of Western Sydney.
- Neuber, K., & Waag, A.-S. (2019). Förderung und Bedingungen der Selbstreflexion in der schulpraktischen Lehrerausbildung. In L. Stecher (Hrsg.), *Abstract-Band zur Tagung: Reflexivität in allen Phasen der Lehrerbildung - theoretische und empirische Zugänge: 8. und 9. April 2019*. Gießener Offensive Lehrerbildung. <https://madoc.bib.uni-mannheim.de/51170/>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/003465-43062003307>
- Perst, H., Thies, B., & Uhde, G. (2019). Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen für das Lehramtsstudium – Konzeption und Evaluation eines Seminars zur Selbstreflexion. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsorientierte Lehrerbildung“* (S. 133-140). wbv Media/Verlagshaus Zarbock.
- Peterlini, H. K. (2017). Between Stigma and Self-Assertion: Difference and Belonging in the Contested Area of Migration and Ethnicity. In G. Grote & H. Obermair (Eds.), *A Land on the Threshold: South Tyrolean Transformations, 1915–2015* (S. 341-360). Peter Lang.
- Peterlini, O. (1980). *Der ethnische Proporz in Südtirol*. Athesia.
- Profanter, A., & Hachfeld, A. (2020). La formazione interculturale degli insegnanti per una scuola inclusiva: un atto d'equilibrio fra teoria e realtà in Alto Adige. *Formazione & Insegnamento*, 1(1), 178-190.
- Provincia Autonoma di Bolzano (2020). *Una autonomia per tre gruppi*. <http://www-provintz.bz.it/politik-recht-aussenbeziehungen/autonomie/autonomie-drei-sprachgruppen.asp>
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften (Kap. 11). In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235-257). Waxmann.
- Yang, Y., & Montgomery, D. (2013). Gaps or bridges in multicultural teacher education: A study of attitudes toward student diversity. *Teaching and Teacher Education*, 30(0), 27-37. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.003>