



POLICY REPORT **5**

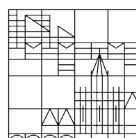
MULTILINGUISMO NEI CONTESTI MIGRATORI: BAMBINI E ADULTI APPRENDENTI UNA L2 IN CONTESTI EDUCATIVI FORMALI.

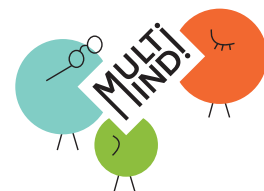


© Luca Prestia



Universität
Konstanz





MULTILINGUISMO NEI CONTESTI MIGRATORI: BAMBINI E ADULTI APPRENDENTI UNA L2 IN CONTESTI EDUCATIVI FORMALI.



© Luca Prestia

MULTI MIND! è un network europeo di ricerca e formazione sul multilinguismo. Adottando una prospettiva multidisciplinare si occupa delle seguenti tematiche legate al multilinguismo: apprendimento delle lingue, cognizione e creatività, elaborazione del linguaggio e cervello multilingue, cognizione multilingue e società, disturbi di linguaggio nei bambini multilingui e multilinguismo in contesti di migrazione e rifugiati.

INTRODUZIONE

Questo report presenta nuovi dati provenienti dalla ricerca sulle strategie di insegnamento della seconda lingua (L2) per bambini e adulti con un background migratorio, nonché sulle sfide e le esigenze degli insegnanti di L2. Dato il recente aumento dei fenomeni migratori, risulta fondamentale sviluppare tecniche di insegnamento adeguate a questo specifico target e fornire agli insegnanti una formazione sistematica e approfondita sul profilo multilingue dei loro studenti. Questo report include i risultati di ricerche precedenti e di diversi studi nell'ambito del progetto "The Multilingual Mind – MultiMind".

RISULTATI CHIAVE

Rispetto ai bambini in età scolare:

- Le attività di insegnamento del vocabolario utilizzando flashcards e pantomima si sono rivelati strumenti di insegnamento efficaci per aumentare l'ampiezza del vocabolario nella L2 dei bambini;
- I risultati di un'attività di insegnamento del vocabolario che si basa sull'inserimento di nuovi vocaboli in un contesto frasale si sono rivelati meno promettenti rispetto alle attività con flashcards e pantomima;
- Un'attività di insegnamento della grammatica definita "dettato in corsa" sembra aver aumentato la consapevolezza grammaticale dei bambini.

Rispetto agli apprendenti adulti:

- Nella maggior parte delle osservazioni in aula, è stato notato che gli insegnanti non fanno uso della prima lingua degli studenti (L1) nei loro metodi e materiali di insegnamento, pur essendo consapevoli del multilinguismo dei loro studenti;
- La formazione degli insegnanti sull'attività di autobiografia linguistica ha accresciuto la consapevolezza degli insegnanti dell'importanza di conoscere il repertorio linguistico, l'istruzione precedente e i percorsi migratori dei loro studenti;
- La combinazione di attività basate sull'autobiografia linguistica, le interviste sociolinguistiche con gli studenti, le osservazioni etnografiche degli approcci pedagogici degli insegnanti, gli stili di apprendimento degli studenti e l'uso effettivo delle L1 e di altre lingue in classe si sono rivelate efficaci per ottenere una migliore comprensione delle risorse e delle motivazioni degli studenti, così come dei bisogni e delle prospettive degli insegnanti.

Rispetto agli insegnanti:

- L'analisi di un questionario sociolinguistico erogato online in Grecia, Italia e Paesi Bassi ha mostrato una grande variabilità negli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti del multilinguismo e dell'uso delle L1 nell'ambiente scolastico. In tutti e tre i paesi, è emersa anche un'esigenza di ulteriore formazione degli insegnanti;
- Gli insegnanti che hanno ricevuto una formazione specifica sul multilinguismo hanno atteggiamenti significativamente più positivi nei confronti del multilinguismo e delle risorse multilingue dei loro studenti;
- Spiegare la grammatica è stato identificato dagli insegnanti come il compito più impegnativo dell'insegnamento della L2, seguito dalla spiegazione del vocabolario e dalla ricerca di materiali didattici appropriati. Anche la comunicazione con gli studenti e le loro famiglie, la scelta delle strategie didattiche migliori, il dover affrontare livelli di competenza eterogenei, e dover gestire differenze culturali sono state indicate come sfide cruciali.

Riferimento consigliato: Faloppa, Federico, Bosch, Jasmijn, Foppolo, Francesca, Olioumtsevs, Konstantina, Papadopoulou, Despina, Santarelli, Solange, Marinis, Theodoros. (2022). *Multilinguismo nei contesti migratori: Bambini e adulti apprendenti una L2 in contesti educativi formali*. DOI: [10.48787/kops/352-2-1aifanip55xno6](https://doi.org/10.48787/kops/352-2-1aifanip55xno6)



Quest'opera è rilasciata con licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale.

OSSERVAZIONI SULLA TERMINOLOGIA

Una terminologia coerente e definizioni chiare sono indispensabili nella ricerca comparativa che coinvolge una varietà di approcci, di contesti nazionali e di attori sociali. Per questo motivo, facciamo riferimento al Glossario della migrazione dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni e alle sue definizioni di richiedente asilo, migrante e rifugiato (OIM 2019).

Richiedente asilo: “Un individuo che chiede protezione internazionale. Nei paesi con procedure individualizzate, un richiedente asilo è una persona la cui domanda non è ancora stata definitivamente accolta dal paese in cui l'ha presentata. Non tutti i richiedenti asilo alla fine saranno riconosciuti come rifugiati. Tuttavia, ogni rifugiato riconosciuto è inizialmente un richiedente asilo” (p. 14).

Migrante: “Un termine generico, non definito dal diritto internazionale, che riflette l'accezione comune di una persona che si allontana dal proprio luogo di residenza abituale, sia all'interno di un paese che attraverso un confine internazionale, temporaneamente o permanentemente, e per una varietà di ragioni. Il termine include diverse categorie legali ben definite di persone, come i lavoratori migranti;

persone i cui particolari tipi di movimenti sono legalmente definiti, come i migranti clandestini; così come quelli il cui status o mezzi di movimento non sono specificatamente definiti dal diritto internazionale, come gli studenti internazionali” (p. 132).

Rifugiato: “Una persona che beneficia della protezione delle Nazioni Unite fornita dall'Alto Commissariato per i Rifugiati (UNHCR), in conformità allo Statuto dell'UNHCR e, in particolare, alle successive risoluzioni dell'Assemblea Generale che chiariscono l'ambito di competenza dell'UNHCR, indipendentemente dal fatto che non si trova in un paese che è parte della Convenzione del 1951 o del Protocollo del 1967 – o di un altro accordo regionale sui rifugiati – o se è stato riconosciuto o meno dal paese che lo ospita come rifugiato ai sensi di una di queste convenzioni” (p. 170).

Bambini/minori non accompagnati: “I bambini, come definiti all'articolo 1 della Convenzione sui diritti del fanciullo, che sono stati separati da entrambi i genitori e da altri parenti e non sono affidati a un adulto che, per legge o consuetudine, è responsabile per loro” (p. 223).

PERCHÉ QUESTA QUESTIONE È IMPORTANTE?

Gli studenti con un background migratorio sono fortemente aumentati in tutti i paesi europei (Eurostat 2022) e la loro crescente presenza in contesti educativi formali e informali ha sollevato diverse sfide e opportunità pedagogiche. Tuttavia, i paesi ospitanti non sono sempre stati pronti ad accogliere questo cambiamento e ad adeguare le loro politiche educative e di accoglienza, in particolare riguardo agli studenti multilingue e ai loro “repertori poliglotti” (Blommaert 2009; Busch 2012). Nonostante sia oggetto di documenti politici sin dagli anni '70, il multilinguismo è stato riconosciuto come una competenza chiave per l'apprendimento permanente solo nel 2018 (CoE 2018). Di conseguenza, il principale quadro concettuale di riferimento per l'apprendimento delle lingue e la competenza multilingue nei contesti dell'istruzione formale è stato per lungo tempo il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER), che è stato redatto attorno al cosiddetto “bilinguismo d'élite” e non è stato progettato per catturare la varietà di competenze, repertori, risorse linguistiche ed esigenze delle nuove generazioni di studenti con un background migratorio (Koehler & Schneider 2019).

Ciò è particolarmente rilevante per i bambini rifugiati e i minori non accompagnati: gli approcci standardizzati nell'istruzione formale si sono dimostrati inefficaci se non dannosi per il miglioramento delle loro competenze linguistiche e la loro inclusione sociale a causa dei loro background socio-linguistici ed educativi eterogenei, dei differenti livelli di alfabetizzazione, e di una serie di esperienze spesso traumatiche non riconducibile a casistiche.

Fino a poco tempo fa, anche l'apprendimento delle lingue nel caso di adulti migranti, giovani o meno giovani, veniva trascurato. L'insegnamento delle lingue ai lavoratori migranti è stato una priorità in molti paesi europei dalla fine degli anni '60, dopo che il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa ha emesso la Risoluzione (68)18 sull'insegnamento delle lingue ai lavoratori migranti (CoE 1968). Tuttavia, i quadri teorici, gli strumenti pedagogici e i materiali didattici sono stati scarsamente aggiornati e adattati a questo specifico gruppo di apprendenti per affrontare l'enorme varietà di repertori, background, esperienze, motivazioni degli studenti migranti adulti (e le esigenze

di formazione dei loro insegnanti); tale variabilità riguarda anche le politiche linguistiche a livello locale, nazionale e internazionale in assenza di un approccio globale in grado di gestire i profili delle diverse tipologie di studenti.

Diverse ricerche comparative mostrano l'importanza di studi interdisciplinari e interventi a più livelli adattati non solo ai repertori individuali degli studenti, ma anche ai bisogni formativi degli insegnanti e all'inclusione sociale delle famiglie. Per gli studenti migranti adulti, ad esempio, l'obiettivo non è solo l'insegnamento delle lingue in sé, ma anche il processo decisionale partecipativo e il coinvolgimento attivo delle comunità locali nelle loro esperienze di apprendimento (Defilippi-Faloppa 2021; UNESCO 2019).

In classe, i metodi di insegnamento centrati sullo studente con l'impiego di tecniche di apprendimento attivo ed esperienziale sono considerati cruciali per migliorare la riflessione critica degli studenti e l'applicazione pratica delle abilità acquisite nella loro vita quotidiana. Tuttavia, esiste ancora uno scollamento tra le linee guida basate sulla ricerca e le pratiche effettive. Un recente corpus di ricerche comparate sull'efficacia delle pratiche nell'educazione degli adulti in contesti reali (MEDBALT 2018) afferma che permangono varie incoerenze per quanto concerne le pratiche educative rivolte a bambini rifugiati, a minori non accompagnati e a migranti adulti nell'istruzione formale e informale, tra le cui strutture rientrano centri di accoglienza e “campi” per rifugiati, istituti prescolastici, organizzazioni della società civile, centri per l'impiego, ecc. Ciò è particolarmente evidente quando si esaminano non solo politiche e strategie, ma anche il tipo di istituzioni coinvolte, la presenza o l'assenza di consapevolezza pedagogica tra i dirigenti scolastici e i docenti, l'aggiornamento dei programmi e la disparità di risorse, la conoscenza e l'utilizzo o meno di approcci teorici, i risultati degli studenti, e l'incapacità di tutti gli attori sociali coinvolti di sfruttare al meglio le opportunità fornite dal sistema educativo del paese di destinazione (Ismail 2019).

QUALI GRUPPI TARGET ABBIAMO ESAMINATO?

Al fine di produrre nuovi dati di ricerca comparativa e intersezionale sul multilinguismo in contesti migratori, abbiamo esaminato gruppi target diversi in contesti diversi:

- Alunni della scuola primaria con un background di rifugiati, che frequentano le classi di accoglienza a Salonicco, Grecia;
- Studenti migranti adulti con bassi livelli di alfabetizzazione e scolarizzazione nel centro provinciale per l'educazione degli adulti (CPIA) a Palermo, Italia;
- Insegnanti della scuola primaria in Italia, Grecia e Paesi Bassi che lavorano con bambini provenienti da famiglie con un background migratorio all'interno del sistema di istruzione formale.

COSA È STATO FATTO FINORA CON QUESTE POPOLAZIONI E IN QUESTI CONTESTI?

La ricerca sull'efficacia delle tecniche di insegnamento nei bambini con un background migratorio o con lo status di rifugiato è piuttosto scarsa. Ci sono principalmente studi qualitativi che mettono in luce i benefici degli strumenti visivi, l'impiego del corpo e del contesto nel migliorare le competenze lessicali e di vocabolario (Arizpe et al. 2014; Cocks & Dix 2012; Davis 2012). Tuttavia, mancano studi quantitativi sui bambini con un background migratorio e con lo status di rifugiato che esaminino sistematicamente il vocabolario nell'insegnamento della L2.

Ricerche precedenti su studenti adolescenti e adulti hanno dimostrato che in classe le attività di gruppo sono vantaggiose (vedi Sousa, Tiraboschi, Lago e Figueiredo 2019). E si rivelano efficaci le attività che inducono implicitamente gli studenti di L2 a concentrarsi sui fenomeni grammaticali all'interno di uno specifico contesto comunicativo (vedi Ellis, 2016 per una rassegna sul framework "Focus on Form"). Tuttavia, le attività di gruppo, come la tecnica del "dettato in corsa" (ad esempio, Willis & Willis 2007), che è una tecnica all'interno del quadro "Focus on Form", non sono ancora state indagate in maniera sistematica, al fine di analizzarne gli effettivi vantaggi relativamente all'insegnamento della grammatica, soprattutto in riferimento a studenti rifugiati o con un background migratorio.

Finora, la ricerca sull'acquisizione della L2 negli adulti si è concentrata infatti, principalmente, sugli studenti di L2 con istruzione superiore (Tarone 2010; Van de Craats et al. 2006; Warren & Young 2012). Al contrario, sono ancora molto limitate le ricerche condotte su adulti analfabeti e poco alfabetizzati con un background migratorio e di rifugiati che stanno imparando la lingua del paese ospitante.

I pochi risultati relativi a questo particolare gruppo target di studenti evidenzia che i problemi più comuni incontrati dagli studenti analfabeti o poco alfabetizzati nell'acquisizione della L2 sono i seguenti:

- Ritmo lento nell'apprendimento;
- Problemi nel concentrarsi sulle caratteristiche linguistiche durante l'apprendimento della lingua di destinazione;
- Difficoltà nel raggiungere una buona fluidità linguistica (Abadzi 2012; Carlsen 2017; Condelli & Spruck-Wringley 2006; Gonzalves 2017; Kurvers et al. 2015).

Inoltre, gli studi hanno dimostrato che i livelli di alfabetizzazione nella prima lingua (L1) influiscono sull'apprendimento della L2. Di conse-

guenza, una bassa alfabetizzazione nella L1 può causare una minore competenza nella L2 (Warren & Young 2013). Data la connessione tra i livelli di alfabetizzazione nella L1 e la competenza nella L2, la ricerca sottolinea l'importanza di fornire agli studenti corsi di alfabetizzazione nella loro L1 (Rinta 2005), come raccomandato anche dall'UNESCO (UNESCO 2019; Hanemann 2018). Tuttavia, sulla base dei risultati dei sondaggi dell'Association of Language Testers in Europe del 2018 (ALTE 2018), meno di un terzo degli stati membri del Consiglio d'Europa offre corsi che affrontano l'alfabetizzazione nelle L1 degli studenti (Rocca et al. 2020).

Diversi progetti di ricerca sono stati condotti in diversi paesi europei sul tema dell'educazione degli adulti migranti al fine di stabilire linee guida per gli insegnanti che lavorano con questo tipo di studenti. Tra questi progetti, l'Integrazione Linguistica degli Adulti Migranti (LIAM) si è distinto per la sua portata e i suoi risultati. Lanciato nel 2006 dal Consiglio d'Europa, LIAM fornisce assistenza agli Stati membri per lo sviluppo di politiche coerenti ed efficaci e per la revisione di quelle esistenti, oltre a sostenere gli enti erogatori di corsi di lingua e le persone incaricate di testare le competenze dei migranti. Tra il 2016 e il 2018, Brown et al. (2020) hanno condotto uno studio comparativo dei programmi di apprendimento delle lingue offerti agli studenti migranti adulti a Cipro, a Malta, e in Scozia ed Estonia, prima attraverso un'analisi comparativa delle politiche e poi raccogliendo dati qualitativi riguardanti i programmi linguistici e la didattica in classe. Tale studio ha identificato in quei paesi un approccio globale inclusivo - in termini di tipo di programmi, materiali e risorse disponibili - ma ha anche sottolineato la prevalenza di approcci e politiche monolingui e monoculturali che non tengono sufficientemente in considerazione le differenze socio-demografiche tra diversi tipi di studenti migranti adulti. Inoltre, i dati relativi alla didattica in classe hanno mostrato che le parti interessate (ministeri, provveditorati all'istruzione, dirigenti scolastici) non hanno sempre una piena consapevolezza critica delle esigenze di studenti e insegnanti in un ambiente di classe multilingue. Anche se negli ultimi anni sono state progettate e diffuse a livello transnazionale diverse linee guida basate su progetti di educazione agli adulti, la didattica multilingue per l'educazione linguistica degli adulti migranti è ancora lontana dall'essere applicate e diventare la norma.

In termini di consapevolezza degli insegnanti e dei loro bisogni, una ricerca sugli insegnanti di alunni con un background di rifugiati condotta nelle scuole primarie negli Stati Uniti suggerisce che i docenti cercano di impiegare un'ampia gamma di metodi, ma che nel complesso il loro approccio tende ad essere in gran parte orientato all'individuazione delle carenze linguistiche (Cho, Wang e Cristo 2019). Inoltre, gli insegnanti hanno bisogno e cercano una formazione professionale per fornire supporto psicologico ai bambini provenienti da un contesto di rifugiati alle prese con traumi e depressione (Aydin & Kaya 2019). Concentrandosi sull'educazione dei migranti nel Regno Unito, il 15% degli insegnanti non si sente adeguatamente preparato per lavorare con bambini con un background di rifugiati, mentre il 25% ritiene di non avere risorse adeguate per farlo (Chamorro et al. 2021). In termini di metodi e tecniche didattiche, il 97% dei docenti ricorrono ad ausili visivi, il 93% a linguaggio semplificato, l'89% a gesti e linguaggio del corpo, mentre solo il 29% degli insegnanti si avvale di un traduttore o interprete in classe. "Metodi/materiali personalizzati" e "maggiore esposizione all'inglese" sono considerate strategie significativamente più efficaci per migliorare le prestazioni degli studenti rispetto al "supporto individuale" e al "supporto nella L1". Infine, l'area linguistica più impegnativa per gli insegnanti sembra essere la grammatica, mentre l'area della scrittura è considerata più impegnativa della lettura, dell'ascolto e della produzione orale (Chamorro et al. 2021).

QUALI SONO LE SFIDE ANCORA APERTE?

Data la scarsità di ricerche disponibili, sono necessari ulteriori approfondimenti sulle tecniche di insegnamento che potrebbero aiutare gli insegnanti di studenti con un background migratorio. Sono inoltre necessarie maggiori informazioni sulla percezione e sulle esigenze degli insegnanti quando lavorano con studenti con un background migratorio. Come osservato al CPIA di Palermo, gli insegnanti non sono sufficientemente consapevoli del bagaglio linguistico dei loro studenti, della loro formazione precedente e del loro quadro culturale e personale; tali informazioni sono importanti per la progettazione di attività di apprendimento adatte a questo gruppo target.

Poiché le ricerche sull'acquisizione della L2 da parte di migranti adulti con bassi livelli di alfabetizzazione sono molto limitate, anche se l'alfabetizzazione nella L1 può avere un impatto significativo sull'acquisizione della L2 (Tarone 2010), c'è urgente necessità di indagare sistematicamente quali tecniche di insegnamento siano più efficaci con questo gruppo di apprendenti. Anche perché la posta in gioco è molto alta, in termini di diritti e di cittadinanza. Un numero crescente di Stati europei, tra cui l'Italia, Grecia e i Paesi Bassi, richiedono agli immigrati adulti di raggiungere un livello minimo di conoscenza della lingua del paese ospitante per ottenere un permesso di soggiorno a lungo termine (Pulinx, Van Avermaet, & Extramania 2014). Tuttavia, i test di competenza attualmente utilizzati sono basati sul CEFR e sono stati progettati per studenti 'tipo' impegnati nello studio delle lingue straniere senza prendere in considerazione le specificità dei profili linguistici, dei repertori, delle risorse, delle sfide e dei bisogni degli studenti adulti migranti, soprattutto quelli con un basso livello di alfabetizzazione nella loro L1. È quindi necessario sviluppare test di competenza linguistica basati su prove di efficacia e adattati a questi specifici gruppi target e alle loro esigenze.

COME ABBIAMO AFFRONTATO QUESTE SFIDE?

Concentrandoci su diversi contesti e gruppi target, abbiamo esplorato diverse metodologie:

- Sono stati fatti interventi per valutare i metodi di insegnamento per i bambini con un background di rifugiati (Olioumtevsits, Papadopoulou, & Marinis 2022, in stampa), adottando tra l'altro tre tecniche di insegnamento del vocabolario (flashcards, pantomima e uso di un contesto frasale), e una tecnica di insegnamento della grammatica ("dettato in corsa").
- Sono stati condotti studi etnografici con studenti adulti immigrati, basati su osservazioni e interviste in classe e valutazione dei materiali didattici fondati su pedagogia multilingue, per ottenere informazioni sulla competenza e l'uso, da parte degli studenti, della L1 di altre lingue da loro conosciute, nonché sulle metodologie di insegnamento nelle classi multilingui e multilivello.
- L'autobiografia linguistica è stata utilizzata per comprendere meglio il repertorio linguistico e il background educativo degli studenti, per aumentare la consapevolezza della loro competenza e delle loro risorse multilingui e per farli familiarizzare con attività meno frontali e formali, più adatte al loro background, alle loro esperienze e alle loro competenze.
- Sono stati utilizzati questionari sociolinguistici online per indagare la percezione del multilinguismo e degli studenti multilingui da parte di insegnanti di scuola primaria in Grecia, Italia e Paesi Bassi, nonché per raccogliere dati quantitativi e qualitativi al fine di individuare pregiudizi, bisogni e sfide dal punto di vista degli insegnanti (Bosch et al. 2021, 2022).

RACCOMANDAZIONI

Sulla base dei risultati della nostra ricerca, vorremmo proporre le raccomandazioni che seguono:

- L'insegnamento della L2 che coinvolge immagini, movimento, giochi e collaborazione tra i compagni dovrebbe essere incoraggiato e sostenuto perché sembra adatto e vantaggioso per i giovani studenti che si trovano a un livello iniziale di L2 e che hanno un background migratorio e di rifugiati;
- Gli insegnanti dovrebbero ricevere una formazione professionale sistematica, ben progettata e supportata rispetto al multilinguismo e all'insegnamento agli studenti di L2, con particolare attenzione agli studenti di L2 con bassi livelli di alfabetizzazione nella loro L1. Questo migliorerebbe i loro atteggiamenti verso il multilinguismo, promuoverebbe la loro motivazione, e migliorerebbe la loro carriera professionale;
- Dovrebbero essere stanziati più risorse per lo sviluppo di materiali didattici. È necessario prestare particolare attenzione ai materiali per l'insegnamento della grammatica, che sembra essere particolarmente impegnativo per gli insegnanti. Inoltre, per l'insegnamento della L2, c'è un chiaro bisogno di materiali didattici pensati per gli studenti adulti migranti;
- Il coinvolgimento dei genitori e dei membri della comunità nei programmi educativi e nelle esperienze di apprendimento dovrebbe essere facilitato, ad esempio chiedendo agli studenti di parlare con i loro genitori e/o la loro comunità degli argomenti discussi in classe in L1 o L2, o migliorando la comunicazione interculturale tra le istituzioni didattiche e le famiglie.
- I test standardizzati per i requisiti linguistici relativi all'acquisizione dei permessi di soggiorno nei Paesi europei dovrebbero prendere in considerazione i profili e le risorse linguistiche degli studenti adulti immigrati, e non soltanto gli obiettivi formativi delle istituzioni educative.

AI RESPONSABILI DELLE POLITICHE SCOLASTICHE ED EDUCATIVE, CONSIGLIAMO QUINDI DI:

- Attuare programmi di formazione ben organizzati e approfonditi per insegnanti, in collaborazione con università e centri di ricerca specializzati nello studio interdisciplinare del multilinguismo e delle sue implicazioni sociali;
- Adottare un curriculum alternativo su misura per l'allievo nelle classi di accoglienza, in modo da rispondere meglio alle esigenze dei bambini migranti. Questo è particolarmente importante nei Paesi che non sono la destinazione finale delle famiglie, e nei quali la motivazione degli studenti ad apprendere la L2 potrebbe dover essere sostenuta da programmi specifici e attività sociali.

Ai consulenti educativi e ai dirigenti scolastici, consigliamo di:

- Favorire la collaborazione tra gli insegnanti che lavorano sullo stesso programma per monitorare e sostenere i progressi dei bambini migranti, per facilitare e supportare l'apprendimento di questi non solo in lingua ma anche in altre materie, come matematica, scienze e storia, come suggerito anche dal progetto Key-Co System (2021);
- Attuare brevi corsi di formazione durante il periodo scolastico per monitorare i problemi, le sfide e le opportunità al fine di monitorare e valorizzare l'esperienza degli insegnanti;
- Insistere in modo proattivo sulla cooperazione tra ricercatori e insegnanti per progettare attività di formazione attraverso progetti di ricerca-azione trasformativa (García & Klein 2016), in cui ricercatori e insegnanti si considerino e percepiscano come co-protagonisti/co-apprendenti, condividendo con entusiasmo competenze, abilità ed esperienze professionali, e con cui mirino a innovare l'intero "paesaggio scolastico" (Brown 2012) per promuoverne l'identità plurilingue e pluriculturale nella scuola e nella società.

Per approfondimenti

Bosch, J.E., Olioumtsevs, K., Santarelli, S.A.A., Faloppa, F., Foppolo, F., & Papadopoulou, D. (2022). A cross-country investigation of teachers' challenges and needs in multilingual classrooms. Manuscript submitted for publication.

Bosch, J.E., Olioumtsevs, K., Santarelli, S.A.A., Faloppa, F., Foppolo, F., & Papadopoulou, D. (2021). A cross-cultural investigation of teachers' beliefs about multilingualism. Paper presented at the International Conference on Multilingual Learning: Policies and Practices, Tischner European University, Cracow.

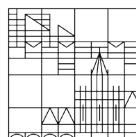
Olioumtsevs, K., Papadopoulou, D., & Marinis, T. (2022). Second language grammar learning in refugee children: Is group dictation an effective teaching technique? *Pedagogical Linguistics*. DOI: [10.1075/pl.21012.oli](https://doi.org/10.1075/pl.21012.oli)

Olioumtsevs, K., Papadopoulou, D., & Marinis, T. (in press). Vocabulary teaching in refugee children within the context of the Greek formal education. *Languages*.

Defilippi, C., & Faloppa, F. (2021). Is Multilingualism the key competence? Key-co system 101. Scaricabile da <https://www.keycosystem.eu/wp-content/uploads/paper/IO1-Concise%20version-EN.pdf> (consultato il 28.11.2022)

Language Acquisition within Democratic Citizenship Education - LADECI. (2019). Training programme: Promoting multilingualism, autobiography on travel. Retrieved from https://e51363fed0.cbau-cdnwnd.com/4213baoccd-7c154a83c4b9c551d5be7b/200000127-36d5536d57/M2-Plurilingualism_finished.pdf?ph=e51363fed0 (consultato il 15.11.2022)

L'elenco bibliografico completo può essere consultato qui: www.multilingualmind.eu/policy-reports



CONTATTI f.faloppa@reading.ac.uk | info@multilingualmind.eu

Riferimento consigliato: Faloppa, Federico, Bosch, Jasmijn, Foppolo, Francesca, Olioumtsevs, Konstantina, Papadopoulou, Despina, Santarelli, Solange, Marinis, Theodoros. (2022). *Multilinguismo nei contesti migratori: Bambini e adulti apprendenti una L2 in contesti educativi formali*. DOI: [10.48787/kops/352-2-1aifanip55xn06](https://doi.org/10.48787/kops/352-2-1aifanip55xn06)



Quest'opera è rilasciata con licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale.



Questo progetto ha ricevuto un finanziamento dal programma di ricerca e innovazione Horizon2020 dell'Unione Europea sotto la convenzione di sovvenzione numero 765556.