

Il progetto MultiMind e i policy report

The MultiMind project and its policy reports

Maria Luisa Lorusso*, Francesca Foppolo**, Federico Faloppa**

*Istituto Scientifico IRCCS Eugenio Medea, Bosisio Parini,
Via Don Luigi Monza 20, 23846 Bosisio Parini (LC), Italia;
e-mail: marialuisa.lorusso@lanostrafamiglia.it.

**Università di Milano-Bicocca,
Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1 – 20126 Milano, Italia;
e-mail: francesca.foppolo@unimib.it.

***Università di Reading, UK,
Whiteknights House, Reading RG6 6UR, Regno Unito;
e-mail: f.faloppa@reading.ac.uk.

Ricevuto: 20.05.2024 - **Accettato:** 28.06.2024

Pubblicato online: 30.10.2024

Riassunto

Il progetto “MultiMind - The Multilingual Mind” è stato finanziato dal programma di ricerca e innovazione Horizon2020 dell’Unione Europea e costituisce un network europeo di ricerca e formazione sul multilinguismo. Adottando una prospettiva multidisciplinare, si occupa di una serie di tematiche legate al multilinguismo che investono il piano sociale, cognitivo, linguistico, neurobiologico, clinico.

Il progetto si è strutturato in diversi sottoprogetti, ognuno dedicato ad una tematica. Alcuni di questi sottoprogetti hanno portato alla produzione di una serie di Policy Reports quale prodotto finale rivolto a decisori e policy-makers. Questi documenti riassumono gli elementi principali dell’analisi delle conoscenze precedenti e

M. L. Lorusso et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2024, Vol. 47 (2)

ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2024oa18576

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

delle nuove conoscenze raggiunte e validate tramite le attività del progetto stesso, proponendo alcune raccomandazioni basate sui risultati della ricerca.

I Policy Reports qui riportati sono dedicati, nello specifico, alla valutazione e dell'intervento in bambini bilingui con Disturbi del Linguaggio e dell'Apprendimento, al supporto dello sviluppo linguistico e dell'alfabetizzazione nelle diverse lingue parlate, ai bambini e adulti con storia di migrazione che apprendono una L2 in contesti educativi formali.

Parole chiave: multilinguismo, alfabetizzazione, valutazione, disturbo del linguaggio/dell'apprendimento, interventi educativi, migrazione.

Abstract

The “MultiMind - The Multilingual Mind” project was funded by the European Union's Horizon2020 research and innovation programme and constitutes a European research and training network on multilingualism. Adopting a multidisciplinary perspective, it deals with a range of issues related to multilingualism, covering the social, cognitive, linguistic, neurobiological, and clinical levels.

The project has been structured into several working packages, each devoted to a specific topic. Some of these sub-projects led to the production of a series of Policy Reports as a final product addressed to decision-makers and policy-makers. Each report summarizes the main elements of the analysis of previous knowledge and new knowledge achieved and validated through the activities of the project itself, and proposes some recommendations based on the results of the research.

The Policy Reports reported here are specifically dedicated to the assessment and intervention in bilingual children with Language and Learning Disorders, to the support of language development and literacy in the different languages spoken, and to children and adults with a migration history learning an L2 in formal educational settings.

Keywords: multilingualism, literacy, developmental language/learning disorder, assessment, intervention, migration.

Il progetto MultiMind – La mente multilingue

MultiMind è un network europeo di ricerca e formazione sul multilinguismo con l'obiettivo di comprendere l'impatto del bilinguismo su diversi sistemi: sociale, cognitivo, linguistico, neurobiologico, clinico.

Adottando una prospettiva multidisciplinare, si occupa di una serie di tematiche legate al multilinguismo, quali: l'apprendimento delle lingue, il nesso fra cognizione e creatività, l'elaborazione del linguaggio e il cervello multilingue, il rapporto fra cognizione multilingue e società, i disturbi di

linguaggio nei bambini multilingui e il multilinguismo in contesti di migrazione e protezione internazionale.

Il progetto MultiMind – The Multilingual Mind (La mente multilingue) ha ricevuto un finanziamento dal programma di ricerca e innovazione Horizon2020 dell'Unione Europea sotto la convenzione di sovvenzione numero 765556.

Il progetto si è strutturato in diversi sottoprogetti, ognuno dei quali ha approfondito una particolare tematica. Partendo dal lavoro svolto in alcuni sottoprogetti, sono stati messi a punto una serie di Policy Report come prodotto finale rivolto a decisori e policy-maker, che riassume gli elementi principali dell'analisi delle conoscenze precedenti, così come quelli delle nuove conoscenze raggiunte e validate tramite le attività del progetto stesso, e propone alcune raccomandazioni basate sui risultati della ricerca.

I sei documenti prodotti sono disponibili sul sito del progetto: <https://www.multilingualmind.eu/policy-reports>

Policy Report 1

Il primo dei Policy Report (Lorusso et al., 2022) riguarda la valutazione e l'intervento per il Disturbo Primario del Linguaggio (DPL) e la Dislessia Evolutiva (DE) nei bambini multilingui. È scaricabile al link: https://www.multilingualmind.eu/files/ugd/850b63_3320616aff0e46e0b5ea35ebe9e148ac.pdf

Il documento prende il via da una serie di *premesse*:

1) Le basi di partenza

Da un'analisi della letteratura scientifica precedente emerge come siano molto scarsi i dati riguardanti l'accuratezza diagnostica dei test disponibili (in termini di sensibilità e specificità) e le loro caratteristiche psicometriche (in termini di validità e affidabilità) per i bambini multilingui. Per quanto riguarda i programmi di intervento, appare limitata la ricerca scientifica condotta con protocolli sperimentali rigorosi e disegni controllati per i bambini multilingui con DPL e DE. Un'ulteriore difficoltà è legata al fatto che molti studi sperimentali non distinguono tra diversi gruppi linguistici, rendendo così più incerta la generalizzazione dei risultati. Infine, non è sempre chiaro quale sia la fascia d'età in cui un determinato test è sensibile o un certo protocollo di intervento è efficace, e questo può costituire un limite soprattutto

per i bambini di età prescolare le cui competenze evolvono molto rapidamente.

2) I criteri per una diagnosi accurata

È importante distinguere tra le informazioni necessarie (a) per fare una diagnosi nosografica adeguata (disturbo vs. nessun disturbo) e (b) per valutare e descrivere le prestazioni del bambino su un continuum di abilità linguistiche (diagnosi funzionale) al fine di identificare obiettivi clinici specifici. Singoli marcatori clinici possono essere sufficienti per raggiungere il primo obiettivo (a), ma sono necessari più test per descrivere il profilo funzionale linguistico completo del bambino (b). In questa prospettiva, anche le norme monolingui possono costituire un utile punto di riferimento (non diagnostico) per confrontare la competenza del bambino con i requisiti e le aspettative funzionali generali, soprattutto in ambito scolastico. Si deve comunque tenere presente che è solo quando un bambino mostra difficoltà in *tutte* le lingue parlate che tale condizione può essere considerata di rilevanza clinica (Garraffa et al., 2019).

3) Il ruolo dell'esposizione nello sviluppo linguistico bilingue

L'acquisizione del linguaggio multilingue è molto variabile a seconda dell'esposizione e dell'esperienza linguistica del singolo bambino. Le differenze in entrambe queste variabili rendono i bambini bilingui non paragonabili ai bambini monolingui né nella lingua della famiglia (L1) né nella lingua della società (L2), e per questo motivo le norme monolingui non dovrebbero essere applicate ai bambini multilingui per scopi diagnostici (IALP, 2020, 2011). Inoltre, *tutte* le lingue parlate dal bambino e la loro cultura d'origine dovrebbero essere prese in considerazione sia per la diagnosi che per l'intervento, da un lato per ridurre il rischio di diagnosi errate (Lehti et al., 2018; Grimm e Schulz, 2014) e dall'altro per preservare l'identità culturale e la capacità linguistica dei bambini (Carrol, 2017). Il coinvolgimento dei genitori nelle procedure diagnostiche e di intervento è fondamentale per raccogliere informazioni sulla storia e il background linguistico (cioè la durata cumulativa dell'esposizione; Garraffa et al., 2019) e fornire il miglior sostegno possibile ai bambini multilingui (IALP, 2011).

I compiti

In base alle premesse sopra descritte, è possibile individuare i compiti che meglio si prestano all'uso diagnostico per i bambini bi/multilingui.

Elenchiamo di seguito le diverse tipologie di compiti che possono essere utilizzati:

a) Compiti lingua-specifici

Le prove di tipo linguistico dovrebbero prendere in esame tutte le lingue parlate dal bambino. Nel progetto BiSLI COST Action IS0804 (<https://www.bi-sli.org/> Armon-Lotem et al., 2015) sono stati sviluppati diversi compiti per la valutazione del Disturbo di Linguaggio in contesti multilingui (Language Impairment Testing in Multilingual Settings - LITMUS), tra cui compiti di ripetizione di nonparole e di frasi (Chiat, 2015; Marinis e Armon-Lotem, 2015) – seguendo principi ben definiti. La ripetizione di nonparole ha mostrato generalmente una buona sensibilità, specificità e validità nell’identificazione di bambini multilingui con DPL (Guasti et al., 2021; Bloder et al., 2021) e DSA (Vender et al., 2019). L’uso di versioni computerizzate dei compiti in cui sono presentate e valutate automaticamente prove sia nella L1 che nella L2 può consentire agli esaminatori che non parlano la L1 del bambino di condurre una valutazione completa e comunque affidabile in entrambe le lingue (Eikerling et al., 2022a, 2022b).

b) Compiti sulle abilità non-linguistiche

La valutazione delle abilità non-linguistiche (per esempio, memoria di lavoro, velocità di elaborazione, controllo attentivo), che sono indipendenti sia dall’esperienza linguistica del bambino che dalla sua padronanza della lingua (o delle lingue), consente all’esaminatore di integrare i protocolli di valutazione linguistica e di facilitare il processo diagnostico per i bambini multilingui. Compiti che valutano le capacità di anticipazione temporale, la produzione ritmica e le funzioni esecutive sono sensibili alla presenza di DPL e DSA in bambini monolingui che parlano varie lingue (Lense et al., 2021; Ladányi et al., 2020; Pagliarini et al., 2020, 2021) e possono aumentare l’accuratezza di una diagnosi di DSA in bambini multilingui. La velocità di elaborazione, l’attenzione visiva (soprattutto l’inibizione) e i compiti di memoria di lavoro verbale (Ebert e Pham, 2019; Park et al., 2021) combinati con punteggi linguistici raggiungono livelli di precisione vicini o superiori al 90% nell’identificazione di DSA e DPL in bambini multilingui.

c) Valutazione dinamica

La valutazione dinamica indaga la capacità del bambino di apprendere nuove abilità linguistiche, minimizzando così eventuali svantaggi di

partenza, legati ad es. ad un'esposizione linguistica insufficiente. La valutazione dinamica della capacità linguistica si basa sui cambiamenti rilevati tra il pre-test e il post-test o su misure specifiche di modificabilità, come la quantità di aiuti necessari, il numero di ripetizioni e le curve di apprendimento. Una recente meta-analisi (Orellana et al., 2019) ha mostrato che i valori di sensibilità per i sette studi inclusi, condotti con bambini bilingui, vanno dal 77% all'89%, mentre la specificità va dall'80% al 96%. Allo stesso modo, la valutazione dinamica della capacità di codifica (apprendimento di un nuovo codice ortografico) nei bambini bilingui latino-americani nella scuola d'infanzia ha predetto la capacità di lettura nella classe prima con valori di sensibilità e specificità superiori all'80% (Petersen e Gillam, 2015).

Sono state infine individuate esigenze specifiche legate alla *formazione* delle logopediste e dei logopedisti. Di fatto, spesso i logopedisti e le logopediste non si sentono sicuri della loro capacità di valutare i bambini multilingui (Stankova et al., 2021). Da un sondaggio rivolto ai logopedisti di diversi paesi europei che svolgono la loro attività con bambini bilingui (Bloder et al., 2021) è emerso che, nonostante la buona competenza teorica riguardante i requisiti specifici della diagnosi e l'intervento per i bambini multilingui, i logopedisti non sempre riescono ad applicare questa conoscenza nella pratica quotidiana. Il fattore più influente per lo sviluppo di atteggiamenti e approcci consapevoli e orientati al multilinguismo nella pratica logopedica è risultato essere l'esperienza concreta di lavoro con bambini multilingui (Bloder et al., 2021).

Raccomandazioni e implicazioni politiche

Si è discusso di come l'identificazione di disturbi del neurosviluppo come DPL e DE nei bambini multilingui possa essere migliorata attraverso strumenti che in qualche modo mitighino o neutralizzino l'effetto dell'esposizione linguistica, che impedisce di distinguere un disturbo da un problema di esposizione. Questa "neutralizzazione" può avvenire in due modi fondamentali: tenendone conto, oppure annullandone l'effetto usando compiti che prescindono dall'esposizione linguistica stessa. Possono dunque risultare utili compiti che valutano tutte le lingue parlate, compiti linguistici indipendenti dalle conoscenze precedenti (come la ripetizione di nonparole), oppure compiti non-linguistici (come velocità di elaborazione, discriminazione uditiva, attenzione visiva, memoria di lavoro e funzioni esecutive), o ancora procedure di valutazione dinamica.

Per garantire procedure diagnostiche adeguate per i bambini bilingui, si dovrebbero quindi destinare fondi a consorzi multidisciplinari per lo

sviluppo e la validazione di compiti multilinguistici indipendenti dall'esposizione. Più precisamente, si dovrebbero individuare gruppi multidisciplinari di ricercatori e clinici ai quali attribuire il mandato e le risorse per valutare l'accuratezza diagnostica per tutti i compiti linguistici e non-linguistici e le loro combinazioni. Si dovrebbero, nello specifico, definire i cut-off per l'applicazione clinica di tutte le nuove misure, e fornire dati sulle loro proprietà psicometriche. Sarebbe utile inoltre adattare i protocolli che sono stati utilizzati e validati con bambini di età scolare con DPL per verificarne l'applicabilità ed eventualmente validarli con bambini di età prescolare.

Per quanto riguarda i programmi di intervento, andrebbe valutata l'efficacia dei programmi basati su funzioni non-linguistiche per i bambini bilingui in età prescolare con DPL, utilizzando gruppi di controllo appropriati. Questo andrebbe realizzato tenendo conto anche dell'età e della lingua o delle lingue parlate dai bambini, poiché si è visto come i vari parametri possono variare con l'età e il gruppo linguistico. Un ulteriore obiettivo della ricerca multidisciplinare potrebbe – e dovrebbe – essere quello di studiare il potenziale contributo della valutazione dinamica, eventualmente operazionalizzata in modo più preciso così da consentire procedure standardizzate a prescindere dalla lingua parlata dai bambini. La contestualizzazione delle competenze linguistiche dei bambini in base al loro background e alla loro storia linguistica va infine resa sempre più approfondita ed efficace attraverso la messa a punto e la diffusione di strumenti ad-hoc (questionari per genitori ed insegnanti) accessibili, di facile comprensione e validati dal punto di vista psicometrico.

Avendo accertato l'utilità dell'utilizzo sia di compiti linguistici che non-linguistici per l'identificazione del rischio di DSA e DPL nei bambini multilingui, dovrebbero essere fornite risorse sufficienti agli operatori sanitari per garantire processi diagnostici completi e accurati nell'attività clinica che incorporino entrambe queste componenti.

Per consentire una effettiva applicazione dei principi enunciati, gli argomenti descritti sopra dovrebbero essere parte costitutiva della formazione nei corsi di laurea in Logopedia, mentre il lavoro in équipe multidisciplinari che includano logopedisti e psicologi/neuropsicologi dovrebbe permettere un'integrazione ottimale della valutazione linguistica e non-linguistica. La formazione professionale continua sul multilinguismo dovrebbe essere garantita a tutti i professionisti incaricati della valutazione e del trattamento, insieme ad adeguate opportunità di esperienza pratica nel lavoro con i bambini multilingui durante la formazione, e alla disponibilità di materiali e risorse appropriate.

La piattaforma MuLiMi

Uno dei sottoprogetti del progetto MultiMind, svolto presso l'IRCCS Mea e affidato alla giovane ricercatrice Maren Eikerling, è stato specificamente dedicato alla creazione di nuovi strumenti per l'assessment dei disturbi del linguaggio e dell'apprendimento nei bambini bilingui. In collaborazione anche con l'Università degli Studi di Milano-Bicocca (Prof.ssa Guasti) e con il supporto del Politecnico di Milano (Prof.ssa Garzotto, Ing. Secco), è stata messa a punto una piattaforma informatica online chiamata MuLiMi, che permette di accedere a due batterie di prove computerizzate (con somministrazione possibile anche in remoto e correzione automatica per quasi tutte le prove) create ad-hoc sulla base dei risultati della letteratura internazionale sui marcatori lingua-specifici di disturbo del linguaggio o della lettura. La prima batteria viene utilizzata per lo screening dei Disturbi del Linguaggio nei bambini multilingui di età prescolare, ed è stata validata per le coppie di lingue L1Spagnolo-L2Italiano, L1Italiano-L2Tedesco (Eikerling et al., 2022a, 2023; Bloder et al., 2023). La batteria include prove sulle competenze lessicali (CLT, Crosslinguistic Lexical Tasks, Haman et al., 2017), fonologiche e morfosintattiche. La seconda batteria, rivolta ai bambini di età scolare, ha lo scopo di individuare i casi a rischio di Disturbo Specifico della Lettura ed è stata validata per le coppie di lingue L1Italiano-L2Tedesco, L1Inglese-L2Italiano, L1Mandarino-L2Italiano, L1Wenzhouese-L2Italiano. La batteria include prove di metafonologia, di lettura self-paced, di individuazione di parole e nonparole corrispondenti ad un audio ascoltato, di morfosintassi, oltre a prove su componenti-base della lettura come RAN (Denominazione Rapida Automatizzata), discriminazione visiva, ortografia e attenzione visiva (Eikerling et al., 2022a). La piattaforma è stata più recentemente arricchita con prove di valutazione dinamica e di discriminazione ritmico-musicale, in corso di validazione.

Policy Report 4

Il secondo dei Policy Reports qui riportati è il Policy Report 4 (Papadopoulou et al., 2022), che riguarda il supporto allo sviluppo del linguaggio e dell'alfabetizzazione nella lingua d'origine, maggioritaria e straniera. È scaricabile al link:

https://www.multilingualmind.eu/_files/ugd/850b63_5ca8661483364f0ea55a566418acea9f.pdf.

Per comprendere al meglio i contenuti del documento è utile partire da alcune premesse e definizioni:

1) *Basi di partenza e definizioni*

L'esposizione a una lingua diversa da quella parlata fin dalla nascita o da quella parlata nell'ambiente in cui si vive, così come la necessità (o l'opportunità) di apprendimento di una seconda lingua, costituiscono una condizione comune sia nell'infanzia, che nella pubertà, che nell'età adulta. L'apprendimento di una seconda lingua è sicuramente una sfida dal punto di vista dell'apprendente, ma è anche una sfida dal punto di vista delle figure professionali che si dedicano all'educazione linguistica e all'alfabetizzazione degli apprendenti di una seconda lingua di qualsiasi età. L'obiettivo del policy report è quello di esaminare alcune delle sfide imposte all'insegnamento (e apprendimento) della seconda lingua e di analizzare alcuni risultati della ricerca scientifica relativi all'efficacia di alcune pratiche e tecniche didattiche utilizzate in questo ambito.

Per comprendere al meglio questi aspetti, è necessario delineare innanzitutto una definizione di "seconda lingua" che ne evidenzii le possibili tipologie e peculiarità. A livello generale, si definisce *prima lingua* (L1) una lingua acquisita dalla nascita in modo spontaneo; si definisce *seconda lingua* (L2) una qualsiasi lingua acquisita dopo l'esposizione alla prima lingua. Si definisce, inoltre, *lingua maggioritaria* (*majority language*, ML) la lingua parlata nell'ambiente, che tipicamente corrisponde alla lingua ufficialmente riconosciuta in un determinato stato o comunità, che spesso è anche l'unica lingua usata come veicolo di istruzione a scuola. Le lingue parlate all'interno di una comunità, ma diverse dalla lingua maggioritaria, sono dette *lingue minoritarie*. In alcuni stati o regioni, le lingue minoritarie possono essere riconosciute giuridicamente come tali e, per esempio, essere inserite nei programmi di alfabetizzazione scolastica insieme alla lingua maggioritaria.

La tipologia di seconda lingua, così come lo status di apprendente, può variare in base alla situazione specifica di apprendimento: si parla di apprendimento di una L2 come *lingua straniera* quando questa viene appresa in un ambiente scolastico mediante insegnamento formale, e quando la lingua oggetto di insegnamento/apprendimento è diversa sia dalla L1 dell'individuo che dalla ML. Per esempio, l'inglese è da considerarsi una lingua straniera in Italia, paese in cui la lingua maggioritaria è l'italiano. Si parla di apprendimento (o mantenimento) della lingua d'origine (*heritage language*, HL nell'accezione inglese) nel caso in cui l'individuo venga esposto, in modo spontaneo e dalla nascita, a una seconda lingua all'interno della famiglia, che vive in un ambiente in cui la lingua maggioritaria è diversa da quella parlata e trasmessa all'interno della famiglia stessa. Per esempio, un bambino nato e cresciuto in Germania in una famiglia in cui almeno uno dei due genitori è

italiano e parla italiano in famiglia crescerà parlando sia il tedesco, ovvero la lingua maggioritaria, sia l'italiano come HL.

Il documento affronta alcune delle sfide imposte dalla situazione appena descritta, ovvero la situazione in cui l'individuo si ritrova nella condizione di apprendere sia la lingua maggioritaria (quella parlata nell'ambiente), sia la lingua d'origine (quella parlata in famiglia). Sebbene i vantaggi dell'apprendimento e mantenimento delle due lingue siano riconosciuti e supportati da numerose ricerche sperimentali (Garraffa et al., 2019), spesso non si considerano alcune delle difficoltà riscontrate nel corso dell'apprendimento, che dipendono anche dallo status della lingua (maggioritaria o d'origine). Il documento riporta inoltre alcune indicazioni, emerse in ambito di ricerca, in merito alle buone pratiche per l'educazione linguistica di questi individui.

2) *Insegnamento e apprendimento della lingua maggioritaria (ML)*

a) La consapevolezza metalinguistica

Uno dei punti chiave nell'insegnamento della lingua maggioritaria nei giovani studenti con scarsa alfabetizzazione e scarsa competenza nella seconda lingua è quello di aumentarne non solo il vocabolario e la conoscenza della L2, ma soprattutto quello di favorire lo sviluppo della loro consapevolezza metalinguistica. Questo è possibile adottando approcci didattici e tecniche di insegnamento volte a promuovere strategie di rafforzamento e miglioramento di alcuni aspetti della grammatica, anche con l'ausilio di supporti didattici interattivi e coinvolgenti. La ricerca dimostra, infatti, che l'insegnamento implicito delle strutture grammaticali di una lingua è un ausilio efficace nel supportarne e velocizzarne lo sviluppo, proprio grazie al rafforzamento della competenza implicita dei parlanti rispetto alla lingua.

b) Tecniche didattiche per l'insegnamento della ML

La ricerca in merito all'insegnamento della lingua maggioritaria (o anche, in generale, delle lingue straniere) ha posto particolare enfasi su quali siano le tecniche più efficaci per favorire l'apprendimento del vocabolario e della grammatica. Quello che emerge è che le tecniche didattiche che coinvolgono immagini e movimento si sono dimostrate strumenti utili per l'insegnamento di una seconda lingua, soprattutto in popolazioni di giovani studenti che si trovano nelle fasi iniziali di acquisizione (Olioumtsevit, Papadopoulou e Marinis (2022) e Olioumtsevit, Papadopoulou e Marinis (2023); si veda anche Alqahtani, 2015 per una rassegna).

Per quanto riguarda l'insegnamento del vocabolario in una L2, diversi studi hanno dimostrato l'efficacia di attività divertenti e coinvolgenti, quali:

- le flashcard, ovvero l'impiego in classe di cartoncini raffiguranti un'immagine accompagnata dalla parola a cui essa è associata. È uno strumento di facile impiego che può essere facilmente utilizzato in qualsiasi momento e luogo; aiuta a mantenere attiva la motivazione e l'attenzione degli studenti (Komachali & Khodareza, 2012; Sitompul, 2013).
- il movimento corporeo, ovvero tecniche di insegnamento che prevedono la trasmissione di informazioni usando il corpo, che possono essere o meno accompagnate da indizi orali. Un esempio di queste tecniche è la pantomima, in cui una parola viene mimata con l'ausilio di movimenti corporei ed espressioni facciali. Questo strumento risulta efficace non solo per aumentare la competenza lessicale, ma anche per coinvolgere tutti gli studenti in una classe (Skoning, 2010), permettendo di includere anche gli studenti con scarse capacità di lettura e di comprensione della ML.
- gli indizi contestuali, ovvero l'utilizzo di indizi e di informazioni presenti in un testo per facilitare la comprensione del significato di parole dentro le frasi. A differenza delle prime due tecniche elencate in precedenza, questa tecnica è indicata per gli studenti a livelli intermedi o avanzati di apprendimento della L2, richiedendo una qualche capacità di lettura.

Per quanto riguarda l'insegnamento della grammatica di una L2, uno degli approcci considerati più promettenti ed efficaci è l'approccio Focus on Form (FoF, Doughty & Williams, 1998; Long, 1991), che richiama l'attenzione degli studenti sulle strutture grammaticali utilizzando diverse attività basate sul significato (per una rassegna delle attività, si veda Ellis, 2016). Una delle attività di tipo FoF che si è dimostrata piuttosto efficace, soprattutto su studenti di L2 più avanzati, è l'attività del dettato "in corsa". Questa attività prevede una sorta di "staffetta" fra gli studenti, che devono leggere testi appesi alla parete e li devono dettare, enunciato dopo enunciato, ai compagni seduti al lato opposto della stanza, facendo una continua spola tra il luogo in cui si trova il testo e il luogo in cui avviene la dettatura ai compagni. Oltre a consentire agli studenti di focalizzarsi sul fenomeno grammaticale target di una lezione, questa attività contribuisce a migliorare le dinamiche della classe e favorisce la collaborazione tra gli studenti (per maggiori informazioni, si veda Willis, 2007; si consulti anche Sousa, Tiraboschi, Lago, & Figueiredo, 2019 per i benefici delle attività collaborative).

3) *Insegnamento e mantenimento della lingua d'origine*

a) Sfide da affrontare e fragilità nello sviluppo della lingua d'origine

Prima di affrontare le sfide imposte dall'insegnamento della lingua d'origine, è bene partire dalla seguente premessa: se, da un lato, è essenziale garantire uno sviluppo ottimale della lingua maggioritaria, è anche importante che questo non avvenga a scapito dello sviluppo della lingua d'origine, soprattutto una volta raggiunta l'età scolare. Con l'inserimento nel sistema scolastico del paese in cui la lingua utilizzata a scuola, sia per comunicare che come veicolo di istruzione è, in maniera spesso esclusiva, quella maggioritaria, quello che spesso avviene è un progressivo distacco dalla famiglia e dalla lingua d'origine trasmessa in ambiente familiare. Pertanto, è importante assicurare il mantenimento e lo sviluppo adeguato della lingua d'origine per scongiurarne l'abbandono. La ricerca scientifica dimostra che, spesso, la competenza nella HL risulta deficitaria, soprattutto nella forma scritta, in conseguenza del fatto che molto raramente gli individui che si trovano in questa condizione di apprendimento vengono anche istruiti a leggere e scrivere nella lingua d'origine. Forse anche a causa della mancata alfabetizzazione, spesso questi individui mostrano difficoltà nel padroneggiare alcune forme linguistiche meno frequenti e più complesse che, solitamente, vengono affinate mediante l'insegnamento formale (scolastico) e attraverso l'esposizione ai testi scritti. Per esempio, alcuni studi sperimentali condotti su bambini cresciuti in Germania in famiglie italiane (quindi con l'italiano come lingua d'origine) hanno dimostrato che, pur acquisendo con relativa facilità le regole di accordo di genere e di numero, cioè le regole grammaticali di accordo morfosintattico tra sostantivi, articoli e aggettivi, questi bambini riscontrano in generale più difficoltà nell'assegnazione corretta del genere a un sostantivo, una competenza che è più legata allo sviluppo del vocabolario e alla frequenza lessicale. In particolare, questi bambini incontrano maggiori difficoltà nell'apprendimento e uso di forme linguistiche specifiche o marcate (come il femminile e il plurale) rispetto a forme predefinite o non marcate: infatti, quando commettono errori morfosintattici, tendono a usare il genere maschile invece del femminile e il numero singolare anziché plurale, similmente a quanto riscontrato negli apprendenti dell'italiano come lingua straniera (Di Pisa & Marinis, 2022; Di Pisa et al., 2022).

Inoltre, anche nel caso in cui questi bambini vengano alfabetizzati nella lingua d'origine, spesso le loro prestazioni nella lettura (in termini di accuratezza e velocità) risultano inferiori rispetto alle prestazioni dei pari monolingui testati nella lingua maggioritaria. Come prevedibile, le prestazioni dei bambini bilingui risultano correlate alla competenza nella lingua d'origine e

alla quantità di esposizione alla lettura (Bayram et al., 2019; Kupisch & Rothman, 2018).

b) Indicazioni pratiche per il mantenimento della lingua d'origine

Le linee guida proposte nel documento auspicano l'incremento dell'offerta di lezioni nelle rispettive HL degli studenti nelle scuole, al fine di dare a ciascuno l'opportunità di mantenere e sviluppare ulteriormente la loro lingua d'origine. In particolare, l'integrazione di attività di lettura e scrittura nella lingua d'origine dei bambini risultano essenziali per garantire uno sviluppo adeguato della stessa.

Le attività di insegnamento devono inoltre privilegiare l'esposizione a forme marcate e più complesse della lingua, ovvero forme meno frequenti nell'input a cui sono esposti in famiglia e/o più difficili da acquisire.

Per esempio, nel caso dei bambini con l'italiano come HL che vivono in paesi con una ML diversa dall'italiano, si dovrebbero fornire agli studenti esercizi extra che riguardano, ad esempio, l'uso corretto delle forme femminili e plurali. È consigliabile inoltre ricorrere ad attività didattiche dedicate all'attribuzione corretta del genere dei sostantivi in italiano. Per esempio, una delle tecniche proposte è quella di adottare flashcards che contengono indizi specifici, come i suffissi, per facilitare la corretta attribuzione del genere ai sostantivi. Quello che emerge da alcuni studi è, infatti, una buona efficacia dell'impiego di questo strumento per aumentare la consapevolezza relativa agli indizi linguistici specifici di una lingua e favorirne l'acquisizione, permettendo agli studenti di generalizzare gli insegnamenti appresi anche per "analogia".

4) Alfabetizzazione nei bambini multilingui

Da un lato, un numero sempre maggiore di bambini impara a leggere in una lingua non nativa. Pertanto, è fondamentale approfondire la relazione tra lo sviluppo della lettura e lo sviluppo della L2 in queste popolazioni multilingui che sono alfabetizzate (ovvero, istruite a leggere e scrivere) nelle lingue a cui sono esposte. Inoltre, in tutto il mondo si registra la tendenza a usare sempre di più l'inglese come veicolo di apprendimento, a tutti i livelli di istruzione. Tuttavia, non è ancora chiaro come l'adozione di questa tipologia di insegnamento influisca sui risultati dell'apprendimento (si consulti, per esempio, Dearden, 2014).

Per far luce sui processi coinvolti nel processo di alfabetizzazione in una L2, e sull'efficacia dell'esposizione alla letto-scrittura in una L2, il report

analizza alcuni studi sperimentali che hanno indagato questa tipologia di insegnamento in tre diverse situazioni educative.

a) Bambini multilingui con background migratorio

Uno dei progetti di MultiMind si è concentrato sullo sviluppo della lettura testando bambini multilingui con un background migratorio, inseriti nella scuola primaria e scolarizzati nella ML del loro Paese di residenza (l'Italia, nello studio specifico, cf. Bosch & Foppolo, 2023; si consulti anche la sezione relativa al Policy Report 5). I bambini sono stati testati nelle loro abilità di lettura in classe terza (ovvero in uno stadio in cui tipicamente è possibile fare una diagnosi di dislessia) e in classe quinta (quando le abilità di lettura possono considerarsi pienamente “automatizzate” o consolidate). Le loro prestazioni, in termini di velocità di lettura e accuratezza, sono quindi state paragonate ai loro pari monolingui frequentanti la stessa classe. Da questo studio, è emerso che il gruppo di bambini multilingui alfabetizzati nella ML e frequentanti la classe terza hanno mostrato prestazioni inferiori nella lettura dell'italiano rispetto ai loro coetanei monolingui in entrambi i parametri considerati. Tuttavia, queste differenze sono scomparse in classe quinta, quindi all'età di 10-11 anni. Questo suggerisce che i bambini multilingui recuperano l'iniziale svantaggio nelle abilità di lettura già nel corso della scuola primaria, man mano che la loro competenza nella ML aumenta. Inoltre, in entrambi i gruppi, è emersa una correlazione fra i punteggi di lettura e la loro conoscenza del vocabolario nella ML, testata con strumenti standardizzati, e le loro abilità di denominazione rapida (ovvero, la capacità di nominare nel più breve tempo possibile una serie di immagini presentate visivamente).

b) Bambini frequentanti programmi di educazione bilingue

Un secondo studio ha analizzato le abilità di lettura e lo sviluppo delle competenze del linguaggio orale in bambini monolingui iscritti a programmi di educazione bilingue italiano-inglese e italiano-tedesco (Bosch & Foppolo, 2022). Quello che è emerso è che l'educazione bilingue è vantaggiosa per lo sviluppo delle competenze di lettura e scrittura in entrambe le lingue. Nelle classi seconda e terza della scuola primaria (corrispondente alla fascia d'età 7-9 anni), i bambini cresciuti in un ambiente e una famiglia monolingue iscritti a diversi programmi bilingui dimostrano un'accuratezza e una fluidità di lettura adeguate all'età in entrambe le lingue, anche se permane un vantaggio nella comprensione dei testi scritti nella L1. In particolare, nonostante l'inserimento in un programma bilingue riduca, di fatto, il tempo di insegnamento ed esposizione a ciascuna delle lingue, i bambini non mostravano

nessun ritardo nell'acquisizione della capacità lettura in L1 rispetto ai pari inseriti in programmi standard monolingui. Inoltre, le loro capacità di decodifica nella L2 erano ad un livello elevato, nonostante il fatto che fossero ancora in fase di acquisizione della lingua; come era prevedibile, le abilità di lettura in L2 erano correlate positivamente con la conoscenza del vocabolario in quella lingua. I risultati di questo studio sembrano indicare che le abilità di lettura si sviluppano insieme nelle due lingue quando il processo di alfabetizzazione è condotto simultaneamente in entrambe le lingue, come dimostra la forte correlazione tra le abilità di decodifica in L1 e L2.

c) Bambini alfabetizzati in una L2

Un terzo studio ha analizzato l'effetto dell'uso di una lingua straniera come unico veicolo nel percorso scolastico, andando a misurarne l'impatto sullo sviluppo della competenza linguistica, sullo sviluppo delle abilità di lettura e dell'apprendimento di materie non linguistiche. Questo terzo studio è stato condotto in un contesto molto specifico, quello delle Maldive, dove tutta l'istruzione è svolta in inglese fin dall'inizio della scuola primaria, pur essendo le Maldive un paese monolingue non anglofono (Bosch, Tsimpli, & Guasti, 2023). Questo studio suggerisce che l'uso di una lingua straniera come unico mezzo di insegnamento potrebbe non essere vantaggioso per lo sviluppo adeguato della abilità di lettura e delle abilità matematiche dei bambini. Infatti, i bambini testati alle Maldive e frequentanti le classi 5 e 6 del sistema scolastico, corrispondente a un'età di 10-12 anni, hanno ottenuto risultati relativamente scarsi in tutti i test, nonostante un'intelligenza non verbale nella norma. Anche se alcuni bambini erano in grado di leggere rapidamente testi in inglese e risolvere semplici problemi aritmetici, la comprensione del testo scritto e la capacità di risolvere problemi matematici presentati in forma testuale sono risultati problematici in quasi tutti i casi.

Anche in questo studio è emersa una correlazione fra l'accuratezza nella lettura e la conoscenza del vocabolario in inglese. Al contempo, è emersa un'interessante correlazione positiva fra la capacità di risolvere problemi matematici e la capacità di lettura, da un lato, e la conoscenza del vocabolario in inglese dall'altro. Entrambe le correlazioni erano modulate dall'intelligenza generale.

Raccomandazioni e implicazioni politiche

Rispetto al tema dello sviluppo dell'alfabetizzazione nei bambini multilingui nei diversi contesti educativi è importante riassumere alcuni punti

chiave emersi da queste indagini sperimentali, e dare alcune indicazioni per l'adozione di buone pratiche in campo educativo rispetto a queste tematiche.

Innanzitutto, è importante favorire lo sviluppo di tutte le lingue a cui i bambini plurilingui sono esposti. Questo significa, da un lato, favorire l'educazione nella lingua maggioritaria e, dall'altro, contribuire al mantenimento della lingua d'origine, anche favorendo lo sviluppo delle abilità di lettura in questa lingua. Gli studi dimostrano che i programmi educativi multilingui che utilizzano l'intero repertorio linguistico dei bambini sono i più efficaci, in quanto portano a risultati migliori nell'apprendimento sia delle competenze linguistiche (orali) che nell'apprendimento della lettura. Pertanto, le scuole dovrebbero adottare approcci plurilingui che valorizzino il patrimonio linguistico dei bambini e facciano uso di tutte le loro risorse linguistiche.

Rispetto allo sviluppo della lingua maggioritaria, una didattica efficace dovrebbe far uso di una combinazione di attività orali, scritte e di vocabolario nei primi anni della scuola primaria per permettere agli studenti L2 di colmare rapidamente le lacune linguistiche che li separano dai pari monolingue negli stadi iniziali del processo di scolarizzazione. Tali attività dovrebbero essere presentate anche in forma ludica e collaborativa per incentivare i legami interpersonali all'interno della classe, favorendo al contempo lo sviluppo della competenza metalinguistica. Gli educatori sono quindi incoraggiati a incorporare attività di classe che permettano agli studenti di lavorare con i loro coetanei in un ambiente sicuro, per favorire anche il trasferimento di conoscenze traendo beneficio gli uni dagli altri. Per esempio, si è visto come l'utilizzo di supporti visivi (come le flashcards o la pantomima) e le attività che coinvolgono il corpo e il movimento costituiscono strumenti didattici efficaci, soprattutto nelle fasi iniziali dell'acquisizione della ML, in quanto contribuiscono alla partecipazione di tutti gli studenti alle attività di classe, anche a quelli con minori competenze linguistiche iniziali.

Rispetto al mantenimento della lingua d'origine, un incentivo all'alfabetizzazione è sicuramente proficuo, garantendo uno sviluppo più completo della competenza linguistica in quella lingua, soprattutto per l'accesso a forme linguistiche più complesse e/o meno frequenti nell'input trasmesso solo oralmente.

Rispetto all'educazione bilingue, gli studi concordano nel dimostrarne l'efficacia sia per lo sviluppo delle competenze linguistiche di base (come il vocabolario) che per lo sviluppo di abilità linguistiche più complesse come la lettura, che traggono beneficio dall'esposizione plurilingue.

Al contrario, sistemi educativi come quello sperimentato nelle Maldive, in cui l'uso di una lingua straniera è l'unico veicolo di insegnamento sembra non efficace nel favorire lo sviluppo della lingua e dell'alfabetizzazione, e

sembra anche rallentare l'apprendimento di discipline non linguistiche, come la matematica.

Policy Report 5

Il quinto dei Policy Report (Faloppa et al., 2022) riguarda il multilinguismo nei contesti migratori, con un focus su bambini e adulti apprendenti una L2 in contesti educativi formali. È scaricabile al link https://www.multilingualmind.eu/_files/ugd/850b63_2829203b0d664a0e9548fc537dfab948.pdf.

Il documento inizia con una premessa terminologica, indispensabile nella ricerca comparativa che coinvolge una varietà di approcci, contesti nazionali, e attori sociali.

1) *Le basi di partenza*

Facendo riferimento al Glossario della migrazione dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM 2019), esso riporta infatti le definizioni di richiedente asilo, migrante, rifugiato, minori non accompagnati. E queste definizioni possono essere utili per evitare ambiguità, false sinonimie, imprecisioni, e per fissare un criterio di coerenza interna, tanto concettuale quanto lessicale.

- 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).

Viene quindi contestualizzata la ricerca. Gli studenti con un background migratorio sono fortemente aumentati in tutti i paesi europei (Eurostat, 2022) e la loro crescente presenza in ambienti educativi formali e informali ha introdotto diverse sfide e opportunità pedagogiche. Tuttavia, i paesi ospitanti non sono sempre stati pronti a riconoscere questo cambiamento e ad adeguare le loro politiche educative e di accoglienza, in particolare riguardo ai “repertori poliglotti” di studenti multilingue (Blommaert, 2009). Nonostante sia oggetto di documenti politici sin dagli anni Settanta, 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 solo Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER), che è stato redatto attorno al cosiddetto “bilinguismo d'élite” e non tiene conto della varietà di competenze, repertori, risorse linguistiche, esperienze ed esigenze delle nuove generazioni di studenti con un background migratorio (Koehler & Schneider, 2019). Questo dato 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. Anacronismi si riscontrano anche nell'insegnamento delle lingue a migranti adulti, della cui varietà di repertori, esperienze, e motivazioni i quadri teorici, gli strumenti pedagogici, e i materiali didattici di riferimento tengono poco conto.

Dopo aver passato rapidamente in rassegna le attuali incoerenze, in una prospettiva comparata tra Paesi europei, in termini di metodi e pratiche di insegnamento attualmente in uso, di aggiornamento dei programmi e degli insegnanti, di disponibilità di risorse, di coinvolgimenti degli attori sociali sul territorio, il documento presenta risultati e lacune della ricerca disponibile (e delle sue applicazioni), per individuare aree di studio e di intervento.

Rispetto ai bambini con background migratorio e con lo status di rifugiato, mancano ancora studi quantitativi che esaminino sistematicamente lo sviluppo del vocabolario nell'insegnamento della L2, anche attraverso attività di gruppo, o tecniche come quella del "dettato in corsa" descritte nella sezione precedente. Circa l'acquisizione della L2 di apprendenti adulti, la ricerca si è concentrata finora principalmente sugli studenti con istruzione superiore, mentre sono ancora molto limitate le indagini svolte su e con adulti analfabeti e poco alfabetizzati. Inoltre, benché alcuni studi abbiano dimostrato che una bassa alfabetizzazione nella L1 può causare una minore competenza nella L2 (Warren & Young, 2013), meno di un terzo degli stati membri del Consiglio d'Europa è attualmente attrezzato per fornire corsi di alfabetizzazione nelle L1 degli studenti (Rocca et al., 2020; ALTE, 2018). Molto resta inoltre da fare nella formazione degli insegnanti. Come dimostrato da Brown et al. (2020), in molti paesi europei sono infatti prevalenti approcci e politiche monolingui e monoculturali che non tengono sufficientemente in considerazione le differenze socio-demografiche tra diversi tipi di studenti migranti adulti: la didattica multilingue e interculturale per l'educazione linguistica degli adulti migranti sembra ancora lontana dall'essere applicata e diventare la norma. In termini di consapevolezza degli insegnanti e dei loro bisogni, ricerche europee e statunitensi mostrano che, benché cerchino di impiegare un'ampia gamma di metodi didattici, i docenti nel complesso tendono ad orientare il loro approccio verso l'individuazione di carenze e deficit linguistici, e non delle risorse dei parlanti (Cho, Wang & Christ, 2019); manca quasi ovunque, inoltre, una formazione professionale che permetta ai docenti di fornire un adeguato supporto psicologico ai bambini con background migratorio o di rifugiati alle prese con traumi e depressione (Aydin & Kaya, 2019).

2) *L'intervento educativo: sfide e proposte*

Vengono quindi presentati gli obiettivi e i risultati delle ricerche svolte nell'ambito di "Multimind" per cercare di colmare alcuni dei *gap* individuati. La ricerca condotta nel corso del progetto si è focalizzata su alcuni specifici gruppi target: alunni di scuola primaria con un background di rifugiati che frequentano le classi di accoglienza a Salonicco; migranti adulti con bassi livelli di alfabetizzazione e scolarizzazione iscritti ai corsi del Centro provinciale per l'educazione degli adulti (CPIA) di Palermo; insegnanti di scuola primaria in Italia, Grecia e Paesi Bassi che lavorano con bambini provenienti da famiglie con un background migratorio. I progetti di ricerca sviluppati nell'ambito del progetto possono essere così riassunti:

1. sono stati fatti interventi per valutare metodi di insegnamento del vocabolario a bambini con un background di rifugiati (Olioumtsevit, Papadopoulou, & Marinis 2022), tra cui flashcards, pantomima, e uso di un contesto frasale), e una tecnica di insegnamento della grammatica (“dettato in corsa”);
2. sono stati condotti studi etnografici con studenti adulti immigrati, basati su osservazioni e interviste in classe e valutazione dei materiali didattici fondati sulla pedagogia multilingue e sull’autobiografia linguistica;
3. 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 (Bosch et al. 2024).

I risultati hanno rivelato l’efficacia, in particolare, dell’uso

- di flashcards e pantomima e di “dettato in corsa” (1), come già discusso nella sezione precedente;
- dell’autobiografia linguistica anche come strumento per accrescere la consapevolezza tanto degli studenti quanto degli insegnanti circa repertori e risorse linguistiche (2);
- di interviste sociolinguistiche e osservazioni etnografiche (degli approcci pedagogici degli insegnanti) per valutare metodi didattici e livelli di comprensione dei bisogni e delle motivazioni degli studenti (2);
- di un questionario sociolinguistico per studiare, in prospettiva comparata, gli atteggiamenti e i pregiudizi degli insegnanti nei confronti del multilinguismo dei loro studenti e dell’uso delle L1 in classe, nonché per raccogliere percezioni, difficoltà, e bisogni degli insegnanti stessi, anche nell’ambito della comunicazione con gli studenti e le loro famiglie (3).

Raccomandazioni e implicazioni politiche

Sulla base dei risultati emersi, il documento propone una serie di raccomandazioni rivolte tanto alle istituzioni e alle dirigenze scolastiche quanto agli insegnanti. Queste dovrebbero includere:

- l’attuazione di programmi di formazione per insegnanti, in collaborazione con università e centri di ricerca specializzati nello studio interdisciplinare del multilinguismo e delle sue implicazioni sociali;
- l’adozione di un curriculum alternativo su misura per i bambini nelle classi di accoglienza, in modo da rispondere meglio alle loro esigenze (con particolare risalto nei Paesi che non sono la destinazione finale delle loro famiglie, e nei quali la motivazione degli studenti ad apprendere una L2 potrebbe dover essere sostenuta da programmi

- specifici e attività sociali);
- l'uso di tecniche e metodi di insegnamento della L2 che coinvolgano immagini, movimento, giochi e collaborazione tra i compagni;
 - l'offerta di una formazione professionale per gli insegnanti sistematica e specifica, con particolare attenzione ai bisogni e alle risorse degli studenti di L2 con bassi livelli di alfabetizzazione nella loro L1;
 - lo stanziamento continuativo di più risorse per lo sviluppo di materiali didattici, in particolare di quelli progettati per gli studenti adulti migranti;
 - il coinvolgimento dei genitori e dei membri delle comunità nei programmi educativi e nelle esperienze di apprendimento;
 - il miglioramento della comunicazione interculturale tra le istituzioni didattiche e le famiglie;
 - l'adozione di test che tengano conto non soltanto gli obiettivi formativi ma anche i profili e le risorse linguistiche reali degli studenti adulti immigrati;
 - la facilitazione di una maggiore collaborazione tra gli insegnanti che lavorano sullo stesso programma per monitorare e sostenere i progressi dei bambini migranti, e per facilitare e supportare l'apprendimento di questi non solo in lingua ma anche in altre materie (matematica, scienze, storia);
 - l'attuazione di brevi corsi di formazione durante il periodo scolastico per monitorare problemi, sfide, opportunità, e per valorizzare l'esperienza degli insegnanti;
 - la facilitazione della 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 nel tentativo di innovare l'intero "paesaggio scolastico" (Brown, 2012) e quindi promuovere competenze plurilingui e pluriculturali non solo nella scuola, ma anche nella società.

Riferimenti bibliografici

- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International journal of teaching and education*, 3(3), 21-34.
- Armon-Lotem, S., de Jong, J., & Meir, N. (2015). Methods for assessing multilingual children: disentangling bilingualism from Language Impairment. Bristol:

- Multilingual Matters. *BiSLI project* <https://www.bi-sli.org/> (consultato il 19.01.2022).
- Aydin, H., & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies*, 55(1), 46-71.
- Bayram-Jacobs, D., Henze, I., Evagorou, M., Shwartz, Y., Aschim, E. L., Alcaraz-Dominguez, S., ... & Dagan, E. (2019). Science teachers' pedagogical content knowledge development during enactment of socioscientific curriculum materials. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(9), 1207-1233.
- Bloder, T., Eikerling, M. & Lorusso, M. L. (2023). Evaluating the role of word-related parameters on the discriminative power of a novel nonword repetition task for bilingual children. *Clinical Linguistics and Phonetics*. DOI: 10.1080/02699206.2023.2226304.
- Bloder, T., Eikerling, M., Rinker, T., & Lorusso, M. L. (2021). Speech and Language Therapy Service for Multilingual Children: Attitudes and Approaches across Four European Countries. *Sustainability*, 13(21), 12143. DOI: 10.3390/su132112143.
- Blommaert, J. (2009). Language, asylum, and the national order. *Current anthropology*, 50(4), 415-441.
- Bosch, J. E., & Foppolo, F. (2023). Prediction during spoken language processing in monolingual and multilingual children: Investigating the role of literacy. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. DOI: 10.1075/lab.22099.bos.
- Bosch, J. E., Tsimpli, I. M., & Guasti, M. T. (2023). How English-Medium Instruction affects language and learning outcomes of children in the Maldives. *Journal of English-Medium Instruction*, 2(1), 1-26.
- Bosch, J. E., & Foppolo, F. (2022). Predictive processing of grammatical gender in bilingual children: The effect of cross-linguistic incongruency and language dominance. *Lingue e linguaggio*, 21(1), 5-27.
- Bosch, J. E., Olioumtsevits, K., Santarelli, S. A. A., Faloppa, F., Foppolo, F., & Papadopoulou, D. (2024). How do teachers view multilingualism in education? Evidence from Greece, Italy and the Netherlands. *Language and Education*, 1-20. DOI: 10.1080/09500782.2024.2380073.
- Brown, M., Gravani, M. N., Slade, B., & Jōgi, L. (2020). Integrating migrants through adult language programmes: a comparative case study of four European countries. In Przytuła S., Sułkowski, Ł. (Eds.) *Integration of Migrants into the Labour Market in Europe, Advanced Series in Management* (Vol. 25, pp. 155-169). Emerald Publishing Limited, Bingley.
- Caroll, S. E. (2017). Exposure and input in bilingual development. *Bilingualism*, 3-16. DOI:10.1017/S1366728915000863.
- Chiat, S. (2015). Non-Word Repetition. In: S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (Eds.). *Assessing Multilingual Children: Multilingual Matters*, (pp. 125-150).
- Cho, H., Wang, X. C., & Christ, T. (2019). Social-emotional learning of refugee English language learners in early elementary grades: Teachers' perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 40-55.
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction-a growing global phenomenon*. British Council.

- Di Pisa, G., & Marinis, T. (2022). Gender assignment and agreement in the oral production of heritage speakers of Italian living in Germany. *Lingue e linguaggio*, 21(1), 99-120.
- Di Pisa, G., Kubota, M., Rothman, J., & Marinis, T. (2022). Effects of markedness in gender processing in Italian as a heritage language: A speed accuracy tradeoff. *Frontiers in Psychology*, 13, 965885.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ebert, K. D., & Pham, G. (2019). Including Nonlinguistic Processing Tasks in the Identification of Developmental Language Disorder. *American journal of speech-language pathology*, 28(3), 932-944. DOI: 10.1044/2019_AJSLP-IDLL-18-0208.
- Eikerling, M., Andreoletti, M., Secco, M., Luculli, B., Cha, G., Castro, S., Gazzola, S., ... & Lorusso, M. L. (2023). Remote Screening for Developmental Language Disorder in Bilingual Children: Preliminary Validation in Spanish-Italian Speaking Preschool Children. *Applied Sciences*, 13(3), 1442. DOI: 10.3390/app13031442.
- Eikerling, M. R., Bloder, T. S., & Lorusso, M. L. (2022a). A Nonword Repetition Task Discriminates Typically Developing Italian-German Bilingual Children From Bilingual Children With Developmental Language Disorder: The Role of Language-Specific and Language-Non-specific Nonwords. *Frontiers in psychology*, 13.
- Eikerling, M., Secco, M., Marchesi, G., Guasti, M. T., Vona, F., Garzotto, F., & Lorusso, M. L. (2022b). Remote Dyslexia Screening for Bilingual Children. *Multimodal Technologies and Interaction*, 6(1): 7. DOI: 10.3390/mti6010007.
- Garraffa, M., Vender, M., Sorace, A., & Guasti, M. T. (2019). Is it possible to differentiate multilingual children and children with Developmental Language Disorder?. *Languages, Society and Policy*. DOI: 10.17863/CAM.37928.
- Guasti, M. T., White, M. J., Bianco, G., Arosio, F., Camilleri, B., & Hasson, N. (2021). Two clinical markers for DLD in monolingual Italian speakers: What can they tell us about second language learners with DLD?. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 35(9), 829-846. DOI: 10.1080/02699206.2020.1830303.
- Grimm, A., & Schulz, P. (2014). Specific Language Impairment and Early Second Language Acquisition. The Risk of Over- and Underdiagnosis. *Child Indicators Research*, 7 (4), 821-841. DOI: 10.1007/s12187-013-9230-6.
- International Expert Panel on Multilingual Children's Speech (2012). *Multilingual children with speech sound disorders: Position paper*. Research Institute for Professional Practice, Learning and Education (RIPPLE), Charles Sturt University. Bathurst, NSW, Australia. https://cdn.csu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0010/392977/MultilingualSSDPositionPaper.pdf (consultato il 17.01.2022).
- Kupisch, T., & Rothman, J. (2018). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 564-582.

- Ladányi, E., Persici, V., Fiveash, A., Tillmann, B., & Gordon, R. L. (2020). Is atypical rhythm a risk factor for developmental speech and language disorders? Wiley interdisciplinary reviews. *Cognitive science*, 11(5), e1528. DOI: 10.1002/wcs.1528.
- Lehti, V., Gyllenberg, D., Suominen, A., & Sourander, A. (2018). Finnish-born children of immigrants are more likely to be diagnosed with developmental disorders related to speech and language, academic skills and coordination. *Acta Paediatrica*, 107(8), 1409-1417. DOI: 10.1111/apa.14308.
- Lense, M. D., Ladányi, E., Rabinowitch, T-C., Trainor, L., & Gordon, R. (2021). Rhythm and timing as vulnerabilities in neurodevelopmental disorders. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 376 (1835), e20200327. DOI: 10.1098/rstb.2020.0327.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. DeBot, R. Ginsberg, & C. Kramsch. (Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Lorusso, M. L., Eikerling, M., Bloder, T., Rinker, T., Guasti, M. T., & Marinis, T. (2022). *Come migliorare la valutazione e il trattamento dei bambini multilingui con disturbo primario del linguaggio e disturbo specifico dell'apprendimento*. DOI: 10.48787/kops/352-2-v541ieceelvn4.
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative migration studies*, 7(1), 1-20.
- Marinis, T., & Armon-Lotem, S. (2015). Sentence Repetition. In: Armon-Lotem, S., de Jong, J. & Meir, N. (Eds.). *Methods for assessing multilingual children: disentangling bilingualism from Language Impairment*. *Multilingual Matters* (pp. 95-121). Bristol, UK.
- Multilingual Affairs Committee of the IALP (2011). *Recommendations for Working with Bilingual Children*. Retrieved from <https://ialpasoc.info/committees/multilingual-and-multicultural-affairscommittee/> (consultato il 18.03.2021).
- Multilingual-Multicultural Affairs Committee of the IALP (2020). *Common Question by Speech and Language Therapists/Speech-Language Pathologists about Bilingual/ Multilingual Children and Informed, Evidence-based Answers*. https://ialpasoc.info/wp-content/uploads/2017/10/Common-Questions-by-SLT-SLP-about-Bilingual-Multilingual-Children-and-Informed-Evidence-based-Answers_2020.pdf (consultato il 25.01.2022).
- Olioumtsevs, K., Papadopoulou, D., & Marinis, T. (2022). Vocabulary Teaching in Refugee Children within the Context of the Greek Formal Education. *Languages*, 8(1), 7.
- Olioumtsevs, K., Papadopoulou, D., & Marinis, T. (2023). Second language grammar learning in refugee children: Is group dictation an effective teaching technique?. *Pedagogical Linguistics*, 4(1), 50-76.
- Orellana, C. I., Wada, R., & Gillam, R. B. (2019). The use of dynamic assessment for the diagnosis of language disorders in bilingual children: A meta-analysis. *American Journal of Speech and Language Pathology*, 28(3), 1298-1317.

- Pagliarini, E., Scocchia, L., Granocchio, E., Sarti, D., Stucchi, N., & Guasti, M. T. (2020). Timing anticipation in adults and children with Developmental Dyslexia: evidence of an inefficient mechanism. *Scientific Reports*, *10*(1), 17519. DOI: 10.1038/s41598-020-73435-z.
- Park, J., Miller, C. A., Sanjeevan, T., van Hell, J. G., Weiss, D. J., & Mainela-Arnold, E. (2021). Non-linguistic cognitive measures as predictors of functionally defined developmental language disorder in monolingual and bilingual children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *56*(4), 858-872. DOI: 10.1111/1460-6984.12632.
- Petersen, D. B., & Gillam, R. B. (2015). Predicting reading ability for bilingual Latino children using dynamic assessment. *Journal of Learning Disabilities*, *48*(1), 3-21.
- Rocca L., Deygers B., & Hamnes Carlsen C. (2020). *Linguistic integration of adult migrants: requirements and learning opportunities*. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants, Council of Europe, Strasbourg. Retrieved from <https://rm.coe.int/linguistic-integration-of-adult-migrantsrequirements-and-learning-opp/16809b93cb>.
- Sousa, L. P. D. Q., Tiraboschi, F. F., Lago, N. A. D., & Figueiredo, F. J. Q. D. (2019). Collaborative English language learning: some reflections from interactions between pairs. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, *58*, 259-286.
- Skoning, S. N. (2010). Dancing the curriculum. *Kappa Delta Pi Record*, *46*(4), 170-174.
- Vender, M., Delfitto, D., & Melloni, C. (2020). How do bilingual dyslexic and typically developing children perform in nonword repetition? Evidence from a study on Italian L2 children. *Bilingualism: Language and Cognition*, *23*(4), 884-896. DOI: 10.1017/S1366728919000828.
- Warren, M. & Young, S. (2012). *From metalinguistic awareness to social context: the role of L1 literacy in adult SLA. A research synthesis*. Washington DC: Georgetown University.
- Willis, J. (2007). *The neuroscience of joyful education*. Educational leadership, *64*(9), 1-5.