

Abitudini linguistiche e inclusione nelle classi multiculturali italiane

Francesca Coin

Università Ca' Foscari Venezia

Abstract Language proficiency is an important aspect of the social inclusion of young people from a migrant background. However, some researchers noted similarities in the level of inclusion between first- and second-generation children, despite the different linguistic profile. This study attempts to deepen the analysis of this relationship through the answers to a tailor-made questionnaire given by 135 adolescents attending multicultural schools in Venice. Italian L2 is confirmed as an essential factor for inclusion, but its effect comes more from its role in the construction of cultural identity than from the opportunity to communicate.

Keywords Italian L2. Inclusion. Multicultural classes. Immigrant students. High school. Migratory background.

Sommario 1 Lingue, culture e inclusione. – 2 La ricerca. – 2.1 Partecipanti. – 2.2 Strumenti. – 2.3 Metodologia. – 3 Risultati. – 3.1 Abitudini linguistiche tra integrazione e difesa delle proprie origini. – 3.1.1 Lingua principale. – 3.1.2 Lingue in famiglia. – 3.1.3 Uso della lingua. – 3.1.4 Padronanza della lingua. – 3.1.5 Altre lingue da apprendere. – 3.2 Abitudini e credenze culturali come segno di inclusione. – 3.2.1 Nazionalità. – 3.2.2 Interessi. – 3.2.3 Italianità. – 3.2.4 Accoglienza. – 3.2.5 Prospettive future. – 3.3 Rapporti tra lingua e inclusione. – 4 Discussione. – 5 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2023-10-05
Accepted 2024-06-27
Published 2024-07-29

Open access

© 2024 Coin | 4.0



Citation Coin, F. (2024). "Abitudini linguistiche e inclusione nelle classi multiculturali italiane". *EL.LE*, 13(2), 207-224.

1 Lingue, culture e inclusione

In un periodo caratterizzato da forti flussi migratori, come quello attuale, diventa importante studiare come l'apprendimento e la fluenza nella lingua del Paese ospitante si intersechino con i processi di integrazione sociale e costruzione della propria identità personale e culturale. Tali aspetti diventano ancor più pregnanti se i soggetti indagati sono adolescenti, nel pieno sviluppo della loro identità e dei loro rapporti sociali.

Studiare la relazione tra componenti linguistiche e sociali aiuta a comprendere come raggiungere i livelli più elevati di inclusione, con lo scopo di prevenire tutti i fattori di rischio di esclusione sociale di cui può soffrire chi è portatore un background di lingue e culture diverse (van Niejenhuis, Otten, Flache 2018; Cavicchiolo et al. 2023).

Numerose ricerche si sono finora occupate di analizzare il rapporto tra lingua e inclusione sociale: alcune, più datate, costituiscono ormai le basi storiche del settore (Norton 1995; 2000); altre, più recenti, spostano lo sguardo dagli adulti verso i ragazzi di età più giovane.¹

Le ricerche nell'ambito delle lingue seconde partono dall'idea che i repertori linguistici facciano parte di un insieme più ampio di strumenti e strategie, i quali possono essere modificati o trasformati in base alle reti o alle relazioni sociali in cui i partecipanti sono attualmente impegnati (Bristowe 2013). Sviluppo linguistico, culturale e sociale appaiono dunque inscindibilmente legati, intesi come fluidi, liminali ed emergenti negli atti comunicativi, piuttosto che come categorie distinte, fino a rendere necessaria l'adozione del termine *linguacultures* per meglio illustrarne lo stretto rapporto (Baker 2009).

Come cambia il panorama linguistico nazionale con l'arrivo di nuove lingue? Quale panorama multilinguistico si viene a creare nelle città dove l'influenza di nuove culture comincia a farsi sentire in modo stabile? Queste sono alcune delle domande alla base dei lavori di Barni e Bagna (2005; 2008; 2010) che hanno studiato la diffusione delle lingue migranti nelle grandi città italiane come Roma e Siena. I dati raccolti mostravano una prospettiva molto evoluta nel già 2008, poiché in queste città erano individuabili una ventina di idiomi correntemente utilizzati, che in alcuni rioni arrivavano ad essere addirittura lingue dominanti rispetto all'italiano, identificata come lingua franca tra i vari gruppi culturali.

Diversa, invece, si presentava la situazione nei piccoli borghi di periferia: negli stessi anni, uno studio condotto da di Lucca, Masiero e Pallotti (2008) indagava il passaggio da arabo L1 a italiano L2 di un gruppo di adolescenti di origine marocchina residenti in una zona semi-rurale sugli Appennini emiliani. I risultati mostravano una

¹ Iikkanen 2017; Evan, Liu 2018; Smythe 2022; Migliarini, Cioè-Peña 2022.

situazione diametralmente opposta, in cui i ragazzi erano reticenti a ricreare un proprio gruppo culturale, nonostante i numeri lo permettessero, ed esperivano un graduale abbandono della propria L1, confinata sempre più a contesti familiari ristretti, arrivando a parlare italiano anche con i propri connazionali, se impegnati in conversazioni aventi luogo in contesti pubblici. Come precisano gli autori, questo spostamento non implica la perdita di nessuna lingua, tutte vengono mantenute a vari livelli, ma si opera una distinzione sempre più sofisticata dei domini di utilizzo, a seconda di ciò che favorisce le interazioni sociali.

L'approccio alla socializzazione linguistica riconosce l'importanza degli atteggiamenti, credenze e valori dei membri riguardo al linguaggio, alla comunicazione e alla loro relazione con la vita sociale, rendendo di primaria importanza la necessità di portare alla luce queste convinzioni spesso latenti, al fine di incoraggiare il miglior sviluppo linguistico e sociale in ciascun contesto (di Lucca, Masiero, Pallotti 2008).

2 La ricerca

Cavicchiolo et al. (2023) sostengono una stretta relazione tra fluenza linguistica nella L2 e inclusione sociale dei ragazzi con background migratorio. Aggiungono, però, che a differenza delle aspettative che la classica teoria dell'acculturazione (Berry 1997) potrebbe suggerire, non si rilevano grandi differenze tra prima e seconda generazione, nonostante livelli linguistici e abitudini culturali differenti.

Il lavoro di Cavicchiolo e colleghi cerca di individuare quali fattori scolastici, individuali e familiari possano favorire l'inclusione percepita nella scuola primaria italiana.

Il presente lavoro si concentra sulle abitudini personali linguistiche e culturali e i livelli di inclusione di studenti con diverso background migratorio (italiani, prima e seconda generazione, neo-arrivati) nella scuola di secondo grado del veneziano. Lo scopo è definire meglio la relazione con l'inclusione, ancora molto dibattuta in letteratura (Cavicchiolo et al. 2023).

I dati presentati sono stati raccolti nell'ambito del progetto educativo e di ricerca *Guarda... mi racconto*, che da ormai cinque anni si svolge grazie alla proficua collaborazione tra l'Università Ca' Foscari Venezia e le classi del CPIA (Centri Provinciale di Istruzione Adulti) di Venezia.

2.1 Partecipanti

Hanno partecipato alla quinta edizione del progetto 150 ragazzi provenienti dalle classi dei CPIA e degli istituti tecnici della provincia. La loro età è compresa tra i 14 e i 18 anni (media 15,26). La maggioranza è di sesso maschile (72%) e il 27,3% femminile.

Nel gruppo ci sono 52 italiani (34,7%), 7 figli di coppie di culture miste (4,7%), 28 ragazzi di seconda generazione (18,7%), 11 ragazzi di generazione 1a (secondo classificazione Clyne 2003) arrivati in Italia da più di 10 anni (7,3%), 12 ragazzi di generazione 1b in Italia da meno di 10 anni (8%) e 40 ragazzi neoarrivati, da pochi mesi al massimo un anno (26,7%).²

Tra le diverse nazionalità si trovano: 13 bengalesi, 10 albanesi, 9 moldavi, 6 kosovari, 5 marocchini, 4 pakistani e 4 ucraini, 3 guineani e 3 cinesi, 2 egiziani, dominicani, filippini, turchi e singoli individui da Perù, Tunisia, Algeria, Bulgaria, Brasile, Cuba e Sri Lanka, Macedonia e Arabia.

2.2 Strumenti

È stato utilizzato un questionario creato *ad hoc*, articolato in tre sezioni.

La prima sezione è composta da domande anagrafiche aperte a risposta breve, includenti genere, età, nazionalità e alcuni aspetti del progetto migratorio familiare, come l'età di arrivo in Italia e/o in Veneto, il supporto familiare e l'intenzione di continuare a vivere nel Paese.

La seconda sezione, composta per lo più da domande aperte a risposta breve e alcune a scelta multipla, indaga la lingua prevalentemente utilizzata, le altre lingue conosciute, i contesti e la percentuale di tempo in cui principalmente vengono utilizzate.

Le domande della terza sezione utilizzano una scala Likert e approfondiscono abitudini e preferenze culturali dei ragazzi in merito ad aspetti della loro quotidianità, come cibo, musica, vestiti, festività e interesse nell'apprendere cose nuove; ad esse si aggiungono sei domande riguardanti l'inclusione percepita: tre sull'inclusione sociale e tre sull'inclusione a livello linguistico.³

Poiché il questionario è stato somministrato alle intere classi, comprendenti sia alunni con background migratorio estero, che compagni

2 Secondo la classificazione di Clyne 2003, si intendono appartenenti alla generazione 1a i ragazzi arrivati in Italia da più di 10 anni e appartenenti alla generazione 1b i ragazzi residenti per un periodo compreso da 2 a 10 anni.

3 Le domande utilizzate sono state ispirate dai lavori di Bristowe 2013; Kuun 2008; Norton 2000; Phinney 1992.

autoctoni o provenienti da altre regioni, le domande sono state formulate ponendo come centro l'inclusione in Veneto più che in Italia.

2.3 Metodologia

Il questionario è stato reso disponibile sia in formato digitale che in formato cartaceo. È stata utilizzata principalmente la lingua italiana. Molti studenti hanno utilizzato gli strumenti di traduzione dei loro smartphone e questo ha permesso un livello di comprensione sufficiente per 135 ragazzi. I rimanenti 15 sono stati esclusi dall'analisi dei dati a causa di questionari incompleti o dubbi sulla loro comprensione.

È stata eseguita un'analisi fattoriale esplorativa, poiché l'indice KMO di 0.634 lo consentiva. Ha rilevato la presenza di 5 fattori identificabili come possibili raggruppamenti degli item, connotati da un indice di saturazione più che sufficiente ($> 0.35-0.40$):

- Fattore 1 'uso della lingua italiana': mostra un elevato grado di accordo con gli item 'Come valuti le tue capacità di parlare italiano?' (0.702), 'Nell'arco di una giornata quanto tempo parli italiano?' (0.801), 'In quali contesti parli italiano?' (0.532).
- Fattore 2 'inclusione in Italia': composto dagli item 'Ti senti ben accolto in Veneto?' (0.771), 'L'Italia è un buon Paese per gli immigrati?' (0.406), 'Ho la sensazione che le persone capiscano quello che voglio dire loro' (0.568), 'Indica quali aspetti della vita quotidiana tra cibo, vestiti, musica, festività e imparare cose nuove preferisci riguardo all'Italia' (0.543) e 'Pensi che se rimarrai in Italia ti accadranno cose belle?' (0.472). Risultati confermati da Alpha di Cronbach sufficiente pari a 0.64.
- Fattore 3 'legame con la cultura di origine': comprende gli item 'Indica quali aspetti della vita quotidiana tra cibo, vestiti, musica, festività e imparare cose nuove preferisci riguardo al tuo Paese di origine' (0.398), 'Quanto è importante per te continuare a parlare la tua lingua di origine?' (0.701) e 'Nell'arco di una giornata quanto tempo parli la tua lingua di origine?' (0.700), 'In quali contesti parli la tua lingua di origine?' (0.582).
- Fattori 4 e 5 'distanza interculturale'. Il Fattore 4 associa gli item 'Le usanze del tuo Paese sono simili a quelle italiane?' (0.465) e 'Pensi che provenire da un'altra cultura ti renda diverso dagli altri?' (0.661); il Fattore 5 è composto dagli item 'Ti è capitato di sentirti a disagio perché non riuscivi a spiegarti come avresti voluto?' (0,404) e 'È italiano chi...'

I dati riguardanti abitudini e informazioni anagrafiche vengono presentati mediante indici di statistica descrittiva. Le relazioni tra anagrafica (Fattore 0), Fattore 1 e gli item dei Fattori 2, 3, 4 e 5 sono state rilevate attraverso ANOVA univariata e test per campioni

indipendenti Kruskal-Wallis. Poiché alcuni item esercitano la loro azione solo in alcuni gruppi, le relazioni sono state approfondite attraverso analisi multivariata, con il background come parametro di base. I calcoli sono stati effettuati mediante software SPSS 26.

3 Risultati

3.1 Abitudini linguistiche tra integrazione e difesa delle proprie origini

3.1.1 Lingua principale

La maggioranza dei partecipanti [graf. 1] si divide tra chi riconosce l'italiano come L1 (45,3%), e chi dichiara una madrelingua straniera (45,3%). Quattro italiani (2,7%) riportano maggiore familiarità con il dialetto che con l'italiano, mentre 10 studenti si dichiarano perfettamente bilingui (6,7%).

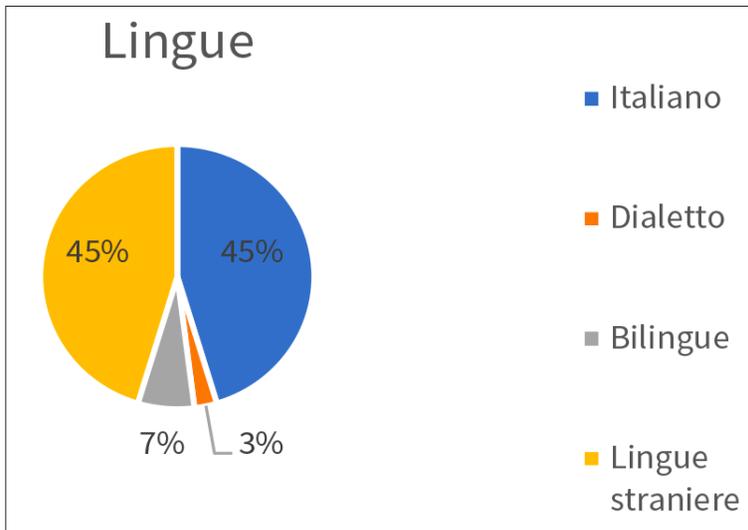


Grafico 1 Distribuzione della L1

Tra i 68 parlanti italiano troviamo 48 italiani (70,6%), 12 studenti di seconda generazione (17,6%), 6 figli di coppie miste (8,82%) e 2 studentesse di generazione 1a (2,94%). Tra i 10 bilingue, invece, si trovano 8 ragazzi di seconda generazione, un ragazzo di generazione 1a arrivato in Italia molto giovane e un ragazzo neoarrivato, che, tramite

questa risposta, esprime forse più un desiderio che una realtà.

Tra i 68 parlanti lingue straniere, troviamo 8 ragazzi di seconda generazione (11,8%), 12 ragazzi di generazione 1a (17,6%), 8 ragazzi di generazione 1b (11,8%) e, ovviamente, tutti i 39 neoarrivati (57,4%).

68 dichiarano di utilizzare l'italiano come L2, tra i quali 46 utilizzano anche qualche parola di dialetto per socializzare con gli amici; tra loro anche un ragazzo di prima generazione, 7 di seconda generazione.

3.1.2 Lingue in famiglia

38 famiglie parlano italiano (25,33%); tra i genitori, sono i padri a parlare più italiano (33) rispetto alle madri (27). Ovviamente la situazione si capovolge osservando le lingue straniere, parlate da 92 madri e 86 padri; tale aspetto riguarda soprattutto le famiglie miste, in cui 5 presentano la madre non italoфона e 2 il padre. Il dialetto è quotidianamente usato in 21 famiglie italiane (14% del campione), in maniera più o meno equivalente tra padri e madri. 22 famiglie si dichiarano bilingue, (14,67%), mentre 61 utilizzano correntemente la propria lingua di origine (40,67%).

3.1.3 Uso della lingua

I ragazzi dichiarano di utilizzare la lingua italiana secondo una percentuale di tempo che cala gradualmente dal 75,6% della giornata per gli italiani fino al 43,7% dei neoarrivati ($p=0.00$). Come ipotizzabile, la percentuale di tempo dedicata all'esercizio dell'italiano influisce sulla percezione della propria fluenza linguistica ($p=0.00$).

La lingua madre è adoperata prevalentemente a casa (68,66%), mentre l'italiano è utilizzato principalmente a scuola (86,66%) e per dialogare con i compagni (66,66%). Nonostante vi siano diversi gruppi culturali che contano un cospicuo numero di individui per classe, solo il 15,33% degli studenti afferma di fare un uso misto di italiano e L1 con i propri compagni e solamente 6,67% afferma di preferire rivolgersi a loro in L1.

Tale percentuale, invece, aumenta con gli amici fuori dalla scuola, dove il bilinguismo è praticato dal 26% e la propria L1 dal 18,67% dei ragazzi. Il dialetto viene parlato con gli amici (26,66%) anche da qualche studente con origini non italiane, come segno di integrazione. Le altre lingue straniere sono oggetto di studio a scuola (25,33%), utilizzate nelle famiglie plurilingui (28%) e per parlare con gli amici (24%), ma non per interagire con i compagni di scuola.

Ciascuno sogna nella propria L1 e sono una minoranza (12%) coloro i quali si dichiarano bilingue anche nei sogni. Lo studio è identificato con la lingua italiana (80,67%), anche se molti studenti non

possiedono ancora un livello sufficiente e utilizzano traduttori e testi facilitati. La tv e i video vengono visti in italiano (47,33%), ma con una grande percentuale di uso di inglese o altre lingue di diffusione dei contenuti mediatici (34%). Il 13,33% dei ragazzi afferma di preferire la propria L1 per guardare la tv. Tali percentuali calano in merito alla lettura di libri e fumetti (19,33% bilingue e 7,33% L1), a causa della scarsa disponibilità di materiale nella propria lingua madre (58% legge in italiano).

3.1.4 Padronanza della lingua

I ragazzi ritengono di avere una buona fluenza linguistica in italiano, migliore ovviamente per i madrelingua e i parlanti dialetto (4,40 e 4,75) rispetto ai parlanti italiano L2 (3,33). La differenza risulta significativa solamente per la seconda generazione, dove chi parla italiano sembra essere più sicuro (4,58, $p=0.01$) rispetto a chi si dichiara bilingue (3,40) o madrelingua straniera (3,56).

L'italiano risulta essere una lingua difficile per tutti, tant'è che anche gli italiani utilizzano espressioni emotivamente negative per descrivere l'esperienza di parlare in classe di fronte ai compagni. Scelgono, infatti, espressioni come 'difficile, imbarazzante, vorrei esprimermi meglio' il 42,6% di italiani, il 57% di figli di coppie miste, il 50% di studenti di seconda generazione, il 44% di generazione 1b e l'80% di 1a. Al contrario, la maggioranza dei neoarrivati (65%, $p=0.013$) definisce l'esperienza come 'facile, importante, soddisfacente e interessante', probabile perché la maggior parte dei neoarrivati frequenta classi iniziali di italiano L2 e risente meno del confronto con i compagni più esperti (differenza tra scuole $p=0.00$).

Allo stesso modo, il disagio di non essere compresi è elevato per i neoarrivati (3,83) e a scalare in base all'età di arrivo: 3,8 per 1b, 3,62 per 1a, 3,36 per seconda generazione, mentre torna elevato per i figli di coppie miste (4,43). Una certa influenza sul disagio percepito è esercitata anche dalla L1 dichiarata: alta per chi parla italiano L2 (3,8 e 3,6) e media per i bilingui (3,36), comunque superiore agli italiani L1 (2,67; $p=0.005$).

3.1.5 Altre lingue da apprendere

Tutti ritengono importante continuare a praticare la propria L1 (4,3 su 6), in particolare i ragazzi di prima generazione: 4,8 per la 1b, 4,75 per la 1a. Concordano le seconde generazioni (4,46) e gli italiani (4,4). Meno convinti i neo arrivati (3,97), che probabilmente sentono ancora forte la pressione di dover imparare l'italiano per vivere e integrarsi.

Le differenze significative ($p=0.00$) riguardano, invece, lingue che desiderano imparare in futuro: sveltano inglese (30%) e lingue europee (44,7%) per gli italiani e per i figli di coppie miste (42,9%); i ragazzi di seconda generazione mostrano un timido interesse per l'approfondimento dell'italiano (3,8%), ma soprattutto per lingue europee (38,5%) e di paesi lontani (30,8%); seguono l'andamento i ragazzi di prima generazione. I neoarrivati, invece, mostrano un forte interesse per la lingua italiana (57,1%) e per l'inglese (28,6%), ovvero le lingue che servono per vivere e lavorare. Le motivazioni addotte, indipendentemente dal background, riguardano principalmente l'utilità lavorativa e/o di vita, seguono interesse personale, amicizia e viaggi. Una minoranza (19%) dichiara di voler approfondire lo studio di una lingua per motivi legati alle proprie origini culturali, soprattutto nei ragazzi di seconda generazione.

3.2 Abitudini e credenze culturali come segno di inclusione

3.2.1 Nazionalità

Un primo dato interessante è che 65 ragazzi si dichiarano di nazionalità italiana, a fronte dei 52 che lo sono per nascita. Dei rimanenti, 7 sono studenti di seconda generazione che hanno acquisito la cittadinanza o si ritengono comunque cittadini italiani e 6 sono figli di coppie miste.

Dichiarano nazionalità straniera [graf. 2] 74 ragazzi, per lo più studenti di prima generazione, ma anche 15 di seconda generazione. Si riconoscono la doppia nazionalità 10 ragazzi, di cui 2 figli di coppie miste, 7 di seconda generazione e uno di prima generazione arrivato in Italia all'età di 9 anni.

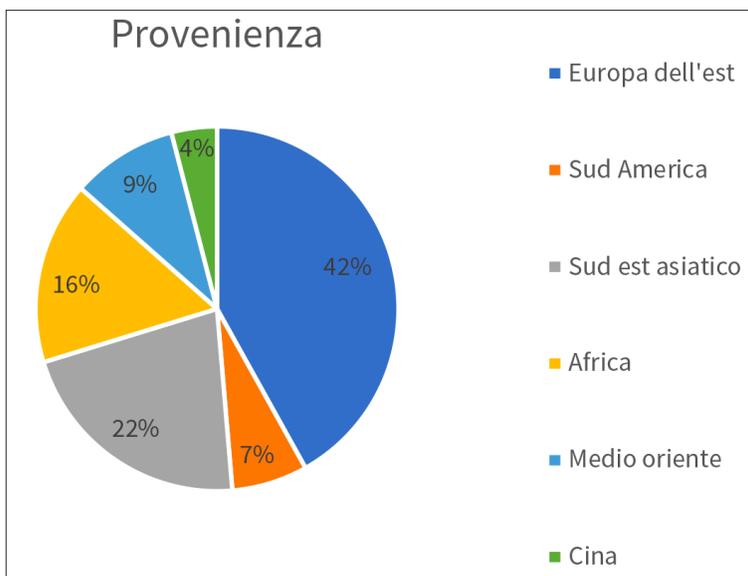


Grafico 2 Distribuzione delle principali provenienze

3.2.2 Interessi

Per quanto riguarda il cibo, viene preferito quello italiano (60%), seguito da quello del proprio Paese di origine (36,66%). La moda per l'abbigliamento segue uno stile più internazionale (53,33%), seguito da quello italiano (36,66%), molto amato soprattutto dai ragazzi dell'est Europa; meno apprezzata la moda del proprio Paese di origine (23,33%). Anche la musica è preferita a livello internazionale (56,66%), seguita da quella italiana (39,33%) e da quella del Paese di origine (26%). Le festività italiane sono abbastanza apprezzate (42%), quasi alla pari di quelle del proprio Paese di origine (40,66%), celebrate soprattutto dai ragazzi di fede musulmana. I ragazzi dichiarano di voler imparare cose nuove, soprattutto sul mondo internazionale e sull'Italia (49,33%). Le usanze italiane sono, ovviamente, più elevate per gli italiani (2,72) e per i figli di coppie miste (3) che non per i ragazzi di prima generazione (1,22, $p=0.010$) e per i neoarrivati (1,69, $p=0.004$). Come è ovvio, le usanze del proprio paese sono preferite dai ragazzi neo arrivati (2,31), ma anche dalla prima generazione (2,41b, $p=0.001$ e 2,11 1a, $p=0.005$), rispetto alla seconda (1,5, $p=0.038$), che mostra gusti più simili agli italiani (0,57). Le usanze internazionali attirano soprattutto i ragazzi italiani (2,74) più che i neoarrivati (1,57, $p=0.001$) o i ragazzi di seconda generazione (1,65, $p=0.005$).

3.2.3 Italianità

Il 26,67% dei ragazzi dichiara di sentirsi italiano quando fa ritorno al proprio Paese di origine, segno di disagio e di un processo di separazione ormai avviato; tra essi, la maggioranza (53,8%) dei ragazzi di seconda generazione, ma anche diversi (60%) ragazzi di 1a. Il 17,33% afferma di non percepire nessuna differenza in sé né negli occhi degli altri, la sensazione si distribuisce equamente in circa il 20% di tutti i gruppi; mentre il 14% si riconosce ancora come appartenente alla propria cultura, per lo più neo arrivati (45,7%, $p=0.001$) e ragazzi di prima generazione (55,6%). Il 12% non ha ancora fatto ritorno al proprio Paese.

La maggioranza sostiene che sia italiano chi nasce in Italia. Tale visione è sostenuta soprattutto dagli italiani: dal 46,8% degli autoctoni e dal 57% dei figli di coppie miste. Le percentuali calano nelle risposte degli studenti stranieri: 30,8% per i ragazzi di seconda generazione, al 33,3% di 1b, 30% di 1a e 25,7% dei neoarrivati. Un altro aspetto che riceve molta attenzione è essere figlio di genitori italiani, importante soprattutto per chi è arrivato da qualche anno (50% per 1a e 22,2% per 1b), ma anche da chi in Italia è nato: 28,6% dei figli di coppie miste e 19,8% della seconda generazione, trascurabile negli italiani (4,3%). Il terzo fattore degno di nota è il possesso di documenti italiani: menzionato dal 19% degli italiani, dal 26,9% della seconda generazione, dal 22,2%, 10% della prima generazione e dal 14,3% dei neoarrivati. Diversi studenti sostengono che si possa diventare italiani semplicemente decidendo di vivere in Italia. La tendenza, in questo caso, è inversamente proporzionale a quella dei fattori precedentemente elencati. La distinzione, tuttavia, non è statisticamente significativa.

3.2.4 Accoglienza

I ragazzi neoarrivati mostrano una percezione molto più rosea dell'Italia rispetto agli altri gruppi: si sentono ben accolti (5,41), ritengono che sia un paese pieno di possibilità (5,06) e tutto sommato equo (2,14). Al contrario, chi è qui da qualche anno percepisce minore accoglienza (3,56, $p=0.001$ e 3,9, $p=0.002$) e per chi ci è nato le cose vanno solo leggermente meglio (4,08, $p=0.00$ e 4,29, $p=0.041$); chi è qui da più tempo intravede meno prospettive: 3,46 per le seconde generazioni ($p=0.00$), 3,67 ($p=0.011$) e 3,9 ($p=0.015$) per le prime generazioni.

3.2.5 Prospettive future

Parte degli italiani dichiara di trovarsi bene nel Paese (30%), mentre altri (27,7%) credono nel sogno americano. Tre figli di coppie miste su 7 (43%) desiderano trasferirsi nel Paese di origine del genitore, mentre il 28,6% seguirebbe i compagni negli USA. I ragazzi di seconda generazione preferiscono rimanere in Italia (38,5%) o al massimo spostarsi in Paesi europei (19,2%) e americani (15,4%); solamente l'11,5% desidera recuperare il contatto con le proprie origini. I ragazzi di prima generazione ritengono che gli altri Paesi europei offrano prospettive migliori rispetto all'Italia (44,4% e 30%), mentre i neoarrivati mostrano l'intenzione di rimanere (48,6%), anche se qualcuno sente ancora forte la nostalgia di casa (28,6%, $p=0.007$). Le motivazioni che spingono i giovani a tali riflessioni riguardano le possibilità di trovare lavoro e realizzare i propri obiettivi. L'Italia sembra offrire discrete possibilità, nell'opinione dei neoarrivati più che degli italiani ($p=0.005$): 31,9% italiani, 42,9% figli di coppie miste, 46,2% seconda generazione, 11,1% arrivati in tenera età, 40% arrivati da qualche anno e 71,4% neoarrivati. Probabilmente la spiegazione risiede nel fatto che obiettivi lavorativi e personali seguono standard leggermente diversi. La maggior parte degli italiani ambisce a lavorare in ambiti specializzati (19%) o comunque in settori inerenti al proprio percorso di studi (14%). Seguono lo stesso criterio anche i ragazzi di seconda generazione. Le aspirazioni tendono ad abbassarsi per i ragazzi di prima generazione, che puntano più al settore ristorazione e sport e, al calare del tempo trascorso in Italia, aumenta il numero di impieghi di basso livello menzionati.

3.3 Rapporti tra lingua e inclusione

Studiare più approfonditamente i rapporti tra lingua e inclusione risulta molto complesso. Molte variabili, infatti, come la scuola frequentata o la L1 dichiarata, il tempo e i contesti in cui si parla italiano sono strettamente legati all'età di arrivo. I ragazzi neoarrivati frequentano per lo più classi di prima alfabetizzazione alla lingua italiana dei CPIA, mentre chi risulta più fluente in due o più lingue, tra cui l'italiano, è iscritto all'istituto turistico. Allo stesso modo, maschi e femmine non sono equamente distribuiti tra le scuole e i contesti in cui parlare italiano o la propria L1 cambiano a seconda della scuola. Al di là della significatività statistica, è scopo del presente lavoro chiedersi se la maggiore influenza provenga dall'uso della lingua stessa o dal background migratorio.

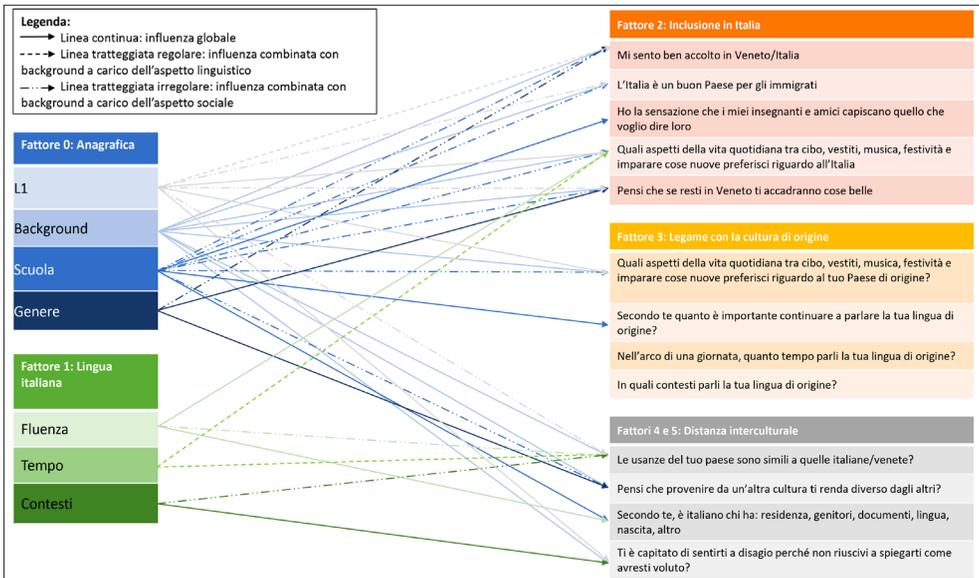


Grafico 3 Relazioni tra item dei diversi fattori

La L1 (italofoni, bilingue o madrelingua straniera) mostra influenze diverse a seconda dell'item con cui viene messo in rapporto. Vi sono item su cui la L1 esercita un peso solo a livello globale, indipendentemente dalle origini, come ad esempio sul disagio di non sentirsi verbalmente compresi ($p=0.006$), la quantità di preferenze delle mode italiane ($p=0.002$) e le abitudini legate al proprio Paese ($p=0.00$).

Vi sono altri aspetti sui quali, invece, esercita un peso specifico in base all'origine dei ragazzi: la sensazione di sentirsi accolti mostra differenze significative solo per la seconda generazione ($p=0.003$), in cui viene percepita in maniera minore dai bilingui (3) e dai parlanti lingue straniere (4,66), rispetto agli italofoeni (5,10).

Per altri item, la differenza sembra dipendere maggiormente dal fattore origine anziché dalla lingua parlata: all'interno del gruppo dei madrelingua straniera ($p=0.00$), i ragazzi neoarrivati hanno aspettative più rosee per il futuro rispetto ai ragazzi di seconda e prima; per la distanza percepita tra le proprie usanze culturali e quelle italiane ($p=0.00$); per l'opinione che l'Italia sia un buon Paese per gli stranieri (0.002).

La scuola frequentata sembra influire a livello generale su molti fattori, tuttavia, poiché i CPIA sono frequentati solamente da ragazzi neoarrivati, i dati risentono dell'influenza del background più che della scuola stessa. I ragazzi neoarrivati dei CPIA mostrano profili più alti di accoglienza, comprensione e fiducia verso l'Italia, nonostante

il riconoscimento di una maggiore diversità interculturale. Solamente la comprensione da parte di professori e compagni, la volontà di mantenere attiva la propria L1 e i criteri per essere italiano mostrano una differenza significativa in base alla scuola e non all'origine, ma le differenze risultano sempre a carico dei neoarrivati.

Il genere sembra avere un'influenza minima sul sentimento di accoglienza ($P=0.014$), sulla percezione di diversità ($p=0.026$) e sull'ottimismo per il futuro ($p=0.034$). In particolare, le ragazze risultano svantaggiate in tutte queste categorie. Tali differenze sono più evidenti per chi è arrivato da poco in Italia ($p=0.001$ per la generazione 1b e $p=0.003$ per i neoarrivati).

Anche la fluenza nell'italiano orale ha un effetto tendenzialmente complesso: agisce in modo globale sulle preferenze delle mode italiane ($p=0.024$ e sui criteri per poter essere considerato italiano ($p=0.007$), poiché all'interno dei gruppi più fluenti, c'è una leggera differenza sull'importanza attribuita alla residenza. Agisce, invece, in modo combinato alle origini sulla distanza tra le usanze proprie e italiane ($p=0.005$).

La percentuale di tempo dedicata all'uso della lingua italiana influisce in modo combinato all'origine sulle preferenze per le usanze italiane ($p=0.005$) e sulla distanza percepita tra le proprie usanze culturali e quelle italiane ($p=0.001$). In questo caso, l'influenza è determinata dall'aspetto linguistico più che da quello del background.

I contesti in cui si parla italiano agiscono in modo globale sulla sensazione di disagio per non essere capiti ($p=0.005$). Agisce, invece, in modo combinato, sulla percezione di differenza delle proprie usanze ($p=0.018$). L'influenza sulle preferenze riguardo alle mode italiane si verifica solo sugli studenti italiani e pertanto non risulta di interesse per lo studio.

4 Discussione

I ragazzi che compongono le classi multiculturali nella provincia di Venezia presentano profili assai diversi tra loro, per background migratorio, ma anche per il modo in cui affrontano le difficoltà linguistiche e sociali legate all'integrazione. C'è chi si stupisce di non essere riconosciuto come italiano a causa di documenti, padronanza di altre lingue o usanze. Altri si dispiacciono quando si accorgono che stanno perdendo il contatto con le proprie radici. Vi sono, poi, i ragazzi neoarrivati, carichi di entusiasmo per l'avventura che li attende nel loro nuovo Paese: presentano un'identità culturale ben definita e sono consapevoli della fatica che dovranno fare per apprendere l'italiano e la nuova cultura. Pochi si fanno prendere dallo sconforto per le difficoltà e la nostalgia di casa; la maggior parte si dimostra carica di buona volontà e di sentimenti positivi, concentrata su

ciò che li accomuna agli altri, piuttosto che su ciò che li differenzia. Un aiuto è dato loro dal fatto di muovere i primi passi nell'alfabetizzazione nella lingua italiana in classi formate da soli ragazzi neoarrivati, dove le differenze di abilità linguistiche si percepiscono meno violentemente rispetto all'inserimento in classi miste.

In risposta alla domanda di ricerca, background culturale e abitudini linguistiche esercitano un forte peso sulle possibilità di inclusione sociale, come sostenuto da Cavicchiolo et al. (2023). Tuttavia, distinguere esattamente le influenze della lingua da quelle di altri fattori come il background, l'età di arrivo in Italia, la scuola e le abitudini familiari risulta molto complesso, poiché i fattori sono strettamente intrecciati tra loro. Da una prima osservazione al grafico [graf. 1], si nota come le frecce, e quindi le influenze, che partono dagli item del Fattore 1 Lingua Italiana, siano inferiori per numero rispetto a quelli del Fattore 0 Anagrafica.

Il numero di item in cui l'influenza linguistica si mescola al fattore 'origine' (linea tratteggiata) è superiore rispetto a quelli in cui esercita un'azione globale (linea continua); ciò significa che la sua influenza non passa tanto per la capacità di esprimersi e farsi comprendere, quanto più come uno dei pilastri su cui regge l'identità culturale.

I ragazzi neoarrivati, nonostante posseggano i livelli linguistici più bassi, sono consapevoli della propria identità culturale e affrontano con impegno e ottimismo le sfide della loro condizione. I ragazzi in Italia da molto tempo, invece, sembrano mostrare le fragilità maggiori: la loro identità culturale non è salda e, nonostante la padronanza linguistica, percepiscono minore senso di accoglienza e di comprensione, minor ottimismo per il futuro e una discreta distanza culturale; per questi motivi, probabilmente, dichiarano di desiderare di vivere il loro futuro in altri Paesi europei.

Anche l'influenza del genere, seppure esercitata su un numero limitato di fattori, è un chiaro segnale di disagio da parte delle ragazze neoarrivate. Il fatto che nessun item mostri relazioni con i quesiti riguardanti l'uso della propria L1 conferma quanto detto da di Lucca, Masiero e Pallotti (2008): apprendere una nuova lingua non significa per forza dover abbandonare le precedenti; la convivenza è possibile, a patto di sviluppare un'identità culturale stabile e coerente.

5 Conclusioni

Da decenni l'Italia pubblica con una certa regolarità linee guida sull'accoglienza dei minori con background migratorio, soprattutto per quanto riguarda il versante scolastico. L'ultimo aggiornamento del 2022 ricorda di

dare visibilità e risposta ai bisogni culturali e di apprendimento, non limitandosi alle domande di primo livello (accoglienza, inserimento), ma rimettendo al centro il tema dell'educazione interculturale, come prospettiva che tiene conto anche delle nuove generazioni di nati in Italia. (Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e l'Educazione Interculturale 2022, 22)

I risultati del presente studio aggiungono ulteriori conferme degli esiti positivi che il sistema di accoglienza e inclusione scolastica sta ottenendo con le prime generazioni. Si presenta ora la necessità di rivolgere uno sguardo più mirato alle nuove generazioni, seconda e 1a, che mostrano problematiche meno evidenti, ma non meno invalidanti. La multiculturalità nelle classi crea le condizioni per una normalizzazione del fenomeno, una conoscenza reciproca più profonda e una maggior tolleranza (Cavicchiolo 2023); tuttavia, puntare solo sul fattore linguistico, sebbene sia molto importante, non è sufficiente. È necessario tenere conto di una serie di fattori messi in secondo piano dalle politiche educative e governative, come ad esempio i documenti, le fragilità di alcune categorie, le opportunità di studio e lavoro, le occasioni di esercitare l'italiano e la propria L1 in contesti sia interni che esterni alla scuola.

Molti passi rimangono ancora da compiere nella conoscenza del fenomeno: il nostro gruppo di partecipanti non può definirsi rappresentativo, poiché presenta disomogeneità numeriche e costitutive che ne inficiano la significatività in taluni confronti. Bilanciare numericamente i gruppi sarebbe utile a livello statistico e confrontare i dati con quelli di ragazzi di altre età o di pari età, ma di altre realtà regionali sarebbe interessante a livello culturale. La provincia di Venezia rappresenta, infatti, una realtà intermedia tra quelle presentate nei paragrafi introduttivi: può definirsi una cittadina di medie dimensioni, comparabile per alcuni aspetti alle grandi città e per altri a realtà più piccole e meno dinamiche e popolate.

I ragazzi delle classi multiculturali amano parlare lingue diverse, adottare usanze internazionali, girare il mondo e conoscere nuove culture. Nessuno prova più stupore nel trovarsi un compagno di banco di una nazionalità differente dalla propria, eppure una reale inclusione non è ancora stata raggiunta. La scuola, tuttavia, rimane il posto migliore dove continuare a lavorare per costruirla.

Bibliografia

- Baker, W. (2009). «Language, Culture and Identity Through English as a Lingua Franca in Asia: Notes from the Field». *The Linguistics Journal*, 4, 8-35.
- Barni, M.; Bagna, C. (2005). «Spazi e lingue condivise. Il contatto fra l'italiano e le lingue degli immigrati: percezioni, dichiarazioni d'uso e usi reali. Il caso di Monterotondo e Mentana». *Lingue, istituzioni, territori: riflessioni teoriche, proposte metodologiche = Atti del XXXVIII Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI)* (Modena, 23-25 settembre 2004). Roma: Bulzoni. Pubblicazioni della Società di linguistica italiana 49. <http://digital.casalini.it/10.1400/57265>.
- Barni, M.; Bagna, C. (2008). «Immigrant Languages in Italy». Extra, G.; Gorter, D. (eds), *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 293-313.
- Barni, M.; Bagna, C. (2010). «Linguistic Landscape and Language Vitality». Shohamy, E.; Ben Rafael, E.; Barni, M. (eds), *Linguistic Landscape in the City*, 3-18. Library of Congress Cataloging in Publication Data: Multilingual Matters.
- Berry, J.W. (1997). «Immigration, Acculturation, and Adaptation». *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087>.
- Bristowe, A.J. (2013). *The Linguistic Identities of Multilingual Adolescents Involved in Educational Enrichment Programmes in Johannesburg* [Phd Dissertation]. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Cavicchiolo et al. (2023). «Social Inclusion of Immigrant Children at School: The Impact of Group, Family and Individual Characteristics, and the Role of Proficiency in the National Language». *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 146-66. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831628>.
- Clyne, M. (2003). *Dynamics of Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- di Lucca, L.; Masiero, G.; Pallotti, G. (2008). «Language Socialisation and Language Shift in the 1b Generation: A Study of Moroccan Adolescents in Italy». *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 53-72. <https://doi.org/10.2167/ijm078.0>.
- Evans, M.; Liu, Y. (2018). «The Unfamiliar and the Indeterminate: Language, Identity and Social Integration in the School Experience of Newly-Arrived Migrant Children in England». *Journal of Language, Identity & Education*, 17(3), 152-67.
- Ilkkanen, P. (2017). «The Use of Language in Migrant Stay-At-Home Parents' Process of Integration: Experiences of Inclusion and Exclusion». *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11(3), 121-42.
- Migliarini, V.; Cioè-Peña, M. (2022). «Performing the Good (Im)migrant: Inclusion and Expectations of Linguistic Assimilation». *International Journal of Inclusive Education*, 1-20.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020/2021*. Report annuale. A cura di C. Borrini.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale.

- Norton, B. (1995). «Social Identity, Investment, and Language Learning». *TESOL quarterly*, 29(1), 9-31. <https://doi.org/10.2307/3587803>.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Chelmsford: Pearson Education Limited.
- OECD; European Union (2015). *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234024-en>.
- Phinney, J.S. (1992). «The Multigroup Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use with Diverse Groups». *Journal of adolescent research*, 7(2), 156-76. <https://doi.org/10.1177/074355489272003>.
- Phinney, J.S.; Romero, I.; Nava, M.; Huang, D. (2001). «The Role of Language, Parents, and Peers in Ethnic Identity Among Adolescents in Immigrant Families». *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 135-53. <https://doi.org/10.1023/A:1010389607319>.
- Smythe, F. (2022). «School Inclusion, Young Migrants and Language. Success and Obstacles in Mainstream Learning in France and New Zealand». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-14.
- van Niejenhuis, C.; Otten, S.; Flache, A. (2018). «Sojourners' Second Language Learning and Integration. The Moderating Effect of Multicultural Personality Traits». *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 68-79. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.01.001>.