

Il *translanguaging* in un compito di scrittura collaborativa fra studenti universitari plurilingui

Eleonora Piangerelli

Università degli Studi di Pavia; Università degli Studi di Bergamo, Italia

Abstract This paper presents preliminary results of a study on the effects of translanguaging in a collaborative reading and writing task. University students of immigrant background, paired according to shared language/s of origin, completed the tasks in two different sessions, one during which they were allowed to only use Italian, and another during which they were encouraged to make use of their whole repertoire. Participants' perceptions about the different approaches were subsequently collected by means of a semi-structured interview. Based on preliminary data analysis, it is possible to identify elements pointing towards a positive effect of translanguaging, among which a positive outcome in task completion, especially in the one concerning vocabulary.

Keywords Translanguaging. Italian L2. Higher Education. Foreign university students. Language Education.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'indagine. – 2.1 Obiettivi. – 2.2 Metodologia. – 2.3 I partecipanti. – 3 Risultati preliminari. – 3.1 Il *translanguaging* nell'interazione. – 3.2 Le percezioni degli studenti sul translanguaging. – 4 Conclusione.

1 Introduzione

Nel presente contributo si intendono riportare alcuni preliminari risultati di un progetto di ricerca che ha l'intento di osservare gli effetti del *translanguaging* fra studenti con background migratorio in contesto universitario. In tale contesto, infatti, sembra sempre più necessario fornire un adeguato supporto linguistico a questa categoria di studenti, affinché il loro repertorio

plurilingue venga valorizzato come competenza sulla quale costruire, col fine ultimo di favorirne l'inclusione e il successo accademico.

Come evidenziato dai dati raccolti dall'OCSE (OECD 2018), gli studenti di background migratorio di prima e di seconda generazione sono sottorappresentati fra gli immatricolati ai corsi di grado accademico superiore, dato che fa il paio con il problema conosciuto come *immigrant achievement gap* (Andon et al. 2014; Azzolini et al. 2012) di cui spesso si parla considerando il divario fra i risultati scolastici prima e accademici poi di tale categoria di studenti a confronto con i nativi. Anche all'università, infatti, sembra permanere tale situazione.

In Italia, il problema è stato evidenziato da Grassi (2018) e Duso (2017) negli atenei, rispettivamente, di Bergamo e Padova. In entrambi gli studi, è stato messo in luce lo svantaggio linguistico degli immatricolati con background migratorio visibile già nei Test di Valutazione Iniziale di lingua italiana, obbligatori per tutte le matricole, da cui emerge, infatti, una difficoltà di superamento spesso anche a fronte di un'istruzione estesa, per alcuni completa, in lingua italiana, e il conseguente divario fra i nativi e gli immigrati sia di recente arrivo, sia di seconda generazione. Osservati tali dati, diventa rilevante riflettere su quale pedagogia sia utile e necessaria per i bisogni di questi studenti al fine di garantirne le pari opportunità.

La tutela della diversità culturale e linguistica è sancita da numerosi provvedimenti europei (Gilardoni 2009, 34), tuttavia, per ora, nel sistema scolastico italiano, sembra aver prevalso un'impostazione monolingue nell'istruzione, come dimostrano recenti studi. Scaglione (2017, 224) mette in evidenza il fatto che l'approccio monolingue sia, nella pratica, il più adottato e Carbonara (2017, 241-1) individua proprio nelle scuole, percepite a tutti gli effetti come uno «spazio italiano», il luogo della progressiva erosione linguistica per gli studenti di background migratorio. In questo quadro, le loro competenze linguistiche, con i relativi vantaggi cognitivi, linguistici e sociali, non vengono né riconosciute né valorizzate.

Poiché tale approccio, come emerge osservando i dati di Paesi di più lunga tradizione migratoria, non ha dato i risultati sperati (Thürmann et al. 2010), hanno preso piede approcci innovativi, fra cui ha ricevuto interesse internazionale quello denominato *translanguaging*.

Il concetto di *translanguaging* è nato proprio all'interno del contesto educativo, dato che, alla metà degli anni Novanta, Williams (1996) ha coniato il termine per indicare l'alternanza strategica della lingua in input e in output all'interno delle classi bilingui del Galles e, proprio nel contesto educativo, questo concetto, con García, Wei (2014), diventa strumento che permette agli studenti di ricavarne uno spazio multilinguistico e multidialettale all'interno della classe tradizionalmente monolingue e di fungere da *scaffolding* per la comprensione dei testi difficili, per creare nuove pratiche linguistiche e, di conseguenza, nuove competenze.

2 L'indagine

2.1 Obiettivi

La ricerca nella quale si inseriscono i risultati presentati in questo contributo ha tre macro-obiettivi. Il primo è di osservare le pratiche di *translanguaging* nella loro spontanea realizzazione nell'ambito di compiti accademici collaborativi, il secondo di analizzare la funzione di tali pratiche, con i conseguenti effetti sia nell'interazione sia nell'accuratezza del prodotto finale, il terzo, infine, di far emergere le percezioni degli studenti che hanno preso parte alla ricerca per osservare la percepita opportunità, utilità e liceità del ricorso al *translanguaging*.

2.2 Metodologia

Il disegno della ricerca prevede il coinvolgimento di studenti di background migratorio, i quali, appaiati sulla base delle lingue condivise - oltre all'italiano, almeno un'altra lingua, che sia una lingua materna, veicolare o materia di studio -, hanno partecipato a due sessioni per lo svolgimento di compiti accademici collaborativi e ad una terza, successiva, dedicata all'indagine sulle percezioni relative alle strategie impiegati nelle attività stesse, nell'ambito dei diversi incontri.

I *task* in cui sono state impegnate le coppie sono costituiti, in entrambe le prime due sessioni, da una comprensione testuale e una produzione di riassunto, entrambe collaborative, di due distinti - ma comparabili - testi di livello accademico. Ciò che differenzia una sessione dall'altra è il fatto che, se nella prima viene posta enfasi sull'uso della lingua italiana e del dizionario monolingue, nella seconda viene invece incoraggiato il ricorso a tutte le lingue del repertorio della coppia, oltre a dizionario bilingue e strumenti di traduzione online. Tutte le sessioni sono state audio e video registrate.

I testi accademici oggetto di attività nella prima e nella seconda sessione sono paragonabili per autore, lunghezza e pertinenza all'area disciplinare della linguistica. È inoltre misurato il grado di leggibilità dei testi stessi, valutato sia mediante la formula *GULPEASE* (Lucisano, Piemontese 1988) che mediante *READ-IT* (Dell'Orletta et al. 2011). In base ai punteggi assegnati da questi due strumenti, i testi sono risultati paragonabili come grado di difficoltà e di accessibilità lessicale.

Per ogni testo, sono stati assegnati due attività. Quella di comprensione testuale, costruita sul modello semplificato delle prove del TVI (Test di Valutazione Iniziale) dell'Università di Bergamo, prevede due parti: la prima di comprensione testuale globale e analitica, con due esercizi a risposta multipla che richiedono rispettivamente l'at-

tribuzione di un titolo e l'identificazione di un argomento generale e un terzo esercizio di tipo vero/falso/non presente. La seconda parte è invece focalizzata sulla comprensione lessicale ricettiva e richiede la ricerca nel testo di parole o espressioni equivalenti a quelle date. Il compito di riassunto è anch'esso basato sul modello dell'esame di Lingua Italiana e prevede la stesura di una sintesi di massimo cento parole, divise in almeno tre punti fermi.

Per il terzo incontro, è stato somministrato un questionario guidato adattato da Carstens (2016), focalizzato sulle impressioni sulle due attività in termini di utilità e gradimento e sulla percepita efficacia del ricorso a lingue diverse dall'italiano nei diversi task.

In totale, sono stati raccolti 12 questionari online e 11 relative interviste. Visto il campione modesto, i risultati non hanno pretesa di essere universalmente validi, ma non di meno forniscono spunti di riflessione interessanti.

2.3 I partecipanti

I partecipanti alla sperimentazione sono stati selezionati fra gli studenti plurilingui immatricolati al primo o secondo anno della Laurea triennale in Lingue e letterature straniere moderne dell'Università degli Studi di Bergamo, il cui livello di competenza in lingua italiana è controllato mediante il punteggio conseguito al Test di Valutazione Iniziale. Il loro profilo linguistico, insieme alle abitudini linguistiche e il periodo di istruzione in Italia sono rilevati mediante un questionario online, adattato da García et al. (2017).

In questa tabella è descritto il campione di studenti al momento della presentazione.

Tabella 1 Il campione di partecipanti

	genere	diploma	anni in Italia	anno di corso	punteggio TVI	madrelingua	lingue condivise
coppia 1							
R.	f.	estero	<5	I	23%	arabo egiziano	arabo
M.	m.	estero	<5*	I	40%	arabo palestinese	
coppia 2							
V.	f.	estero	>1	I	17%	bielorusso/ russo	russo
E.	f.	estero	1	II	10%	russo	
coppia 3							
A.	f.	estero	<3	I	40%	spagnolo	spagnolo*
J.	m.	estero	>3	II	53%	francese	
coppia 4							
K.	f.	estero	>1	I	23%	albanese	albanese
A.	f.	estero	<1	II	33%	albanese	
coppia 5							
L.	f.	estero	>1**	I	27%	spagnolo	spagnolo
S.	f.	estero	>1**	I	33%	spagnolo	

* lingua veicolare

** un genitore italiano

3 Risultati preliminari

3.1 Il *translanguaging* nell'interazione

Tutte e cinque le coppie di partecipanti hanno utilizzato le lingue condivise nella seconda sessione, quella in cui erano incoraggiati a farlo, ma è interessante notare che quattro su cinque, seppure in misura minore, vi hanno fatto ricorso anche nella prima sessione, nonostante l'esplicita indicazione di utilizzare solamente la lingua target.

Questo dato non si riverbera esattamente nel ricorso ai dizionari bilingui e agli strumenti di traduzione: questo permette di riflettere sul fatto che la pratica plurilingue sembrerebbe slegata dal riferimento ai supporti esterni in L1 e sembrerebbe, invece, legata alla volontà di esemplificare e fare riferimento all'esperienza personale per dare un senso alla lingua e al contenuto che devono essere compresi per svolgere il compito.

Per motivi di spazio, non è possibile entrare nel dettaglio dei risultati emersi dalle registrazioni audio e video delle sessioni di lavoro delle coppie. Tuttavia, ritengo opportuno evidenziare alcuni emble-

matici momenti di *translanguaging* emersi nelle sessioni di lavoro.

Un primo esempio è tratto dall'interazione della coppia russofona nella prima sessione, durante il compito di comprensione.

- 01 VIY questo già è 'mito'
 02 EKA e 'mito' è (0,97) tipo carino (.) se non sbaglio, magari no magari sbaglio (.) 'mito' (2,48)
 03 VIY [*legge sul vocabolario*] 'parola discorso racconto favola leggenda'
 04 EKA ah! Миф (= 'mito')
 05 VIY ah sì

In 02, viene formulata un'ipotesi sul significato della parola 'mito', presente nel testo dato. Ad essa segue la ricerca sul dizionario monolingue in 03, dove, all'enumerazione dei sinonimi in lingua italiana, segue l'esclamazione della rispettiva parola russa, a cui entrambe sembrano reagire segnalando la comprensione del significato. Con Storch, Aldosari (2010) possiamo attribuire a questa interazione, la funzione di *Vocabulary deliberations*, in cui, cioè, la L1 viene usata nelle discussioni sul significato di una parola o di una frase, nella ricerca delle parole e nella loro scelta.

Sempre a tale funzione è riconducibile il frammento che segue, tratto dalla coppia arabofona, nella seconda sessione, durante la stesura del riassunto, dedicato alla definizione del significato del verbo 'inducono', presente nel testo dato.

- 01 RAN per me è impongono però prova comunque a cercare (0,02)
 02 MAR impongono è (.) no انا (=io) impongono (.)
 03 RAN impongono è più forte? (0,03)
 04 MAR لا (=no) impongono è (xxx) (0,98) io ti impongo di andare (0,32) ti impongo è؟ *مش منع* (=non è vietare?) (0,20)
 05 RAN ؟ *مش* (=non è...?)
 06 MAR *منع* (=vietare)
 07 RAN *منع* no (=no vietare no)
 08 MAR *امنعك* (=ti vieto di...)
 09 RAN *يمنى تأمر* (=imporre) (0,03) *يمنى تأمر* (=cioè imporre)
 010 MAR ah! (0,63) ma note inducono (.) inducono (.)
 011 RAN è meno forte
 012 MAR è meno forte (.) inducono a credere che (6,86)

In 01 viene ipotizzata una sinonimia con il verbo imporre. Da qui nasce una discussione sul significato di quest'ultimo verbo: in 04 si ipotizza un significato nella L1 corrispondente a 'proibire', a cui viene contrapposto 'ordinare'. Alla fine della discussione, entrambi gli stu-

denti convergono che ‘indurre’ sia meno forte del significato inizialmente proposto. In sostanza, possiamo ipotizzare che il significato sia compreso mediante la riflessione metalinguistica, pur senza una vera e propria traduzione nella L1.

Un caso particolare si ha nell’interazione, nell’ambito della prima sessione, durante la stesura del riassunto, della coppia numero 3, in cui la lingua condivisa, lo spagnolo, è veicolare in quanto madrelingua della studentessa A. e lingua di studio per lo studente J.

- 01 ALE ma qua, ‘la lingua è’ (.) questo c’è l’accento, no? com’è l’accento, così? (0,38)
 02 JUA la lingua (.) no, e (.) e
 03 ALE è con l’accento così?
 04 JUA no, no, e
 05 ALE è così? (0,98)
 06 JUA è un e (.) y (= e)
 07 ALE ah okay

In 01 troviamo una richiesta di spiegazioni riguardo all’accento da apporre alla parola ‘e’, congiunzione evidentemente interpretata come verbo. Dopo vari tentativi non risolutivi di disambiguazione, in 06 il ricorso allo spagnolo, con l’istituzione di un paragone con la congiunzione spagnola ‘y’ dirime in modo chiaro e indubbio la questione. Questo caso è secondo me interessante in quanto, alla funzione di *Vocabulary discussion* si intreccia quella di *Grammar discussion*, identificata sempre da Storch, Aldosari (2010) come quell’interazione in cui la L1 viene usata per discussioni riguardo la morfosintassi.

3.2 Le percezioni degli studenti sul *translanguaging*

Passando alle percezioni degli studenti riguardo l’esperienza delle due diverse sessioni, 7 informanti su 8 hanno definito più facile e piacevole la seconda sessione, quella in cui era incoraggiato il ricorso a tutte le lingue del repertorio, mentre 6 su 8 l’hanno definita più utile. Le motivazioni frequenti di tale dato sono anzitutto una comprensione più profonda del contenuto del testo consentita dal *translanguaging*, soprattutto per le coppie in cui c’era asimmetria di competenze fra i partecipanti. Un altro punto su cui gli studenti si sono dimostrati pressoché unanimi è la maggior facilità nella collaborazione e l’aiuto reciproco resi possibili dall’interazione nelle lingue condivise. La sicurezza di sé e il sentirsi a proprio agio sono stati aggiunti alle ragioni per le quali la seconda sessione è stata definita più utile.

5 partecipanti hanno dichiarato di essere molto d’accordo con l’affermazione che interagire con il partner utilizzando lingue diverse dall’italiano abbia facilitato il compito, 4 di essere abbastanza d’ac-

cordo e solo un partecipante non ha saputo rispondere. È importante specificare che si tratta dell'unico studente la cui lingua materna non era fra quelle condivise con il partner.

Tuttavia, alcuni commenti esprimono un contrasto fra la naturale inclinazione degli studenti e ciò che viene considerato un vantaggio per l'apprendimento dell'italiano: sebbene, infatti, alcuni dichiarino che trovino più facile parlare la propria lingua materna con il partner che la condivide, sembrano convinti che ciò possa rallentare il miglioramento nella lingua italiana.

In particolare, la partecipante ispanofona della terza coppia afferma di temere che lo spagnolo e l'italiano possano mischiarsi. Tale convinzione, come dichiarato dalla studentessa stessa, è radicata in quella che possiamo identificare come 'impostazione monolingue' presente nella sua carriera scolastica pregressa, quando, alle elementari, le insegnanti insistevano sulla separazione fra le lingue. Ancora oggi, di conseguenza, dichiara di evitare traduzioni o parallelismi con la lingua materna, pur riconoscendo queste strategie come utili.

Ciononostante, emerge che il contesto universitario italiano non è percepito come ostile alle altre lingue: i partecipanti tendono a non essere d'accordo con l'affermazione che non sia giusto utilizzare l'italiano in università, in quanto lingua ufficiale dello studio. Al contrario, alcuni partecipanti percepiscono come apprezzate e valorizzate le proprie competenze linguistiche pregresse, e menzionano il fatto di essere iscritti al corso di studio di Lingue e Letterature Straniere Moderne come un'ulteriore ragione per tale apertura. Tuttavia, non mancano commenti di chi ritiene che sia necessario adattarsi al contesto universitario italiano, cosa che viene ritenuta indissolubilmente connessa con la competenza in lingua italiana.

4 Conclusione

Allo stato attuale della ricerca, possiamo individuare alcuni elementi che puntano verso un effetto positivo del *translanguaging* a supporto di studenti universitari plurilingui in Italia. Nei brevi frammenti riportati, notiamo un'influenza positiva del *translanguaging* nell'interazione per il completamento dei task assegnati, specialmente per quanto riguarda il lessico. Inoltre, gli studenti stessi hanno affermato di percepire come utile il ricorso a strategie e pratiche di questo tipo e di essersi sentiti più a proprio agio. Ciononostante, alcuni partecipanti hanno dichiarato di considerare deleterio l'utilizzo di lingue diverse dall'italiano in contesto universitario, concezione che sembra derivare per lo più da dettami ricevuti in precedenza da insegnanti di lingua, piuttosto che dall'esperienza diretta dei partecipanti. L'università non è considerata una zona di solo italiano, anzi, il plurilinguismo sembra essere apprezzato e valorizzato.

Tuttavia, ancora una volta, alcuni partecipanti sentono la necessità di favorire l'utilizzo dell'italiano in modo esclusivo, per raggiungere una competenza alta.

Queste prime considerazioni scaturite dall'analisi dei dati aprono delle prospettive interessanti sulle potenzialità del *translanguaging* nel supporto degli studenti con background migratorio in contesto universitario italiano. Ricerche future più approfondite, auspicabilmente, favoriranno la creazione di un contesto inclusivo ed equo per gli studenti plurilingui.

Bibliografia

- Andon, A. et al. (2014). *A Quantitative Synthesis of the Immigrant Achievement Gap Across OECD Countries. Large-Scale Assessments in Education 2.1*. <https://doi.org/10.1186/s40536-014-0007-2>.
- Azzolini, D. et al. (2012). «Educational Achievement Gaps Between Immigrant and Native Students in Two “New” Immigration Countries». *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 46-77. <https://doi.org/10.1177/0002716212441590>.
- Carbonara, V. (2017). «Contatto linguistico, percezione linguistica e pratiche didattiche nelle scuole secondarie di primo grado della provincia di Alessandria. Il caso di Serravalle Scrivia». *Vedovelli 2017*, 227-45.
- Carstens, A. (2016). «Translanguaging as a Vehicle for L2 Acquisition and L1 Development: Students’ Perceptions». *Language Matters*, 47(2), 203-22. <https://doi.org/10.1080/10228195.2016.1153135>.
- Duso, E.M. (2017). «Studenti stranieri all’università: hanno davvero pari opportunità?». *Vedovelli 2017*, 307-26.
- García, O.; Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>.
- García, O. et al. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia (PA): Caslon.
- Gilardoni, S. (2009). *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*. Milano: EDUCatt.
- Grassi, R. (2018). «Internazionalizzazione dell’internazionalità. Azioni a supporto delle matricole ‘straniere’ nei corsi accademici in italiano». Ballarin, E. et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio: le sfide dell’internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari, 361-80. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/022>.
- Lucisano, P.; Piemontese, M.E. (1988). «GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana». *Scuola e città*, 3(31), 110-24.
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- Scaglione, S. (2017). «La diversità linguistica a scuola: un mondo (ancora) inesplorato». *Vedovelli 2017*, 211-26.
- Storch, N.; Aldosari, A. (2010). «Learners’ Use of First Language (Arabic) in Pair Work in an EFL Class». *Language Teaching Research*, 14(4), 355-75. <https://doi.org/10.1177/1362168810375362>.
- Thürmann, E. et al. (2010). *Languages of Schooling: Focusing on Vulnerable Learners*. Strasbourg: Council of Europe.

- Vedovelli, M. (a cura di) (2017). *L'italiano dei nuovi italiani = Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL* (Siena, 7-9 aprile 2016). Roma: Aracne.
- Williams, C. (1996). «Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation». *The Language Policy: Taking Stock*, 12(2), 193-211.