

Università degli Studi di Udine

Tesi di dottorato di ricerca in Scienze Linguistiche e Letterarie

Ciclo XXVII

Educare al plurilinguismo. Una scuola di Lubiana e le lingue dell'ex Jugoslavia

Dottoranda: Daria Costantini

Anno Accademico 2015/2016

Relatore: Professor Giorgio Ziffer

Contenuti

Indice delle tabelle	6
Indice delle immagini	7
Indice dei grafici	9
Indice degli allegati	10
Introduzione	11

Parte prima: L'immigrazione dalle ex repubbliche jugoslave in Slovenia ed i soggetti coinvolti

1. L'immigrazione dalle ex repubbliche jugoslave in Slovenia	24
1.1. Sviluppo storico del fenomeno. Gli inizi	26
1.2. Le migrazioni verso la Slovenia ai tempi della Repubblica Socialista Federale di Jugoslavia	27
1.3. L'immigrazione verso la Slovenia indipendente	34
2. La figura dell'immigrato dall'ex Jugoslavia nella società slovena contemporanea	41
2.1. Pregiudizi e stereotipi	42
2.1.1. La figura del <i>čefur</i>	43
2.2. L'immagine dell'immigrato dalle ex repubbliche jugoslave in Slovenia delineata dai commenti in rete	47
2.3. L'immigrato dall'ex Jugoslavia come uno dei protagonisti della cultura popolare slovena	55
Conclusioni	60

Parte seconda: La scuola Livada e l'integrazione linguistica dei suoi alunni con l'ambiente circostante

3. La scuola Livada di Lubiana	64
3.1. Rakova Jelša	65
3.2. Il sistema scolastico sloveno	71

3.3. <i>Osnovna šola Livada</i>	72
4. Profilo sociolinguistico della scuola Livada	90
4.1. Il metodo e la raccolta dei dati	90
4.2. Caratteristiche anagrafiche del campione	93
4.3. Analisi dei repertori	100
4.4. Gli usi linguistici	106
4.4.1. Ambito familiare	106
4.4.2. Ambito pubblico	110
Conclusioni	120
5. La biblioteca scolastica: luogo d’incontro linguistico	144
5.1. La biblioteca scolastica della scuola Livada	145
5.2. <i>Bralna značka</i> – Il distintivo di lettura	147
5.3. <i>Potovalni nahrbtnik</i> – Lo zaino viaggiante	150
5.4. <i>Literarni krožek</i> – Il circolo letterario	151
5.5. Abitudini e preferenze di lettura degli alunni	152
Conclusioni	153
6. Le lezioni di madrelingua	158
6.1. La madrelingua e l’importanza di un suo corretto sviluppo e mantenimento	158
6.2. Lingua e cultura	163
6.3. Insegnare lingua e cultura bosniaca in Slovenia	167
6.3.1. L’insegnamento della lingua e cultura bosniaca presso la scuola Livada	170
6.3.2. Nel vivo della lezione	173
6.4. Insegnare lingua e cultura macedone in Slovenia	176

6.4.1. L'insegnamento della lingua e cultura bosniaca presso la scuola Livada	179
6.4.2. Nel vivo della lezione	180
6.5. Insegnare lingua e cultura serba in Slovenia	185
6.5.1. L'insegnamento della lingua e cultura serba presso la scuola Livada	190
6.5.2. Nel vivo della lezione	191
Conclusioni	197

Parte terza: Lo sloveno come lingua seconda e la *Pripravljalnica* alla scuola Livada

7. Lo sloveno come L2/LS	201
7.1. Cenni storici	201
7.2. Lo sloveno L2/LS nei documenti ufficiali della Repubblica di Slovenia	206
7.3. lo sloveno L2 per gli alunni stranieri	210
Conclusioni	219
8. <i>Pripravljalnica</i>: insegnamento dello sloveno come L2 alla scuola Livada	221
8.1. La L2 per l'alunno immigrato	222
8.2. Prepararsi alla lingua slovena: osservazioni dirette sullo svolgimento della <i>Pripravljalnica</i>	227
8.2.1. Gruppo A	227
8.2.2. Gruppo B	240
8.3. Colloqui con le insegnanti	244
Conclusioni	253

Parte quarta: L'interazione nel gruppo A della *Pripravljalnica*

9. L'interazione nella classe di L2. Quadro teorico	255
--	------------

9.1. L'approccio secondo l'analisi del discorso	257
9.2. Il contesto: la lezione di L2	260
9.3. L'apprendente: particolarità dell'alunno immigrato	264
9.4. L'insegnante di L2	269
9.5. Mosse del dialogo didattico	274
9.5.1. Le mosse dell'insegnante	275
10. Analisi dell'interazione in classe	282
10.1. Raccolta e analisi dei dati	283
10.2. Interazione in classe con la prima insegnante.....	286
10.2.1. Il parlato della prima insegnante.....	287
10.2.2. Il parlato degli alunni	298
10.3. Interazione in classe con la seconda insegnante.....	301
10.3.1. Il parlato della seconda insegnante	302
10.3.2. Il parlato degli alunni	311
Conclusioni	314
Conclusionone	323
Bibliografia	332

Indice delle tabelle

TAB 1. <i>Stranieri in Slovenia per nazionalità e ottenimento della nazionalità slovena, 2002-2006</i>	38
TAB 2. <i>Cittadini stranieri immigrati dalle ex repubbliche jugoslave sulla base della nazione del loro domicilio precedente, 2008</i>	38
TAB 3. <i>Divario uomo/donna negli arrivi in Slovenia nel 2009</i>	39
TAB 4. <i>Alunni delle classi 6., 7., 8. e 9. suddivisi per genere</i>	93
TAB 5. <i>Provenienza dei genitori secondo il luogo di nascita</i>	94
TAB 6. <i>Tempo di permanenza in Slovenia dei genitori</i>	97
TAB 7. <i>Bosniaco come lingua materna soggetti non nati in Bosnia ed Erzegovina</i>	102
TAB 8. <i>Serbo-croato come lingua materna</i>	103
TAB 9. <i>Comunicazione tra genitori e figli</i>	107
TAB 10. <i>Comunicazione tra fratelli nei diversi ambiti</i>	109
TAB 11. <i>Lingue parlate dagli alunni delle classi 6., 7., 8. e 9. a scuola</i>	112
TAB 12. <i>Motivazioni per non frequentare le lezioni della propria madrelingua</i>	113
TAB 13. <i>I vostri figli frequentano lezioni della vostra madrelingua?</i>	113
TAB 14. <i>Definizioni del concetto di madrelingua</i>	159
TAB 15. <i>Abitanti della Repubblica socialista federale di Slovenia</i>	204
TAB 16. <i>Popolazione straniera Repubblica di Slovenia 2014 per nazionalità, 0 - 19 anni</i>	211
TAB 17. <i>Le dominanze dell'insegnante</i>	270

Indice delle immagini

IMG 1. <i>Elaborazione dati dalla pagina internet dell'Ufficio Statistico della Repubblica slovena, provenienza degli stranieri presenti in Slovenia</i>	40
IMG 2. <i>Percentuale della popolazione nella municipalità di Lubiana avente prima dimora in una nazione dell'ex Jugoslavia, per distretti censuari (2011)</i>	66
IMG 3. <i>Percentuale dei cittadini stranieri nella municipalità di Lubiana, per distretti censuari (2011)</i>	67
IMG 4: <i>Quota di popolazione della municipalità di Lubiana avente solamente la licenza elementare, per distretti censuari</i>	70
IMG 5. <i>Ingresso della scuola elementare Livada di Lubiana</i>	76
IMG 6. <i>Decorazioni plurilingui realizzate dagli alunni della scuola Livada</i>	80
IMG 7. <i>Cartellone realizzato dagli alunni sul tema 'l'estate'</i>	81
IMG 8. <i>Cartellone realizzato dagli alunni sul tema 'la famiglia'</i>	82
IMG 9. <i>Prospetto informativo Vpis otroka tujca v Osnovno šolo Livada</i>	85
IMG 10. <i>Materiale informativo tradotto dalla lingua slovena</i>	87
IMG 11: <i>Quaderno che accompagna lo Zaino viaggiante nelle famiglie</i>	150
IMG 12. <i>Materiale in lingua macedone per esercitare il lessico I</i>	181
IMG 13: <i>Materiale di lingua macedone per esercitare il lessico II</i>	183
IMG 14. <i>Scheda di esercizi di lingua macedone</i>	184

IMG 15. <i>Materiale lezione lingua e cultura serba</i>	192
IMG 16. <i>Offerta didattica lezioni di madrelingua per gli alunni immigrati</i>	198
IMG 17. <i>Pensierini degli alunni per la festa della mamma</i>	229
IMG 18. Libro di testo <i>Na poti k učenju slovenščine</i>	233
IMG 19. <i>Blocco tematico: In negozio</i>	235
IMG 20. Supporto didattico <i>Slika jezika</i>	236
IMG 21. Volume plurilingue <i>O Jakobu in mucu Mici, Maškare</i>	237
IMG 22. <i>Esercizio proposto dall'insegnante del gruppo B</i>	242
IMG 23. <i>Grafico del doppio iceberg proposto da Cummins</i>	266

Indice dei grafici

GR 1. <i>Paese di nascita dei genitori degli alunni delle classi 6., 7., 8. e 9.</i>	95
GR 2. <i>Paese di nascita dei genitori degli alunni delle classi 6., 7., 8. e 9., coppie miste</i>	95
GR 3. <i>Paese di nascita degli alunni delle classi 6.,7., 8., e 9., suddivisi per classe</i>	96
GR 4. <i>Lingue parlate dagli alunni delle classi 6.,7., 8. e 9.</i>	100
GR 5. <i>Madrelingua degli alunni della classi 6., 7., 8. e 9.</i>	101
GR 6. <i>Madrelingua dei genitori</i>	101
GR 7. <i>Frequenza corsi di lingua slovena da parte dei genitori</i>	104
GR 8. <i>Lingua utilizzata dai genitori per la comunicazione tra di loro</i>	106
GR 9. <i>Lingua parlata dai genitori ai figli</i>	107
GR 10. <i>Lingua in cui i figli rispondono ai genitori</i>	108
GR 11. <i>Lingua parlata nella comunicazione fratelli/sorelle dagli alunni delle classi 6., 7., 8. e 9.</i>	109
GR 12. <i>Lingua utilizzata dagli alunni nella comunicazione con i vicini di casa</i>	110
GR 13. <i>Comunicazione genitori-figli in ambito pubblico</i>	111
GR 14. <i>Iscrizione delle famiglie ad un'associazione culturale</i>	114
GR 15. <i>Lingue utilizzate nella comunicazione tra amici</i>	115
GR 16. <i>Abitudini linguistiche nell'uso della rete internet da parte degli alunni delle classi 6., 7., 8. e 9.</i>	119
GR 17. <i>Popolazione della Repubblica di Slovenia, minori stranieri</i>	210

Indice degli allegati

Allegato I

Questionario per le classi 6., 7., 8. e 9. della scuola Livada 131

Vprašalnik za 6., 7., 8. in 9. razred. 134

Allegato II

Questionario per le famiglie 137

Vprašalnik za družine 140

Allegato III

Questionario per la biblioteca scolastica 156

Anketa za šolsko knjižnico 157

Introduzione

La spinta alla base della realizzazione di questo lavoro nasce dalla curiosità per ciò che spesso viene definito, purtroppo con accezione o sfumatura negativa “diverso”, “altro”. Tra i tratti più immediati che ci colpiscono e che ci fanno paura dell’“altro” con cui veniamo in contatto, vi è la diversità linguistica.

Il primo “altro”, il primo elemento estraneo al mio contesto familiare con cui sono venuta in contatto, frequentando l’asilo bilingue di San Pietro al Natisone, è stata la lingua slovena. Ricordo vivo ancor oggi, è stata la prima volta che ho sentito la lingua slovena, a me fino a quel momento completamente estranea. Seppure molto piccola, ero già cosciente che una persona potesse parlare lingue differenti, sentendo in casa mia l’italiano, il friulano ed il dialetto di Trento; tuttavia, per la prima volta mi trovavo di fronte a parole a me totalmente sconosciute. Pur sforzandomi, non riuscivo a trovare nessuna somiglianza con quello che allora era il mio universo linguistico, mentre i miei compagni non sembravano avere nessun problema, parlando tutti il dialetto sloveno delle Valli del Natisone. Non nego che entrare in un universo linguistico talmente differente non sia stato, a suo modo, un’esperienza forte, tanto che i ricordi sono ancora vivi, ma forse è stata anche la molla che ha fatto nascere in me il particolare interesse per le modalità di espressione diversa da quelle facenti parte del mio universo linguistico.

Crescendo, e grazie agli studi intrapresi, ho ben presto iniziato a capire l’importanza del linguaggio, non solo come strumento comunicativo, ma anche come strumento sociale, nonché quanto la scelta di una determinata varietà linguistica possa essere importante e discriminante in certe circostanze.

Il linguaggio, in qualsiasi sua forma, è parte integrante della nostra vita quotidiana; di certo nessuno può permettersi di non utilizzarlo, né tanto meno di ignorarlo. Il linguista francese André Martinet lo annovera tra le istituzioni dell’essere umano, esso è un prodotto della vita in società, essendo esso il mezzo di comunicazione per eccellenza (Martinet 1966: 2). Il linguaggio è quindi pratica sociale, parte integrante della società e non fattore esterno a essa. Il linguaggio inoltre, come ricorda anche Mesthrie (2000: 6), non ha solo carattere denotativo (ing. *denotational*), non serve solamente a trasmettere un significato, un’idea, un evento o un’entità esistente al di fuori di esso, ma è anche deittico (ing. *indexical*), espressione della classe sociale, dello status, del luogo d’origine, dell’età e del sesso del parlante. Non distingue solamente la specie umana da quella animale ma, allo stesso tempo, distingue gli esseri umani tra loro.

Proprio questo stretto rapporto tra lingua e realtà sociale, terreno d'indagine della sociolinguistica, ha iniziato ad attirare il mio interesse negli ultimi anni degli studi universitari.

La scelta dello sloveno e del serbo-croato come materie di studio, è stata, naturalmente, determinante per lo sviluppo dei miei interessi e per le scelte future. Non ho solamente imparato la struttura e il funzionamento di due lingue straniere, ma mi sono addentrata anche nello studio della storia e della società di tutti i territori appartenenti all'ex Jugoslavia.

Dal punto di vista etnico, religioso, geografico e linguistico quest'area si presenta ancor oggi estremamente eterogenea. Tale diversità è proiettata anche nell'immaginario comune: da una parte ecco la Slovenia più vicina alla concezione di Europa centrale, di occidente e dall'altro ecco i cosiddetti Balcani, concezione cui Maria Todorova dà un volto preciso nell'interessante volume *Immaginando i Balcani*, nel quale analizza l'immagine che di tali territori era emersa da racconti di viaggio di viaggiatori stranieri durante i secoli.

I fenomeni linguistici che prendono vita nell'area ex jugoslava sono numerosi, molto interessanti, e forse ancora poco conosciuti in ambito internazionale. Il mondo scientifico è oggi forse più interessato a definire lo status delle lingue nazionali nate dopo la caduta della Repubblica Socialista Federale di Jugoslavia e la conseguente disgregazione del serbo-croato (eccezion fatta, naturalmente, per la Slovenia), che a esaminare le diverse dinamiche linguistiche in atto nei singoli paesi al di sotto del primo strato formato dalla 'lingua standard nazionale'.

Se il presente è linguisticamente e sociolinguisticamente interessante, lo stesso si può affermare per il passato. Quando due lingue non sono solo geograficamente attigue, ma, come lo sloveno e l'allora serbo-croato, si ritrovano a convivere nella stessa entità statale per moltissimi anni (1918-1991), è inevitabile che entrino in contatto e che tra loro si instaurino rapporti particolari.

Nella tesi di laurea specialistica ho approfondito i rapporti tra sloveno e serbo-croato durante la Repubblica Socialista Federale di Jugoslavia. Al tempo il serbo-croato era, tra le due, la lingua più forte, sia per il numero di parlanti, nettamente superiore a quelli dello sloveno, sia per lo status di prestigio che aveva assunto come lingua dell'amministrazione centrale e dell'esercito federale. Ricopriva inoltre un ruolo molto importante, quello di codice linguistico di riserva utilizzato dalla popolazione slovena per accedere a molteplici informazioni non disponibili nella propria lingua. Ecco che quindi nella Repubblica Socialista di Slovenia il serbo-croato arrivava ad essere quasi il canale di diffusione primario della letteratura d'intrattenimento, di quella scientifica, dei film, dei programmi televisivi e radiofonici. A ciò si aggiunsero i numerosi parlanti madrelingua serbo-croata che si trasferirono in Slovenia per motivi personali (matrimoni misti, ricongiungimenti familiari), per motivazioni di carattere economico (la Slovenia era la repubblica dell'ex Jugoslavia più avanzata dal punto di vista economico e poteva quindi offrire più possibilità d'impiego) o per

volere dell'autorità centrale, come ad esempio chi lavorava nell'esercito. La popolazione slovena, volente o meno, si ritrovava così ad entrare in contatto con il serbo-croato quasi quotidianamente. Da ciò conseguì lo sviluppo da parte slovena di una competenza in serbo-croato per lo più passiva (ma che molte volte diventava attiva), mentre i parlanti madrelingua serbo-croata potevano, volendo, vivere tranquillamente in Slovenia senza dover per forza imparare lo sloveno (Stabej 2010: 145).

Tale situazione, che non mancò di essere denunciata dalla classe intellettuale slovena, cambiò radicalmente con la proclamazione dell'indipendenza della Slovenia il 25 giugno 1991.

Tale avvenimento ebbe conseguenze interessanti non solo sul piano politico ma anche su quello sociolinguistico. Fino ad allora, la situazione linguistica in Slovenia era stata caratterizzata da una coesistenza concorrenziale in un'entità plurinazionale e plurilinguistica. Con l'indipendenza la lingua slovena ottenne per la prima volta il tanto atteso status di lingua nazionale; si assistette ad un crescente interessamento da parte delle autorità non solo accademiche, ma anche politiche, per la pianificazione e politica linguistica nazionale, nonché crebbe la necessità di sviluppare l'infrastruttura linguistica per rinforzare la nuova lingua nazionale, il suo status ed il suo sviluppo presente e futuro.

Gli anni successivi all'indipendenza slovena hanno visto la lingua nazionale impegnata in due ulteriori sfide tuttora attuali, le quali, per essere superate, necessitano di una politica linguistica molto salda. La prima vede lo sloveno come lingua di una nazione appartenente all'Unione Europea e come tale, inserita nella cornice di lingue maggiori, quali l'inglese ed il francese; la seconda concerne lo sviluppo della didattica dello sloveno come L2 per il sempre maggior numero di parlanti stranieri che vivono entro i confini sloveni. Un particolare versante di quest'ultimo aspetto è alla base della presente ricerca.

La Slovenia rimane, infatti, meta d'immigrazione per i paesi dell'ex Jugoslavia anche dopo l'indipendenza, migrazione che con l'entrata della Slovenia nell'Unione Europea registra un ulteriore picco negli arrivi. Oltre ai movimenti migratori appena accennati, grazie anche alle politiche europee, il territorio sloveno diventa meta di studio e lavoro per molti cittadini europei e non. Dagli anni novanta l'Unione Europea è, infatti, diventata una delle destinazioni più ambite delle correnti migratorie. Secondo i dati forniti dall'Eurostat¹, Ufficio Statistico dell'Unione Europea, nel 2013 complessivamente 3,4 milioni di persone sono immigrate in uno degli Stati membri dell'Unione Europea. Di questi, circa 1,4 milioni di persone sono immigrate da paesi terzi, 1,2 milioni possiedono la cittadinanza di uno Stato membro dell'Unione diverso da quello in cui

¹ http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/it

sono immigrati, circa 830.000 persone sono immigrate in uno Stato membro dell'Unione del quale possedevano la cittadinanza e circa 6100 risultano apolidi. Riguardando tale ricerca la Slovenia, è interessante notare come dai dati in merito alla ripartizione in base al sesso degli immigrati nell'UE nel 2013, la Slovenia risulta essere lo Stato membro con la quota più elevata di immigrati maschi (61%).

Nel processo d'integrazione degli immigrati la lingua assume un ruolo fondamentale, sia dal punto di vista del singolo, che da quello della società nel suo complesso. Oltre al suo ruolo fondamentale di mezzo per la comunicazione quotidiana, è importante qui ricordare il suo essere una risorsa, in particolare nei contesti educativo e lavorativo. Oltretutto, le diverse varietà linguistiche ed i diversi accenti possono rivestire il ruolo di simboli di appartenenza o di estraneità e possono contribuire al sorgere di pregiudizi e stereotipi. Il pluralismo linguistico innesca senza dubbio in ogni contesto il bisogno di un mezzo che permetta la comunicazione generale. Nel caso di popolazioni immigrate, tale bisogno viene solitamente appagato attraverso l'insegnamento e l'acquisizione della lingua nazionale di maggioranza. L'importanza dell'apprendimento della lingua ufficiale della nazione d'arrivo è ormai di grande interesse per la ricerca scientifica, mentre meno attenzione è dedicata all'importanza della conservazione e dell'istruzione formale delle diverse L1 della popolazione immigrata (sebbene la ricerca abbia iniziato a interessarsi sempre più a quest'aspetto).

Come accennato, anche la politica linguistica slovena ha dovuto confrontarsi con l'arrivo di popolazioni immigrate, ovvero di parlanti di madrelingua diversa dallo sloveno. L'importanza della conservazione e dello sviluppo della lingua slovena come una delle fondamenta dell'identità slovena e come lingua nazionale rimane naturalmente uno dei punti cardine della politica linguistica nazionale, che deve però rapportarsi anche con i cambiamenti in atto, soprattutto per quanto riguarda il sostegno del plurilinguismo, anche sul versante dello studio e dell'uso delle lingue straniere (Medvešek, Bešter 2012: 5).

Dal documento preparatorio del *Nacionalni program za jezikovno politiko 2012-2016* – Programma nazionale per la politica linguistica 2012-2016 - si evince che

“La Repubblica di Slovenia garantisce allo sloveno un ruolo primario nella vita ufficiale e pubblica all'interno della nazione”,

e allo stesso tempo

“permette la comunicazione e le informazioni in altre lingue in accordo con i legittimi bisogni linguistici e comunicativi dei suoi cittadini, degli altri abitanti e dei visitatori” .

Il medesimo principio viene confermato dalla *Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014-2018* – Risoluzione del programma nazionale per la politica linguistica 2014-2018. In questo documento viene inoltre confermata la necessità di migliorare la didattica dello sloveno come L2 e delle infrastrutture alla base di questa, sottolineando nuovamente come i fruitori della politica linguistica slovena non siano solo i parlanti di madrelingua slovena. La politica linguistica slovena è rivolta a “tutti i parlanti la cui madrelingua non è lo sloveno: agli appartenenti alle comunità nazionali autoctone² ungherese ed italiana, alla comunità rom, agli immigrati e a chiunque altro entri o desideri entrare in contatto con la lingua slovena entro o al di fuori dei confini della Repubblica di Slovenia”.

Uno degli effetti principali dei fenomeni migratori è costituito dalla diversità linguistica, il cui studio e monitoraggio si rivelano particolarmente significativi, dato il ruolo attivo che essa può assumere nel portare innovazioni e scambio interculturale, e per impedire che essa causi problemi di comprensione.

Nel progetto iniziale della mia tesi di dottorato intendevo indagare la diversità linguistica entro i confini sloveni, ricercando le dinamiche linguistiche in atto tra ciò che un tempo era noto come serbo-croato, oggi bosniaco, croato, montenegrino e serbo, e la lingua slovena.

A seguito della proclamazione d'indipendenza, il serbo-croato (che proprio in quegli anni si stava sgretolando, come la nazione che fino ad allora rappresentava) ha all'improvviso perso il proprio status di lingua di prestigio, di codice linguistico aggiuntivo, diventando da un giorno all'altro, nell'immaginario comune, la lingua della manodopera immigrata in Slovenia dalle ormai ex repubbliche jugoslave. L'integrazione linguistica di tale fetta della popolazione nella società slovena aveva inizialmente destato il mio interesse tuttavia, un'analisi dettagliata di tale fenomeno nel suo complesso si è col tempo rivelata forse troppo ambiziosa, necessitando tali dinamiche una ricerca accurata in ogni loro aspetto.

La fase iniziale della mia ricerca è stata dedicata da un lato allo studio della storia e delle cause dell'immigrazione dalle ex repubbliche jugoslave verso la Slovenia, dall'altro agli elementi di sociolinguistica che mi avrebbero permesso un'analisi dell'integrazione linguistica di tale popolazione, del loro rapporto da un lato con la lingua slovena, dall'altro con la madrelingua. Dopo aver costruito un impianto teorico che mi permettesse di procedere nella ricerca, la fase

² Per indicare i gruppi minoritari la terminologia ‘comunità nazionale autoctona’ va a sostituire la denominazione ‘minoranza nazionale’ come sottolinea Vidmar (2011: 34) “in order to surpass the stigmatic meaning of the term ‘minority’, because of its sociological and historical connotations. Subsequently, we will also use this expression (national community)”.

successiva del lavoro ha richiesto la raccolta di dati concreti da poter analizzare per riuscire a trarre delle interessanti conclusioni. Per indagare l'integrazione linguistica nella società slovena era mia intenzione rivolgere attenzione sia ai parlanti adulti tramite lo strumento dell'intervista, sia alla sfera scolastica e quindi ai minori. In questa fase del lavoro mi sono accorta di quanto questa scelta potesse rivelarsi dispersiva, essendo in tal modo difficile dare un volto preciso a tale migrazione e correndo di conseguenza l'alto rischio di svolgere una ricerca superficiale.

Il fenomeno dell'immigrazione dall'ex Jugoslavia in Slovenia è senza dubbio estremamente interessante per una ricerca linguistica e sociologica (di conseguenza anche sociolinguistica), presentando innumerevoli aspetti, meritevoli di un'analisi mirata. Studiando questa migrazione al presente, ci si trova infatti di fronte a cinque bacini d'immigrazione, rappresentati da cinque nazioni differenti: la Croazia, la Bosnia, il Montenegro, la Serbia e il Kosovo. Nonostante tutti i tentativi fatti dai governi di tali paesi per dare una forma definita alle proprie lingue nazionali dopo la caduta della Jugoslavia socialista al fine di raggiungere un'uniformità linguistica interna, queste nazioni presentano entro i loro confini importanti questioni linguistiche ancora irrisolte, che si riflettono anche nei parlanti che vivono in Slovenia.

Alla diversa provenienza e alla diversa varietà linguistica parlata (non solamente dal punto di vista puramente linguistico, ma anche più da quello identitario dei singoli), vanno ad aggiungersi ulteriori differenziazioni caratterizzanti tale movimento migratorio. Ad esempio, dal punto di vista del livello d'istruzione e della posizione lavorativa occupata da chi è arrivato dalle ex repubbliche jugoslave, è in atto un cambiamento. Sebbene, anche al giorno d'oggi, la maggioranza svolga lavori poco qualificati come manodopera edile, forza lavoro operaia nelle fabbriche e nelle imprese di pulizie, una parte sempre crescente di tale popolazione ha ottenuto un alto livello d'istruzione (in Slovenia o nel paese d'origine) e occupa oggi posizioni lavorative altamente qualificate in ambito accademico, sanitario, imprenditoriale e dirigenziale. Da quanto detto finora, è derivata la difficoltà nella scelta di un campione di parlanti adulti significativo per il lavoro di ricerca, che potesse rappresentare al meglio questo movimento migratorio.

Come accennato, parte del mio progetto di ricerca iniziale prevedeva di prestare attenzione anche ai parlanti di bosniaco, croato, serbo e montenegrino in età scolare, concentrandomi sulle difficoltà linguistiche che gli alunni potevano incontrare frequentando le scuole slovene. Durante la raccolta del materiale, leggendo un articolo scientifico sul tema dei minori stranieri e della loro integrazione scolastica in Slovenia, sono venuta a conoscenza di una scuola elementare di Lubiana molto particolare per la provenienza dei propri alunni, il che mi ha aiutato a dare forma definita a questo lavoro di ricerca.

Il sistema dell'educazione primaria in Slovenia si differenzia in parte da quello italiano considerando che dal 2009 la scuola primaria slovena ha una durata di nove anni (fino ad allora di otto). L'entrata degli alunni nel sistema scolastico è prevista all'età di sei anni e il termine di tale percorso scolastico all'età di quindici anni. Salvo eccezioni, i bambini, devono essere iscritti all'istituto scolastico più prossimo al luogo di residenza/domicilio. Il continuo aumento della componente straniera nelle scuole elementari slovene, in particolare in ambiente urbano, inizia a essere un fenomeno particolarmente sentito. Il sistema educativo sloveno garantisce agli alunni stranieri una piena inclusione nel luogo d'arrivo e, allo stesso tempo, la conservazione della propria identità culturale. Sulla carta la scuola, sosterrà, quindi, l'alunno nell'uso della propria madrelingua, promuovendo allo stesso tempo uno sviluppo attivo delle competenze comunicative nella lingua slovena. Per i primi due anni dalla loro entrata nella scuola slovena, gli alunni stranieri detengono lo *status tujca*, status di straniero, che influisce direttamente nel loro processo d'integrazione. Nel corso di questi due anni, infatti, gli alunni hanno diritto a ore aggiuntive di sloveno come lingua seconda e possono avvalersi di un diverso sistema di valutazione rispetto ai coetanei sloveni. In accordo con i genitori, si possono adattare le modalità e i termini per la valutazione delle conoscenze nonché il numero di votazioni durante l'anno. Le conoscenze di un alunno straniero possono essere valutate in merito ai suoi progressi nel raggiungimento degli obiettivi e degli standard stabiliti dai programmi di studio (articolo numero 19 del *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*, Regolamento sulla verifica e valutazione delle conoscenze e dei progressi degli alunni di scuola elementare).

L'idea iniziale di ricerca nell'ambito dell'educazione slovena, prevedeva l'analisi degli errori da elaborati scritti prodotti da alunni di madrelingua bosniaca, croata, montenegrina e serba. A tal fine, ho contattato diversi istituti di Lubiana (circa una quindicina). Il contatto iniziale è avvenuto tramite posta elettronica, scrivendo direttamente agli indirizzi dei presidi, con la richiesta di incontrarli per poter spiegare il mio lavoro e il tipo di materiale di cui avevo bisogno. Questi primi contatti sono stati del tutto infruttuosi non avendo ricevuto alcuna risposta, se non due negative. Le cose sono andate diversamente quando mi sono presentata di persona in alcune scuole, trovando tuttavia sempre una certa resistenza sull'argomento trattato.

I presidi delle scuole Martin Krpan e Livada di Lubiana, si sono dimostrati da subito molto disponibili.

Della prima immaginavo che, trovandosi nel quartiere di Fužine, un tempo conosciuto come parte della città a netta maggioranza immigrata dall'ex Jugoslavia (oggi ospitante prevalentemente seconde e terze generazioni di questa migrazione), potesse rappresentare un possibile oggetto di

analisi. Il personale scolastico mi ha accolto con interesse e mi ha fornito alcuni quaderni di alunni di madrelingua bosniaca da poter fotografare.

Della scuola elementare Livada sono venuta a conoscenza dopo aver letto un contributo scientifico di Barbara Hanuš, fino a pochi anni fa bibliotecaria dell'istituto, che descriveva la peculiarità della provenienza degli alunni di quest'istituto, per la netta maggioranza di madrelingua diversa dallo sloveno. Dopo essermi recata in presidenza e avendo conosciuto le insegnanti di sloveno come L2, le quali mi hanno da subito invitata a seguire alcune lezioni, ho capito che quest'istituto potesse essere un caso sociolinguistico molto interessante da investigare; fornendo da un lato un esempio concreto di come un istituto scolastico, a grande maggioranza di alunni immigrati, si ritrovi di fronte a sfide quotidiane per raggiungere un multiculturalismo e plurilinguismo bilanciati e, allo stesso tempo, per riuscire a trovare un equilibrio nell'integrazione con l'ambiente cittadino in cui opera.

Questo lavoro di dottorato verte quindi principalmente sulla scuola Livada di Lubiana e si sviluppa in quattro parti principali che nel loro complesso danno vita a un approccio interdisciplinare, richiesto in un'indagine sugli usi sociali e i comportamenti linguistici di una comunità immigrata.

La prima parte, dedicata alle migrazioni dall'ex Jugoslavia in Slovenia nel loro complesso, prevede due capitoli e mira a fornire una caratterizzazione di tale migrazione al fine di capirne al meglio la condizione attuale.

Il primo capitolo descrive lo sviluppo delle migrazioni provenienti dall'ex Jugoslavia in Slovenia dal punto di vista storico, cercando di non tralasciare aspetti della società e dell'economia dei vari periodi, che possano contribuire alla comprensione del fenomeno. In questa parte della ricerca si desidera dimostrare come, benché questi movimenti di popolazione siano tutt'altro che recenti, alle problematiche sviluppatesi nel corso del tempo non sia ancora stata data una soluzione.

Il secondo capitolo intende descrivere l'integrazione delle popolazioni immigrate provenienti dall'ex Jugoslavia nella società slovena moderna. Meritando tale obiettivo un lavoro di ricerca a sé stante, nel presente lavoro ho deciso di porre l'attenzione su come la conoscenza dello sloveno sia uno dei fattori che spesso fa sì che queste popolazioni vengano viste sotto una luce negativa e siano oggetto di pregiudizi. A questo proposito ho utilizzato lo strumento della rete, analizzando commenti a forum e ad articoli delle maggiori testate slovene, aventi come oggetto l'immigrazione in Slovenia. Sarà possibile osservare come le opinioni in merito non siano cambiate rispetto a sette anni fa, quando una simile ricerca è stata condotta da J. Žitnik Serafin nello studio *Večkulturna Slovenija* del 2007.

La seconda parte della ricerca descriverà più specificatamente la scuola elementare Livada di Lubiana.

Dopo aver descritto il territorio sul quale l'istituto si ritrova ad operare e di conseguenza il bacino di popolazione che serve, viene dedicata attenzione all'istituto in sé e alle diverse attività che esso organizza, mirando ad una più agevole integrazione linguistica e culturale degli alunni.

Per dare un quadro più dettagliato possibile della varietà linguistica che caratterizza gli alunni e le famiglie frequentanti quest'istituto, sono stati analizzati questionari sociolinguistici distribuiti agli alunni dalla classe sesta alla classe nona e alle famiglie degli alunni dalla classe prima alla quinta.

Grazie ai dati rilevati dall'analisi dei risultati, è stato possibile delineare il profilo sociolinguistico dell'istituto: quali sono le lingue più parlate dagli alunni, il loro utilizzo in ambito privato e pubblico e quali sono i rapporti tra lingua slovena e madrelingua degli studenti. Caratteristica che emerge da una prima analisi dei dati è il bilinguismo della maggior parte degli alunni. Lo studio di situazioni di bilinguismo è uno studio multidisciplinare, che spazia in diversi ambiti scientifici e non solamente in quello linguistico. Come afferma Mackey (in Romaine 1994: 8), il bilinguismo non è un fenomeno linguistico in senso stretto, ma si occupa delle modalità d'utilizzo dello strumento del linguaggio. In questo senso è possibile affermare che il bilinguismo appartenga al campo della sociolinguistica, disciplina che si occupa di come il linguaggio sia utilizzato all'interno di una società.

Tale bilinguismo non è sfuggito di certo alla dirigenza ed al personale scolastica che organizza attività volte a promuoverlo e consolidarlo: la biblioteca scolastica e le lezioni extracurricolari di lingua e cultura bosniaca, macedone e serba. La prima, promuovendo l'attività di lettura, non solo tra gli alunni, ma anche tra le famiglie, cerca, allo stesso tempo di farsi promotrice di un corretto sviluppo della lingua slovena, tramite l'offerta di letture non solo in sloveno, ma anche nelle madrelingue degli alunni (bosniaco, croato, serbo, macedone), sebbene in numero minore. La biblioteca scolastica e le attività da questa organizzate, vengono descritte alla luce dello sviluppo e dell'integrazione linguistica degli alunni e delle loro famiglie.

Offerta formativa peculiare e caratterizzante della scuola Livada sono le lezioni extracurricolari di lingua macedone, bosniaca e serba con cadenza settimanale nel pomeriggio al termine delle lezioni. Nel sesto capitolo viene descritto il funzionamento di tali corsi, grazie anche all'osservazione diretta, e viene portato l'esempio concreto dello svolgimento di una lezione osservata, cercando di descrivere l'atmosfera in classe e l'atteggiamento degli insegnanti. Grazie a colloqui con questi ultimi, indispensabili data la mancanza di bibliografia in merito, è stato

possibile contestualizzare l'insegnamento di tali lingue non solo a livello dell'istituto scolastico Livada, ma anche a livello nazionale.

La terza parte di questo lavoro è dedicata all'insegnamento dello sloveno come L2. Il settimo capitolo si apre con la descrizione dello sviluppo di tale disciplina nel corso degli anni, per poi passare al presente con l'analisi dei principali documenti legislativi e i progetti che ne stabiliscono la concreta diffusione sul territorio.

Dopo l'inquadramento della disciplina, verrà descritto l'insegnamento della lingua slovena come L2 presso la scuola elementare Livada, unico istituto a Lubiana dove le lezioni di lingua di sloveno come L2 si svolgono con cadenza giornaliera nella forma di laboratorio linguistico, denominato *Pripravljalnica*.

L'aver preso parte ad alcune di queste lezioni mi ha permesso di raccogliere materiale sufficiente per un'analisi delle modalità di svolgimento delle lezioni. Prima di procedere alla descrizione concreta del funzionamento della *Pripravljalnica*, ho ritenuto utile dedicare spazio a una riflessione su che cosa significhi per l'alunno immigrato ritrovarsi a dover in tutta fretta imparare una lingua diversa da quella materna, che caratterizzerà il suo percorso scolastico presente e futuro.

Nel periodo d'osservazione trascorso presso la scuola Livada, ho avuto l'occasione di osservare direttamente lezioni di sloveno L2 di entrambi i gruppi: quello dei bambini dalla prima alla quarta elementare e quello dei ragazzi dalla quinta classe alla nona. Poiché il primo gruppo è stato guidato da due insegnanti, ho potuto osservare le modalità d'intervento didattico di tre insegnanti differenti. Il resoconto dello svolgimento delle lezioni è basato sugli apprendenti, sull'atmosfera e sulle attività caratterizzanti i due gruppi, sul tipo di materiale utilizzato. A ciò si aggiungono le interviste con le tre insegnanti, grazie alle quali sono potuti emergere aspetti difficilmente emergenti dalla semplice osservazione in classe, come ad esempio le maggiori difficoltà incontrate nel rapporto con gli alunni, le mancanze che ancora caratterizzano la disciplina dello sloveno come L2 e gli ostacoli incontrati dagli alunni durante il percorso intrapreso nell'apprendimento della lingua seconda.

La quarta e ultima parte del lavoro è dedicata all'analisi dell'interazione in classe durante due lezioni della *Pripravljalnica* del primo gruppo. Scopo di tale studio è l'analisi del parlato dell'insegnante e di come gli alunni si rapportano ad esso. Con il "parlato dell'insegnante" mi riferisco a quel tipo di lingua fortemente influenzato dalle variabili diafasiche della comunicazione, legate al contesto in cui questa si svolge e ai reciproci ruoli degli interlocutori:

insegnante-apprendente, parlante esperto-parlante inesperto. Questa parte del lavoro è stata pensata inoltre come un'ulteriore occasione per riflettere sulle quattro valenze dello strumento linguistico ricordate da Freddi (1990: 112): comunicativa, pragmatica, matetica ed espressiva.

La valenza comunicativa è probabilmente la più immediata quando si pensa allo strumento linguistico, ovvero quella che permette al parlante di relazionarsi con il prossimo. Da questa emerge l'aspetto pragmatico della lingua, che fa corrispondere a ogni nostro dire un fare, a ogni nostra parola un'azione sociale. Il mezzo linguistico ha inoltre valenza matetica, capacità di trasmettere contenuti e nozioni, facendo così in modo che sia nel bambino che nell'adulto si attivino i processi di culturalizzazione e di socializzazione. Nello stesso tempo la valenza espressiva fa sì che tramite la comunicazione l'uomo non trasmetta solo informazioni e azioni, ma esprima anche il suo mondo interiore, i suoi sentimenti, le sue aspettative, tutto se stesso.

Nel caso in esame ci troviamo di fronte ad una comunicazione didattica che si presenta come intenzionale, guidata da una figura-regista, quella dell'insegnante e diretta ad un gruppo ristretto di interlocutori con caratteristiche precise: bambini della scuola primaria di madrelingua diversa dallo sloveno, arrivati in Slovenia ad inizio o durante l'anno scolastico in corso.

Prima di concentrare l'attenzione sull'analisi dell'interazione nella *Pripravljalnica* alla scuola Livada nel concreto sarà trattato il contesto specifico, la classe di L2 e l'interazione didattica dal punto di vista teorico, e verranno analizzati i profili dei soggetti coinvolti nell'azione: gli alunni stranieri e l'insegnante di L2.

Fino all'ultima fase di scrittura di questa tesi di dottorato, avevo pensato di dedicare una parte del lavoro all'analisi di alcuni elaborati scritti di alunni di sloveno come L2 di madrelingua bosniaca, croata, serba o montenegrina, raccolti in tre diverse scuole di Lubiana che mi avevano permesso di fotografare i quaderni degli alunni. Dopo aver esaminato i brevi temi degli alunni e aver evidenziato gli errori commessi nell'uso della lingua slovena, avrei provveduto a una valutazione dell'errore secondo l'ottica dell'interlingua degli alunni, prevedendo un cambio di prospettiva, ponendomi dalla parte dell'apprendente e trasformando la valenza dell'errore da negativa in positiva, intendendolo come un'ipotesi formulata dall'alunno nel percorso verso l'apprendimento.

Tuttavia, da una prima analisi, il materiale raccolto si è rivelato troppo diversificato. Benché si trattasse di alunni dalla stessa provenienza, Bosnia e Serbia; frequentanti le stesse classi, dalla terza alla sesta; in Slovenia dallo stesso numero di mesi, da inizio anno scolastico; ho notato enormi differenze nell'utilizzo della lingua slovena. Alla scuola Livada ho incontrato difficoltà nella raccolta del materiale e sono riuscita a collezionare solamente pochi testi. Nonostante

spronati dall'insegnante e dalla consulente scolastica gli alunni non si sono dimostrati molto propensi alla collaborazione e quindi a fornire propri elaborati scritti. I testi qui raccolti sono tutti molto brevi e caratterizzati da errori dovuti non tanto al processo dell'interlingua, bensì più alla distrazione e svogliatezza degli alunni.

Lo stesso è possibile affermare per il materiale raccolto nelle altre due scuole. Benché i componimenti fossero più corposi e rispecchiassero il desiderio di correttezza e chiarezza dell'alunno, ben pochi errori erano dovuti all'interferenza della madrelingua.

Per realizzare un'analisi delle interferenze causate dalla madrelingua, da quanto ho imparato, reputo indispensabile circoscrivere il gruppo di alunni per poterli conoscere al meglio: il loro rendimento scolastico, il percorso scolastico precedente, le abitudini linguistiche a scuola e con la famiglia, i rapporti con gli insegnanti, tutti fattori che influenzano la modalità espressiva dei bambini, anche nella forma scritta.

Ciò che si prefigge questo lavoro è quindi la descrizione dell'operato di un'istituzione, la scuola elementare Livada, che viene a trovarsi in un contesto multiculturale e plurilingue. Sebbene l'indagine condotta non sia certo la prima di questo genere, è una delle poche sul panorama sloveno, e reputo che nel suo piccolo possa portare un contributo nello studio delle tematiche della diversità e dell'integrazione linguistica e culturale, tramite un esempio concreto.

Le tematiche dell'integrazione (non solo linguistica), della multiculturalità e del plurilinguismo sono da tempo oggetto di studio in ambito accademico. Negli ultimi anni hanno inoltre iniziato a risvegliare l'interesse dei diversi mezzi d'informazione. Tale risveglio dell'attenzione mediatica deriva principalmente da due fenomeni che hanno caratterizzato in modo particolare gli ultimi vent'anni della storia europea. Da un lato, si è assistito a un consistente aumento di flussi migratori in entrata anche in paesi, come ad esempio l'Italia e la Slovenia, che fino a tempi relativamente recenti fornivano forza lavoro a nazioni estere; dall'altro la nascita e lo sviluppo dell'Unione Europea come entità sovranazionale ha fatto sì che lo strumento del linguaggio e le sue modalità d'utilizzo diventassero oggetto d'innomerevoli progetti e iniziative.

L'Unione Europea non sostiene solamente un'educazione linguistica dei propri cittadini che sia più proficua possibile, ma si adopera nel creare gli strumenti utili per una proficua integrazione linguistica dei suoi abitanti. Sin dagli inizi del progetto d'integrazione europea, con il Trattato di Lisbona, l'Unione ha dichiarato il multilinguismo come uno dei principi fondamentali su cui basa la propria esistenza ed il proprio funzionamento. La coesistenza armoniosa delle diverse lingue parlate al suo interno è riconosciuta come un obiettivo primario e come valore basilare.

La politica ufficiale del multilinguismo “europeo” come strumento di governo persegue, infatti, tre obiettivi principali: incoraggiare l’apprendimento delle lingue e promuovere la diversità linguistica nella società; favorire un’economia multilingue efficiente e garantire ai cittadini un accesso alla legislazione, alle procedure e alle informazioni dell’Unione Europea nella propria lingua. Accanto al concetto di multilinguismo (in ambito europeo legato per lo più all’ambito istituzionale), viene a rivestire un ruolo sempre maggiore quello di plurilinguismo, riferito, invece, alla vita quotidiana di tutti i presenti sul territorio europeo. Esso è il punto cardine dell’approccio adottato dal Consiglio d’Europa in materia d’apprendimento linguistico. Nel Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment*, il plurilinguismo viene distinto dal multilinguismo per il suo orientamento verso l’integrazione (QCER1996: 4). Il parlante, nella sua mente, non mantiene le diverse lingue e culture nettamente separate le une dalle altre, ma cerca di costruire una competenza comunicativa alla quale contribuiscono tutte le sue conoscenze ed esperienze linguistiche e in cui le diverse lingue stabiliscono rapporti e interazioni reciproci.

Questo lavoro che, come già affermato, va ad inserirsi in ambiti della linguistica e della sociolinguistica già conosciuti e dibattuti, si ripropone di analizzare una situazione contemporanea e di fare in modo che questa possa costituire un punto di partenza, un contributo per ricerche future. Da quanto potuto osservare durante il periodo di studio e di ricerca, la presenza di popolazione di madrelingua bosniaca, croata e serba in Slovenia può essere oggetto di ulteriori studi, data la sua peculiarità come migrazione e data la vicinanza delle varietà linguistiche in esame.

La scuola Livada stessa può essere considerata terreno d’indagine per ulteriori ricerche sia in ambito linguistico, che in ambito sociologico e pedagogico. A questo proposito nelle conclusioni vi sarà qualche riferimento a delle possibili proposte per ricerche future.

Parte prima: L'immigrazione dalle ex repubbliche jugoslave in Slovenia ed i soggetti coinvolti

1. L'immigrazione dalle ex repubbliche jugoslave in Slovenia

La storia dell'umanità è da sempre stata caratterizzata da movimenti di popolazioni ed il migrante, definito da Ambrosini come:

una persona che si è spostata in un paese diverso da quello di residenza abituale e che vive in quel paese da più di un anno (2005: 17),

è al tempo stesso fautore ed oggetto di grandi cambiamenti.

Le migrazioni, portando con sé nuove dinamiche economiche, sociali e linguistiche, rappresentano delle vere e proprie sfide, sia per le società accoglienti, che per i migranti stessi. La vasta eco che circonda tale fenomeno ai giorni nostri, lo rende, da una parte interessante oggetto di studio in tutte le sue sfaccettature, dall'altro fa sì che esso diventi di sovente tematica sfruttata dalla politica e dai mezzi d'informazione come veicolo di determinate ideologie. Da tale meccanismo deriva che le informazioni a nostra disposizione in merito ai diversi movimenti migratori non siano sempre state riportate con auspicabile oggettività, il che potrebbe rendere difficoltosa un'analisi obiettiva di tali fenomeni.

I poli migratori coinvolti in tale lavoro di ricerca sono, da una parte la Slovenia come nazione ricevente, dall'altro gli altri paesi facenti un tempo parte della Repubblica Socialista Federale di Jugoslavia, come bacino d'immigrazione.

La Slovenia, come altre nazioni tra cui ad esempio l'Italia, nel corso della sua storia si è trasformata da paese prevalentemente emigratorio, a nazione ricevente immigrazione.

Fino al 1924 l'emigrazione del popolo sloveno era diretta principalmente verso gli Stati Uniti d'America. Tale flusso migratorio andava così ad inserirsi nell'ondata d'emigrazione di massa dall'Europa centrale, orientale e mediterranea verso le Americhe. Altre destinazioni degne di nota per l'emigrazione slovena furono l'Egitto, che interessò in particolare l'emigrazione temporanea di giovani donne³, il Brasile e l'Argentina.

³ Le così dette *Aleksandrinke*: giovani donne provenienti dalle regioni del Carso sloveno, della valle inferiore del fiume Vipava e dall'entroterra triestino, che, dall'apertura del Canale di Suez (1869) emigrarono in Egitto,

Dopo il secondo conflitto mondiale, l'emigrazione di lavoratori dalla Slovenia continuò, con un picco tra il 1964 e il 1973. La destinazione più gettonata divenne la Repubblica Federale tedesca (non solo per gli sloveni ma per la Jugoslavia intera), seguita da Austria, Svizzera e Svezia. Con l'andare del tempo la struttura professionale dei migranti sloveni mutò. Se fino alla prima guerra mondiale questi erano prevalentemente minatori, nel periodo interbellico la maggioranza era impiegata in lavori agricoli stagionali, mentre tra il 1960 e il 1970 la professione prevalente era quella di come operai in fabbrica. Nel 1971 il livello d'istruzione dei lavoratori sloveni immigrati si presentava migliore di quelli rimasti in Slovenia, in particolare per quanto riguarda i lavoratori specializzati (Drnovšek 2009: 60). In generale, come affermato da Drnovšek (2009: 61), l'emigrazione slovena verso l'Europa occidentale nel diciannovesimo e ventesimo secolo fu prevalentemente di carattere economico. Le ragioni che spinsero la popolazione slovena allo spostamento, simili in ogni periodo, furono principalmente dettate dal desiderio di condizioni lavorative e di uno stipendio migliori.

Per quanto riguarda l'immigrazione dalle ex repubbliche iugoslave in Slovenia, sebbene, come vedremo, è stato ed è ancora un fenomeno di una certa portata, la bibliografia a disposizione non è molto vasta.

Il fatto che questo fenomeno abbia raggiunto il proprio apice durante i controversi anni della Jugoslavia titina, fa sì che a tutt'oggi vi siano diverse opinioni sulle vere e proprie origini di questo fenomeno⁴. In particolare ci si chiede se le cause fossero solamente di carattere economico, come sarebbe più immediato pensare, o se, in realtà, queste migrazioni facessero parte di una vera e propria pianificazione etnica del territorio iugoslavo da parte del potere centrale. Indagare se questo fenomeno fosse o meno una strategia politica dell'ex regime socialista, porterebbe alla luce diversi aspetti ancora dibattuti che svierebbero irrimediabilmente il discorso su tematiche a sfondo prevalentemente politico.

Per il presente lavoro di ricerca, reputo sia interessante la descrizione di questo fenomeno a partire dagli anni successivi al secondo conflitto mondiale, quando questi movimenti migratori iniziarono a rafforzarsi fino a raggiungere la loro più piena espressione (Malačič 1991: 305).

Delineare il profilo di questa migrazione osservandone lo sviluppo nel tempo aiuterà a comprendere anche come quest'immigrazione va ad inserirsi nella società slovena moderna.

prevalentemente ad Alessandria, dove vennero impiegate come balie, cuoche, governanti, infermiere. Per maggiori informazioni sul tema di vedano, ad esempio, *Dediščina aleksandrinke in spomini njihovih potomcev* di D. Koprivec, *Aleksandrinke so prišle domov* di P. Zorn ed il portale www.aleksandrinke.si.

⁴ come riscontrabile, ad esempio, nel volume *Učinki priseljevanja v Slovenijo* di Damir Josipović.

1.1. Sviluppo storico del fenomeno. Gli inizi

Il territorio occupato da ciò che diventerà la Repubblica Socialista Federale di Jugoslavia vide sul suo suolo intensi movimenti di popolazioni, fossero questi incursioni, scorribande o migrazioni interne ed esterne. Come terra già di per sé piuttosto variegata dal punto di vista etnico, questi movimenti di popolazione rappresentarono una spinta verso un'ulteriore variazione della struttura della popolazione.

Durante il regno dei Serbi Croati Sloveni (SHS), 1918-1929, il territorio si presentava come uno dei più poveri in Europa ed i movimenti migratori rappresentavano una via di fuga dalle dure condizioni di vita. Nei primi decenni del novecento la struttura economica della popolazione mostrava una larga percentuale di popolazione contadina (Meznarić 1986: 29), la cui continua crescita portò ad una sovrappopolazione agricola, che incentivò ulteriormente i movimenti migratori anche tra i diversi territori del regno, seppur non fossero ancora fenomeni estesi. Una delle conseguenze di tale sovrappopolazione delle campagne fu l'inizio dell'urbanizzazione del territorio, che vide la popolazione contadina spostarsi verso i centri urbani e verso i centri abitati di maggiori dimensioni. Silva Meznarić definisce questa fase di movimenti migratori nel regno "*priprav na skok*"- "preparazione al salto" (1986: 31), intendendo che la popolazione si stava inconsciamente preparando a vivere altrove. Per la popolazione contadina trasferitasi nelle città fu, soprattutto agli inizi, particolarmente arduo riuscire a prendere parte e ad integrarsi nella vita urbana. L'industria non presentava alti livelli di sviluppo. Mentre da un lato riusciva ad assicurare soltanto 200.000 posti di lavoro (Pirjevec 1993: 44), dall'altro pativa una forte mancanza di tecnici e operai specializzati. Dal 1924 ci furono dei regolari miglioramenti in campo economico anche grazie all'azione del ministro delle finanze Stojadinović, tuttavia la crisi economica mondiale del 1929 si fece sentire duramente anche in Jugoslavia e i pochi progressi raggiunti a livello economico scomparirono.

L'industria slovena, già avvantaggiata rispetto a quella delle aree meridionali, dove era ancora piuttosto mancante, riuscì tuttavia a riprendersi incrementando la vendita dei propri prodotti sui mercati del meridione e la produzione di beni di consumo di massa. I settori siderurgici e minerari vennero modernizzati e migliorati come anche le industrie tessili, chimiche, della lavorazione dei metalli e della carta e le imprese di edilizia residenziale con la costruzione dei primi quartieri operai. L'industrializzazione slovena portò a dei mutamenti nella struttura sociale del suo territorio. Se nel 1921 il 66% della popolazione lavorava nel settore agrario, nel 1941 sarà meno della metà quella che vivrà di agricoltura (Hösler 2008: 168).

1.2 Le migrazioni verso la Slovenia ai tempi della Repubblica Socialista Federale di Jugoslavia

Ventennio postbellico

La Repubblica Socialista Federale di Jugoslavia comprendeva un territorio particolarmente eterogeneo dal punto di vista etnico, religioso e linguistico. Tale eterogeneità, conseguenza degli avvenimenti storici, sociali, politici che interessarono questa terra e i suoi abitanti, rimarrà un aspetto caratteristico di queste zone fino ai giorni nostri.

La Jugoslavia⁵ fu una delle rare organizzazioni statali della storia priva di una propria lingua ufficiale e rappresentata da più popoli e nazionalità. La varietà della popolazione jugoslava si rifletteva naturalmente anche sul piano linguistico, entro i suoi confini erano in uso, sia in ambito privato che pubblico, diverse varietà linguistiche strutturalmente più o meno vicine tra loro.

Ad esempio, dai dati del censimento del 1981 riportati da Radovanović (2003: 201) emergeva che i parlanti del serbo-croato (inclusendo coloro che si erano dichiarati come jugoslavi) fossero 16.324.000, dello sloveno 1.1754.000, del macedone 1.340.000 dell'albanese 1.730.000, dell'ungherese 427.000, 101.000 del turco, 80.000 dello slovacco, 55.000 del rumeno, 36.000 del bulgaro, 23.000 del russo, 20.000 del ceco, 13.000 dell'ucraino, 15.000 dell'italiano e 169.000 della lingua rom.

Sebbene la Repubblica Socialista Federale di Jugoslavia non avesse quindi una lingua ufficiale sancita dalla Costituzione, tra tutti gli idiomi parlati entro i suoi confini, spiccava il serbo-croato. Innanzitutto esso era la lingua di cui si servivano gli abitanti di ben quattro repubbliche: la Bosnia Erzegovina, la Croazia, il Montenegro e la Serbia per un totale di circa 16 milioni di parlanti. Esso inoltre, come afferma Radovanović (2003: 202) deteneva il ruolo di *lingua communis*, ovvero veniva molto spesso utilizzato nella comunicazione sia pubblica che interpersonale da cittadini jugoslavi parlanti lingue diverse, come poteva ad esempio accadere tra sloveni e albanesi.

Tra i popoli jugoslavi, per gli sloveni ed i macedoni era la lingua il mezzo d'espressione più eloquente della loro identità. Per quanto riguarda gli altri quattro popoli di madrelingua serbo-croata (seppur con variazioni locali), l'elemento principale caratterizzante la loro identità, come afferma Bugarski (2002: 14), era costituito dalla religione per serbi, croati e musulmani (con differenze anche nella scrittura) mentre per i montenegrini dalla cultura tribale e dalla tradizione guerriera.

⁵ Jugoslavia nel testo viene usato come sinonimo di Repubblica Socialista Federale di Jugoslavia (1945-1992).

Il territorio federale presentava diversità al suo interno anche nello sviluppo economico delle diverse repubbliche con la Slovenia come punta di diamante della sua economia a partire dall'annessione al Regno dei Serbi Croati e Sloveni, fino allo sgretolarsi della federazione.

La seconda guerra mondiale, con la conseguente nascita della nuova formazione statale, fu uno spartiacque storico importante per i cambiamenti politici, economici e sociali che portò in tutte le nazioni che vi presero parte.

La Jugoslavia subì ingenti perdite umane, sia sui campi di battaglia che nei campi di concentramento, a cui si aggiunsero le vittime delle violenze etniche ed ideologiche. A seguito del conflitto, tre milioni e mezzo di persone si trovarono senza un'abitazione, le comunicazioni via terra furono in gran parte distrutte ed i danni di guerra ammontarono a quasi 47 miliardi di dollari. Le aree più industrializzate del paese, la Slovenia e la Croazia subirono distruzioni minori rispetto al resto del paese, tuttavia la produzione nel 1945 si dimezzò rispetto a quella del 1941 (Pirjevec 1993: 204).

Il secondo conflitto bellico fu un avvenimento discriminante anche nel campo delle migrazioni che interessarono il territorio jugoslavo, in particolar modo per quelle verso l'allora Repubblica Socialista di Slovenia. Questi movimenti di popolazione, prevalentemente causati da ragioni economiche, videro un nuovo sviluppo grazie alla rinascita dell'industrializzazione del territorio sloveno. Negli anni post bellici i movimenti migratori dalle altre repubbliche jugoslave verso quella slovena divennero più facilmente analizzabili grazie ai dati dei censimenti della popolazione, che a partire da quello del 1948 iniziarono ad essere eseguiti con maggior precisione⁶. Inoltre, nel 1954 venne introdotto per la prima volta in Slovenia il registro della popolazione (Malačič 1991: 299).

Per lo sviluppo economico jugoslavo e in particolar modo sloveno, fu determinante la legge votata il 23 aprile del 1947 dal Parlamento federale che prevedeva l'attuazione di un piano economico quinquennale per trasformare la Repubblica Socialista di Jugoslavia da paese agricolo a stato industriale. Il progetto industriale più importante costruito in questo contesto fu la fabbrica di turbine Litostroj a Lubiana che vide, nel tempo, l'assunzione di molti lavoratori provenienti dalle altre repubbliche. Seppur più lentamente rispetto alle aspettative, vennero costruiti o modernizzati i maggiori impianti industriali in Slovenia che rappresentarono poi la forza motrice dell'economia slovena per quarant'anni. Complice anche il miglior grado di sviluppo economico acquisito già nel periodo prebellico, la Slovenia riuscì a svilupparsi più rapidamente ottenendo un prodotto interno lordo e reddito nazionale ben al di sopra della media federale. Per questo motivo si vide obbligata

⁶ Il censimento del 1948 è stato il primo ad essere stato svolto secondo il principio della residenza fissa. I censimenti precedenti nella prima Jugoslavia erano invece basati sul concetto di presenza al momento del censimento, i dati non sono così comparabili.

a contribuire con una parte considerevole del proprio PIL al bilancio federale per lo sviluppo delle altre repubbliche, elemento questo che giocherà un ruolo importante nel desiderio d'indipendenza dal resto della federazione.

Nonostante lo sviluppo economico sloveno, i movimenti migratori interni verso la piccola repubblica erano ancora deboli. Il censimento del 1948 dimostrò, infatti, che sul territorio dell'odierna Slovenia erano presenti più abitanti nati all'estero che nelle altre zone dell'allora Stato jugoslavo (Dolenc 2007: 74).

Nel primo periodo postbellico iniziò il trasferimento degli ufficiali dell'esercito jugoslavo (nati nelle altre repubbliche federali) in Slovenia. Il soggetto tipico di questi spostamenti era di sesso maschile, tra i 20-25 anni, di professione impiegato militare, di nazionalità serba, nato in Serbia o Croazia (Dolenc 2007: 75). Questo particolare spostamento di popolazione ebbe come conseguenza l'incremento di matrimoni misti tra donne slovene e ufficiali dell'esercito provenienti dalle altre repubbliche, fattore determinante per la permanenza di quest'ultimi in Slovenia, a meno che non venissero costretti al trasferimento.

Attorno al 1955, come riporta Silva Mežnarić (1986: 32), la maggiore diffusione dell'educazione si affiancò al desiderio di un'occupazione diversa, il che portò ad un ulteriore abbandono delle campagne. Nel periodo compreso tra gli anni 1953 e 1961 si andò a formare quella che Meznarić (1986: 33) definisce *odprta populacija*, popolazione aperta, ovvero una popolazione pronta a migrazioni su distanze maggiori. Con l'inizio degli anni sessanta, infatti, i movimenti migratori acquistarono maggior respiro dirigendosi al di là dei confini locali, regionali o addirittura nazionali.

La Slovenia dal canto suo andò via via diminuendo le emigrazioni verso l'estero, la popolazione iniziò ad assumere le caratteristiche industriali ed urbane e iniziò ad assistere ad un lieve incremento nell'immigrazione dagli altri territori jugoslavi.

L'economia jugoslava continuò a navigare in acque tempestose, ai pesanti debiti con l'estero e al perenne rischio d'inflazione vennero ad unirsi la scarsa produzione agricola che dovette essere integrata da importazioni di derrate alimentari. Per correre ai ripari il governo decise di impostare ed avviare, nel 1957, un secondo piano quinquennale basato sull'aumento della produzione di beni di consumo e investimenti nell'agricoltura, nell'edilizia popolare e nei trasporti. Tale piano economico venne completato in quattro anni, entro il 1960, anno in cui ebbe il via il miracolo economico jugoslavo. Il divario economico tra le diverse repubbliche continuava a crescere, accompagnato da una sovrappopolazione nelle regioni meno sviluppate.

Sebbene l'immigrazione verso la Slovenia avesse iniziato a prendere vigore, i movimenti di popolazione a livello federale rimanevano prevalentemente circoscritti all'interno delle diverse

regioni, quelle più sviluppate come la Slovenia e la Croazia attingevano la maggior parte della forza lavoro ancora dai propri territori. Il fatto che non ci si trovasse già dinanzi a ingenti movimenti di popolazione a più ampio raggio, data anche la differenza nello sviluppo delle diverse repubbliche, viene spiegato da Mihailović (1977: 79):

Povero, ossessionato dal problema della sopravvivenza, meno istruito e senza coscienza di sé, il contadino dalle zone non sviluppate esita nell'abbandonare l'attività agricola più del contadino dalle zone sviluppate.

Come deterrenti allo spostamento, si aggiungevano inoltre la diversità linguistica e i diversi usi e tradizioni (Mežnarić 1986: 35).

Negli anni attorno al 1965 si verificarono gli avvenimenti che influirono maggiormente i movimenti migratori. La riforma del 1965 si prefissò come uno degli obiettivi principali il cambiamento della politica di occupazione. Tale riforma economica e sociale diede il via ad un modello di socialismo commerciale. Dato il comparire sul mercato del lavoro di lavoratori specializzati in esubero, il così detto 'surplus tecnologico' e l'entrata nel mondo del lavoro della prima generazione appartenente al baby boom postbellico, il potere centrale decise di aprire i confini cercando di risolvere il problema della disoccupazione con l'emigrazione economica temporanea che caratterizzò particolarmente i primi anni settanta. Il 1967 vide l'abolizione dei visti con i paesi del mondo intero e l'inizio della così detta politica della porta aperta che favorì da un lato il turismo e dunque l'afflusso di valuta estera e dall'altro fu una soluzione per far confluire la mano d'opera sovrabbondante verso l'Europa occidentale, soprattutto verso Francia, Belgio, Svezia e la Repubblica federale tedesca. Nel 1963 con il *Navodilo o načinu zaposlovanja v tujini*, Direttiva sulla modalità d'impiego lavorativo all'estero⁷, emesso dal Ministero federale del lavoro, venne per la prima volta introdotto nel lessico sloveno l'espressione *delavec na začasnem delo v tujini*, lavoratore in impiego temporaneo all'estero, concetto che verrà poi espresso con il termine *zdomec* (Pirjevec 1993: 450).

Dagli anni sessanta ci fu un incremento nell'immigrazione della popolazione albanese con l'entrata del Kosovo tra le regioni bacini d'immigrazione verso la Slovenia. Oltre al Kosovo, gli altri bacini d'immigrazione verso la Slovenia nel decennio 1961-1970 furono la Croazia (che vedeva il maggior numero di ingressi), le regioni Bosanska Krajina e Bosanska Posavina, la Serbia orientale e i comuni della Serbia meridionale sulla Južna Morava (Dolenc 2007: 79).

⁷ Se non diversamente indicato, tutte le traduzioni sono ad opera della scrivente.

Gli anni settanta

A causa delle migrazioni verso l'estero, la Slovenia negli anni 1961-1970, perse più di 40 mila abitanti, compensati solo in parte dagli arrivi⁸ dalle altre repubbliche. Secondo i dati della *Zveza skupnosti za zaposlovanja SR Slovenije*, Unione delle associazioni per il collocamento lavorativo della Repubblica Socialista di Slovenia, dal 1967 al 1970 la forza lavoro qualificata e scientifica rappresentava mediamente il 25% dell'emigrazione slovena (Mežnarić 1986: 63). A causa di tale riversamento della forza lavoro qualificata all'estero e per la pressione della forza lavoro immigrata si arrivò ad un spostamento della mobilità lavorativa verso l'"alto" (slo. *Mobilnostni premik navzgor*) che interessò sia la popolazione occupata, sia coloro che, finito il percorso formativo, si affacciavano sul mondo del lavoro. I posti di lavoro più prestigiosi e quelli richiedenti una maggiore qualifica, finivano per essere ricoperti da lavoratori che in quel momento si trovavano a disposizione pur non avendo il giusto livello d'educazione e di preparazione. Le posizioni lavorative per la maggior parte non qualificate nell'industria iniziavano così a venire ricoperte anche da lavoratori provenienti dalle altre repubbliche. (Mežnarić 1986: 64).

Il 1970 sancì l'inizio del trentennio di saldo migratorio positivo per la Slovenia ed iniziarono a prevalere numericamente gli arrivi (esclusivamente monodirezionali verso la Slovenia) dalla Bosnia ed Erzegovina.

Gli anni settanta portarono rapidi cambiamenti nella struttura della popolazione in Slovenia. Essa raggiunse il suo più alto incremento demografico anche grazie alle nascite della seconda generazione di immigrati e fu meta dell'ondata migratoria più intensa nella sua storia. Secondo Dolenc (2007: 80) ciò fu dovuto alla ripresa dell'economia dopo la fine della prima riforma economica in Jugoslavia, al miglioramento dello standard di vita, alla prima crisi del petrolio e alle conseguenti limitazioni dell'immigrazione negli Stati dell'Europa Occidentale. Il 1974 fu un anno di particolare importanza per la Slovenia, che, con la chiusura del mercato estero del lavoro, divenne meta privilegiata dell'immigrazione della forza lavoro dal resto del territorio jugoslavo.

Le crisi del petrolio d'inizio e fine anni settanta non fecero che alimentare il buco nero dei prestiti jugoslavi con l'estero. La seconda crisi petrolifera del 1979 colpì gli stati a valuta forte clienti della Jugoslavia, indebolendo di conseguenza il suo commercio con l'estero. A fine anni settanta, nel paese alle prese con un'inflazione galoppante e un largo deficit nella bilancia dei pagamenti, il divario tra nord e sud andò via via ad intensificarsi. La Slovenia, che raggiungeva appena l'8,3% della popolazione jugoslava, produceva il 16,5% del reddito medio, e il 20% di tutto l'export jugoslavo (Pirjevec 1993: 462).

⁸ Se non diversamente specificato s'intende popolazione NON slovena.

I flussi migratori verso la Slovenia continuarono a rafforzarsi. La maggior intensità nelle migrazioni verso la Slovenia si registrò in particolare nel biennio 1978-1980. Mežnarić (1986: 76) fornisce una descrizione dell'immigrato regolare tipico proveniente dalle repubbliche jugoslave:

Prišel je v zadnjih letih, je delavec "ozkega profila" (nepriučen ali priučen), materni jezik je srbohrvaščina, je poročen, družina največkrat ni v Sloveniji, vzdržuje več nepreskrbljenih kot povprečni Slovenec, in končno, najverjetneje prihaja iz nerazvite občine SR Bosne in Hercegovine.

È arrivato negli ultimi anni, è un lavoratore non specializzato (scolarizzato o meno), la sua lingua materna è il serbocroato, è sposato, la famiglia il più delle volte non è in Slovenia, deve mantenere più persone rispetto ad uno sloveno medio e, infine, proviene molto probabilmente dalle zone sottosviluppate della Repubblica Socialista della Bosnia ed Erzegovina.

L'immigrazione in Slovenia arrivò presto ad assumere un aspetto espressamente urbano, considerando che più dell'80% degli immigrati viveva nelle città. (Dolenc 2007: 81)

Secondo il censimento del 31.1.1981⁹, sul suolo sloveno vi era un 9,4% di popolazione non slovena (Meznarić 1986:69) , ovvero più di 150 mila abitanti non autoctoni, di cui 127 mila provenienti dalle altre repubbliche della federazione, mentre 23 mila erano gli sloveni ritornati in patria (Dolenc 2007: 80).

Nel marzo 1981 in Slovenia il maggior numero d'immigrati proveniva dalla Croazia (31%), seguita dalla Bosnia Erzegovina (23%) e dalla Serbia in senso stretto (9,6%).

Per quanto riguarda la nazionalità dichiarata, la maggioranza erano croati (45,1%) seguiti dai serbi (31,6%), dai musulmani (9,7%), fanalino di coda gli albanesi (1,5%). La maggioranza dei serbi, circa il 47% si era trasferito dalla Bosnia Erzegovina e non dalla Serbia (44%) (Dolenc 2007: 83).

Per riuscire ad avere un quadro del livello d'istruzione della popolazione immigrata Mežnarić (1986: 72) ha confrontato i dati del censimento del 1981 e quelli della *Zveza skupnosti za zaposlovanje* SRS-. Da tale confronto è emerso che il livello di educazione della popolazione immigrata non si discostava di molto rispetto a quello degli sloveni, smentendo così la convinzione che gli immigrati avessero un livello d'educazione inferiore. Il 62,3% degli immigrati era formato da popolazione attiva, a fronte del 47,4% della popolazione slovena. Il 93,8% degli

⁹ Sebbene i dati dei censimenti diano un quadro numerico sufficientemente dettagliato, è utile ricordare che nella realtà le cifre potrebbero essere leggermente diverse tenendo conto anche dei numerosi lavoratori arrivati dalle altre repubbliche che non si sono registrati all'arrivo in Slovenia.

immigrati era impiegato in lavori di manodopera, la restante percentuale era impiegata in professioni qualificate e un numero non ben precisato di persone svolgeva lavori agricoli.

Gli anni ottanta

Nel decennio precedente l'indipendenza slovena, i movimenti migratori provenienti dalle altre regioni della Jugoslavia videro un indebolimento. La crescente crisi economica d'inizio anni ottanta, causata dall'ambiziosa strategia di sviluppo economico e dall'inadeguata risposta delle risorse interne, portò al fallimento di diverse industrie. A ciò si aggiunsero grandi cambiamenti politici nell'allora stato socialista, accompagnati dal risveglio di nazionalismi locali (Pirjevec 1993: 466).

Nell'autunno del 1980 nelle regioni meridionali del paese cominciarono a scarseggiare i generi di prima necessità, che non era possibile importare per mancanza di valuta. La disoccupazione aumentò ovunque meno che in Slovenia. Il divario tra le regioni non fece che aumentare: se nel 1955 il distacco, fra Slovenia e Kosovo, per quanto riguarda il prodotto nazionale lordo, era di 5 a 1, all'inizio degli anni ottanta era di 7 a 1 (Pirjevec 1993: 467).

Gli anni ottanta videro un importante cambiamento nella composizione della popolazione immigrata dalle altre repubbliche; questa non era più di carattere quasi esclusivamente maschile, bensì iniziava a crescere la componente femminile. Donne, infatti, erano il 53% degli immigrati, di cui il 56% arrivava dalla Bosnia ed Erzegovina (Dolenc 2007: 86). Mentre Pirjevec (1993: 53) afferma che queste arrivavano in cerca di occupazione, in particolare per professioni non qualificate nei settori della salute o della ristorazione, secondo Dolenc (2007: 86), invece, l'arrivo di popolazione femminile era conseguenza naturale del meccanismo di catena migratoria¹⁰ venutasi a creare anche nell'ambito dell'immigrazione dalle repubbliche jugoslave verso la Slovenia.

Alla popolazione immigrata trasferitasi in Slovenia durante gli anni setta e ottanta ci si riferisce spesso con l'espressione *nove narodne manjšine*, nuove comunità etniche.

¹⁰ Con catena migratoria s'intendono i complessi legami interpersonali (vincoli di parentela, amicizia e comunanza di origine) che collegano i migranti nelle aree di destinazione a chi è invece rimasto nelle aree di origine. (Massey 1988, 396 in Pollini, Scidà 2002:18). Grazie alle reti sociali, i processi migratori possono proseguire anche in presenza di condizioni di mercato sfavorevoli, indirizzandosi verso determinati paesi o località, non a seconda di maggiori opportunità economiche, ma di punti di riferimento creati dall'insediamento di parenti, vicini e amici. La ricerca di lavoro da un lato e di lavoratori dall'altro avviene utilizzando le risorse relazionali delle reti sociali, che forniscono informazioni sui posti di lavoro e sui lavoratori disponibili e suggeriscono l'assunzione di persone ritenute affidabili. Seguendo questa prospettiva, l'azione economica degli immigrati rappresenta uno degli esempi più chiari di costruzione sociale dei processi economici.

Ad oggi in Slovenia esse non possiedono lo status di minoranza ufficiale, sebbene tale richiesta sia stata più volte avanzata e sostenuta da diversi dibattiti nei circoli scientifici. Le nuove comunità etniche non vedono assicurata sul piano legislativo la propria specificità culturale e linguistica e vanno a confrontarsi quotidianamente con ostacoli sulla via della piena partecipazione nei processi decisionali e nelle altre forme di partecipazione alla vita pubblica slovena, soprattutto nei campi della politica culturale e dell'educazione.

1.3. Immigrazione verso la Slovenia indipendente

L'indipendenza della Slovenia dal resto della federazione è stata un evento che ha portato con sé grandi cambiamenti non solo dal punto di vista politico, ma anche sociale e culturale¹¹.

L'economia conobbe un evidente cambiamento strutturale, dovendo affrontare la transizione da economia di mercato socialista a quella capitalista. Dopo la stagione recessiva degli anni 1990-1992, quando lo sviluppo economico fu turbato dagli eventi che portarono al distacco della Slovenia dalla Repubblica Socialista Federale di Jugoslavia, l'economia slovena ebbe una ripresa, raggiungendo nel 2004 addirittura un incremento del 4,6%. Dal 1990 al 2006 la quota del settore industriale del Pil sloveno scese dal 40% a meno del 30% circa. D'altra parte, la quota del settore dei servizi salì a oltre il 40%. Il settore edilizio e quello agricolo subirono in particolare una contrazione. Il commercio con l'estero continuò ad essere l'orientamento principale dell'economia slovena. Passato il primo periodo dopo la disgregazione della Jugoslavia ripresero anche i commerci con gli stati dell'ex repubblica federale (Hösler 2008: 223).

Il censimento del 1991¹² registrò in Slovenia, un totale di 153.586 immigrati provenienti dalle ex aree jugoslave, da cui è possibile osservare un leggero aumento rispetto al censimento del 1981 (Josipović 2006: 249). La struttura etnica degli immigrati rimase simile, con un aumento di coloro che si dichiararono musulmani e di chi decise invece di non dichiarare la propria appartenenza etnica. Il numero d'immigrati di seconda generazione si consolidò rispetto al numero di arrivi negli anni trascorsi dall'ultimo censimento con l'eccezione della popolazione albanese che dal 1988 ha continuato a crescere. Dalla Croazia arrivava sempre meno popolazione di etnia croata, sostituita da quella proveniente dalla Bosnia Erzegovina, tendenza che era possibile osservare

¹¹ Naturalmente a livello federale ebbe delle conseguenze ancora maggiori; per qualcuno fu la goccia che fece traboccare il vaso e che portò alle feroci guerre jugoslave. Per la Repubblica autonoma di Slovenia tutto si risolse con una guerra di dieci giorni. Per più informazioni si rimanda a Hösler (2006).

¹² Il censimento del 1991 fu l'ultimo realizzato nella Repubblica Socialista Federale di Jugoslavia, tuttavia le diverse repubbliche lo portarono a termine e ne pubblicarono i dati singolarmente.

anche per l'etnia serba, il cui 60% arrivava in Slovenia dalla Bosnia. Tra le diverse etnie era osservabile un'omogeneità sul versante della religione professata, il 95% dei croati si dichiarava cattolico, il 91% dei bosgnacchi musulmano e l'89% dei serbi ortodosso.

Lo sloveno viene dichiarato lingua materna da 17 mila abitanti di etnia non slovena, cifra in un certo modo bilanciata dalle più o meno tredici mila persone dichiaratesi slovene (Dolenc 2007:88).

Il 1991, anno dell'indipendenza slovena, cambiò la natura delle migrazioni dalle ormai ex repubbliche jugoslave che da migrazioni interne divennero migrazioni internazionali a tutti gli effetti. I cambiamenti maggiori si ebbero sul piano amministrativo.

La Slovenia introdusse nuove misure per poter ottenere la cittadinanza¹³ rivolte a tutti coloro che vi si erano trasferiti e che vi avevano la residenza. Chi era già in possesso, oltre della cittadinanza jugoslava, anche di quella della Repubblica Socialista di Slovenia divenne automaticamente cittadino sloveno; chi invece, oltre a quella jugoslava possedeva quella del proprio paese d'origine e voleva rimanere in Slovenia, entro sei mesi avrebbe dovuto avviare le pratiche per ottenere la cittadinanza slovena. Mentre molti immigrati approfittarono di questa possibilità, una parte decise invece, per vari motivi, di fare diversamente. Tra questi, chi rimase entro i confini della repubblica slovena divenne straniero a tutti gli effetti. A parte di chi decise di non richiedere la cittadinanza slovena venne cancellato lo status di cittadino, con la conseguente perdita di tutti i diritti fondamentali e la privazione dei documenti personali; da qui l'espressione *izbrisani*, cancellati, per riferirsi a chi si ritrovò in questa situazione. Nel complesso si stima che siano stati cancellati dai registri della popolazione 25.000 persone originarie dalle altre repubbliche jugoslave.¹⁴

Provvedimenti di tipo amministrativo interessarono, naturalmente, anche il mondo del lavoro. La nuova nazione regolava lo status degli stranieri sul mercato del lavoro con la Legge sull'assunzione di stranieri, *Zakon o zaposlovanju tujcev (ZZT)*, dell'anno 1992.¹⁵ Tale atto amministrativo regolerà le problematiche del lavoro e dell'assunzione di stranieri in Slovenia fino al 2000. Gli articoli 23 e 24 di tale legge erano dedicati proprio ai lavoratori provenienti dalle ex repubbliche jugoslave. Il primo definiva la posizione lavorativa dei cittadini della Repubblica Socialista Federale di Jugoslavia o dei cittadini delle altre repubbliche dell'ex federazione che,

¹³ Testo disponibile alla pagina: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO832#>

¹⁴ Per ulteriori informazioni sul fenomeno degli *izbrisani*- i cancellati- si veda ad esempio il volume *The scars of erasure: a contribution to the critical understanding of the erasure of people from the register of permanent residents of the Republic of Slovenia* di Kogovšek N. (et al.) ed il portale <http://www.mirovni-institut.si/izbrisani/>. Interessante la spiegazione per i bambini fornita da RTS Slovenija - Radio e televisione pubblica slovena, disponibile alla pagina: <http://www.rtv slo.si/infodrom/infoteka/5/583>

¹⁵ Testo disponibile alla pagina : http://www.uradni-list.si/_pdf/1992/Ur/u1992033.pdf#!/u1992033-pdf

trovandosi in Slovenia, svolgevano o erano pronti ad iniziare un'attività lavorativa. L'articolo 24 dava invece la possibilità ai lavoratori dell'ex Jugoslavia, che si erano visti rifiutare la cittadinanza slovena richiesta, di ottenere il permesso di lavoro personale, se richiesto entro 90 giorni dall'entrata in vigore di tale legge.

In generale è sicuramente possibile affermare che le migrazioni verso la Slovenia continuarono a essere legate ai territori dell'ex Jugoslavia, arrivando, nel decennio 1991-2000, più dell'80% degli immigrati da quest'area (Dolenc 2007: 89). Si assistette, inoltre, al ritorno in patria di parte della popolazione slovena emigrata, come ad esempio i militari sloveni che servivano in diverse parti della Jugoslavia.

Come conseguenza della guerra degli anni novanta, anche la Slovenia diventò per alcuni anni meta di numerosi rifugiati e richiedenti asilo¹⁶, provenienti per lo più dalla Bosnia ed Erzegovina.

Nel decennio 1991-2001 la Bosnia Erzegovina si è riconfermata bacino d'emigrazione più fertile per le migrazioni verso la Slovenia. La migrazione economica "temporanea" di forza lavoro maschile ha visto allo stesso tempo una crescita nel numero degli arrivi dalla Macedonia e dal Kosovo (Dolenc 2007: 90).

Nel 2002 cambiano le metodologie di svolgimento del censimento della popolazione, che vanno ad allinearsi con le direttive internazionali. Dai dati sull'immigrazione relativi agli anni 2001 e 2002, come osserva Dolenc (2007:9 2), emerge una diminuzione dell'immigrazione dai paesi dell'ex Jugoslavia ed un aumento degli stranieri proveniente da altri paesi dell'Unione Europea.

La Slovenia membro dell'Unione Europea

Evento importante nella storia recente slovena è stata senza dubbio l'entrata della Slovenia nell'Unione Europea¹⁷, avvenuta il primo maggio 2004, che ha inciso in modo determinante sui movimenti migratori. La Slovenia è entrata a fare parte di un'unione di stati particolarmente attenta al monitoraggio dei movimenti migratori al suo interno e alla promozione continua di una

¹⁶ Secondo la Convenzione di Ginevra del 1951, il rifugiato viene definito come una persona che risiede al di fuori del proprio paese d'origine, che non vi può o non vi vuole fare ritorno a causa di un "ben fondato timore di persecuzione per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza ad un particolare gruppo sociale, opinione politica". Il richiedente asilo è un individuo che si sposta attraverso le frontiere in cerca di protezione, ma che non rientra nei rigidi criteri della Convenzione di Ginevra, non essendo in genere in grado di provare di essere il bersaglio individuale di una persecuzione esplicita (Ambrosini 2005:21).

¹⁷ Secondo i vertici europei i punti forti della Slovenia erano i costi del personale e di esercizio, la qualificazione della forza lavoro e le infrastrutture (Hösler 2006:237).

collaborazione tra gli Stati membri affinché l'immigrazione sia vista come una risorsa e non come un ostacolo allo sviluppo sociale.

Nella visione europea, di cui l'integrazione è uno dei pilastri, l'immigrazione internazionale è intesa come una possibilità per l'Unione di crescere nel suo complesso, adoperandosi nel fornire ai migranti le risorse necessarie per poter contribuire allo sviluppo dei loro paesi d'origine. Le migrazioni aventi come meta gli stati membri dell'Unione europea devono però essere continuamente monitorate e gestite, così da poter tener conto delle capacità di accoglienza dell'Unione sul piano del mercato del lavoro, degli alloggi, dell'istruzione, dei servizi sanitari e sociali e per riuscire allo stesso tempo a proteggere i migranti dal rischio di sfruttamento. I paesi membri, Slovenia naturalmente compresa, cooperano con continuità per armonizzare le loro politiche d'immigrazione e di asilo sempre però tenendo conto della diversità e delle specifiche esigenze di ciascun membro dell'UE¹⁸.

Come è facile immaginare, il nuovo status della Slovenia come paese membro dell'UE e tutti i benefici che ciò comporta, hanno fatto sì che la Slovenia diventasse meta ancora più ambita dai flussi migratori internazionali.

Tra il 2002 e il 2006 il numero di stranieri con la residenza in Slovenia è cresciuto di tredici mila unità, di cui il 90% rappresentato cittadini dall'area ex jugoslava, più della metà dei quali provenienti dalla Bosnia Erzegovina. Il livello di qualifica lavorativa rimane di basso, la maggior parte delle persone immigrate è impiegata come manodopera edile, il che comporta una prevalenza di individui di sesso maschile dai 20 ai 39 anni (Dolenc 2007: 94).

Sebbene incentivate dal nuovo status conquistato dalla Slovenia nel panorama europeo, queste migrazioni vedono però crescere gli ostacoli amministrativi dovuti all'introduzione delle quote per l'assunzione di stranieri provenienti da nazioni terze e all'iter necessario ad ottenere i permessi necessari per soggiornare in Slovenia in quanto nazione membro dell'Unione europea (Dolenc 2007: 93).

¹⁸ Si veda a questo proposito http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=en&type_doc=COMfinal&an_doc=2005&nu_doc=669

TAB 1. Stranieri in Slovenia per nazionalità e ottenimento della nazionalità slovena, 2002-2006

Država državljanstva	Tujci (stanje)			Priseljeni tujci (letno)					Pridobitev državljanstva 2002-2006 ¹⁰
	31. 12. 2002	31. 12. 2006		2002	2003	2004	2005	2006	
	Skupaj ¹⁰	DD ¹¹							
SKUPAJ	44.693	53.555	50.734	7.702	8.011	8.597	13.294	18.251	15.332
Nekdanja Jug.	40.356	47.525	46.804	6.276	6.445	7.386	10.301	15.561	13.812
Hrvaška	7.208	6.829	7.200	1.307	1.282	798	992	1.146	1.869
BIH	22.006	24.441	26.030	2.531	2.105	2.966	4.307	7.871	8.328
Makedonija	3.897	5.936	4.701	1.217	1.559	1.251	1.678	2.097	782
ZRJ	7.245	10.319	8.873	1.221	1.499	2.371	3.324	4.447	2.833
Druge države	4.337	6.030	3.930	1.426	1.566	1.211	2.993	2.690	1.520
Delež nekd. Jugoslavije	90,3	88,7	92,3	81,5	80,5	85,9	77,5	85,3	90,1

Fonte: Dolenc (2007:94)¹⁹

Per gli ultimi sette anni, dal 2007 ad oggi non è disponibile una bibliografia approfondita riguardo gli arrivi di popolazione dalle ex repubbliche jugoslave.

Per poter comprendere l'andamento di tali movimenti migratori negli ultimi anni, è possibile analizzare i dati pubblicati dall'Ufficio Statistico della Repubblica slovena, *Statistični Urad Republike Slovenije*, elaborabili e reperibili alla pagina internet: www.stat.si.

In generale possiamo affermare che negli ultimi anni la popolazione straniera avente residenza in Slovenia sia in costante crescita.

Il 2008 ha visto nuovo record sul fronte dell'immigrazione in Slovenia, registrando 30.693 arrivi totali²⁰. Di questi, la maggior parte è arrivata in Slovenia dalle ex repubbliche jugoslave:

TAB 2. Cittadini stranieri immigrati dalle ex repubbliche jugoslave sulla base della nazione del loro domicilio precedente, 2008

Bosnia ed Erzegovina	13.016
Serbia	5.051
Macedonia	3.208

¹⁹ *Država državljanstva*: Nazione di cui si possiede la nazionalità;
SKUPAJ: totale;
Nekdanja Jug.: ex Jugoslavia;
Hrvaška: Croazia;
BIH: Bosnia ed Erzegovina;
Makedonija: Macedonia
ZRJ Zvezna Republika Jugoslavija: Repubblica federale di Jugoslavia comprendente Serbia e Montenegro;
Tujci (stanje): stranieri (situazione);
Priseljeni tujci (letno): stranieri immigrati (annualmente);
Pridobitev državljanstva: ottenimento della cittadinanza.

²⁰ <http://www.stat.si/doc/pub/DemografskaPodobaSlovenije2008.pdf>

Croazia	1.519
Kosovo	1.463

Fonte: *Statistični Urad Republike Slovenije*

Lo stesso andamento è confermato nel 2009 che vede simili proporzioni numeriche, con una diminuzione degli arrivi dalla Serbia.

Il divario negli arrivi tra uomini e donne è molto alto:

TAB 3. Divario uomo/donna negli arrivi in Slovenia nel 2009

	totale	uomini	donne
Bosnia ed Erzegovina	12.910	10.846	2.064
Serbia	2.907	2.368	539
Macedonia	2.987	2.205	782
Croazia	1.442	996	446
Kosovo	3.576	2.917	659
Montenegro	113	71	42

Fonte: *Statistični Urad Republike Slovenije, Priseljeni iz tujine po državi državljanstva in spolu, 2009*

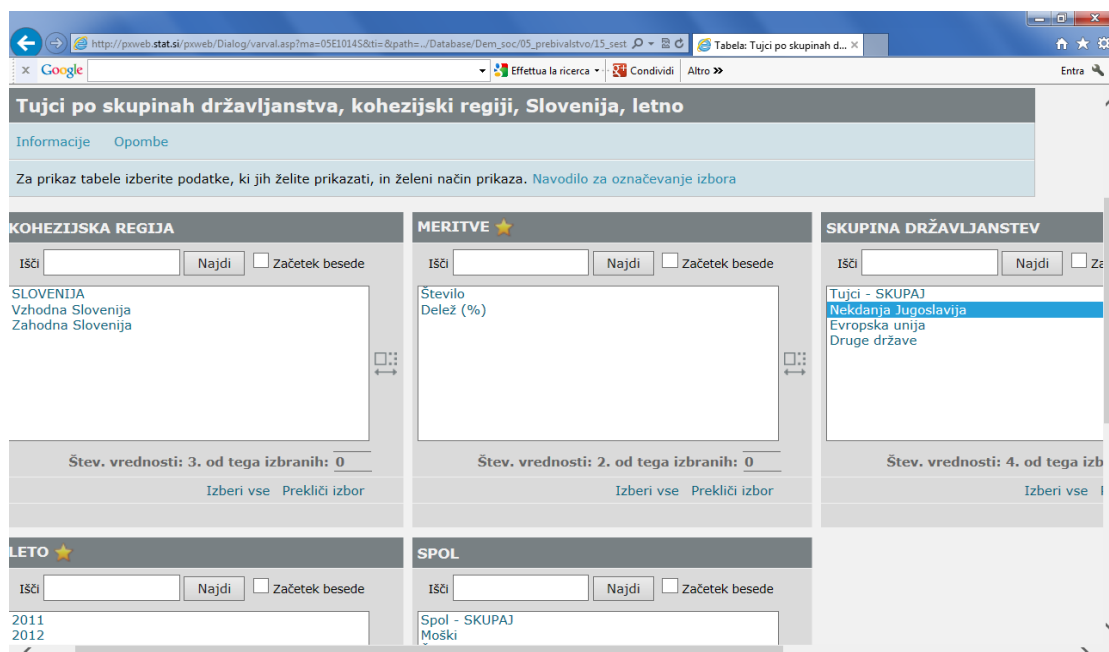
Secondo i dati dell'ultimo censimento della popolazione, portato a termine il primo gennaio del 2011, la Repubblica di Slovenia ha all'incirca due milioni di abitanti, più precisamente 2.050.189. Gli immigrati, ovvero le persone la cui prima residenza (subito dopo la nascita) si trovava all'estero sono 229.000, quasi l'11% della popolazione della Slovenia²¹. Due terzi di questa popolazione immigrata ha oggi la cittadinanza slovena.

Per confermare che ancor oggi l'immigrazione dall'ex Jugoslavia è il flusso migratorio principale ad interessare la Slovenia, è possibile osservare i dati di fine 2012. Al primo gennaio 2013 in Slovenia vi sono 78.868 individui aventi la nazionalità di uno dei paesi dell'ex Jugoslavia. Di questi 55.804 uomini e 23.066 donne.

Sulla pagina internet ufficiale dell'Ente statistico della Repubblica di Slovenia, nella ricerca dei dati riguardanti il numero e l'origine della popolazione straniera presente in Slovenia, è interessante notare come vi sia la possibilità di selezionare l'opzione specifica *Nekdanja Jugoslavija*, ex Jugoslavia, ulteriore testimonianza della portata di tale fenomeno.

²¹ http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=4430

IMG 1. Elaborazione dati dalla pagina internet dell'Ufficio Statistico della Repubblica slovena, provenienza degli stranieri presenti in Slovenia²²



Fonte: *Statistični Urad Republike Slovenije*

Da quanto fin ora affermato, non è difficile comprendere come il concetto d'immigrazione sia per la Slovenia indissolubilmente, ormai da decenni, legato ai territori dell'ex Jugoslavia.

L'apice dei movimenti migratori verso la Slovenia si è avuto durante gli anni della Jugoslavia, negli anni settanta ed ottanta. Al tempo si trattava ancora di migrazioni interne, facilitate dall'assenza di una politica migratoria e di ostacoli di tipo amministrativo.

Lo spartiacque principale per i flussi migratori in esame è stata senza dubbio l'indipendenza slovena, che ha portato con sé una nuova normativa e regole più rigide per l'ingresso nella nuova repubblica. Il cambio dello status della Slovenia nel panorama internazionale, l'entrata nell'Unione Europea, è andato ad inserire queste migrazioni in un ulteriore cornice giuridico amministrativa che rende più rigidi i termini di permanenza dei cittadini dei paesi terzi in Slovenia, ma che la rende meta d'immigrazione più ambita.

Nonostante questo tipo di migrazione abbia ormai una storia consolidata e sia quindi da anni inserita nella società slovena, è ancora oggetto di pregiudizi. La presenza ormai da decenni della figura dell'immigrato dalle ex repubbliche jugoslave nell'immaginario sloveno ha fatto sì che questo si conquistasse un proprio ruolo anche nella cultura popolare slovena.

²² http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=05E1014S&ti=&path=../Database/Dem_soc/05_prebivalstvo/15_sestava_preb/05_05E10_drzavljanstvo/&lang=2

2. La figura dell'immigrato dall'ex Jugoslavia nella società slovena contemporanea

L'arrivo di popolazioni immigrate porta con sé nelle società di arrivo non solo nuovi individui, ma anche una nuova lingua, una nuova religione, nuovi usi e costumi.

Soffermandoci un istante sul significato dell'aggettivo *nuovo* nella lingua italiana vediamo le diverse sfumature che questo può assumere²³:

1. In genere, di cosa fatta o avvenuta o manifestatasi da poco (...)
 - f. Di cosa, e anche di persona o di gente che si vede o si conosce per la prima volta, e quindi non prima o non ancora vista o conosciuta (...)
2. Con sign. simile a *altro* (rispetto al passato, al precedente, o alla consuetudine, alla tradizione), in varie accezioni:
 - a. Diverso, nell'essenza o nelle caratteristiche, nelle manifestazioni, negli effetti, da ciò che c'era o che si aveva prima (...)

Grazie alla nostra esperienza personale, come appartenenti a società multiculturali e multilinguistiche, comprendiamo come gli immigrati vengano percepiti sì come *nuovi*, ma per lo più nella seconda accezione, sono visti come *altri*, *diversi*. Il percepire tale diversità radica molto spesso nei membri della società accogliente un sentimento d'insicurezza, che purtroppo sfocia spesso in paura, sia esso pubblicamente espresso, sia esso, come spesso accade, velato, celato dietro particolari opinioni ed ideologie. Si teme, spesso inconsciamente, che la diversità di cui sono portatori i nuovi arrivati possa trasformare, se non addirittura distruggere, il nostro modo di vivere, la nostra cultura e, come mi ripropongo di sottolineare in questo capitolo, la nostra lingua. Perno principale attorno a cui ruotano tali preoccupazioni è quindi la perdita della propria identità. I movimenti migratori hanno alimentato e continuano ad alimentare accesi dibattiti e studi scientifici attorno al concetto d'*identità*, contribuendo così al suo studio delle sue manifestazioni nei diversi contesti, soprattutto nella cornice dei cambiamenti che coinvolgono le società moderne.

La nozione d'*identità* comprende diverse discipline e, proprio questa sua multidisciplinarietà, ne rende difficoltosa una definizione che risulti univoca e lineare.

Adeguata al contesto in esame è quella suggerita da Burke e Stets (2009: 6) che vede l'identità come un insieme di significati che definiscono chi è un individuo in quanto detentore un certo ruolo nella società o come membro di un particolare gruppo.

Le identità che si ritrovano protagoniste nella trattazione dei diversi aspetti di un fenomeno migratorio e l'impatto di quest'ultimo sulla società ospitante, sono generalmente due,

²³ Dal Dizionario della lingua italiana Treccani, <http://www.treccani.it/vocabolario/nuovo/>.

caratterizzanti altrettanti precisi gruppi d'individui: i facenti parte della società della nazione d'arrivo ed i nuovi arrivati. Entrambe possono essere utilizzate e definite dagli appartenenti alla società accogliente e dai nuovi arrivati per poter delineare i confini sia dell'identità dell'*altro* sia, allo stesso tempo, della propria.

Nel mio studio analizzerò l'identità che la società slovena ha, negli anni a seguito dell'indipendenza, attribuito all'immigrato di madrelingua bosniaca, croata, serba provenienti dalle ex repubbliche jugoslave. Avvalendomi anche dell'analisi di un certo numero di commenti reperiti in rete, presenterò gli stereotipi che ruotano attorno a questa figura concentrandomi particolarmente su quelli riferiti all'ambito linguistico. Sarà proprio la lingua parlata uno degli elementi discriminanti nella distinzione tra il *noi* e *loro*.

Successivamente descriverò l'evoluzione della figura dell'immigrato dalle ex repubbliche jugoslave in Slovenia che, da soggetto ai margini della società slovena, è diventato uno dei protagonisti della cultura popolare slovena moderna.

2.1 Pregiudizi e stereotipi

Il pregiudizio è un risultato dei meccanismi operativi tipici dei processi cognitivi della mente umana. La conoscenza richiede classificazione, ossia distinzione e ordinamento degli oggetti in categorie in una certa misura precostituite. Spesso accade che i processi di categorizzazione in atto nella mente umana diano luogo a forme di generalizzazione indebita (Ambrosini 2005: 256), che comportano l'attribuzione a tutti i membri di un determinato gruppo sociale di alcuni comportamenti o caratteristiche rilevate o sperimentate con uno o più appartenenti a tal gruppo. Dai pregiudizi derivano gli stereotipi, immagini mentali prodotte dagli esseri umani per descrivere il mondo al di fuori della loro portata (Lippman in Apte 2001: 608), rappresentazioni rigide, standardizzate, applicate a gruppi sociali considerati nel loro insieme.

La percezione che abbiamo di un altro soggetto, della sua cultura e della sua lingua è guidata dal modo in cui siamo condizionati dalla nostra stessa cultura ad acquisire coscienza delle cose e dai modelli stereotipizzati già esistenti attorno a noi. L'identità che si va ad attribuire ad un gruppo sociale è spesso basata sulla focalizzazione e diffusione di concetti e stereotipi di carattere etnico, razziale e nazionale.

Sebbene gli stereotipi possano assumere diverse forme, il linguaggio è probabilmente il mezzo più efficace attraverso il quale vengono trasmessi e mantenuti nel tempo. Come sottolineato da Macrae, Stangorn, Hewstone (1996: 194), il linguaggio gioca infatti un ruolo importante:

- nella trasmissione degli stereotipi;
- nell'organizzazione cognitiva;
- nella conservazione degli stereotipi;
- nell'espressione d'identità stereotipate.

Una delle principali caratteristiche del linguaggio, quella di essere un elemento culturale condiviso da una determinata comunità fa sì che gli stereotipi entrino a far parte del lessico di una determinata lingua, dove, dando vita a nuovi termini ed espressioni, riescono a rimanere nel tempo.

La creazione di stereotipi caratterizzanti gli immigrati provenienti dall'ex Jugoslavia, può essere vista come una spinta o un bisogno della società slovena verso l'etnocentrismo, verso un desiderio di volersi distinguere, non tanto ritenendo sé stessi migliori, ma attribuendo ad altri le caratteristiche che deviano dalle regole condivise del 'buon vivere'. L'identità slovena si contrappone all'identità dell'*altro*, categorizzazione che vede di primaria importanza nella differenziazione l'elemento del linguaggio, dimostrando che il modello una nazione=una lingua è ancora insito nella società slovena.

2.1.1. La figura del *čefur*

L'immigrazione dalle ex repubbliche jugoslave in Slovenia ha trovato il suo spazio non solo nella società, ma anche all'interno del lessico sloveno. A partire dall'inizio degli anni novanta, nel lessico della lingua slovena appare il termine *čefur*, utilizzato proprio per indicare gli attori di tale migrazione. Esso, infatti, non viene utilizzato in riferimento ad una singola etnia (come potrebbe essere ad esempio quella serba, quella bosniaca ...), bensì, come vedremo, si riferisce a tutti coloro che arrivano dalle ex repubbliche confederate.

Tale parola, esempio dei rari termini di origine turca presenti nella lingua slovena (Dapit 2012: 485), nasce con una connotazione prevalentemente negativa, dovuta, probabilmente, alla pressione che l'ondata migratoria di chi cercava rifugio dagli orrori della guerra ha provocato sulla società slovena.

Benché sia un termine caratteristico solamente per la lingua slovena²⁴, è espressione di un fenomeno tipico delle società industrializzate, ovvero quello di dare una denominazione precisa ad un gruppo di persone che si trova alla periferia della società maggioritaria.

Trovare una definizione scientifica di tale termine non è immediato. Lo *Slovar slovenskega knjižnega jezika*, Dizionario della lingua letteraria slovena, nella sua edizione odierna non lo comprende, mentre ne dava invece una definizione nell'edizione del 1991.

Una definizione di *čefur*, la si può invece trovare nel *Slovenski etimološki slovar*, Dizionario etimologico sloveno, a cura di Marko Snoj (2009: 81):

čefur –ja m ‘priseljenc iz južnih republik nekdanje Jugoslavije’ (20.stol.), pisano tudi *čifur*, *čufur*; *čefurka*, *čifurka*, *čufurka*, *čefurski*, *čifurski*, *čufurski*, vse slabšalno. Verjetno prevzeto iz hrv., srb., *Čifut*, *Čivut* ‘Žid’, kar je v večini govorov slabšalna oznaka pripadniku tega naroda. Sloven –ur namesto izvornega –ut se je po zgledu *nemčur* vzpostavilo zaradi slabšalnosti. Hrv., srb. *Čifut*, *Čivut* je prek turšč. *Çifit* in arab. *Jahūd* (ali perz. *Ğühūd*) prevzeto iz hebr. množinske oblike *Jehūdīm* ‘Judi’, ki je izpeljana iz imena četrtega Jakobovega sinu *Jehūd*, slov. *Juda*, iz katerega izvirajo Judi (Sk I, 322, RoDN, 271). Iz istega hebr. vira je prek gr. *Ioudaios* in lat. *Iudaeus* ter rom. jezikov prevzeto slov. *Žid*, prek nem. Pa kasneje *Jud*. Druga možnost je domneva, da je sloven. *čefur* ipd. prevzeto iz bosanske besede *ćafir*, ki pri muslimanih pomeni ‘nevernik, pripadnik druge, katoliške ali pravoslavne vere’ (S.Torkar, ustno). Ta beseda je prek turšč. *kafir* izposojena iz arab. *kāfir* ‘nevernik’.

čefur, ‘immigrato dalle repubbliche meridionali dell'ex Jugoslavia’ (20.sec.), scritto anche *čifur*, *čufur*; *čefurka*, *čifurka*, *čufurka* (femminile sing.), *čefurski*, *čifurski*, *čufurski* (agg.qualificativo), tutte peggiorative. Probabilmente deriva dal croato, serbo *Čifut*, *Čivut* ‘Giudeo’ che nella maggior parte delle parlate è un'espressione peggiorativa per indicare l'appartenente a questo popolo. Il suffisso sloveno –ur, in sostituzione dell'originale –ut, si è affermato sull'esempio di *nemčur* per il carattere peggiorativo. Il termine croato, serbo *Čifut*, *Čivut* è stato, attraverso il termine turco *Çifit* e l'arabo *Jahūd* (o il persiano *Ğühūd*) preso dalla forma plurale dell'ebraico *Jehūdīm* ‘Giudei’, che deriva dal nome del quarto figlio di Giacobbe *Jehūd*, in sloveno *Juda*, dal quale hanno origine i Giudei. Dalla stessa origine ebraica, attraverso la forma greca *Ioudaios* e la latina *Iudaeus* e le lingue romanze, deriva la forma slovena *Žid* attraverso il tedesco. Solo successivamente *Jud*.

Un'altra possibilità è l'ipotesi che l'espressione slovena *čefur* e simili derivi dalla parola bosniaca *ćafir*, che tra i musulmani significa ‘infedele, appartenente ad un'altra religione, cattolica o ortodossa’ (S. Torkar, oralmente). Questa parola, attraverso il termine turco *kafir* è un prestito dall'arabo *kāfir* ‘infedele’.

Che il termine *čefur* sia relativamente nuovo nella lingua slovena, è testimoniato dal suo inserimento nello *Slovar novejšega besedja slovenskega jezika*, Dizionario del lessico recente della lingua slovena, (Bizjak Končar et al.: 2012), dove viene definito come:

²⁴ Anche la lingua tedesca nella variante austriaca vede un termine riferito agli immigrati provenienti dall'ex Jugoslavia: Tschusch, si veda <http://www.oesterreichisch.net/oesterreich-154-Tschusch.html>

čefúr -ja m, člov. (ú)

1. slabš. pripadnik katerega koli naroda nekdanje Jugoslavije razen Slovencev, živeč v Sloveniji; jugovič (1): *zmerjati koga s čefurjem; Učitelj, ki sliši učenca, ki drugemu reče, da je čefur, mora v tistem trenutku ukrepati*

2. pripadnik subkulturne skupine z značilno govornico, ki je mešanica slovenščine in jezikov drugih narodov nekdanje Jugoslavije; čapec: *Predstavo odlikuje živa in aktualna govornica mladih čefurjev* E verjetno ← hrv., srb. Čifut 'Jud' ← tur. Çifit ← arab. Jahūd ← hebr. Jehūdīm 'Judje'

1. pegg. appartenente a qualsiasi popolo dell'ex Jugoslavia, ad esclusione degli sloveni, vivente in Slovenia;
2. appartenente ad una subcultura dalla parlata caratteristica, comprendente elementi dello sloveno e delle lingue degli altri popoli dell'ex Jugoslavia.

Altre definizioni di questo termine esulano dall'ambito strettamente scientifico essendo più legate all'ambito dei nuovi mezzi di comunicazione (ad es. la rete), tuttavia sono utili al fine di comprendere al meglio la stereotipizzazione di tale figura.

Una prima definizione compare nel testo di una canzone del cantante sloveno Magnifico²⁵, molto conosciuto in patria, intitolata *Kdo je čefur*, Chi è un čefur, . Qui l'autore, attraverso gli stereotipi che caratterizzano gli immigrati dall'ex Jugoslavia, descrive, ironicamente, il tipico čefur:

Chi è un čefur? Un čefur è una persona che vive sul territorio di una determinata nazione, ma non appartiene alla locale maggioranza nazionale. Nel nostro caso sono le persone che provengono dalle regioni a sud o ad est del fiume Kolpa²⁶. Tra i čefur-i, nella maggioranza dei casi, includiamo anche i loro discendenti. Si distingue dall'appartenete alla popolazione di maggioranza per la sua fisionomia, fronte bassa, sopracciglia unite, zigomi prominenti e una forte mascella inferiore. Le caratteristiche basilari del suo comportamento sono: amano la bella vita, bestemmiano, amano l'alcol, il gentil sesso, il calcio. Amano il kitsch e i gioielli d'oro. Sono esperti di arti di combattimento e spesso sono aggressive, persino quando non vi è alcun motive. Il periodo della loro acclimatizzazione è nella maggior parte dei casi molto lungo²⁷.

Questo "nuovo" personaggio della società slovena non è passato inosservato agli utenti della rete. Il sito internet www.razvezanijezik.org²⁸ al lemma čefur fa corrispondere la seguente spiegazione:

²⁵ Robert Pešut, in arte Magnifico, famoso cantante e compositore sloveno di origine serba.

²⁶ Kolpa: fiume al confine sloveno/croato.

²⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=zSmPkrwGMQI>

²⁸ Il sito www.razvezanijezik.org si presenta come un dizionario on-line dello sloveno non letterario, che ogni utente può compilare qualora e dove lo ritenga necessario. Nei nove anni della sua esistenza, più di 1600 utenti anonimi hanno contribuito alla formazione di più di 3.700 lemmi e 2.300 articoli. Nell'ottobre 2007, 170 articoli scelti sono stati redati in forma scritta nel volume *Razvezani jezik. Prosti slovar žive slovenščine. Zvezek za začetek 2004-7* –

- *Čefur*²⁹ è una parola molto più datata e non è una denominazione alternativa per l'appartenente ad un determinato gruppo, bensì è necessario definirlo molto più semplicemente, come segue:

Čefur: (...) nel significato corrente tipicamente indica qualcuno, le cui radici familiari si trovano a sud della Slovenia e indossa tute da ginnastica sfavillanti con due o tre righe verticali³⁰.

Oltre a questa definizione il sito fornisce un'ironica osservazione, correlata al comportamento linguistico, introducendo il concetto di *fužilnik*³¹ (o anche *čefurativ*)³², volendo così sottolineare le inesattezze compiute da tali parlanti nell'utilizzo dei casi grammaticali sloveni:

(...) *Alle declinazioni slovene è stata fatta un'importante aggiunta. È stato, infatti, annesso un nuovo caso grammaticale, il settimo, che si è del tutto conservato solo nel dialetto di Fužine.*

1. imenovalnik (nominativo)
2. rodilnik (genitivo)
3. dajalnik (dativo)
4. tožilnik (accusativo)
5. mestnik (locativo)
6. orodnik (strumentale)
7. *fužilnik (čefurativ)*

*Esempio d'utilizzo: sem s Fužinama, grem na Fužinama.*³³

Vediamo quindi che il mezzo linguistico assume nel caso dell'emigrazione dalle ex repubbliche jugoslave in Slovenia una funzione ben precisa. Esso diventa marcatore delle differenze, il mezzo che permette di delineare i confini di una vera identità slovena.

Lingua sciolta. Dizionario libero dello sloveno vivo. Quaderno iniziale 2004-7 -, a cura di Pangos e Pirman, edito da Društvo za domače raziskave.

²⁹ <http://razvezanijezik.org/?page=%C4%8Defur%2Fpripomni>

³⁰ Nell'originale: "...s tremi črtami". Qui è stato tradotto "con tre righe", sottointendendo tute con tre righe verticali, ricordanti una famosa marca sportiva. Il sostantivo italiano *riga* in sloveno è *črta*, tuttavia in questa definizione viene volontariamente utilizzata come lettera iniziale la *č*, presente in bosniaco, croato e serbo ma non in quello sloveno. Questo espediente è probabilmente volto a sottolinearne il modo di pronunciare tale sostantivo dai parlanti bosniaci, croati, serbi, o ad enfatizzare l'uso esclusivo di questo capo d'abbigliamento da parte della popolazione immigrata di tali origini.

³² <http://razvezanijezik.org/?page=fu%C5%BEilnik>

³³ forma corretta: *Sem s Fužin, grem na Fužine.*

Per indagare maggiormente il ruolo del linguaggio come divisore tra la popolazione slovena e quella immigrata, sono stati analizzati un centinaio di commenti internet ad articoli o forum riguardanti il tema dell'immigrazione in Slovenia.

2.2 L'immagine dell'immigrato dalle ex repubbliche jugoslave in Slovenia, delineata dai commenti in rete

Per delineare gli stereotipi riguardanti la figura dell'immigrato dalle ex repubbliche jugoslave sono stati analizzati commenti di utenti internet a diciotto articoli e discussioni aventi come tema tale immigrazione.

Il materiale esaminato, risalente agli ultimi cinque anni, è apparso su siti sloveni molto visitati come ad esempio il sito della Radio e televisione nazionale (www.rtv slo.si), dei quotidiani *Slovenske novice* (www.slovenskenovice.si) e *Dnevnik* (www.dnevnik.si), sui portali di notizie *zurnal24* (www.zurnal24.si) e *24ur* (www.24ur.si).³⁴

La scelta di utilizzare lo strumento della rete analizzando un tipo di comunicazione mediata dal computer (ing. *Computer-mediated communication*) (CMC), definita Smith e Wood (2001:4) come lo studio di come i comportamenti umani sono mantenuti o alterati dallo scambio di informazioni attraverso i macchinari, è stata dettata dal fatto che tale forma di comunicazione sia sempre in più rapida espansione e che in questo particolare caso, l'utilizzo della comunicazione mediata dal computer permette agli utenti di esprimere la propria opinione più liberamente, non esponendosi in prima persona, essendo sempre protetti dallo schermo.

Nei forum e nei commenti alle notizie dei quotidiani pubblicate online il linguaggio è il mezzo principale d'espressione, se non, potremmo dire, salvo rari casi, l'unico.

La maggior parte dei commenti analizzati sono stati scritti da utenti che hanno deciso di esprimere la propria identità tramite l'uso di uno pseudonimo o *nickname* o *username*.

Pur essendo internet un mondo particolarmente fluido, dove gli utenti possono esplorare le proprie possibilità d'espressione introducendo nuove modalità espressive, in questo studio mi focalizzerò principalmente sul concetto di lingua parlata dalla popolazione immigrata e come

³⁴ Oltre a questi, sono stati analizzati i commenti di discussioni dal titolo *Priseljenci – Immigrati-* sul forum www.izklop.com, e *Kakšno je vaše mnenje o čefurjih? Imate kakšnega za prijatelje, kako se razumete z njimi? – Qual è la vostra opinione sui čefurji? Vi danno fastidio o ci andate d'accordo?-* sul forum www.cveka.com.

questo arrivi a definire agli occhi dei commentatori l'identità dell'immigrato proveniente dai paesi dell'ex Jugoslavia.

Ciò che desidero estrapolare dai commenti analizzati, infatti, non è tanto la loro posizione pro o contro immigrazione o la veridicità di quanto affermato dagli utenti, bensì l'immagine dell'immigrato dall'ex Jugoslavia che da questi risulta.

Dopo aver delineato gli stereotipi più frequenti che emergono dai commenti, mi concentrerò in particolare sul ruolo e sull'importanza rivestiti dallo strumento linguistico, nel nostro caso la lingua slovena e la lingua parlata dagli immigrati la quale, come vedremo, arriva ad assumere varie denominazioni.

In generale, è possibile affermare che agli immigrati provenienti dall'ex Jugoslavia vengano ancora attribuite le stesse caratteristiche emerse dall'indagine condotta da Žitnik-Serafin nel 2004 (2008: 130)³⁵. Dieci anni più tardi ne emerge, infatti, un'immagine ancora stereotipata, molto simile, se non identica.

A tutt'oggi appare particolarmente viva la credenza che tra gli immigrati vi sia un forte tasso di criminalità, sottolineata anche nell'articolo di A. Kralj, *Nezaželeni? Medijske in politične konstrukcije tujcev v Sloveniji*, *Indesiderati? Le costruzioni mediatiche e politiche degli stranieri in Slovenia-*, del 2002, nonostante questo si riferisca a un periodo molto particolare, il biennio 2000-2001, anni della così detta *prebežniška kriza*, crisi dei profughi, fortemente caratterizzato dalla lotta all'immigrazione irregolare. Nei contributi dei media sloveni analizzati dalla Kralj ecco emergere, nuovamente, la criminalità, l'uso della violenza, la vittimizzazione del popolo sloveno, in particolare di chi paga le tasse, dei lavoratori sloveni che si vedono portare via il lavoro dagli stranieri (Kralj 2008: 179), caratteristiche presenti anche nei commenti analizzati, riferiti agli ultimi 5 anni. Colpevole di questa situazione non sono solo gli immigrati, ma anche lo Stato (Kralj 2008: 180), accusato un decennio fa, come anche oggi, di non occuparsi della sicurezza dei suoi cittadini e di essere troppo permissivo nella sua politica migratoria.

Dopo una prima lettura dei commenti agli articoli, sono stati selezionati quelli concernenti, come precedentemente anticipato, il comportamento linguistico di chi arriva dalle ex repubbliche jugoslave.

La connessione tra lingua e identità è molto spesso talmente forte, che un singolo aspetto dell'uso linguistico può identificare l'appartenenza del parlante ad un determinato gruppo, ad

³⁵ Nel 2004 Janja Žitnik-Serafin dell'Istituto dell'emigrazione slovena di Ljubljana, ha analizzato i contenuti di forum di discussione online aventi come tema l'immigrazione in Slovenia.

I risultati di quest'analisi sono stati pubblicati nel volume *Večkulturna Slovenija – Slovenia multiculturale-*, edito nel 2008.

una determinata comunità; l'identità individuale e sociale vengono mediate dalla lingua e dall'uso che ne viene fatto. La lingua non è in questo caso collegata all'etnicità di un determinato popolo, bensì all'identità del gruppo sociale degli immigrati provenienti dall'ex Jugoslavia.

Altro legame estremamente saldo è quello tra lingua e cultura. Come categorie generiche, la cultura e la lingua si sottintendono reciprocamente, non vi è cultura senza espressione linguistica, come non vi sarà espressione linguistica senza cultura. Benché la lingua non sia che uno dei sistemi della cultura (assieme ai miti, alla religione, agli usi ...), tra le due vi è un rapporto di indissolubile coordinazione. La cultura può essere intesa come uno specifico frangente all'interno del quale s'interpretano determinati aspetti esterni della realtà (Bugarski 2005: 16), interpretazione che non potrebbe essere possibile senza l'ausilio dello strumento del linguaggio. Grazie a quest'ultimo, infatti, l'essere umano dà una forma precisa alla propria esistenza ed al proprio mondo. Tutta la cultura, come ricorda Bugarski (2005:17) è stata creata grazie al linguaggio, attraverso il linguaggio, e, per una grande parte, nel linguaggio.

Nel caso della lingua slovena, il rapporto tra lingua e cultura è di uno ad uno, essendo lo sloveno, nelle sue varietà, l'unica lingua rappresentante la cultura slovena e viceversa.

Da quanto emerge dai commenti analizzati, gli immigrati dall'ex Jugoslavia, siano essi denominati *čefurji* o, tramite il termine dall'accezione neutra *priseljenci*- immigrati-, sarebbero caratterizzati da una conoscenza lacunosa della lingua slovena piuttosto preoccupante³⁶:

(...) Slovenske besede skoraj ne slišimo več (vključno z RTV SLO). Dvojina izginja, polno je balkanizmov (...)

(...) Non si sente quasi più parlare sloveno (anche sulla RTV SLO³⁷). Il duale sta scomparendo, è pieno di balcanismi (...)

Jih poznam kar dosti ki so di pridobili slovensko državljanstvo, pa še vedno ne govorijo slovensko. Mi smo pa ovce, ker jim to omogočamo, saj če ne pove slovensko, mu kratko malo povemo nazaj po čefursko. Sami smo si krivi.

Ne conosco abbastanza che hanno ottenuto la cittadinanza slovena, ma ancora non sanno parlare sloveno. Noi poi siamo delle pecore perché glielo permettiamo. Se non ci parlano in sloveno noi gli parliamo in čefursko³⁸. La colpa è nostra.

³⁶ I commenti riportati, in grafia originale, sono solamente alcuni esempi di opinioni espresse dalla maggioranza dei commentatori.

³⁷ Radio televisione slovena.

*Mnogi prebivalci nekdanjih južnih republik pa po desetletjih bivanja v Sloveniji in tudi državljanstvu **nočejo** govoriti slovensko.*

Molti abitanti delle ex repubbliche meridionali anche dopo decenni di permanenza in Slovenia e pur avendo la cittadinanza non vogliono parlare sloveno.

Poznam precej tujcev ampak glede jezika se ga naslabše naučijo prav priseljenci iz bivših republik!

Conosco molti stranieri, ma per quanto riguarda la lingua la imparano peggio proprio gli immigrati dalle ex repubbliche!

*(...) del vaših osebkov ki že 30 let al pa še več tle živi pa ne govori **naš jezik**... Take bi nagnau najraje... –*

(...) parte dei vostri soggetti che vivono qua già da 30 anni e non parlano la nostra lingua ...

Questi li scaccerei più che volentieri ...

Tako je, če se te ki pridejo k nam večinoma iz balkana nebi obnašali kot da jse vse njihovo, niti nebi bili tako ksenofobični, ampak dokler bom v trgovini blagajničarki moral 3 × razlagat da hočem 2 škatlici cigaret in ne dve kutiji bo tako.

È così, se quelli che vengono da noi per la maggior parte dai Balcani non si comportassero come se fosse tutto loro, non saremmo nemmeno così xenofobi, ma finché in negozio devo spiegare alla cassiera 3 volte che voglio due pacchetti di sigarette e non *dve kutiji*³⁹, sarà così.

Questa conoscenza lacunosa della lingua slovena viene direttamente collegata alla non conoscenza, al non rispetto della cultura slovena:

*(...) je potrebno nekako zagotoviti varnost **naši kulturi, jeziku, običajem** (...) –*

(...) è necessario assicurare in qualche modo la sicurezza alla nostra cultura, alla nostra lingua, alle nostre usanze (...)

(...) Naša vlada bi morala priseljence popolnoma posloveniti, da nebi izginila vsaj slovenska kultura! > Južnaki⁴⁰ se v drugih državah hitro naučijo jezika (...)

³⁸ Čefursko: lingua dei così detti čefuri.

³⁹ *dve kutije* = bosniaco, croato, serbo, per l'espressione slovena *dve škatlice*: due pacchetti.

⁴⁰ *Južnaki*: letteralmente 'meridionali', qui inteso come 'chi arriva dalle repubbliche meridionali'.

Il nostro governo dovrebbe slovenizzare del tutto gli immigrati, affinché almeno la cultura slovena non scompaia! I meridionali nelle altre nazioni imparano la lingua velocemente (...)

Čefur je, poleg že opisanega, tudi prebivalec države (Slovenije), ki NOČE SPREJETI kulture in običajev te države, noče govoriti slovensko.

Un Čefur, oltre a quanto già descritto, è anche l'abitante di una nazione (Slovenia), che NON VUOLE ACCETTARE la cultura e le tradizioni di tale nazione, non vuole parlare sloveno.

(...) s trumami priseljencev z juga se je spustil tako intelektualni, umetniški in kulturni nivo Slovenije in še slabše bo.

(...) con le orde d'immigrati dal sud si è abbassato il livello sia intellettuale che artistico e culturale della Slovenia e andrà ancora peggio.

To je samo eden od primerov čefurizacije. Potem je tu še rap s trdim L, filmi z poveličevanjem njihove "kulture", sleng se spreminja v neke vrste anglo-srbščino, popolnoma je počefurjena tudi glasbena scena...

Questo è solo uno degli esempi di čefurizacija⁴¹. Poi c'è anche il rap con la L dura, i film che enfatizzano la loro "cultura", lo sleng si sta trasformando in una sorta di inglese-serbo, anche la cultura musicale si è del tutto počefurjena⁴².

Questa non conoscenza dello sloveno emergerebbe con più forza negli ambienti urbani, in particolare nella capitale Lubiana:

Grem v lj pa skor ne slišm slovesnke besede na ulici!!! –

Vado a Lubiana e per strada quasi non sento parola in sloveno!!!

Prav groza me je bila včeraj, ko sem se z družino sprehajala po Ljubljani in vsak drugi NI govoril slovensko.... In ne, niso bili turisti!

Ieri sono proprio rabbrivida quando con la mia famiglia passeggiavo per Lubiana e una ogni due persone NON parlava sloveno ... E no, non erano turisti!

To sklepam po govorici. Maribor, Celje, Ljubljana, Jesenice, Novo Mesto, Koper so nekatera od mest kjer že težko na ulici srečaš koga ki ti ne odgovori z "molim" ali "šta je". –

⁴¹ čefurizzazione

⁴² čefurizzata, per la spiegazione di tale nota e della precedente si veda nel proseguo del capitolo.

Lo deduco dalla parlata. Maribor, Celje, Lubiana, Jesenice, Novo Mesto, Koper sono alcune delle città dove difficilmente per strada incontri qualcuno che non ti risponda con “molim” o “šta je”⁴³.

Tra i commenti emergono varie denominazioni attribuite alla lingua parlata dagli immigrati proveniente dall'ex Jugoslavia:

(...) *slišim govorico ki ni slovenska ampak je "doseljeniška"* –
(...) sento una parlata che non è slovena ma “immigrata”

(...) *uradni jezik je srbohrvaščina* (...) –
la lingua ufficiale è il serbocroato

(...) *pa drugje govoriš v t.i. čefurski slovenščini* (...) –
(...) e da altre parti parli uno sloveno così detto čefur-o (...)

Meni je čisto v redu gradbeniška slovenščina pa še nasmejem se ob kakšnem neposrečenem izrazu.
A ma va bene lo sloveno dell'edilizia⁴⁴ e sorrido quando sento qualche espressione infelice.

Questa lacunosa conoscenza della lingua e della cultura slovena viene vista come un vero e proprio pericolo per il presente, come anche per il futuro:

Seveda, da je potrebno omejiti rastoče število priseljencev! Pa upam, da ne delujem kot nek rasist ali nacist, ampak vendar je potrebno nekako zagotoviti varnost naši kulturi, jeziku, običajem... Saj ne da je v tem trenutku vse to resno ogroženo, a če gledamo dolgoročno se lahko to precej na slabše obrne še.

Certamente bisogna limitare il crescente numero d'immigrati! Ma spero di non sembrare razzista, però è necessario in un qualche modo garantire sicurezza alla nostra cultura, alla nostra lingua, alle nostre tradizioni ... Non che in questo momento tutto ciò sia veramente in pericolo, ma a lungo termine potrebbe peggiorare di molto.

(...) *Nekateri se pa sploh ne zavedajo da, če je doseljenih preveč, oni prinesejo svojo kulturo, spremenijo kulturološko sliko, a povečajo demografsko sliko.*

(...) Alcuni non si rendono proprio conto che, se gli immigrati sono troppi, questi portano la propria cultura, cambiano il panorama culturale e fanno crescere la natalità.

⁴³ “molim” e “šta je”, bosniaco, croato, serbo per “prego” e “cosa c'è”.

⁴⁴ Tale espressione è motivata dal fatto che l'edilizia sia uno dei settori che accoglie più manodopera immigrata.

V primerjavi z drugimi evropskimi državami, ni nikjer takega % priseljencev! Slovenski hlapčki bomo kmalu manjšina v lastni džavi. Lahko bomo veseli, če bomo smeli uporabljati Slovenščino. V državne in javne službe bi morali zaposlovati le osebe, katerih MATERNI JEZIK JE SLOVENŠČINA! V šole pa takoj DOMOVINSKO VZGOJO! NUJNO!!!

Sicer bo zadnji Slovenec rekel: "Ja sam poslednji".

In confronto alle altre nazioni europee, da nessuna parte c'è una tale % di immigrati! Noi servetti sloveni saremo in breve una minoranza nella propria nazione. Potremo essere contenti se ci sarà permesso usare lo sloveno. Nelle professioni pubbliche dovrebbero assumere solamente persone la cui MADRELINGUA è LO SLOVENO! Nelle scuole immediatamente EDUCAZIONE PATRIOTTICA! ASSOLUTAMENTE!!!

Altrimenti l'ultimo sloveno dirà: *"Ja sam poslednji"*⁴⁵.

Da quanto fin qui osservato, possiamo affermare di trovarci dinanzi ad una forma di nazionalismo linguistico (ing. *Linguistic nationism*) (Kramsh 1998: 72), all'associazione di una varietà linguistica con l'appartenenza ad una comunità nazionale. La propria lingua viene intesa come patrimonio condiviso, come sistema linguistico indipendente, autonomo ed omogeneo basato su una struttura sociale omogenea. In questo caso lo sloveno standard, riesce ad ottenere un valore simbolico al di là del suo uso pragmatico e diventa un vero e proprio totem per un determinato gruppo culturale, il che porta di conseguenza alla stigmatizzazione delle altre varietà linguistiche che si ritrovano così dominate.

La lingua non è solamente uno degli elementi caratterizzanti la cultura di una comunità, bensì è anche una delle basi che vanno a definire l'etnicità di un gruppo. Oltre al ruolo fondamentale di mezzo comunicativo e portatrice di coesione senza cui un gruppo etnico non potrebbe esistere, essa diviene il simbolo dell'autenticità e della continuità di un determinato collettivo.

Attraverso il mezzo linguistico ogni essere umano si presenta come appartenente ad una determinata comunità etnica e ad una determinata entità statale. Questa concezione che potremmo definire "romantica"⁴⁶ della lingua di una comunità, per la sua immediata intuitività è stata, e lo è a tutt'oggi, spesso utilizzata dai diversi movimenti ad impronta nazionalista come una delle basi nella rivendicazione di un'etnicità comune. In realtà, come ricordato anche da Bugarski (2002: 40) la lingua, tra i costituenti dell'etnicità, non è particolarmente discriminatoria nella funzione

⁴⁵ Non dirà *"Jaz sem zadnji"* in sloveno ma utilizzerà il bosniaco, croato, serbo: *"Ja sam poslednji"*.

⁴⁶ Il movimento romantico venuto ad affermarsi in Germania verso la fine del Settecento e nei primi decenni dell'Ottocento concepiva la libertà collettiva all'interno di un ideale di tipo nazionalistico e di una concezione organica e sostanzialmente autoritaria dello Stato. In questo contesto il linguaggio veniva considerato come un elemento costitutivo fondamentale non solo dello spirito umano, ma anche dell'unità nazionale (Crespi 2005: 38).

fondamentale di guardiano dei confini etnici, essendo i confini linguistici sul piano delle parlate popolari spesso non chiari e fluidi, come ad esempio nel caso dei continuum dialettali.

Ruolo insostituibile dello strumento linguistico permane quello di denominare non solo ogni collettivo etnico, ma anche le diverse varietà linguistiche. Sembra sempre più importante, si veda ad esempio la situazione linguistica dell'ex Jugoslavia, che ogni lingua, tramite una precisa denominazione, si possa distinguere dalle altre.

Dai commenti analizzati appare chiara il desiderio di attribuire alla lingua parlata dagli immigrati in Slovenia una denominazione precisa.

Mentre la lingua slovena viene più volte denominata *naš jezik* – la nostra lingua-, la lingua parlata dagli immigrati dalle ex repubbliche jugoslave è:

- *srbohrvaščina* – serbocroato-;

- *bosanski* – bosniaco - : (...) *z nami govorijo po bosansk* (...) – (...) con noi parlano in bosniaco (...);

- *gradbeniška slovenščina* – sloveno dell'edilizia-, qui ad indicare lo sloveno parlato dai lavoratori nei cantieri edili, per la maggioranza provenienti dall'ex Jugoslavia;

- *čefurščina* – lingua dei čefuri-, *čefurska slovenščina* – sloveno dei čefurji- entrambe le espressioni derivate dal sostantivo *čefur*.

La figura dell'immigrato proveniente dalla ex Jugoslavia, il così detto *čefur*, e la sua parlata che come abbiamo visto può assumere differenti denominazioni, stanno perdendo parte delle connotazioni negative, grazie al ruolo conquistato nel panorama della cultura popolare slovena moderna, ad esempio come protagonisti di uno dei romanzi sloveni che hanno riscosso un maggiore successo sia di pubblico che di critica negli ultimi anni.

2.3 L'immigrato dall'ex Jugoslavia come uno dei protagonisti della cultura popolare slovena

Se, da un lato, gli stereotipi che la società slovena ha modellato in riferimento agli immigrati dalle ex repubbliche non siano lusinghieri, la figura dell'immigrato è diventata col tempo una delle protagoniste della cultura popolare slovena moderna.

Dare una definizione univoca di cultura popolare non è semplice, come ricorda anche Holt N. Parker nel suo saggio *Towards a definition of popular culture* (2011).

Per poter raggiungere tale scopo, dalle sei definizioni di cultura popolare proposteci da Storey (2006: 5), è stata selezionata la prima, più pertinente al contesto in esame, che vede la cultura popolare come una cultura diffusa, vissuta da gran parte della popolazione come particolarmente piacevole, che comprende non solo la letteratura d'intrattenimento ma anche i programmi televisivi e le proiezioni cinematografiche.

Proprio in questi tre ambiti la figura dell'immigrato dall'ex Jugoslavia, di prima o seconda generazione è ben presente sulla scena slovena.

Provenienti dall'ex confederazione sono ad esempio i personaggi di uno dei romanzi sloveni che ha destato più interesse negli ultimi anni: *Čefurji, raus!* di Goran Vojnović. Quest'opera (che prende il titolo da un graffito comparso sui muri di Lubiana), pubblicata per la prima volta nel 2008, in Slovenia ha ottenuto un enorme successo e rappresenta l'esempio più famoso di letteratura d'immigrazione nel panorama letterario sloveno.

Con tale romanzo Goran Vojnović, scrittore, commentatore e regista di origine bosniaca ha vinto i premi letterari sloveni più prestigiosi: il premio France Prešeren ed il premio Kersnik come miglior romanzo dell'anno. Questo successo ha fatto sì che il romanzo venisse tradotto e pubblicato in diversi paesi quali Croazia, Bosnia ed Erzegovina, Montenegro, Serbia ed Italia⁴⁷. In Slovenia dal romanzo è stato tratto uno spettacolo teatrale che ha al suo attivo più di 130 repliche. Per la grande popolarità raggiunta nel 2013 è stata realizzata una versione cinematografica del racconto, dallo stesso titolo, che ha risvegliato l'interesse sia degli spettatori che della critica.

Benché non sia il primo romanzo a trattare il fenomeno dell'immigrazione proveniente dai paesi dell'ex Jugoslavia in Slovenia, è tuttavia il primo ad avere come figura principale un rappresentante della seconda generazione di quest'immigrazione.

⁴⁷ In Italia è stato pubblicato dalla casa editrice Forum nel novembre 2015 con il titolo *Cefuri raus! Feccia del Sud via da qui*, tradotto da Raveggi P.

Protagonista e voce narrante del romanzo è il diciassettenne Marko Đorđić, che guida il lettore nel microcosmo del quartiere lubianese di Fužine, conosciuto per l'alta percentuale di abitanti provenienti dall'ex Jugoslavia. Questa parte della città, costruita tra gli anni ottanta e novanta del ventesimo secolo, è vista come un mondo a sé stante, separata dalla società slovena e dalle altre parti della città. Questa divisione, marginalizzazione non solo di natura fisica, ma anche mentale, è lo sfondo di tutta la narrazione. Tra i *čefuri* e gli sloveni non vi è integrazione, il che viene riassunto da una frase del narratore:

ova je njihova država
questa è la loro nazione
(Vojnović 2008: 109)

L'autore, sebbene con senso dell'umorismo, tratta tematiche tutt'altro che leggere. Egli spazia, infatti, dalle problematiche tipiche dell'adolescenza come ad esempio le incomprensioni con i genitori e con l'autorità in generale, a problemi sociali come la tossicodipendenza, la solitudine, fino alle problematiche che interessano direttamente questo specifico movimento migratorio come la questione dei così detti 'cancellati' e l'eco delle guerre degli anni novanta.

Nel corso di tutta la narrazione emerge la mancanza di una vera e propria identità, non solo del giovane protagonista ma anche di tutte le figure che lo accompagnano.

Interessante l'uso che Vojnović fa degli stereotipi, utilizzati come strumento per indurre il lettore a riflettere. I titoli di ogni capitolo del romanzo, che sintetizzano le caratteristiche che la società slovena attribuisce a tale immigrazione iniziano con la formula: *Perché ...*, come ad esempio:

- *Zakaj čefurji nabijajo muziko v avtu* – Perché i *čefuri* in macchina sparano la musica a palla;
- *Zakaj so komšije boljše od sosedov*- Perché i *komšije*⁴⁸ sono meglio dei vicini di casa;

il che ricorda le enciclopedie per bambini o i Libri del perché. Tramite quest'espedito, l'autore cerca di introdurre il lettore nella narrazione e nel mondo del protagonista il più approfonditamente possibile.

Il differenziarsi dei protagonisti dalla società di maggioranza non avviene solamente sul piano esclusivamente sociale, bensì anche su quello linguistico. Nella ricerca di una propria identità, la lingua è uno dei mezzi principali per stabilire e mantenere nel tempo un proprio "io".

⁴⁸ *komšija*: vicini di casa in croato, bosniaco e serbo mentre il corrispettivo sloveno è *sosed*.

Elemento particolare di tale narrazione è la modalità d'utilizzo del mezzo linguistico proposto dall'autore. In generale, è possibile affermare che nel corso di tutta la narrazione, lo sloveno letterario trovi ben poco spazio. Da un lato, parte dei personaggi decide di esprimersi solamente in bosniaco non avendo mai imparato lo sloveno come riporta l'autore stesso:

Čefurji se na Fužinama niso preveč asimilirali. (...) Toliko je enih čefurjev tukaj, ki sploh ne znajo slovensko. (...) Enega slovenskega stavka ne znajo sestavit. Ni blizu.

(Vojnović 2008: 135)

I *čefuri* a Fužine non sono granché assimilati. (...) Ce ne sono tanti che proprio non sanno lo sloveno. (...). Non sanno costruire una frase in sloveno. Nemmeno lontanamente.

Marko, che rappresenta la seconda generazione, è figlio di genitori che non si sono mai sentiti in linea con lo stile di vita sloveno, il che, appunto viene espresso anche dalla scelta dell'utilizzo dello strumento linguistico. Tra le mura di casa l'unica lingua parlata è il bosniaco.

Come sottolinea Bugarski, la scelta di utilizzare la propria lingua e non quella della maggioranza, che in questo caso particolare è possibile grazie alla parentela tra lo sloveno ed il bosniaco (croato e serbo) che facilita la comprensione uno dell'altro, rappresenta la scelta del parlante di presentarsi all'altro come appartenente ad una ben precisa comunità e non ad un'altra (Bugarski 2002: 39).

Dall'altro lato, altra varietà linguistica utilizzata dall'autore come mezzo d'espressione dei suoi personaggi è la così detta *fužinščina* – la lingua di Fužine - o *čefurščina*, la lingua dei così detti *čefur-i-*, un socioletto⁴⁹ che racchiude in sé elementi della lingua slovena, bosniaca, croata e serba, come anche della parlata tipica di Lubiana.

Come ricorda Š. Breclj (2008: 1) nella critica a questo romanzo, con questa scelta linguistica l'autore ha rischiato di compromettere il successo del romanzo. La così detta *fužinščina* non è del tutto comprensibile a tutti i lettori, soprattutto a prima vista. Tale espediente linguistico, infonde alla narrazione un carattere dinamico, rappresenta una vera e propria sfida di cui l'autore ha deciso di prendersi la responsabilità e che alla fine si è rivelata come vincente.

⁴⁹ Dalla definizione di Andrej E. Skubic (2006) con socioletto si intende quella variante linguistica che caratterizza il singolo parlante o il suo gruppo, comunità sociale; può avere rappresentazioni molto differenti, a seconda della provenienza geografica e sociale del parlante.

Oltre che in *Čefurji, raus!* il personaggio dell'immigrato dalle ex repubbliche jugoslave è presente anche in altre opere letterarie tra cui ricordiamo *Fužinski Bluz*⁵⁰ di Andrej E. Skubic del 2001 e *Jugoslavija, moja dežela*⁵¹, dello stesso Goran Vojnović, edito nel 2010.

Tale figura sta inoltre diventando sempre più presente sia sul piccolo che sul grande schermo.

Un esempio molto conosciuto nella cinematografia slovena, di grande successo sia in Slovenia che all'estero, è il film *Kajmak in marmelada – Kajmak*⁵² e marmellata-. Regista e protagonista di questa è Branko Đurić che interpreta Božo, un bosniaco disoccupato che nel corso del film s'impegna per far capire alla moglie slovena e alla società intera l'infondatezza dei pregiudizi nei suoi confronti.

Per quanto riguarda il mezzo televisivo, l'immigrato proveniente dai paesi dell'ex Jugoslavia è presente in diverse serie televisive slovene come ad esempio: *Naša mala klinika, Danes dol, jutri gor, Teater Paradižnik, TV Dober dan*.

In generale, è possibile affermare che, sia nelle serie televisive quanto nei film, permanga una stereotipizzazione della figura dell'immigrato, visto il più delle volte come un individuo dal basso livello di studio, che non è in grado di parlare uno sloveno corretto, impiegato in professioni sottopagate o attività criminali (Velikonja 2002: 81).

Il fatto che i così detti *čefuri* siano un tema interessante, personaggi letterari o cinematografici controversi che attirano l'attenzione del pubblico, viene confermato anche dalle numerose discussioni sui forum di discussione in internet come ad esempio alla pagine Piro Forum (2013), dove gli utenti si chiedono non solo chi è veramente un *čefur*, ma anche se sia possibile parlare, a questo proposito, di una nuova subcultura nella società slovena.

Dell'esistenza o meno di una subcultura dei *čefuri* si sono occupati principalmente i media, in particolare la stampa nazionale. Essendo un fenomeno in continuo sviluppo, non è semplice

⁵⁰ *Fužinski bluz* (Skubic 2001) è ambientato il 13 giugno 2000, giorno della partita Slovenia-Jugoslavia, utile alle qualificazioni agli Europei di calcio. Anche in questo caso, come in *Čefurji, raus!* l'ambientazione è il quartiere lubianese Fužine. La partita di calcio e il dilemma per chi tifare sono in realtà solo un espediente per introdurre la ricerca di una propria identità che caratterizza i personaggi del romanzo, immigrati dalle ex repubbliche jugoslave e non.

⁵¹ *Jugoslavija, moja dežela – Jugoslavija, il mio paese-* di Goran Vojnović (2011) non ha come tema centrale l'immigrazione dalle ex repubbliche jugoslave in Slovenia; tuttavia troviamo un protagonista in continua ricerca delle proprie radici, diviso tra l'origine slovena della madre e quella serba del padre, un tempo ufficiale dell'Armata popolare jugoslava.

⁵² *Kajmak*: prodotto caseario in uso nella cucina bosniaca, croata, serba.

riuscire a darne una definizione precisa e stabilire le caratteristiche degli appartenenti a questo gruppo.

Per delineare i contorni e i contenuti di questa forma di subcultura, fenomeno culturale escluso dalle correnti principali della cultura slovena (Velikonja 2002: 81), è possibile fare riferimento all'articolo di Bajič e Protner (2012) *You see them, surely you recognize the right away!: discourse on the appearance of čefur*, *Li vedi e li riconosci subito! Discorso sull'apparenza del čefur*. Gli autori hanno svolto un'indagine tra gli studenti di diverse facoltà dell'Università di Lubiana al fine di scoprire se per gli studenti esistesse effettivamente tale subcultura e, in caso affermativo, quali fossero le caratteristiche dei suoi appartenenti.

Le risposte non solo ne hanno confermato l'esistenza, ma hanno disegnato i tratti caratterizzanti la figura del *čefur*, riferiti prevalentemente all'aspetto fisico.

Come abbigliamento tipico gli studenti hanno indicato la tuta da ginnastica, solitamente blu o nera con una o due righe lungo i pantaloni. Dalle descrizioni emerge che i *čefuri* siano gli unici ad osare pantaloni bianchi e magliette strette dai colori accesi con ben impressa la marca o il nome dello stilista. Anche la componente femminile di tale subcultura, secondo le risposte degli studenti, non passa di certo inosservata. Secondo le risposte fornite nel corso dell'indagine, le così dette *čefurke* danno molta attenzione al proprio aspetto fisico, fin troppa, optando per un trucco vistoso ed un abbigliamento in genere succinto. Per tutti gli appartenenti a tale subcultura è inoltre caratteristico l'indossare occhiali da sole in ogni occasione e della bigiotteria molto appariscente (Bajič, Protner 2012: 137).

Dalla descrizione fornita dagli intervistati traspare il carattere della diversità, dell'eccesso degli appartenenti a questa subcultura rispetto alla maggioranza della società.

Secondo le risposte ricevute, oltre all'aspetto fisico, gli appartenenti di questa subcultura sono caratterizzati da un comportamento non sempre accomodante verso il prossimo, appartengono alle classi sociali più basse e vivono nei grandi complessi di appartamenti, non rispettano l'autorità e le regole della società di maggioranza (Bajič, Protner 2012:136).

Da quanto esposto fino a questo punto, è quindi possibile affermare che l'immigrazione proveniente dalle ex repubbliche jugoslave abbia sicuramente avuto un impatto sulla società slovena la cui forza non pare diminuire.

Conclusioni

Nel presente capitolo si è cercato di dare un volto alla figura dell'immigrato dalle ex repubbliche jugoslave in Slovenia secondo quanto emerso da commenti ad alcune notizie sul tema dell'immigrazione in Slovenia presenti in rete, considerati prove scritte degli aspetti stereotipizzati che caratterizzano tale personaggio.

Tale movimento migratorio, come spesso accade per tali fenomeni umani, è oggetto di stereotipi di carattere prettamente negativo. Anche grazie alla rappresentazione che tali stereotipi hanno contribuito a creare, il personaggio dell'immigrato dalle ex repubbliche jugoslave è uno dei protagonisti della cultura popolare slovena, presente in canzoni, trasmissioni televisive e proiezioni cinematografiche, rimanendo purtroppo ancora fortemente stereotipizzato.

È nella letteratura contemporanea, in particolare nei romanzi di Goran Vojnović, che assistiamo ad un cambiamento nella trattazione della tematica dell'immigrazione. La figura dell'immigrato viene presentata da un punto di vista particolare, dall'interno (lo scrittore appartiene alla seconda generazione d'immigrati dalle ex repubbliche jugoslave in Slovenia), fornendo così un punto di vista alternativo, anche nei confronti della società slovena.

Elemento particolarmente interessante che emerge da quest'analisi è il ruolo dello strumento linguistico come stereotipo e quindi come caratteristica atta a differenziare la popolazione immigrata dalla società slovena. Ci troviamo quindi nuovamente di fronte alla caratteristica della lingua, base della concezione di sociologia del linguaggio⁵³ di J.A.Fishman:

“la lingua non è solo un *mezzo* di comunicazione e di influenza interpersonale; non è solo una *portatrice* di contenuto, nascosto o manifesto, ma è essa stessa contenuto, un referente di fedeltà e ostilità, un indicatore di status sociale e di relazioni personali, un indice di situazioni e di argomenti come anche di obiettivi della società e degli ampi ambiti di interazione carichi di valori che caratterizzano ogni comunità linguistica” (Fishman 1975: 68).

Come ogni comunità linguistica, anche quella slovena rinchiusa al suo interno diverse varietà linguistiche. Mentre, durante il periodo jugoslavo la politica linguistica slovena mostrava

⁵³ Nel corso della propria attività divulgativa Fishman, mutando il titolo della propria opera da *Sociolinguistics* a *The Sociology of Language* desidera sottolineare l'accentuata <<sociologizzazione>> della materia trattata (Mioni 1975:10); sebbene non manchino spunti strettamente linguistici, Fishman decide di concentrare le proprie ricerche ed il proprio pensiero su i fatti di correlazione tra variabili sociologiche e variabili linguistiche, nonché sulla rilevanza socio-politica dell'elemento linguistico in grandi comunità a livello mondiale.

preoccupazione per la troppa ingerenza del serbo-croato nella vita privata e pubblica slovena, oggi la preoccupazione di parte della popolazione slovena si riversa verso la parlata degli immigrati provenienti dalla ex Jugoslavia che, come abbiamo visto dai commenti, assume diverse denominazioni:

doseljenski jezik: lingua degli immigrati;

srbohrvaščina: serbo-croato;

čefurska slovenščina: sloveno dei čefuri

gradbeniška slovenščina: sloveno dell'edilizia

le ultime due delle quali, particolarmente legate alla stereotipizzazione di tali attori sociali.

Tranne la denominazione *srbohrvaščina*, è possibile affermare che le altre espressioni sopracitate siano esempi di come un movimento migratorio possa apportare innovazioni nel lessico della lingua parlata nel paese d'arrivo, non ancora registrate in alcun dizionario ma di uso comune. Leggendo i commenti citati compaiono ulteriori esempi di elementi lessicali derivati da tale movimento migratorio, in questo caso derivati dal sostantivo *čefur*:

čefurizacija: "čefurizzazione" ottenuto tramite il suffisso derivativo femminile sloveno *cija*⁵⁴ creando così un sostantivo verbale dall'ipotetico verbo *čefurizirati*: rendere come un čefur

počefurjena: con il significato di "čefurizzata" ottenuto tramite l'utilizzo del prefisso sloveno *po*, caratterizzante i verbi perfettivi, che va ad aggiungersi al participio femminile singolare del *čefurjena*.

Se la lingua e la cultura slovena sono minacciate da tale parlata, che nello *Slovar novejšega besedja slovenskega jezika* compare al lemma:

čefurščina

mešanica slovenščine in drugih jezikov narodov iz nekdanje Jugoslavije.

mescolanza di sloveno e delle altre lingue delle popolazioni dell'ex Jugoslavia.

viene quindi spontaneo chiedersi se il fatto che tale parlata contenga aspetti della lingua un tempo nota come serbo-croato sia il fulcro dell'atteggiamento di preoccupazione espresso nei suoi confronti.

⁵⁴ Da *Slovenski pravopis*, Ortografia della lingua slovena (Toporišič et al.: 2003):

-*cija*:

1. 'dejavnost' ákcija, subskrípcija, distribúcija

2. 'prostor, mesto' dislokácija

3. 'rezultat dejanja' transkripcija, konstitúcija

I derivati esprimono la nozione del verbo (1.), il luogo (2.) o il risultato dell'azione (3.).

Per capire quale sia lo status del serbo-croato nella Slovenia di oggi, o meglio, quali sia l'opinione della società slovena in merito alle lingue parlate nei territori dell'ex Jugoslavia è possibile analizzare i risultati dell'indagine condotta nel luglio del 2009 all'interno del progetto *Slovenski jezik-bazične in aplikativne raziskave*, La lingua slovena – ricerche basiche ed applicative,, diretto dal professor Vojko Gorjanc della Facoltà di lettere e filosofia dell'Università di Lubiana. La ricerca, condotta tramite interviste telefoniche, ha coinvolto 700 intervistati, nel complesso rappresentanti i vari esponenti della società slovena dai 18 ai 61 anni d'età⁵⁵, si è riproposta di ottenere delle risposte in merito al rapporto con le lingue straniere ed il loro utilizzo da parte della popolazione slovena, volgendo particolare attenzione agli nuovi standard linguistici nati dal serbo-croato.

Dai risultati ottenuti si evince che le lingue dell'ex nazione (croato, serbo, bosniaco, montenegrino e macedone) vengono utilizzate dal 12,6% degli intervistati sul posto di lavoro mentre nella comunicazione personale in ambiente familiare o all'estero la percentuale sale al 34,4%. Dato particolarmente interessante, come sottolineato da Požgaj Hadži, Bulc e Miheljčak (2009), autori dell'inchiesta, è rappresentato da più della metà degli intervistati che risponde di non avere alcun contatto con gli abitanti delle ex repubbliche jugoslave (37,7%) o che questi siano molto sporadici (15,9%). Per quanto riguarda la lingua utilizzata nella comunicazione con gli abitanti delle ex repubbliche, il 39,1% degli intervistati dichiara di parlare lo sloveno, seguito dal 26,7% che parla croato. Secondo gli autori, sebbene la denominazione serbo-croato sia ancora esistente, utilizzata per altro dal 24,7% dei partecipanti all'indagine, è in corso la sua sostituzione con 'lingua croata' "più probabilmente essendo questa lingua di uno stato confinante ed anche per i contatti più intensi con gli abitanti della Croazia (principalmente per le vacanze in Croazia)" (Požgaj Hadži, Bulc, Miheljčak 2009: 35).

Per quanto riguarda invece il segmento più giovane degli intervistati, nella comunicazione con gli appartenenti alle ex repubbliche jugoslave compare la lingua inglese.

Se nei primi anni novanta tra la popolazione slovena l'opinione verso il serbo-croato era tutt'altro che positiva, dati gli stravolgimenti politici e sociali del tempo, da tale indagine emerge invece un'opinione neutrale registrata per metà degli intervistati, tuttavia il 63% afferma che tale opinione sia andata peggiorando con il tempo.

Vediamo quindi come la lingua, oltre al ruolo più concreto di mezzo di comunicazione, possa rappresentare nel caso dell'immigrazione non solo una linea di divisione che ci differenzia

⁵⁵ Nella scelta dei 700 intervistati sono stati rispettati i seguenti parametri: sesso (50,7% donne, 49,3% uomini), istruzione (dalla licenza elementare fino all'istruzione universitaria), impiego (occupati, disoccupati, pensionati, studenti), appartenenza nazionale (93,7% sloveni), tipologia di insediamento (campagna, paese, cittadina, area urbana di Ljubljana o Maribor) e regione (Požgaj Hadži, Balažič Bulc, Miheljčak (2009:33).

senza indugi dall' 'altro'; ma anche come possa rappresentare un'arma di difesa della propria cultura e del proprio Io.

Successive riflessioni su quest'aspetto emergeranno nel capitolo quattro di questo lavoro che presenterà i risultati rilevati dalla compilazione dei questionari sociolinguistici distribuiti agli alunni e alle famiglie della scuola elementare Livada di Lubiana. Come verrà descritto nel capitolo a seguire, questo istituto, data la particolare componente dei suoi alunni, rappresenta un microcosmo dove le difficoltà derivanti dall'immigrazione in Slovenia vanno a riflettersi in un ambiente istituzionale come quello scolastico.

Parte seconda: La scuola Livada e l'integrazione linguistica dei suoi alunni con l'ambiente circostante

3. La scuola Livada di Lubiana

Lubiana, la capitale, nonché la città più grande della Slovenia, comprende un'area di 170 km² e conta all'incirca 274.826 abitanti.

La città è anche il centro politico, economico e culturale dello Stato, nonché il maggiore centro lavorativo della Slovenia, con il 25% dei posti di lavoro totali.

Negli anni a seguito del secondo conflitto mondiale è stata caratterizzata da una crescita demografica e spaziale molto rapida. Come capitale di una delle repubbliche della Federazione jugoslava ha visto lo sviluppo altresì d'intense attività amministrative, produttive e di sviluppo di servizi.

La struttura sociale della città riflette oggi la struttura sociale della società slovena che può essere comparata, nelle sue principali caratteristiche, a quella delle nazioni dell'Europa centrale ed occidentale. Durante la transizione economica degli anni novanta si ebbe una crescita nelle differenze sociali, sebbene, nel moderno contesto europeo, la Slovenia compaia tra le nazioni con al loro interno minori differenze a livello sociale (Rebernik 2013: 6).

Durante il soggiorno di ricerca a Lubiana, sono venuta a conoscenza di una realtà piuttosto peculiare ed interessante per le tematiche del plurilinguismo e della multiculturalità: la scuola Livada.

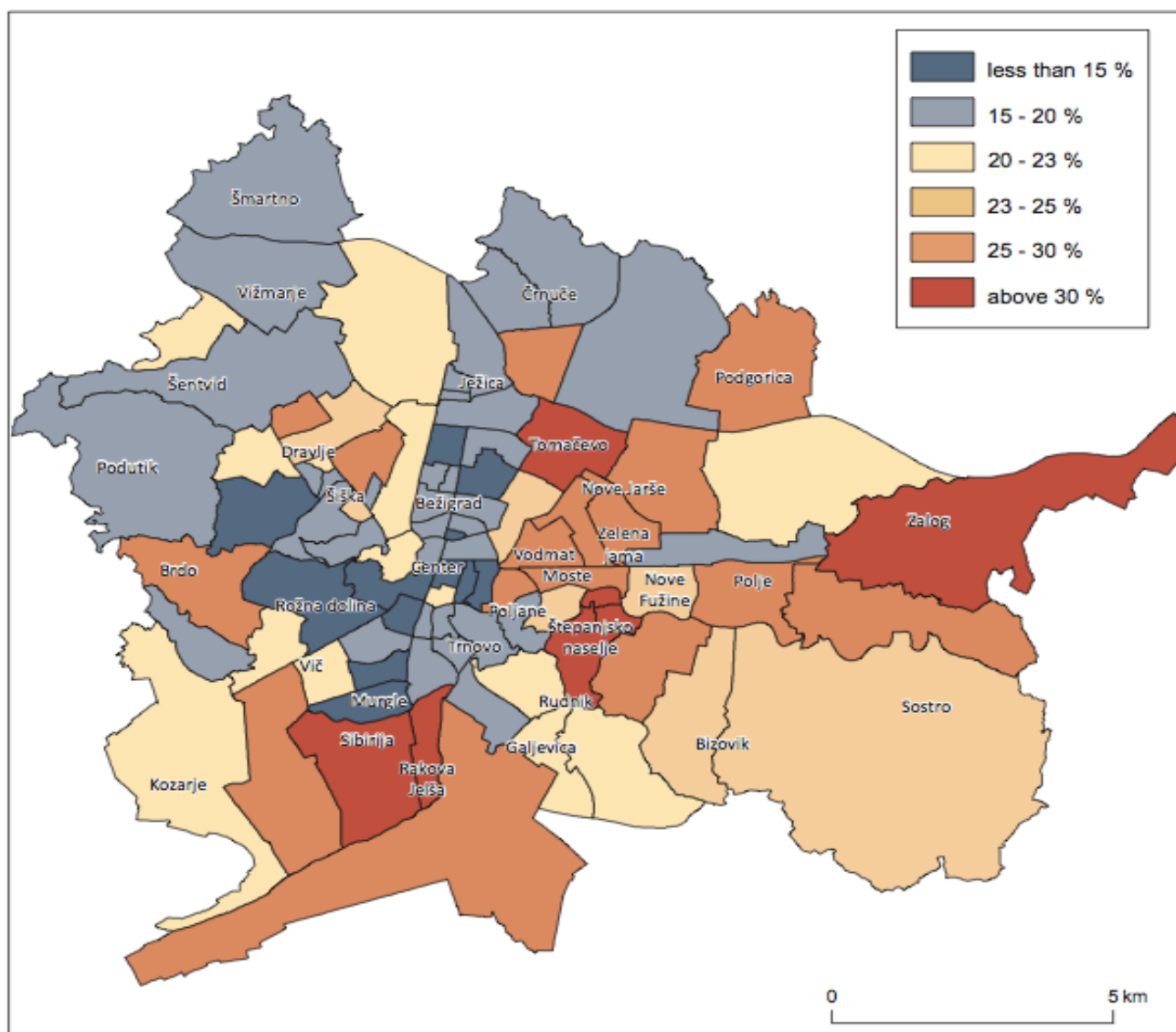
L'istituto Livada di Lubiana si trova nella parte della città chiamata Rakova Jelša, facente parte a sua volta del più grande quartiere di Trnovo, situato nella parte sud-occidentale della capitale slovena.

3.1. Rakova Jelša

Mentre Trnovo è conosciuto come quartiere signorile, che ha dato i natali al famoso architetto sloveno Jože Plečnik, adiacente al centro città e dalla vita culturale molto vivace, lo stesso non si può affermare di Rakova Jelša, che di Trnovo rappresenta la parte più marginale ai limiti del perimetro cittadino.

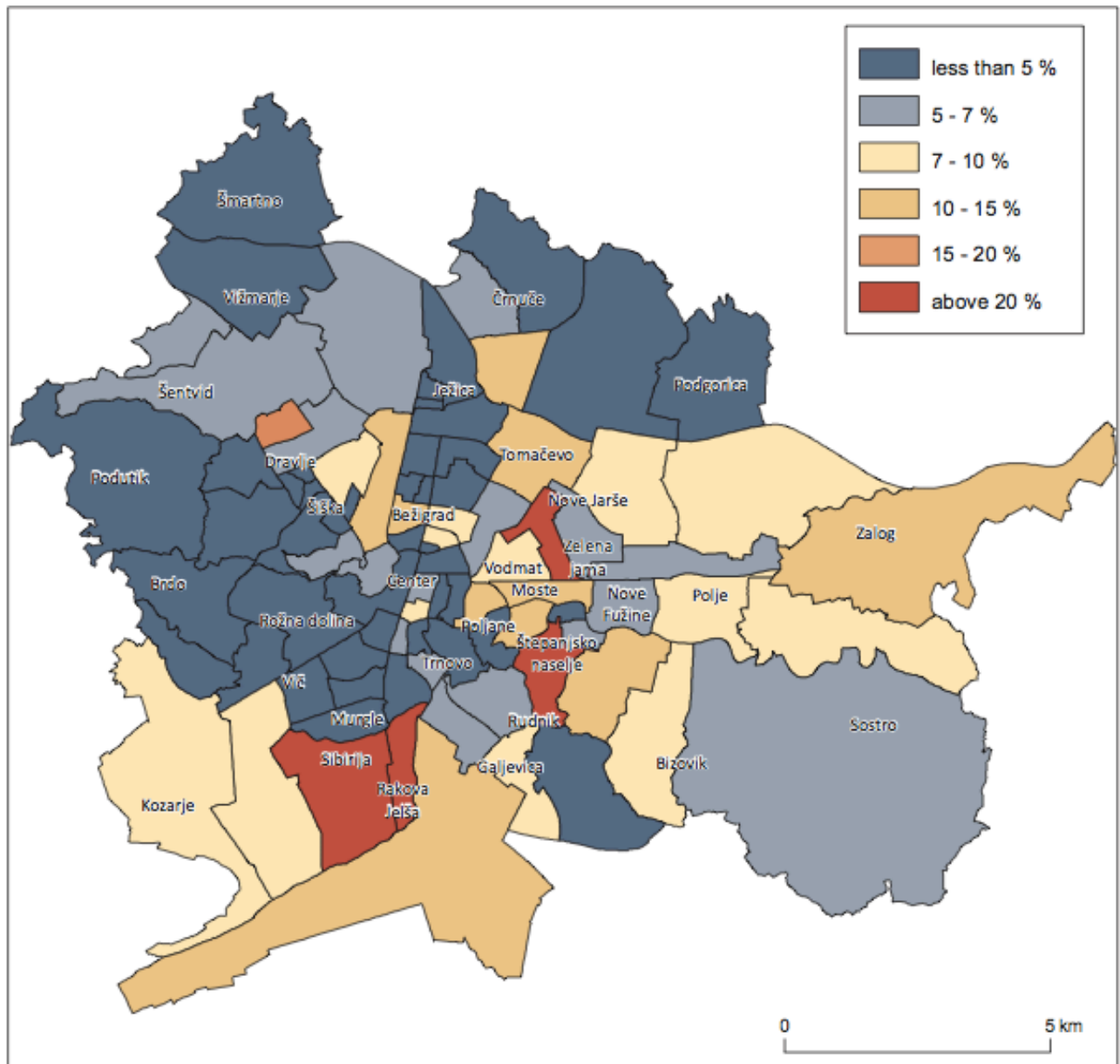
La zona di Rakova Jelša è, infatti, conosciuta per lo più come quartiere popolato prevalentemente da immigrati provenienti in maggior parte dall'ex Jugoslavia, arrivati maggiormente nella metà degli anni novanta e, assieme alla zona di Sibirija, può essere considerata uno dei soli due casi di sobborgo etnico della città (Rebernik 2013: 17). Nella città di Lubiana è, infatti, secondo i dati censuari del 1991, 2002 e 2011, possibile assistere ad una segregazione di tipo etnico, risultato delle immigrazioni provenienti dalle altre repubbliche dell'ex Jugoslavia dalla seconda guerra mondiale in poi.

IMG 2. Percentuale della popolazione nella municipalità di Lubiana avente prima dimora in una nazione dell'ex Jugoslavia, per distretti censuari (2011)



Fonte: Rebernik (2013:15), secondo i dati dell'Ente statistico della Slovenia

IMG 3. Percentuale dei cittadini stranieri nella municipalità di Lubiana, per distretti censuari (2011)



Fonte: Rebernik (2013:16), secondo i dati dell'Ente statistico della Slovenia

Rispetto al quartiere di Fužine, che anche grazie al romanzo *Čefurji, raus!* è conosciuto dai più e gode oggi di una reputazione migliore rispetto al passato, pochi conoscono Rakova Jelša, fortemente stigmatizzato dagli altri abitanti della città. Quanto affermato è emerso anche da un'indagine condotta dalla facoltà di geografia in merito alla toponimia e alla topofobia dei cittadini di Lubiana. I risultati ottenuti dipingono Rakova Jelša come uno dei quartieri meno attraenti. Ciò che gli intervistati trovano particolarmente sgradito è l'aspetto non ordinato del quartiere e la mancanza di servizi. Inoltre, data appunto l'alta percentuale di abitanti stranieri, Rakova Jelša è

oggetto di pregiudizi che lo descrivono come un quartiere dal tasso di criminalità più alto rispetto al resto della città (Žibret A., 2010).

Per le caratteristiche della sua popolazione, la zona ha tuttavia riscosso l'interesse di associazioni che si occupano d'integrazione e delle conseguenze dell'immigrazione sulla società slovena.

Lo Zavod za izobraževanje in kulturne dejavnosti Bob, Istituto per l'educazione e le attività culturali Bob, di Lubiana ha promosso nel 2009 un progetto intitolato *Ljubljana je geto? –Lubiana è un ghetto?*⁵⁶. Il progetto, avente il fine di analizzare lo spazio urbano di Lubiana tramite gli occhi dei giovani tra i 13 e 27 anni, ha coinvolto anche Rakova Jelša. Due studentesse, telecamera alla mano, hanno osservato la zona per confermare o meno gli stereotipi vigenti, quali ad esempio il tasso di criminalità presente nell'area. Non solo gli stereotipi sono stati dichiarati inesatti, ma la popolazione locale si è dimostrata molto incuriosita dall'indagine, accogliente e pronta a fornire le informazioni richieste.

Della criminalità (o meglio microcriminalità) legata alla zona, tratta anche il volume *The Eurogang Paradox: Street Gangs and Youth Groups in the U.S. and Europe*, Il paradosso delle eurogang: Le gang di strada e i gruppi di giovani negli U.S.A ed in Europa. Qui Bojan Dekleva, professore della Facoltà di pedagogia dell'Università di Lubiana, nell'articolo dal titolo *Gang-like groups in Slovenia, Gruppi simili a gang in Slovenia*, scrive di come Rakova Jelša fosse fino a qualche anno fa conosciuta, anche grazie alla promozione mediatica, per la presenza di una microcriminalità giovanile particolarmente violenta (Dekleva 2001: 277).

Come accennato, l'area di Rakova Jelša è conosciuta anche per l'aspetto già ad una prima occhiata diverso dal resto della città. Ciò dipende probabilmente dal carente sistema d'infrastrutture della zona e dal particolare sviluppo dell'edilizia.

Uno dei progetti principali della città di Lubiana è, ad esempio, il completamento del sistema fognario delle aree abitate della città, tra cui Rakova Jelša. La realizzazione è stata resa particolarmente ardua dai numerosi edifici costruiti senza legale permesso⁵⁷. In quest'area della città, infatti, vi è stato negli anni un proliferare dell'attività edilizia abusiva, per lo più formata da case monofamiliari. Nella prima fase di costruzione, l'insediamento si presentava sprovvisto dei servizi principali quali energia, telecomunicazioni e trasporto pubblico. Dopo diversi anni di battaglia con le autorità municipali, dall'anno 2000 la locazione della maggior parte degli edifici è stata legalizzata ed è quindi riuscita ad ottenere i servizi pubblici di base.

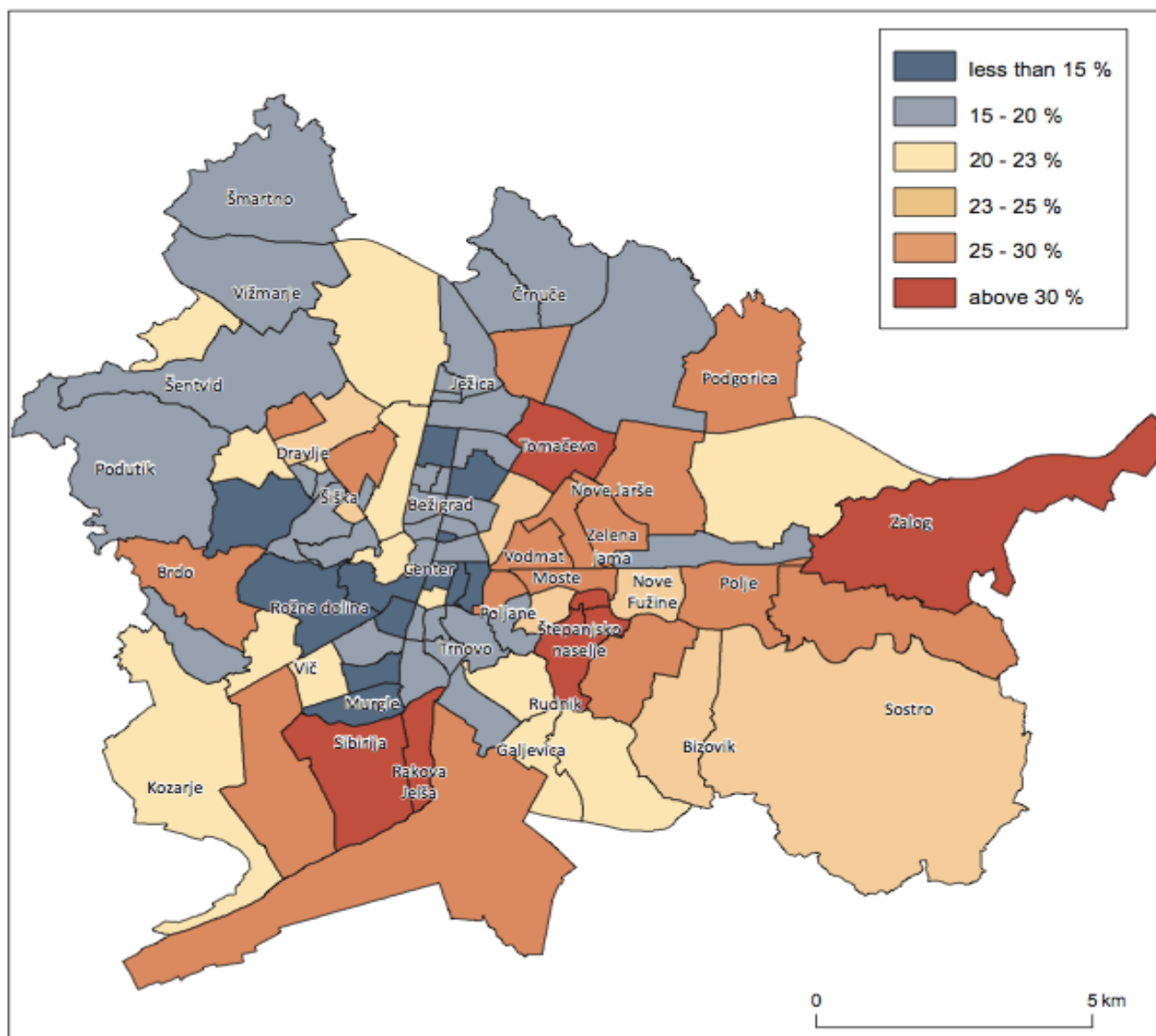
⁵⁶ I risultati del progetto sono visibili alla pagina www.ljubljanajegeto.com

⁵⁷ Ulteriori dettagli sul progetto reperibili alla pagina internet <http://www.ljubljana.si/en/green-capital/green-merits/20-sustainable-projects/sewerage-scheme-in-rakova-jelsa/>

La ricerca di un alloggio, accanto a quella di un'occupazione rappresenta una delle prime difficoltà incontrata dalle popolazioni immigrate arrivate a destinazione. Alla ricerca di una sistemazione, i nuovi arrivati sono spinti a cercare l'appoggio di parenti o connazionali già stabilitisi, i quali possono offrire aiuto nell'insediarsi nel nuovo paese, facendo così in modo che si vengano a creare quartieri dalla forte presenza di popolazione immigrata.

In generale, nelle aree con un'alta percentuale di abitanti non sloveni è possibile osservare un numero ben sopra la media di forza lavoro non qualificata o con un livello d'istruzione basso (Rebernik 2013: 13). Lo status socio economico degli abitanti di Rakova Jelša (come dell'adiacente zona Sibirija) permane piuttosto basso. Più dell'80% della popolazione è formata da manodopera, specializzata e non, impiegata nel settore industriale e dei servizi (Rebernik 2013:21). Tale struttura occupazionale fa sì che il reddito di tale area sia solamente i due terzi della media cittadina.

IMG 4: Quota di popolazione della municipalità di Lubiana avente solamente la licenza elementare, per distretti censuari



Dalla presente immagine, riportata da Rebernik nell'articolo *Social Areas in Ljubljana*, elaborata grazie ai dati forniti dall'Ente statistico della Slovenia, emerge inoltre che il titolo di studio di più della metà degli abitanti di Rakova Jelša sia la licenza elementare (che corrisponde, secondo gli anni scolastici, alla licenza media italiana avendo la scuola elementare slovena una durata di nove anni) (Rebernik 2013: 23).

Da quanto descritto fin ora, vediamo il contesto particolare nel quale è inserita la scuola Livada e in quali circostanze essa si trova ad operare.

In questo lavoro verranno sottolineate in particolare le modalità di inserimento della scuola in tale comunità in quanto multilingue e multiculturale e le difficoltà che tale inserimento comporta.

3.2 Il sistema scolastico sloveno

L'istituto scolastico Livada, *Osnovna šola Livada*, è una delle scuole primarie della città di Lubiana.

Il sistema scolastico sloveno si differenzia in parte da quello italiano; prima di procedere alla descrizione della scuola Livada nello specifico, di seguito viene fornita una concisa descrizione del sistema scolastico sloveno, affinché siano chiare le sue particolarità.

Come riportato dal Ministero sloveno dell'istruzione della scienza e dello sport, *Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport*, il sistema scolastico della Repubblica di Slovenia è suddiviso in tre principali livelli d'istruzione.

Il primo, istruzione primaria, *primarno izobraževanje*, comprende l'educazione prescolastica, *predšolska vzgoja*, e la scuola primaria, *osnovnošolsko izobraževanje*.

L'educazione prescolastica, non obbligatoria, accoglie i bambini dall'undicesimo mese di vita fino all'ingresso nel sistema scolastico.

Il ciclo di istruzione primario obbligatorio ha la durata di nove anni (fino all'anno scolastico 2007/2008 la durata ammontava ad otto anni). Esso accoglie gli alunni dai cinque anni ed otto mesi d'età. La prima classe vede la compresenza, per metà del monte ore annuale, di due maestre, di cui una maestra di educazione prescolare. La stessa maestra può accompagnare gli alunni attraverso i primi tre anni scolastici.

Al termine della sesta e della nona classe le conoscenze degli alunni vengono verificate da un esame a livello nazionale. Al termine della classe sesta gli alunni vengono esaminati in lingua slovena, matematica e lingua straniera, mentre al termine della classe nona in lingua slovena, matematica ed una terza materia decisa dal ministero tra le materie obbligatorie.

Il secondo livello, istruzione secondaria, inizia al termine dei nove anni d'istruzione primaria e comprende istituti d'indirizzo generale, tecnico e professionale.

L'istruzione di livello secondario può avere la durata di quattro (istituti tecnici e d'istruzione d'indirizzo generale) o di tre anni (istituti professionali di primo livello).

Il terzo livello d'istruzione, istruzione superiore, è rappresentato dagli studi universitari. La riforma dell'istruzione superiore del 2004 ha introdotto la struttura a tre cicli secondo le linee guida del sistema di Bologna, la cui durata viene stabilita in base al numero di crediti accademici

da raggiungere. Un credito accademico è rappresentato da 25-30 ore di lavoro da parte dello studente. 60 crediti rappresentano un anno accademico.

Il primo ciclo di tale livello ha una durata di 3 o 4 anni e si conclude all'ottenimento di un primo titolo di studio (*Diploma*).

Il secondo offre dei corsi di specializzazione della durata di 1 o 2 anni/ 60 o 120 crediti accademici e mira all'ottenimento di un titolo di studio universitario di secondo grado (*Magister*).

Il terzo ciclo comprende il dottorato di ricerca (180 crediti accademici, 3 anni) e porta all'ottenimento del titolo di *Doktor znanosti*.

Riconoscendo la Costituzione slovena le comunità italiane ed ungherese sul proprio territorio, concede loro determinati diritti anche nel campo dell'istruzione.

I modelli d'istruzione e di educazione implementati nelle aree di tali comunità, il Prekmurje e l'Istria slovena, mirano alla realizzazione dell'uguaglianza delle comunità autoctone ungherese e italiana, della loro lingua e della loro cultura. Essi si differenziano principalmente per l'organizzazione delle lezioni dal punto di vista linguistico. Mentre nelle scuole dell'Istria slovena le lezioni si svolgono in una lingua: nelle scuole con lingua d'insegnamento sloveno in sloveno e nelle scuole con lingua d'insegnamento italiano in italiano, il Prekmurje vede la presenza di scuole con insegnamento bilingue, dove le lezioni si svolgono sia in sloveno che in ungherese.

3.3. Osnovna šola Livada

L'istituto scolastico primario⁵⁸ Livada apre le proprie porte per la prima volta nel 1992, accogliendo 480 alunni.

Inizialmente denominata *Osnovna šola Rakova Jelša* – Istituto primario Rakova Jelša-, dal quartiere cittadino dov' si trovava, cambiò il nome in *Osnovna šola Livada* ancor prima dell'inizio delle attività didattiche, come stabilito dal decreto numero 012-1/91 del 26 giugno 1991 *SKLEP o preimenovanju Osnovne šole Rakova jelša v ustanavljanju*, Decreto sulla ridenominazione della scuola elementare Rakova Jelša durante la sua istituzione.

La decisione di aprire un nuovo istituto nella zona di Trnovo venne dettata principalmente da motivazioni di carattere demografico. Sul finire degli anni ottanta, il distretto cittadino di Trnovo era, infatti, abitato da un alto numero di bambini in età scolare.

La zona di Rakova jelša si trovava compresa nel distretto scolastico delle scuole elementari di Trnovo e Kolezije, frequentato da più alunni rispetto a quanti fosse pronto ad accoglierne. La mancanza di spazi idonei comportava serie difficoltà nello svolgimento delle attività didattiche, a cui andava ad aggiungersi una spinta demografica in perenne crescita. Queste ragioni fecero sì che le autorità e la comunità locale iniziassero a pensare all'apertura di un nuovo istituto scolastico.

Secondo quanto riportato dal giornale *Naša Komuna*, a Rakova jelša in particolare, era previsto l'arrivo di numerose nuove famiglie. Per l'anno 1991 il piano abitativo della zona prevedeva la costruzione di 194 nuove unità abitative. A queste si sarebbero andate ad aggiungere le costruzioni previste nei bacini cittadini (Zeleni log, Sibirija ...) che sarebbero poi gravitati attorno ad un'eventuale scuola nella zona di Rakova jelša.

La comunità locale Rakova jelša, secondo i dati del Segretariato cittadino per gli affari interni nel novembre 1990 comprendeva 3.302 abitanti, dimostrando un incremento di quasi un centinaio d'individui rispetto al 1981. I dati riguardanti i bambini dai 7 ai 14 anni d'età e il numero di nascite nel periodo che va dal 1981 al 1990 dimostrano che Rakova jelša era un ambiente abitato da famiglie giovani con più figli. La percentuale di bambini dai 0 ai 6 anni sulla popolazione totale era del 18,6%, di bambini dai 7 ai 14 anni del 10,4%, il che conferma il carattere giovane di questa parte della città anche al tempo.

Interessante notare come nell'articolo *Družbena upravičenost gradnje osnovne šole Rakova jelša*, Giustificazione sociale della costruzione della scuola elementare Rakova jelša, apparso sul *Naša Komuna*, giornale del comune di Lubiana per i distretti Vič e Rudnik, il 18 dicembre 1990, all'allora comunità immigrata vivente a Rakova jelša fosse attribuito un alto grado d'integrazione nella società slovena, facendo riferimento alla precisa scelta di non iscrivere i propri figli nella scuola elementare avente, al tempo, come lingua d'insegnamento il serbo-croato:

Da gre pri delu krajanov KS Rakova jelša za resnično vživljanje v okolje kažejo tudi podatki o vpisu v Osnovno šolo Prežihovovega Voranca, ki izvaja program v srbohrvaškem jeziku. V šolskem letu 1988/89 je bilo vpisanih 519 učencev v srbohrvaške oddelke, v šolskem letu 1989/90 483, v letošnjem šolskem letu pa le 427 od tega 29 v prvi razred. Iz KS Rakova jelša te šole otroci ne obiskujejo⁵⁹.

⁵⁹ Si mantiene il grassetto del testo originale.

Che gli abitanti della comunità locale Rakova jelša, con il loro operare, si siano veramente integrati nell'ambiente circostante è dimostrato anche dai dati relativi alle iscrizioni alla scuola elementare Prežihov Voranc che offre un programma in lingua serbo-croata. Nell'anno scolastico 1988/89, nelle sezioni in lingua serbo-croata vi erano iscritti 519 alunni, nell'anno scolastico 1989/90 483, nell'anno scolastico in corso solamente 427, di cui 29 nella prima classe. **I bambini della comunità locale Rakova Jelša non frequentano questa scuola.**

Senza uno studio approfondito della comunità del tempo non è possibile dare un'opinione certa sui motivi alla base della scelta di non iscrivere i propri figli in una scuola dal curriculum di studi in serbo-croato; ciò potrebbe essere tuttavia riconducibile al tipo d'immigrazione, prevalentemente operaia, che per i propri figli desiderava un inserimento nel mondo del lavoro il più veloce possibile. La conoscenza della lingua slovena avrebbe fatto sì che, una volta finito il primo ciclo di studi, i ragazzi potessero trovare occupazione in Slovenia, la repubblica economicamente più avanzata dell'allora federazione.

La scuola elementare Livada, già dalla sua nascita va quindi ad inserirsi in un contesto particolare. Essa diventa centro educativo di un bacino urbano formato prevalentemente da giovani famiglie immigrate dalle altre parti della federazione e pone le sue basi in un ambiente caratterizzato dalla convivenza di lingue e culture diverse.

Data tale peculiarità, l'istituto si è trovato ad affrontare fin dall'inizio delle sfide sul piano didattico sconosciute alla maggior parte degli istituti scolastici sloveni.

Dalla fondazione della scuola Livada il numero di alunni è andato diminuendo col tempo. Nel 2008, ad esempio, la scuola aveva 200 iscritti (Žolnir, 2008), 230 nel 2012. La diminuzione nel numero degli iscritti ha reso per alcuni anni incerto il futuro dell'istituto, profilando all'orizzonte una possibile chiusura. Tale pericolo è stato evitato ampliando la collaborazione con gli istituti scolastici limitrofi. Non solo, infatti, la scuola Livada fin dalla sua nascita condivide i propri spazi con la scuola francese di Lubiana⁶⁰, ma dal 2007 ha concesso parte del proprio edificio alla vicina scuola dell'infanzia Kolezija⁶¹.

⁶⁰ La scuola francese di Ljubljana, <http://www.efl.si/domov.html>, nasce nel 1991, indirizzata principalmente ai figli dei numerosi lavoratori stranieri dell'azienda Revoz, produttrice di mezzi automobilistici per la francese Renault. L'istituto accoglie gli alunni dai 2 ai 15 anni d'età. L'insegnamento avviene in lingua francese, sono tuttavia previste lezioni di francese e di sloveno come lingua seconda per venire in contro alle esigenze delle famiglie la cui madrelingua è diversa dalle due elencate.

⁶¹ <http://www.vrteckolezija.si/?n=enota5&s=enota5>

A marzo 2014, periodo della ricerca svolta, la scuola è frequentata da 245 alunni provenienti per la maggior parte dai territori dell'ex Jugoslavia. Una netta maggioranza proviene, infatti, dalla Bosnia ed Erzegovina (principalmente dall'area Bihac, Mala e Velika Kladuša, Bužin), dalla Serbia, dalla Macedonia, dal Kosovo e dal Montenegro. È quindi possibile affermare che le lingue più rappresentate in questa scuola siano le lingue dell'ex federazione jugoslava seguite dall'albanese. A questi si aggiungono singoli casi di alunni provenienti da altre parti del mondo, come ad esempio dal Brasile e dall'Iran. Gli alunni di madrelingua slovena, figli di entrambi i genitori di madrelingua slovena, come mi è stato riferito dalla coordinatrice scolastica "si possono contare sulle dita di una mano".

Ogni anno scolastico la scuola accoglie circa una ventina di alunni provenienti dal Centro d'accoglienza per i richiedenti asilo, l'Azilni Dom di Lubiana, ubicato nelle vicinanze. L'origine di questi alunni può essere delle più diverse. Mentre, ad esempio, nell'anno scolastico 2012-2013 la scuola ha accolto alunni di origine asiatica, nell'anno 2013-2014 dall'Albania, dal Kosovo e un alunno dall'Iran. Purtroppo, il percorso scolastico degli alunni provenienti dal Centro d'accoglienza viene in molti casi bruscamente interrotto quando, non avendo i genitori ottenuto l'asilo, si ritrovano tutt'ad un tratto a dover abbandonare la Slovenia.

La particolare composizione linguistica e culturale degli alunni frequentanti tale istituto, che lo rende un caso particolare nel panorama scolastico sloveno, fa sì che esso possa definirsi, come dichiarato sulla porta d'ingresso:

multikulturalna, multiculturale;

multietnična, multietnica;

multinacionalna, multinazionale;

večjezična, plurilingue.

IMG 5. Ingresso della scuola elementare Livada di Lubiana



Prima di analizzare come l'istituto cerchi di raggiungere questi quattro obiettivi, è utile formulare alcune riflessioni sulla tipologia di alunni frequentante la scuola, dato il ruolo centrale da essi assunto nel percorso verso il raggiungimento di un plurilinguismo e di una multiculturalità bilanciati.

La maggioranza degli alunni frequentanti l'istituto fa parte della categoria che Skutnabb-Kangas (1981: 138) definisce *minority children*, ovvero figli di genitori appartenenti alla classe operaia e provenienti da comunità immigrate. Rispetto ai *majority children*⁶², l'attitudine di questi alunni verso lo strumento linguistico ed il suo utilizzo, rischia spesso di essere più distaccata.

La madrelingua dei *minority children* si ritrova ad avere uno status di minor prestigio all'interno della società di maggioranza in cui viene a trovarsi ed è in costante pericolo di venir sostituita totalmente o solo in parte dalla lingua di maggioranza, veicolo tramite cui questi alunni vengono educati.

In questa cornice l'apprendimento linguistico spesso rischia quindi di divenire sottrattivo (ing. *Subtractive language learning situation* Skutnabb-Kangas 1981: 138), gli alunni sono obbligati ad accettare sia la necessità di divenire bilingui, sia il dover seguire il programma scolastico interamente in una lingua straniera.

Data la tipologia degli alunni, l'istituto scolastico Livada si trova ad affrontare la particolare situazione derivante dal contesto immigratorio, dovendo far fronte ad i limiti ed alle necessità dei bambini e dei ragazzi.

Tali limiti e necessità possono essere considerati in due dimensioni principali (Siguán, Mackey 1992: 105). La prima è la mancante o fallace conoscenza da parte dell'alunno della lingua del sistema scolastico, come anche la mentalità su cui questo poggia. La seconda è il rischio che l'alunno, nel corso del processo d'integrazione, perda la propria lingua materna e con questa i presupposti culturali della propria personalità. La scuola arriva quindi ad assumere non solo il ruolo fondamentale di promulgatore dell'educazione, ma anche quello di garante di un corretto sviluppo linguistico che permetta agli apprendenti di inserirsi nella nuova società il più velocemente possibile.

Da un lato, i nuovi arrivati vengono guidati dapprima verso lo studio della lingua slovena come L2 e poi, come gli altri alunni, alla coltivazione di un bilinguismo madrelingua/sloveno che permetta loro di sviluppare correttamente nel tempo e di utilizzare senza indugi entrambe le lingue.

A ciò si aggiunge nel corso degli studi anche la lingua inglese e, per chi lo desidera, la lingua tedesca come materia facoltativa.

⁶² *majority children*, anche definiti da Skutnabb-kangas (1981: 137) *élite bilinguals*, spesso appartenenti a famiglie con un alto livello d'istruzione, coscienti del valore della conoscenza di più lingue. Solitamente essi imparano una lingua straniera come materia scolastica o in programmi di immersione linguistica. La loro madrelingua possiede solitamente un status di prestigio e non è in pericolo dal venir sostituita dalla lingua che stanno imparando. Ogni fallimento nel diventare bilingue, plurilingue non presuppone il rischio di fallimento nelle altre materie scolastiche.

Attuare nella pratica quotidiana quanto descritto può rivelarsi assai complicato e certo non immediato. L'efficacia dell'insegnamento linguistico in un contesto che vede necessaria un'integrazione dell'alunno anche sul piano sociale, non è certamente possibile senza volgere particolare attenzione all'elemento della cultura.

Il multiculturalismo promosso dalla scuola Livada è inteso come una celebrazione della diversità culturale, incoraggiando gli alunni a presentare ai compagni le proprie usanze, la propria lingua, le proprie tradizioni. Così facendo si cercano di prevenire le difficoltà legate all'integrazione dell'alunno nel nuovo ambiente. Essendo incentivato a parlare delle proprie origini l'alunno potrà così essere più propenso non solo a farsi conoscere dai compagni, ma anche ad esplorare lui stesso il nuovo ambiente.

Nel corso dell'anno scolastico la scuola Livada organizza diverse manifestazioni legate al tema della multiculturalità come ad esempio il *Multikulturni Dan*, Giornata multiculturale, durante la quale vengono proposti laboratori dove è possibile imparare gli usi e i costumi delle diverse nazionalità rappresentate a scuola.

Molto attiva è anche la collaborazione con le associazioni culturali rappresentanti le diverse comunità presenti sul suolo sloveno, come ad esempio l'Associazione dell'amicizia bosniaco-erzegovese/slovena Ljiljan, Društvo bosansko-hercegovskega in slovenskega prijateljstva *Ljiljan*, (<https://ljiljan.wordpress.com/>) e l'Inštitut za afriške študije, Istituto per gli studi africani.

La multiculturalità, la multinazionalità e la multiethnicità date dalla diversa provenienza degli alunni dell'istituto convergono in un vivo plurilinguismo.

L'altro numero di alunni non solo di madrelingua diversa dallo sloveno, ma parlanti la stessa lingua (il bosniaco) ha, naturalmente, delle conseguenze molto interessanti sul piano linguistico. Nei momenti informali, dalla ricreazione alla mensa, l'idioma che riecheggia maggiormente entro in confini scolastici, possiamo dire non sia lo sloveno, ma il bosniaco assieme al serbo e all'albanese. Dal colloquio con la consulente d'istituto è emerso come questa caratteristica sia vista da alcune famiglie della zona, siano queste slovene o immigrate di seconda o terza generazione, con un certo timore, come un ostacolo verso l'apprendimento di uno sloveno corretto. Questa preoccupazione ha fatto sì alcune famiglie abbiano deciso di non iscrivere i propri figli in questa scuola e di trasferirli altrove.

La dirigenza è di tutt'altro parere e, seguendo anche le direttive europee, dà molta importanza ad un corretto uso e sviluppo della madrelingua degli alunni, ove e per quanto possibile.

La scuola s'impegna quotidianamente per promuovere la diversità linguistica come valore, che deve essere coltivato nel tempo e mai dimenticato. Fine dell'istituto è permettere, agli alunni che lo desiderano, la conservazione della propria lingua materna e dei contatti intellettuali e affettivi con la cultura di origine.

A questo proposito, in orari extrascolastici vengono offerte agli alunni lezioni e laboratori di lingua macedone, bosniaca e serba a cadenza settimanale. Mentre i primi due sono organizzati per gli alunni della scuola elementare Livada, alle lezioni di lingua e cultura serba prendono parte anche ragazzi frequentanti altre scuole della città.

Per facilitare l'apprendimento della lingua slovena, semplificando così l'integrazione linguistica dei nuovi arrivati, la scuola offre un programma complementare di lingua slovena come L2 che prevede lezioni giornaliere della durata di un'ora, prima dell'inizio delle lezioni giornaliere, dalle 7:30 alle 8:15 del mattino, che vanno così ad aggiungersi al programma scolastico di base. Nell'anno scolastico 2013-2014 a queste lezioni hanno preso parte due gruppi distinti di alunni, formati da circa una decina di apprendenti ciascuno. Il primo formato da bambini dalla prima alla quarta elementare, provenienti da Kosovo, Albania, Bosnia Erzegovina, Serbia e Croazia, il secondo da ragazzi frequentanti le classi dalla quinta alla nona, provenienti da Bosnia, Kosovo, Albania, Bulgaria e Iran. Inoltre, il corpo insegnante cerca di organizzarsi in maniera tale, da riuscire a dare lezioni aggiuntive e ulteriori spiegazioni durante l'arco di tutta la giornata, soprattutto a chi, dato l'ostacolo linguistico, ha particolari difficoltà in determinate materie.

Aspetto che mi ha particolarmente colpito e che considero una modalità interessante ed efficace di promuovere il plurilinguismo come valore, è la valorizzazione di quest'ultimo anche a livello visivo all'interno dell'edificio scolastico. Ad esempio, le scale che dall'entrata portano alla segreteria e alla biblioteca sono state decorate da scritte in diverse lingue, realizzate dagli alunni stessi:

IMG 6. Decorazioni plurilingui realizzate dagli alunni della scuola Livada



A questi si aggiungono i cartelloni realizzati nel laboratorio mattutino di sloveno come L2 dal gruppo di alunni più piccoli.

In occasione di ricorrenze e festività, come ad esempio per le diverse stagioni, le insegnanti, dopo aver svolto le relative unità didattiche, hanno creato assieme agli alunni dei cartelloni dove questi ultimi potessero esporre i propri disegni sul tema.

IMG 7. Cartellone realizzato dagli alunni sul tema 'l'estate'



IMG 8. Cartellone realizzato dagli alunni sul tema 'la famiglia'



Per promuovere i valori del multiculturalismo e del plurilinguismo, la scuola deve cercare di eliminare ogni aspetto che possa rappresentare un elemento di diversità tra gli alunni (sia questa linguistica, culturale, religiosa ...). Questa sfida viene accolta con entusiasmo dal personale che si impegna sia in prima persona, sia organizzando incontri con i rappresentanti delle diverse associazioni culturali sul territorio. La scuola Livada è stata ad esempio visitata da rappresentanti della religione cristiano cattolica, cristiano ortodossa e musulmana, che hanno colto l'occasione per dialogare con gli alunni.

Durante l'intero arco dell'anno scolastico la scuola Livada s'impegna in diverse attività e progetti che prevedono la collaborazione con istituzioni del territorio, sia limitrofo che estero.

Nella cornice del progetto *Presegajmo razlike*, Superiamo le differenze, un gruppo di alunni dell'istituto ha visitato la scuola elementare dal metodo Montessori Baronice Dedee Vranyczany di Zagabria⁶³. Scopo principale del progetto, come riportato dal sito internet scolastico⁶⁴, è stato quello di permettere agli alunni di entrare in contatto e di confrontarsi con differenze e similarità culturali, religiose ed etniche. Nella visita alla scuola Montessori, tutti i partecipanti hanno potuto acquisire e sviluppare nuove capacità di socializzazione e di comunicazione, conoscere una cultura diversa e un differente metodo educativo.

Un'altra occasione che ha dato la possibilità ad alcuni alunni di conoscere un'altra nazione e di rapportarsi con coetanei stranieri è stata la gita in Serbia nel febbraio 2014. Dopo una visita alla capitale Belgrado sotto la guida del preside, originario proprio di questa città, i bambini e ragazzi hanno preso parte allo *Zimski festival*, Festival invernale, svoltosi a Zlatibor (Serbia) dal 17 al 21 febbraio⁶⁵. La manifestazione, organizzata dall'associazione *Sport za sve*, Sport per tutti, con il patrocinio del Ministero serbo dell'educazione e dell'Ufficio per il Kosovo e la Metohija, ha coinvolto alunni provenienti dalla Slovenia, dalla Republika Srpska, dal Montenegro, dalla Serbia e dal Kosovo. Durante cinque giorni i bambini ed i ragazzi, grazie al ricco programma sportivo e d'intrattenimento, hanno avuto occasione di conoscere e di confrontarsi con loro coetanei provenienti da diversi paesi.

Come esempio d'istituto multilingue e multiculturale nel panorama sloveno, il personale della scuola elementare Livada collabora attivamente sul fronte della tematica immigrazione ed educazione, sia prendendo parte a progetti, che organizzando riunioni e laboratori.

A questo proposito il 9 gennaio 2014 l'insegnante Slađana Jović Mićković ha guidato la tavola rotonda *Socialna in kulturna problematika priseljencev*, La problematica sociale e culturale dell'immigrazione, a cui sono intervenuti Ibrahim Nouhoum, mediatore culturale della Filantropia Slovena, la dott.ssa Marjanca Ajša Vižintin dell'Istituto dell'emigrazione slovena e delle migrazioni ZRC SAZU di Lubiana, Natalija Orlić filologa e traduttrice, la dott.ssa Špela

⁶³ La scuola elementare Baronice Dedee Vranyczany – Baronessa Dedee Vranyczany- di Zagabria è la prima scuola dal metodo Montessori in Croazia. L'istituto è nato nel 1934 come asilo dal metodo Montessori aperto dalla baronessa Dedee Vranyczany. Successivamente, nel 2003 i genitori dei bambini frequentanti tale asilo hanno fondato una scuola elementare con il desiderio di continuare l'educazione dei propri figli secondo tale metodo.
<http://os-montessori-bdvranyczany-zg.skole.hr/skola/lokacija>

⁶⁴ <http://www.oslivada.si/index.php/60-domov/uncategorised/429-utrinki-iz-zagreba-1-del>

⁶⁵ <http://www.rts.rs/page/stories/sr/story/57/Srbija+danas/1524265/Zimski+festival+bez+snega.html>

Razpotnik, docente presso la Facoltà di pedagogia di Lubiana e Anton Baloh, preside della scuola elementare di Capodistria. L'incontro ha affrontato le problematiche dell'inserimento degli adulti e dei minori immigrati nella nazione d'arrivo e nell'ambiente scolastico tramite le esperienze dei migranti in Slovenia ed altrove.

Sul fronte dell'insegnamento dello sloveno come L2 e dell'inclusione dei nuovi arrivati nel sistema scolastico, la scuola Livada è una delle scuole slovene che prende parte al progetto *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja*⁶⁶, Sviluppiano la multiculturalità come nuova forma di convivenza, di cui si tratterà più ampiamente nel capitolo dedicato all'insegnamento dello sloveno come L2.

La scuola Livada è molto attiva anche sul piano sociale, con diverse attività che spingono gli alunni a dare un proprio contributo alla comunità. Tutte le attività vengono dettagliatamente descritte sul sito dell'istituto scolastico www.oslivada.si.

Per ogni istituto scolastico, così anche per la scuola Livada, è necessario stabilire una collaborazione continua ed efficace con le famiglie degli alunni.




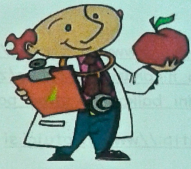
Come già anticipato nella descrizione della composizione sociale di Rakova Jelša e da quanto emerso dai colloqui con il personale scolastico, la tipologia tipica di famiglie che frequentano la scuola elementare Livada è un nucleo familiare composto da genitori non nati in Slovenia, dallo status socio-economico basso, spesso riunitisi dopo un ricongiungimento familiare vivendo il padre già da anni in Slovenia.


In un tale contesto la scuola si ritrova ad essere la prima istituzione slovena con cui le famiglie stabiliscono un contatto diretto e frequente ed in quanto tale cerca di fornire alle famiglie tutte le informazioni necessarie per inserirsi al meglio nel nuovo contesto.

Ad esempio, per l'anno 2014-15 è stato ideato il prospetto informativo *Vpis otroka tujca v Osnovno šolo Livada*, Iscrizione del bambino straniero nella scuola elementare Livada.

⁶⁶ <http://www.medkulturnost.si/o-projektu/>

IMG 9. Prospetto informativo Vpis otroka tujca v Osnovno šolo Livada

 <p>Vpis otroka tujca v Osnovno šolo Livada</p>  <p>OSNOVNA ŠOLA LIVADA Ulica Dušana Kraigherja 2, 1000 LJUBLJANA Telefon: 01/420 19 60 E-mail: group_1.oslj@guest.arnes.si www.oslivada.si</p>	<p>KAJ POTREBUJEM OB VPISU?</p>  <p>Ob vpisu otroka v šolo mora starš oz. zakoniti zastopniki otroka priložiti ustrezno dokumentacijo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Listino o izobraževanju (spričevalo) v izvorniku (original) oziroma njen dvojniki (duplikat) ali drug dokument, ki v skladu z zakoni države, ki je listino izdala, nadomesti izvorno listino 2. Fotokopijo spričevala iz prejšnje točke 3. Overjen slovenski prevod spričevala iz druge točke 4. Letna spričevala ali druga dokazila o vsebini in trajanju izobraževanja 5. Osebni dokument otroka 6. Potrdilo o stalnem oz. začasnem bivališču v RS <p>Šola na podlagi dokazil in starosti otroka ugotovi, v kateri razred se bo otrok vključil. Pri tem lahko upošteva tudi njegovo poznavanje slovenskega jezika.</p>	<p>ZDRAVNIŠKI PREGLED</p>  <p>Preventivno priporočamo, da otrok pred vstopom v šolo opravi zdravniški pregled.</p> <p><u>Za osebe, ki imajo urejeno zdravstveno zavarovanje, je pristojen:</u></p> <p>Zdravstveni dom Ljubljana Vič-Rudnik ŠESTOVA 10, LJUBLJANA Dr. Barbara Weibl Tel.: 01 / 200 46 71 e-naslov: narocanje.barbara.weibl@zd-lj.si</p> <p><u>Za osebe, ki nimajo urejenega zdravstvenega zavarovanja:</u></p> <p>Ambulanta s posvetovalnico za osebe brez zdravstvenega zavarovanja, Pro Bono MISLEJEVA UL. 3, LJUBLJANA Tel.: 01 / 437 20 10 01 / 437 91 82 http://pro-bono.ordinacija.net/</p>
--	---	--

<p>ZAKONODAJA</p> <p>Učenci tujci so otroci brez slovenskega državljanstva, imajo pa dovoljenje za stalno ali začasno bivanje v našem šolskem okolju.</p> <p>Imetnik tuje listine o izobraževanju se vpiše v osnovno šolo v Republiki Sloveniji na podlagi Zakona o osnovni šoli (<u>Uradni list RS, št. 81/06 - UPB3, 102/07, 107/10 in 87/11</u>).</p> <p>Vpišejo se lahko tudi tisti otroci, ki še nimajo urejenega statusa in so šoloobvezni ter že živijo v Republiki Sloveniji. Ta pravica izhaja iz Konvencije o otrokovih pravicah.</p> <p>10. člen</p> <p>Otroci, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji, imajo pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije.</p> <p>Deseti odstavek 64. člena:</p> <p>Učenci priseljenci iz drugih držav, katerih materni jezik ni slovenski in se prvič vključijo v osnovno šolo v Republiki Sloveniji v 6. in 9. razredu, opravljajo v tem šolskem letu nacionalno preverjanje znanja prostovoljno.</p>	<p>Zadnji odstavek 69. člena:</p> <p>Učenci priseljencev iz drugih držav so lahko ob koncu pouka v šolskem letu, v katerem so prvič vključeni v osnovno šolo v Republiki Sloveniji, neocenjeni iz posameznih predmetov in napredujejo v naslednji razred. O napredovanju odloči na predlog razrednika učiteljski zbor.</p> <p>Učenci s statusom učenca tujca imajo v skladu s Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja (87/11, 40/12) možnost prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja dve leti.</p> <p>15. člen</p> <p>Za učenca priseljenca iz druge države se lahko v dogovoru s starši med šolskim letom prilagodijo načini in roki za ocenjevanje znanja, število ocen ter drugo. Znanje učenca priseljenca iz druge države se lahko ocenjuje glede na njegov napredek pri doseganju ciljev oziroma standardov znanja, opredeljenih v učnih načrtih.</p> <p>O prilagoditvah ocenjevanja med šolskim letom iz tega člena odloči učiteljski zbor.</p> <p>Prilagoditve ocenjevanja med šolskim letom se učencu priseljencu iz druge države upoštevajo največ dve šolski leti po vključitvi v osnovno šolo v Republiki Sloveniji.</p>	<p>KORISTNE POVEZAVE ZA TUJCE</p> <p>http://www.mzz.gov.si/si/zunanja_politika_in_mednarodno_pravo/zunanja_politika/zahodni_balkan/koristne_povezave/</p> <p>http://www.infotujci.si</p> <p>http://www.centerslo.net/l1.asp?L1_ID=3</p> <p>http://www.cene-stupar.si/projekti/tecaji-slovenscine</p> <p>http://www.ess.gov.si/tujci</p> <p>http://www.ess.gov.si/tujci/izobrazevanje_in_usposabljanje_v_sloveniji</p> <p>http://www.filantropija.org/</p> <p>http://www.sklad-kadri.si/si/izobrazevanje-v-sloveniji/</p> <p>http://www.prosnja.info/zaposlovanje-tujcev.html</p> <p>INFORMACIJE ZA TUJCE WWW.INFO TUJCI.SI</p> 
---	---	---

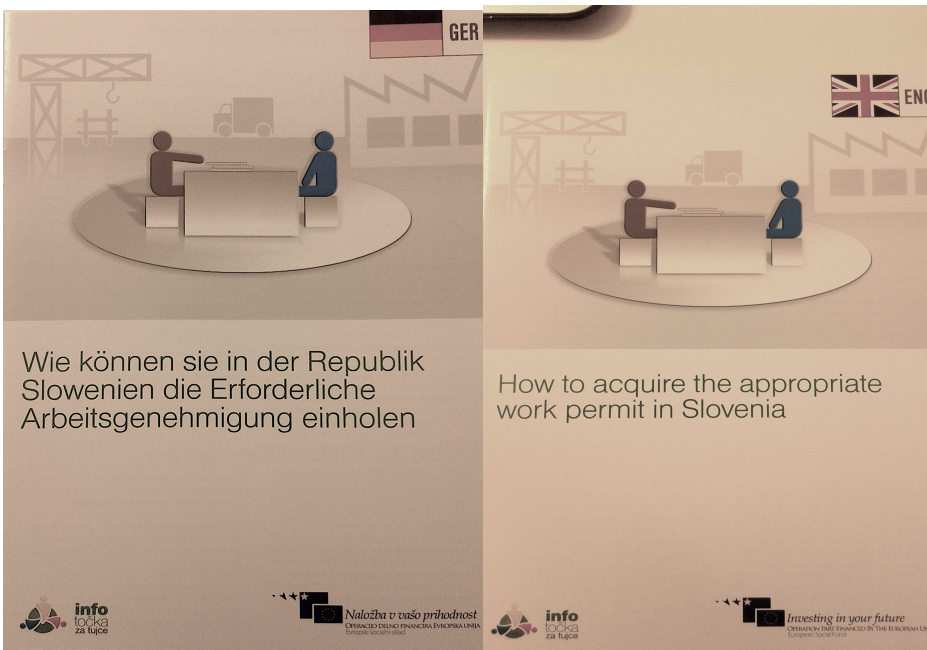
L'opuscolo, che sarà tradotto in diverse lingue per essere accessibile a tutte le famiglie, spiega le modalità d'iscrizione dei bambini a scuola, elencando i documenti necessari, come eseguire la visita medica pre iscrizione e presenta un breve riassunto della legislatura inerente al minore straniero nel sistema scolastico sloveno. Fornisce inoltre indirizzi di siti internet dove sono reperibili tutte le informazioni necessarie per gli stranieri che intendono vivere in Slovenia.

Data la provenienza dei genitori degli alunni, alla scuola viene spesso inviato materiale informativo tradotto in varie lingue, realizzato dal Ministero degli affari interni nell'ambito dell'operazione *Naložba v vašo prihodnost*⁶⁷⁻⁶⁸, Un investimento nel vostro futuro, parzialmente finanziata dal Fondo sociale europeo. Il materiale è riferito in particolare alla legislazione vigente che regola l'ingresso ed il soggiorno nella Repubblica di Slovenia e all'entrata nel mondo del lavoro.

⁶⁷ promossa dal Centro della Repubblica di Slovenia per l'impiego come parte del progetto *Spodbujanje zaposljivosti, izobraževanja in socialnega vključevanja delavcev migrantov in njihovih družin* – Sostegno all'assunzione e all'integrazione sociale dei lavoratori migranti e delle loro famiglie- e dell' *Info točka za tujce* – Info point per gli stranieri- volto a accrescere le possibilità d'assunzione, di lavoro, d'imprenditorialità dei lavoratori stranieri e dei loro membri familiari.

Per maggiori informazioni si rimanda alla pagina: http://www.ess.gov.si/o_zrsz/projekti_zavoda/projekt?aid=122

IMG 10. Materiale informativo tradotto dalla lingua slovena



Nell'ambito dei rapporti con le famiglie degli alunni, viene posta attenzione anche all'integrazione linguistica dei genitori. A questi, in collaborazione con il centro di formazione Cene Štupar di Lubiana⁶⁹, viene data la possibilità di partecipare a un corso di lingua slovena.

I genitori sono coinvolti anche in altre attività realizzate in ambito scolastico, come ad esempio quelle organizzate dalla biblioteca scolastica, che verranno più approfonditamente descritte nel proseguo di questo lavoro.

La particolare composizione etnica e linguistica di quest'istituto ha iniziato negli ultimi anni a catturare l'attenzione dei mezzi d'informazione.

Ad esempio, a marzo 2014 il canale televisivo sloveno Pop TV ha dedicato all'istituto Livada la trasmissione informativa *Preverjeno*. La giornalista delinea il profilo dell'istituto sottolineando la vivace varietà del corpo studentesco e, tramite le parole del preside, descrive come questa scuola, vista negli anni passati come scuola-ghetto, dalla quale le famiglie slovene avevano iniziato a ritirare i propri figli per trasferirli altrove, stia riacquistando oggi una nuova reputazione del tutto positiva grazie alle numerose attività fin qui descritte, al suo impegno nel promuovere il valore dell'uguaglianza, e nell'esperienza raggiunta nel campo della didattica, in particolare dello sloveno come L2.

A gennaio dello stesso anno il quotidiano nazionale Delo, nell'articolo *Otroci se v šoli drug od drugega učijo jezikov*, I bambini imparano le lingue uno dall'altro, tramite la penna di Sonja Merljak riporta ai lettori l'interessante panorama linguistico di questa scuola e, come anticipa il

⁶⁹ L'ente pubblico Cene Štupar è una delle maggiori organizzazioni nel campo dell'istruzione per adulti in Slovenia. Nel suo operare collabora tra gli altri con il Ministro sloveno dell'istruzione, della scienza e dello sport, con il Ministero degli affari interni e con il Centro della Repubblica di Slovenia per l'impiego. Offre inoltre diversi programmi nell'ambito dei fondi messi a disposizione dal Fondo sociale europeo, dal Fondo europeo per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi e dal Fondo europeo per i rifugiati. Nell'ultimo decennio ha ulteriormente migliorato l'offerta nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere e dello sloveno per stranieri.

Per lo sloveno come L2 presso il centro Cene Štupar sono disponibili corsi di diversi livelli della durata di 60 ore ciascuno. Inoltre il centro offre il programma *Začetna integracija priseljencev* –Integrazione iniziale degli immigrati- il quale, oltre a lezioni di lingua, prevede laboratori pratici rivolti all'inclusione degli apprendenti nel mondo del lavoro e alla vita quotidiana nel nuovo paese. La *Začetna integracija priseljencev* è suddivisa in due moduli. Al primo, della durata di 60 ore, possono prendere parte gli adulti immigrati superati i 16 anni d'età e alfabetizzati in alfabeto latino. Al modulo seguente, della durata di 120 ore, possono prendere parte gli adulti immigrati maggiori di 16 anni che hanno già completato il primo modulo e chi ha completato il programma *Preživetvena raven v slovenščini* – Livello di sopravvivenza nello sloveno- (Pirih Svetina et al., 2004).

titolo, descrive come che i bambini imparino, non solamente lo sloveno, ma anche qualche parola della madrelingua l'uno dell'altro.

Il Ministero dell'istruzione stesso, quando nel sito internet dedicato a tutte le informazioni utili per gli stranieri: <http://www.ess.gov.si/tujci>, si rivolge ai genitori per l'iscrizione dei propri figli nella scuola elementare slovena, menziona direttamente la scuola Livada:

Otroka lahko vpišete tudi v [osnovno šolo Livada](#) (Ulica Dušana Kraigherja 2, 1000 Ljubljana), kjer je vpisana večina otrok tujcev v Ljubljani.

Potete iscrivere il bambino anche alla scuola elementare Livada (Via Dušan Kraigher 2, 1000 Lubiana), dov'è iscritta la maggioranza dei bambini stranieri a Lubiana.

Tale capitolo dal carattere principalmente descrittivo riesce a rendere un'idea iniziale dell'interesse che questo istituto scolastico possa destare come campo di ricerca. Come scrive Mimi Podkrižnik nell'articolo scritto per il quotidiano Delo, *Dvajset let multikulturalizma po slovensko*, Vent'anni di multiculturalismo alla slovena, "la scuola elementare Livada rappresenta un interessante specchio della società slovena".

Nel capitolo 4 verrà fornita una descrizione dei profili sociolinguistici degli alunni frequentanti la scuola Livada e delle loro famiglie grazie all'elaborazione dei dati ottenuti dalla somministrazione di questionari legati alle abitudini linguistiche in famiglia ed in ambiente scolastico e pubblico.

4. Profilo sociolinguistico della scuola Livada

4.1 Il metodo e la raccolta dei dati

Da quanto fin qui descritto, è possibile osservare come la scuola elementare Livada di Lubiana rappresenti un interessante terreno di studio sociolinguistico.

Per delineare un profilo sociolinguistico degli alunni frequentanti l'istituto, ovvero per comprendere le loro abitudini linguistiche e delle loro famiglie, ho deciso di avvalermi dello strumento del questionario sociolinguistico, concentrandomi in particolar modo sul ruolo che la madrelingua e lo sloveno vengono a ricoprire per i parlanti esaminati nella vita quotidiana.

Il questionario sociolinguistico, dati i suoi vantaggi, è un metodo utilizzato di sovente nelle ricerche volte ad indagare il comportamento linguistico di una data comunità.

Tramite la somministrazione di questionari è, infatti, possibile raccogliere informazioni inerenti le abitudini linguistiche di un alto numero di parlanti più rapidamente e sistematicamente rispetto al metodo dell'intervista o tramite osservazione. Naturalmente, come ogni metodo di ricerca sul campo può presentare alcune controindicazioni. Ad esempio, non sempre il ricercatore, se non somministratore diretto, può essere certo che il compilatore sia effettivamente l'individuo oggetto d'indagine. In alcune comunità i questionari potrebbero rivelarsi uno strumento estraneo (si vedano ad esempio casi in cui la popolazione non sia familiare con la lingua in cui sono redatte le domande) ed il ricercatore potrebbe scontrarsi con il disinteresse se non addirittura il rifiuto dei parlanti, i quali vedono la compilazione come un compito non alla loro portata. Per ottenere il più alto numero di questionari compilati possibile, è inoltre consigliabile che questi non siano troppo elaborati e che non vengano formulate domande aperte che potrebbero scoraggiare i compilatori. Per accrescere la motivazione alla compilazione e per vincere la diffidenza dei parlanti, è utile allegare una breve spiegazione degli obiettivi della ricerca e, se necessario, delle istruzioni per la compilazione.

Per la scuola elementare Livada ho ideato due diversi questionari sociolinguistici, aventi, tuttavia, una base comune. Il primo, indirizzato agli alunni delle classi sesta, settima, ottava e nona; il secondo diretto alle famiglie degli alunni dalla prima alla quinta elementare. Tale decisione è basata sulla convinzione che, data l'età e la consapevolezza raggiunte, gli alunni delle

classi superiori potessero compilare il questionario autonomamente, mentre per le classi inferiori sarebbe stato più idoneo indirizzarli alle famiglie.

La decisione di distribuire parte dei questionari ai genitori è stata inoltre dettata dal fatto che, come ricordato da Siguán e Mackey (1992: 73) qualsiasi proposito di descrivere una situazione collettiva di bilinguismo dovrebbe comprendere un'analisi dei comportamenti linguistici delle famiglie e qualsiasi valutazione di risultati di un'esperienza di educazione bilingue dovrebbe assumere i comportamenti familiari come una delle variabili da considerare.

L'ideazione dei questionari è frutto di un precedente studio delle caratteristiche della comunità immigrata dai paesi dell'ex Jugoslavia in Slovenia e, grazie alle indicazioni della consulente scolastica, di una conoscenza delle caratteristiche della più ristretta comunità locale, a cui appartengono gli alunni frequentanti l'istituto.

I questionari sono stati ideati rielaborando e adattando le indicazioni proposte da E. Codó (2008: 174) in *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* e da S. Romaine (1994: 302) nel proprio volume *Bilingualism*.

Le domande, anche su suggerimento del preside e del personale scolastico sono state rese più sintetiche possibile. Tale semplificazione è stata adottata per rendere la compilazione il più veloce possibile per le famiglie e il più interessante possibile per gli alunni.

La struttura di entrambe i questionari prevede due parti principali. La prima volta a delineare il profilo anagrafico dei rispondenti tramite domande quali età, luogo di provenienza ..., la seconda indirizzata al comportamento e alle abitudini linguistiche in ambito familiare, scolastico e pubblico.

Entrambi i questionari sono stati presentati esclusivamente in lingua slovena. È possibile che ciò abbia influito sul numero di questionari restituiti dalle famiglie, tuttavia, anche da quanto appreso nei colloqui con la consulente scolastica, in ogni famiglia della scuola almeno uno dei due genitori (fatta probabilmente eccezione per la famiglia arrivata quest'anno dall'Iran) possiede un livello di lingua slovena sufficiente per la compilazione del questionario.

Per quanto riguarda i questionari diretti agli alunni dalla sesta alla nona classe, ne sono stati distribuiti 98 in tutto. Dopo tre mesi me ne sono stati ritornati 84 compilati e sei lasciati in bianco. Un questionario completato della classe nona non può essere considerato valido data la natura improbabile delle risposte ricevute, quattro possono essere considerati validi solo parzialmente.

I questionari sono stati distribuiti direttamente nelle classi dalla consulente scolastica, a cui gli alunni li hanno poi restituiti una volta compilati.

Il questionario⁷⁰ è suddiviso in due parti. La prima, dalla domanda 1 alla domanda 7 comprende i quesiti atti a delineare il profilo anagrafico degli alunni (sesso, età, provenienza).

La seconda parte, comprendente il resto del questionario, è finalizzata all'osservazione del comportamento linguistico dei ragazzi, indagando le lingue da questi utilizzate per la comunicazione in ambito familiare, scolastico e nel tempo libero.

Oltre ai questionari distribuiti agli alunni, tramite la consulente scolastica è stato distribuito un questionario sociolinguistico alle famiglie degli alunni dalla prima alla quinta elementare. Le famiglie hanno ricevuto in tutto 138 questionari. In totale me ne sono stati tornati solamente 74 di cui 9 non completati. Nonostante ciò, credo che, assieme ai dati emersi dai questionari compilati dagli alunni, possano essere un valido aiuto nel tracciare il profilo sociolinguistico degli alunni della scuola Livada.

La struttura del questionario indirizzato alle famiglie⁷¹ è simile a quello realizzato per gli alunni. Le domande iniziali sono dirette a caratterizzare il profilo anagrafico del campione, i quesiti successivi sono stati posti a fine di indagare le abitudini linguistiche dei componenti dei nuclei familiari in ambito familiare, pubblico e nel tempo libero.

In questo capitolo verranno presentati i dati ottenuti dall'analisi delle risposte ai quesiti del questionario sociolinguistico, illustrati tramite grafici realizzati con il programma Excel e tabelle in Word⁷².

I risultati ottenuti saranno poi analizzati con riferimento a due ricerche aventi come oggetto lo studio delle comunità immigrate in Slovenia: il progetto *Percepcije slovenske integracijske politike*, Percezioni della politica d'integrazione slovena, che a seguire nel testo sarà indicata come PSIP e lo studio *Večkulturna Slovenija*, Slovenia multiculturale⁷³.

⁷⁰ Una copia del questionario sia in sloveno che in traduzione italiana è disponibile a fine capitolo.

⁷¹ Ibidem.

⁷² Si è pensato di illustrare tramite grafico e tabella i dati più significativi ottenuti nell'ambito di questo lavoro di ricerca, la cui rappresentazione visiva può favorirne la visualizzazione e la comprensione.

⁷³ Il progetto *Percepcije slovenske integracijske politike* (2005) è stato realizzato nell'ambito del programma di ricerca *Konkurenčnost Slovenije 2001-2006* dall'Inštitut za narodna vprašanja, la Fakulteta za družbene vede e l'Inštitut za slovensko izseljenstvo ZRC SAZU di Ljubljana sotto la guida del professor Milan Komac. Fine di tale progetto, la cui relazione finale è disponibile alla pagina internet http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_15454_577910389.pdf, era fare luce sulla problematica

4.2 Caratteristiche anagrafiche del campione

I questionari sono stati compilati da 84 alunni delle classi sesta, settima, ottava e nona.

TAB 4. Alunni delle classi 6., 7., 8. e 9. suddivisi per genere

classe	6.	7.	8.	9.
maschi	5	11	5	12
femmine	13	15	9	11
non risponde				3
totale	18	26	14	26

Alla compilazione hanno collaborato quasi tutti gli alunni delle classi, tranne che nella classe ottava. Nell'anno scolastico 2013/2014 la classe sesta era, infatti, frequentata da 20 alunni (14 femmine e 6 maschi), la settima da 28 alunni (15 femmine e 13 maschi), l'ottava da 23 alunni (13 femmine e 10 maschi) e la nona da 30 alunni.

I nuclei familiari che hanno partecipato alla ricerca sono 62. Grazie alla compilazione dei questionari è stato possibile ricevere informazioni riguardanti 59 uomini, 61 donne e 84 alunni. Di quest'ultimi 66 frequentanti le classi dalla prima alla quinta mentre gli altri 18, fratelli dei primi, frequentanti le classi dalla sesta alla nona nello stesso istituto o la scuola dell'infanzia.

Per comprendere da dove provenissero le famiglie e gli alunni, ad entrambe le categorie è stato chiesto quale fosse il luogo di nascita. L'intento non è stato quello di rilevare la composizione etnica delle famiglie. Il paese di nascita, infatti, non indica automaticamente l'appartenenza o meno del singolo ad una determinata popolazione, bensì può rappresentare una prima indicazione delle lingue che, presumibilmente, verranno utilizzate in ambito familiare.

dell'integrazione degli immigrati provenienti dall'ex Jugoslavia in Slovenia esaminando i vari aspetti che favoriscono un'integrazione efficace nella società. Per raggiungere talo scopo è stato distribuito un questionario strutturato formato per lo più da domande chiuse ad un campione d'indagine individuato a livello nazionale formato da 4000 individui (sebbene il numero oggettivo di questionari completati sia stato minore) emigrati di prima o seconda generazione dalle ex repubbliche jugoslave in Slovenia, nati tra il 1933 e il 1984.

Nell'ambito del volume *Večkulturna Slovenija*, Janja Žitnik Serafin, con l'aiuto di colleghi e studenti della Facoltà di lettere e filosofia di Ljubljana, ha condotto un'indagine volta ad indagare la posizione ed il ruolo degli immigrati e dei loro discendenti nella cornice culturale slovena. Per raccogliere i dati necessari, sono stati analizzati 249 questionari raccolti sull'intero territorio nazionale.

Nel caso delle coppie formate da genitori provenienti da paesi diversi, sarà possibile successivamente analizzare se, in ambito familiare, vengano utilizzate entrambe le lingue o vi sia il prevalere di una sull'altra.

Non avendo chiesto espressamente l'appartenenza etnica, è possibile che il genitore nato in Slovenia sia immigrato di seconda generazione, il che può essere confermato dalle risposte successive.

Ai quesiti relativi alla provenienza, la maggior parte dei genitori degli alunni frequentanti l'istituto siano risponde di essere nata in Bosnia ed Erzegovina:

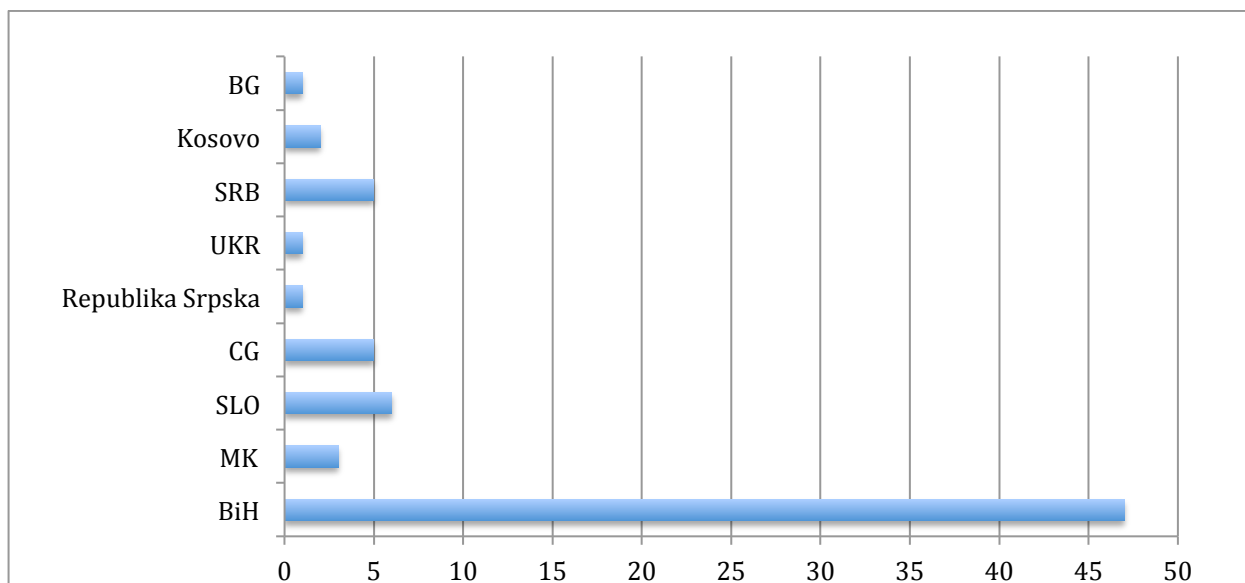
TAB 5. Provenienza dei genitori secondo il luogo di nascita

Paese di nascita	padre	madre
BOSNIA	39	36
SLOVENIA	11	17
MONTENEGRO	3	3
KOSOVO	2	2
SERBIA	1	2
CROAZIA	1	
BULGARIA	1	1
AUSTRIA	1	

Il primato della Bosnia Erzegovina come bacino d'immigrazione primario delle famiglie degli alunni della scuola Livada emerge anche dalle risposte alla domanda numero cinque posta agli alunni: *Dove sono nati i tuoi genitori?*

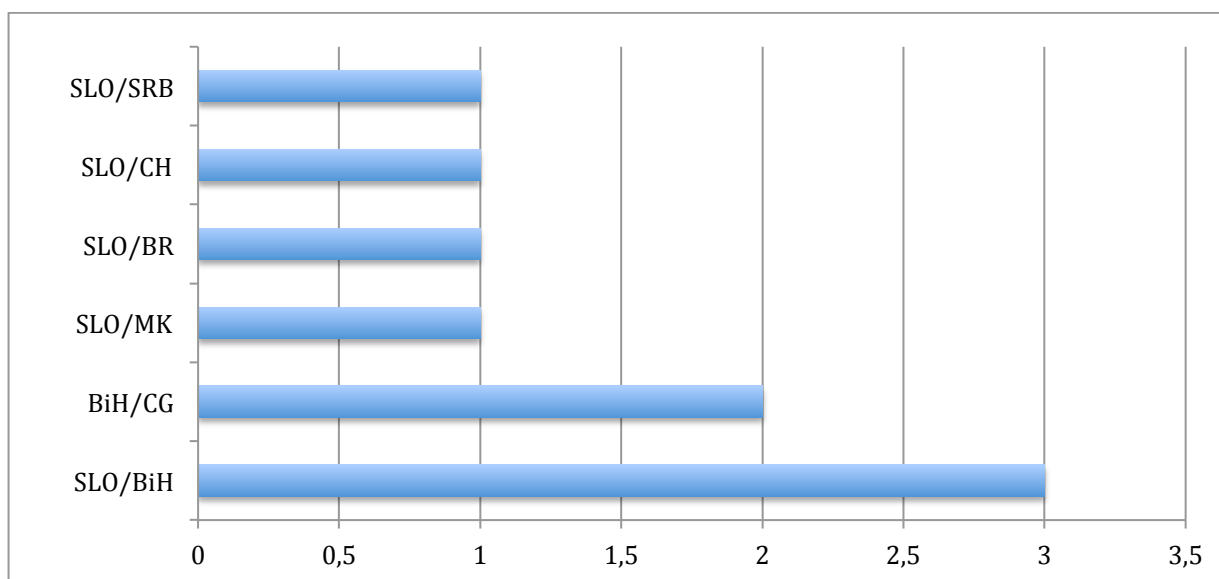
I dati ottenuti sono stati organizzati nei due grafici seguenti. Il primo riguardante le coppie con i genitori nati nella stessa nazione:

GR 1. Paese di nascita dei genitori degli alunni delle classi 6., 7., 8. e 9.⁷⁴



Il secondo riferito alle coppie formate da genitori di diversa provenienza⁷⁵:

GR 2. Paese di nascita dei genitori degli alunni delle classi 6., 7., 8. e 9., coppie miste



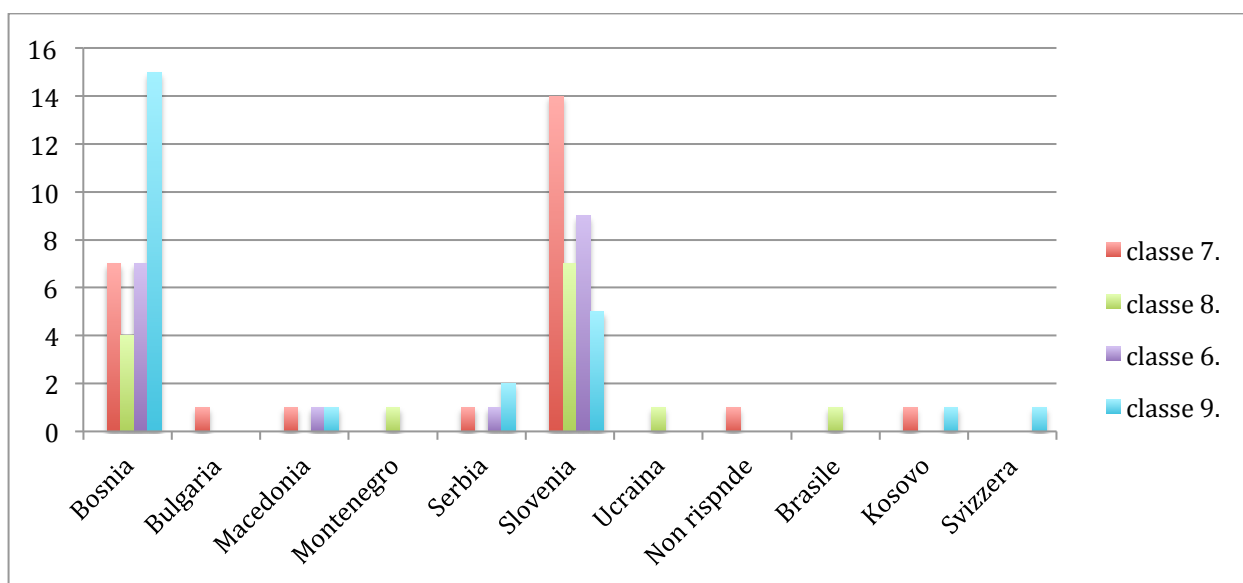
⁷⁴ Come si può osservare dal grafico, ho tenuto in considerazione la risposta di un alunno: Republika Srpska, non catalogandola automaticamente sotto Bosnia ed Erzegovina. Trovo tale risposta interessante sotto due punti di vista. Essa, infatti, racchiude in se una dichiarazione non solo etnica (sono serbi anche se nati nell'odierna BiH), ma, di conseguenza anche culturale e linguistica. In famiglia, infatti, la lingua parlata sarà serbo e non bosniaco.

⁷⁵ Le risposte al quesito numero 5 sono state suddivise in due grafici considerando la presenza di coppie di genitori dalla provenienza diversa, come possibile indicatore di determinate abitudini linguistiche in ambito familiare (bilinguismo, compresenza di diverse varietà linguistiche ...)

Anche dalle risposte dei genitori emerge la presenza di 14 coppie formate da genitori provenienti da diversi paesi. Di queste, 10 coppie vedono un genitore nato in Slovenia e l'altro in un paese dell'ex Jugoslavia di lingua bosniaca, croata o serba.

Per quanto riguarda il paese di nascita degli alunni, vediamo quasi un egual numero di nati in Bosnia ed Erzegovina (33) ed in Slovenia (35).

GR 3. Paese di nascita degli alunni delle classi 6.,7., 8., e 9., suddivisi per classe



Nella nona classe osserviamo una netta maggioranza di ragazzi nata in Bosnia ed Erzegovina.

Nella sesta, settima ed ottava classe la proporzione di alunni nati in Slovenia rispetto a quelli nati altrove è del 50%.

Degli alunni nati in Slovenia, 6 sono figli di entrambi genitori nati in Slovenia, 8 figli di coppie con un genitore nato in Slovenia e 16 fanno parte della seconda generazione d'immigrati.

Proprio per quest'ultimi sarà di particolare interesse rilevare se la lingua d'origine dei genitori rivesta ancora un ruolo importante nella comunicazione o meno.

La maggior parte degli alunni non ha avuto modo di sperimentare il proprio essere bilingue, il fenomeno della multiculturalità in un altro paese; solamente sei, infatti, hanno vissuto in paesi diversi da quello di nascita prima di arrivare in Slovenia.

In generale, è possibile affermare che gli intervistati siano, per una buona parte, attori di un'immigrazione verso la Slovenia recente e relativamente stabile.

Degli alunni non nati in Slovenia, 3 sono vi sono arrivati nell'anno scolastico in corso, 18 vivono in Slovenia da tre anni o meno, il che implica che abbiano frequentato le prime classi della scuola

elementare nel paese d'origine. Dei restanti, 19 sono in Slovenia da sei anni o più, da che deriva la loro scolarizzazione solamente nella scuola slovena.

Anche ai genitori non nati in Slovenia è stato chiesto di specificare da quanti anni ci vivano. Il periodo di permanenza in Slovenia infatti, influenza sicuramente le abitudini linguistiche.

TAB 6. Tempo di permanenza in Slovenia dei genitori

	padre	madre
meno di 1 anno		3
da 2 a 5 anni	3	15
da 6 a 10 anni	18	13
da 11 a 15 anni	9	4
da 16 a 20 anni	2	
più di 20 anni	15	9

Solamente in tre casi la madre è arrivata in Slovenia prima del padre, conferma del fatto che sia il padre a emigrare in Slovenia per primo e viene in seguito raggiunto dagli altri membri della famiglia tramite ricongiungimento familiare, regolato dallo *Zakon o tujcih*, Legge sugli stranieri, della Repubblica di Slovenia⁷⁶.

Per quanto riguarda i piani di vita futuri, tranne 5 nuclei familiari che hanno intenzione di trasferirsi altrove, la netta maggioranza (57 famiglie) dice di essere intenzionata a rimanere in Slovenia. Da quanto appreso dal personale scolastico, l'immigrazione è sì stabile dal punto di vista internazionale, tuttavia, spesso la famiglia decide di trasferirsi in altre zone della città o della Slovenia.

I contatti con il paese d'origine sono frequenti per la maggior parte dei rispondenti⁷⁷.

⁷⁶ Lo *Zakon o tujcih* riconosce la possibilità al ricongiungimento familiare negli articoli 47. (ricongiungimento familiare e diritto all'unione della famiglia), 47.a (ricongiungimento familiare per la famiglia dello straniero con riconosciuto status di profugo nella Repubblica di Slovenia) e 47.b (ricongiungimento familiare dello straniero che nella Repubblica di Slovenia ha una protezione sussidiaria riconosciuta). Come membri del nucleo familiare la legge riconosce: il coniuge o partner riconosciuto con cui lo straniero condivide da tempo il percorso di vita; i figli minorenni non sposati del cittadino straniero o del/la coniuge, del/la partner; i figli maggiorenni e i genitori del cittadino straniero, del/la coniuge o del/la partner che il cittadino straniero, il/la coniuge o il/la partner, secondo la legislazione dello Stato di cui è cittadino, è tenuto a mantenere.

Provenendo da una nazione vicina alla Slovenia, essi hanno la possibilità di ritornarci molto spesso. Molti alunni trascorrono le vacanze invernali ed estive in Bosnia ed Erzegovina dai parenti e ci tornano ogni qualvolta ve ne sia l'occasione.

39 nuclei familiari e 56 alunni delle classi dalla sesta alla nona dichiarano di tornare spesso nel loro paese d'origine o in quello dei genitori.

Anche nel caso in cui entrambi i genitori siano nati in Slovenia, un alunno dichiara di tornare spesso nel paese d'origine, così come due alunni con genitori di diversa provenienza, dichiarano di tornare spesso nel paese d'origine del genitore non sloveno.

Questi rapporti continui e diretti con la terra d'origine e quindi anche con la varietà linguistica in uso in quest'ultima, assieme alle relazioni interpersonali con altri immigrati in Slovenia dallo stesso paese, sono sicuramente delle modalità efficaci per mantenere viva la lingua d'origine.

Da quanto emerso dai colloqui con la consulente d'istituto e con il personale scolastico, i genitori della maggior parte delle famiglie svolgono per lo più professioni legate a mansioni di manodopera non specializzata. Questa caratteristica è riscontrabile anche dalle risposte alla domanda: *Qual è la vostra professione?*

Tutte le professioni elencate appartengono prevalentemente all'ambito della manodopera nel settore industriale, automobilistico e dell'edilizia. In generale, è possibile osservare che le donne spesso svolgono mansioni più specializzate rispetto a quelle svolte dagli uomini e che richiedono un livello di studio più alto. Tra le famiglie che hanno compilato i questionari, una sola coppia svolge professioni che prevedano il titolo di laurea. Tuttavia, attorno a tale quesito sono necessarie alcune ulteriori precisazioni. Come spesso accade nei processi d'immigrazione, gli individui, una volta giunti nel nuovo paese, si ritrovano a svolgere professioni che richiedono un titolo di studio inferiore a quello ottenuto nel paese d'origine, quindi le risposte ottenute non possono essere considerate un vero indicatore del livello d'istruzione delle famiglie immigrate, benché siano in linea con quanto emerso dalle conversazioni con il personale scolastico e con i dati del censimento del 2002 che vedeva la popolazione immigrata impiegata per la maggior parte in professioni considerate dalla società come meno prestigiose, in particolare mansioni di manodopera non qualificata e nel settore industriale (Bešter 2007: 234).

⁷⁷ Anche dai colloqui con il personale scolastico è emerso che gli alunni tornino molto spesso nel paese d'origine. La zona della Bosnia-Erzegovina da cui proviene la maggior parte degli alunni dista circa tre, quattro ore di auto da Ljubljana, il che permette alle famiglie di ritornarvi, a volte, anche nei fine settimana. Anche chi proviene da nazioni più lontane come possono essere la Macedonia o il Kosovo, è solito passare i periodi di vacanza più lunghi come ad esempio quelle estive ma anche quelle delle festività invernali nel luogo d'origine.

Dalle risposte alle prime domande del questionario è possibile notare la composizione multietnica degli alunni frequentanti la scuola elementare Livada di Lubiana.

Essendo la maggior parte dei genitori degli alunni nata nell'odierna Bosnia ed Erzegovina, la scuola Livada può essere vista come una reale rappresentazione dei flussi migratori che interessano la Slovenia, ormai da decenni fortemente caratterizzati dagli arrivi da tale nazione.

Secondo le risposte dei genitori e degli alunni si tratta, in molti casi, di una migrazione abbastanza recente, essendosi una buona percentuale trasferitasi in Slovenia nell'ultimo decennio.

Proprio a seguito dell'entrata della Slovenia nell'Unione Europea, avvenuta nel 2004, l'immigrazione consisteva per l'85% da individui provenienti dalle ex repubbliche jugoslave, tra le quali primeggiava la Bosnia ed Erzegovina, seguita da Serbia e Montenegro (Dolenc 2007: 93).

Sul piano linguistico, come vedremo a seguire, si può dire che la scuola elementare Livada sia un piccolo microcosmo che vede rappresentate tutte le lingue che, grazie ai processi migratori, convivono entro i confini sloveni.

4.3. Analisi dei repertori

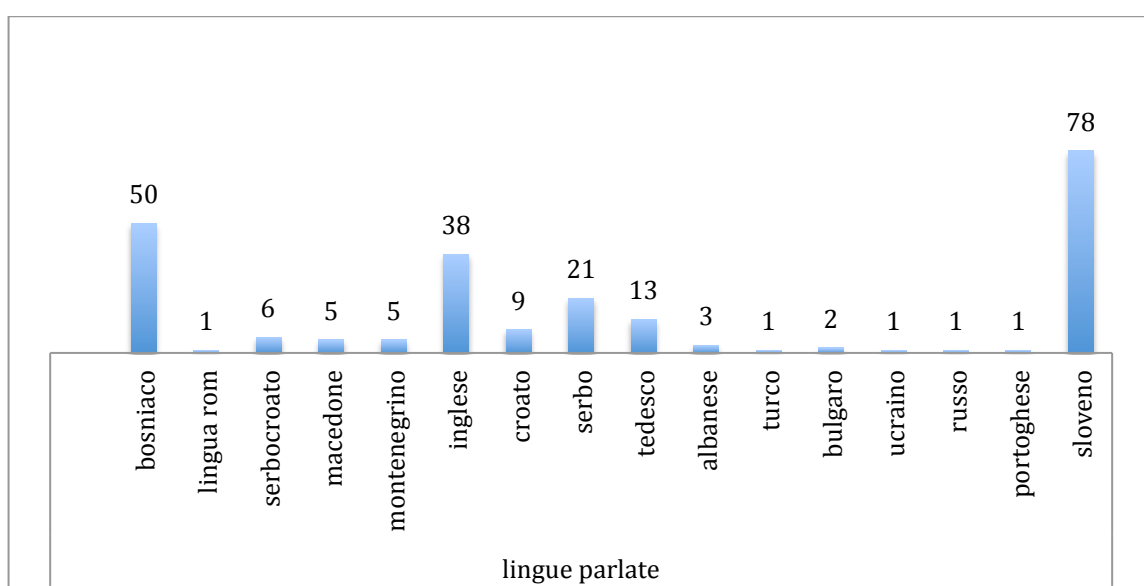
Prima di analizzare le abitudini linguistiche del campione, riferite ai diversi ambiti della vita quotidiana, ho formulato alcune domande per capire quali siano le lingue che caratterizzano il comportamento linguistico dei rispondenti.

Agli alunni delle classi più avanzate è stata posta la domanda aperta

8. *Che lingue parli?*

la quale, nella maggior parte dei casi, ha ricevuto più di una risposta.

GR 4. Lingue parlate dagli alunni delle classi 6.,7., 8. e 9.

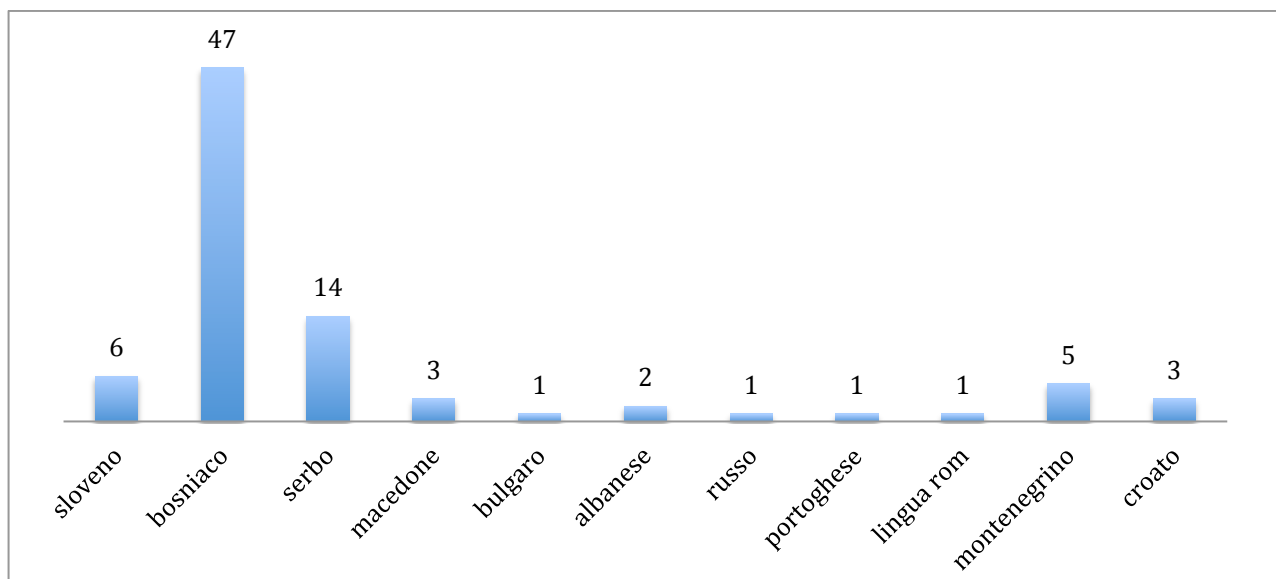


Come visibile dal grafico, le lingue parlate dalla maggior parte degli alunni sono lo sloveno, il bosniaco e l'inglese.

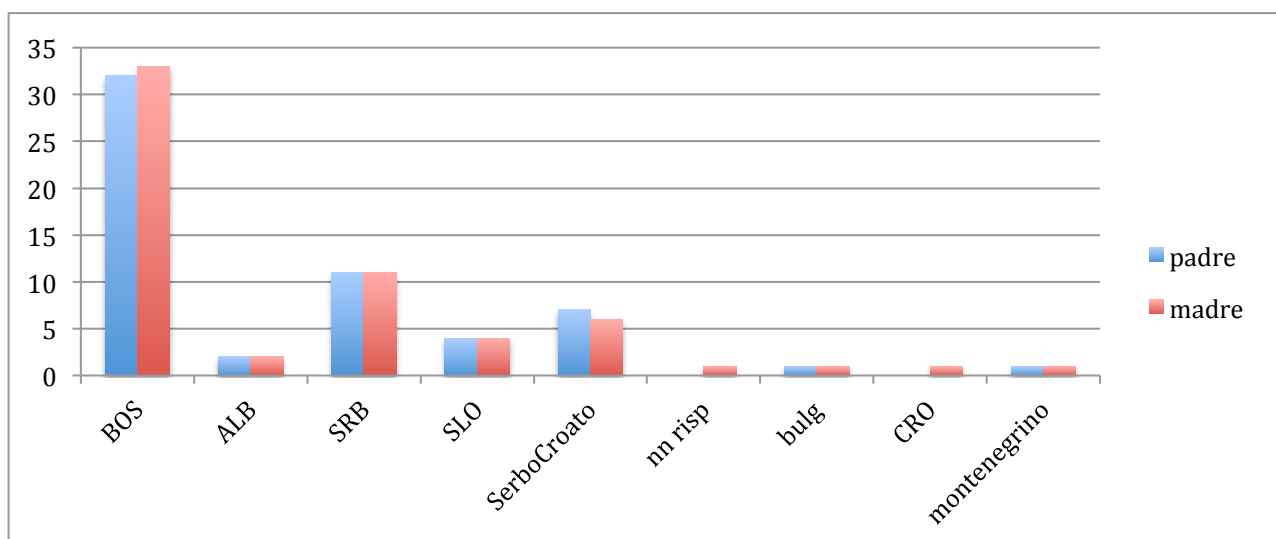
In diversi casi gli alunni elencano tra le lingue parlate quelle che, presumibilmente, imparano dai compagni. Ad esempio, un alunno nato in Slovenia da genitori nati in Montenegro elenca tra le lingue conosciute anche il macedone, un alunno nato in Slovenia (come i genitori), dichiaratosi di madrelingua slovena elenca anche la lingua serba, l'alunna nata in Ucraina (come i genitori) elenca anche la lingua croata.

Le tre varietà linguistiche che emergono dal grafico soprastante ricoprono un ruolo differente e ben definito, come ci dimostrano le elaborazioni di dati seguenti:

GR 5. Madrelingua degli alunni della classi 6., 7., 8. e 9.



GR 6. Madrelingua dei genitori



Da quanto è possibile osservare, il bosniaco è la madrelingua⁷⁸ della maggior parte degli alunni e dei genitori, lo sloveno l'L2 per la maggioranza dei rispondenti e l'inglese lingua straniera per gli alunni.

Coloro che dichiarano propria madrelingua lo sloveno sono in numero inferiore rispetto ai nati nella Repubblica di Slovenia. Rispetto al numero di alunni nati in Slovenia (35), infatti, solamente sei di questi dichiarano lo sloveno come propria madrelingua. Su nove coppie di genitori entrambi

⁷⁸ Le domande *Qual è la tua madrelingua?* / *Qual è la vostra madrelingua?* sono state poste sapendo che l'istituto Livada promuove il concetto di *materni jezik* –madrelingua-, rendendolo spesso oggetto di dibattito con gli alunni.

nati in Slovenia, invece, quattro sono di madrelingua slovena. Tuttavia, solamente due di queste presentano un uso quasi esclusivo dello sloveno nelle risposte ai quesiti successivi, comparando nelle abitudini linguistiche delle altre due coppie la lingua croata e la lingua serba.

La lingua bosniaca, madrelingua della maggior parte degli alunni e dei genitori non risulta solamente lingua materna delle famiglie dove entrambi i genitori sono nati in Bosnia, bensì anche di nuclei familiari formati da genitori nati in paesi diversi come riassunto dalla tabella seguente:

TAB 7. Bosniaco come lingua materna soggetti non nati in Bosnia ed Erzegovina

Paese di nascita padre	Paese di nascita madre
Serbia	Montenegro
Austria	(Bosnia ed Erzegovina)
(Bosnia ed Erzegovina)	Slovenia
(Bosnia ed Erzegovina)	Slovenia
Slovenia	Montenegro
Montenegro	(Bosnia ed Erzegovina)
(Bosnia ed Erzegovina)	Slovenia
(Bosnia ed Erzegovina)	Slovenia

Nei casi dei genitori nati in Slovenia o in Austria, la madrelingua bosniaca del parlante indica, probabilmente, che questo faccia parte della seconda generazione d'immigrazione in Slovenia e che abbia mantenuto l'uso della madrelingua di uno o di entrambe i genitori.

Per i nati in Montenegro e Serbia l'espressione della propria madrelingua è probabilmente volta ad indicare la propria provenienza e l'appartenenza ad un determinato popolo.

Aspetto interessante sul piano sociolinguistico che emerge analizzando le risposte è la presenza del serbo-croato, varietà linguistica ufficialmente non più esistente, dato rilevato anche dall'indagine condotta nella cornice del progetto *Slovenski jezik- bazične, kontrastivne in aplikativne raziskave* presentata nel secondo capitolo di questo lavoro.

Il serbo-croato compare tra le lingue conosciute da 6 alunni ed è la madre lingua di 13 genitori, 6 madri e 7 padri andando così a rivestire un ruolo fondamentale, quello di mezzo di comunicazione primario.

TAB 8. Serbo-croato come lingua materna

Paese di nascita padre	Paese di nascita madre	In Slovenia da
Montenegro	Montenegro	28 anni entrambi
Croazia	Slovenia	40 anni
Bosnia ed Erzegovina	Slovenia	30 anni
Bosnia ed Erzegovina	Bosnia ed Erzegovina	13 anni padre 6 anni madre
Bosnia ed Erzegovina	Bosnia ed Erzegovina	6 anni padre 2 anni madre
Slovenia	Slovenia	
Slovenia	Slovenia	

In 3 casi questo viene elencato accanto al bosniaco come un'entità linguistica differente; negli altri 3 casi viene probabilmente elencato come denominazione comune che comprende serbo, croato e bosniaco, percepite come un'unica varietà e riunite sotto l'etichetta serbo-croato⁷⁹. Tuttavia, in un caso il croato ed il serbo-croato vengono elencate come due lingue differenti all'interno della stessa coppia di genitori, il padre, infatti, si dichiara di lingua materna serbocroata, la madre, invece, croata.

Nelle risposte relative alla madrelingua è visibile un certo grado d'incertezza da parte dei rispondenti, sia da parte degli alunni che da parte dei genitori in merito alle varietà bosniaco, croato, serbo o serbo-croato. Ad esempio 4 alunni, in merito alle lingue conosciute elencano il bosniaco, il croato e il serbo come entità linguistiche separate.

Per indagare il rapporto dei genitori con la lingua slovena, è stato loro posto il quesito numero 7: *Avete mai frequentato un corso di lingua slovena?*

Da quanto ho potuto osservare, a Lubiana l'offerta di corsi di sloveno come L2 è piuttosto vasta. Il principale organizzatore dell'attività didattica di lingua slovena come L2 è il *Center za slovenščino kot drugi tuji jezik*, Centro per lo sloveno come lingua seconda, della Facoltà di lettere e filosofia dell'Università di Lubiana (www.centerslo.net).

Quest'ultimo, da un lato, si occupa della diffusione della conoscenza della lingua, della letteratura e della cultura slovena in ambito internazionale ed incoraggia la ricerca in materia di slovenistica anche tramite l'organizzazione di convegni internazionali. Dall'altro, a livello nazionale, sviluppa l'intera infrastruttura alla base dello studio dello sloveno come L2, organizza corsi (per ogni livello ed esigenza) tenuti da insegnanti qualificati basati su programmi oggetto di studio continuo.

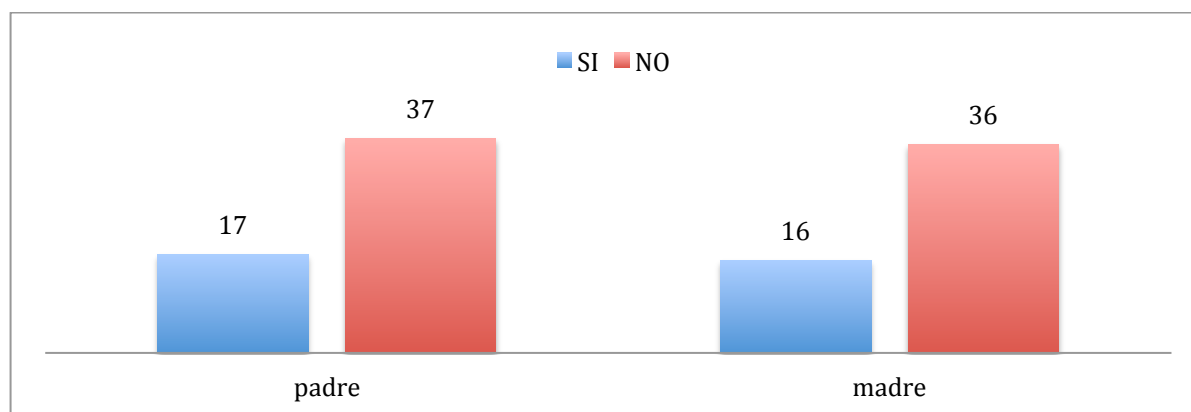
⁷⁹ Per l'evoluzione del serbo-croato in serbo, croato e bosniaco e sulla percezione di tali varianti linguistiche nella società dopo la caduta della Jugoslavia si veda di R. Bugarski *Jezik u društvo, Nova lica jezika, Jezik i kultura*.

Inoltre esso è l'unico organo autorizzato a effettuare gli esami di sloveno come L2 livello base, necessari all'ottenimento della cittadinanza⁸⁰.

Nonostante la possibilità di ottenere borse di studio, i corsi offerti da quest'istituzione, come anche quelli organizzati in numerose scuole di lingua della città, sono per la maggior parte a pagamento, il che potrebbe scoraggiare chi è da poco arrivato in Slovenia ed è ancora in cerca di occupazione.

Oltre ai corsi a pagamento, chi desidera avviarsi verso lo studio della lingua slovena a Lubiana ha a disposizione diversi corsi gratuiti sebbene questi, per lo più delle volte, offrano principalmente corsi che vanno dal livello base A1 all'intermedio B1. Tali corsi vengono organizzati in diverse parti della città, in scuole, biblioteche, associazioni, enti, tra i quali ricordiamo lo *Zavod za zaposlovanje* – Ente per l'impiego- che offre corsi gratuiti di sloveno a tutti gli iscritti, finanziati dal Fondo sociale europeo e dal Ministero per le politiche sociali, per la famiglia e per il lavoro della Repubblica di Slovenia. Come affermato nel capitolo precedente, anche la scuola elementare Livada fornisce la possibilità e le informazioni necessarie ai genitori appena arrivati, affinché possano frequentare un corso di sloveno come L2 gratuitamente.

GR 7. Frequenza corsi di lingua slovena da parte dei genitori



Dalle risposte ottenute vediamo come quest'offerta non venga sfruttata dalla maggior parte delle famiglie. Tale scelta può essere guidata da due motivazioni principali. La prima, mancanza di tempo e d'energia per affrontare un corso di lingua dopo una giornata lavorativa intensa, la seconda un certo livello di disinteresse "linguistico".

Con l'espressione "disinteresse linguistico" in questo contesto non s'intende disinteresse verso l'integrazione nella società e quindi verso la lingua come strumento di comunicazione necessaria ad una rapida e completa integrazione nel paese d'arrivo; bensì disinteresse verso un utilizzo il più

⁸⁰ Al fine di ottenere la cittadinanza slovena, viene richiesto una conoscenza della lingua slovena sufficiente a garantire al parlante la capacità di esprimersi nelle comunicazioni imposte dalla vita quotidiana.

possibile corretto della lingua slovena. Ad un parlante di lingua bosniaca, ad esempio, molto vicina sia strutturalmente che lessicalmente a quella slovena, potrebbe non sembrare necessario seguire un vero e proprio corso di lingua. Data l'appartenenza delle due lingue alla stessa famiglia linguistica, è possibile affermare che vi sia, da parte bosniaca, come da parte slovena, un livello minimo di comprensione iniziale, sebbene i parlanti non abbiano mai studiato la lingua uno dell'altro. L'acquisizione della lingua slovena da parte bosniaca (croata, serba) può poi continuare tramite il mezzo televisivo e tramite la comunicazione necessaria nella vita di tutti i giorni. Inoltre, molti lavoratori di madrelingua bosniaca hanno la possibilità di parlare la propria madrelingua (qui considerando anche la variante serba e croata) anche nell'ambiente lavorativo, dove anche i colleghi provengono dai paesi dell'ex Jugoslavia.

Un numero limitato di coloro che hanno risposto di aver frequentato un corso di lingua slovena ne ha specificato la sede. Di questi, 5 hanno indicato il centro d'istruzione Cene Štupar, dove vengono indirizzati dal personale scolastico, 2 la scuola Livada e 2 la Facoltà di lettere e filosofia dell'Università di Lubiana.

Risposte simili sono emerse anche dalle risposte ottenute nello studio *Večkulturna Slovenija*, dove gli appartenenti alla prima generazione d'immigrati hanno dimostrato un debole interesse per l'offerta formativa gratuita di corsi di sloveno. Tale disinteresse sembra essere dovuto principalmente alla mancanza di tempo e alla convinzione che la padronanza raggiunta di un livello di sloveno medio sia pienamente sufficiente. Un numero significativo di rispondenti, tuttavia, afferma di voler migliorare la propria conoscenza della lingua slovena, ma che su tale versante manchino una giusta organizzazione ed informazione (Žitnik-Serafin 2008: 149).

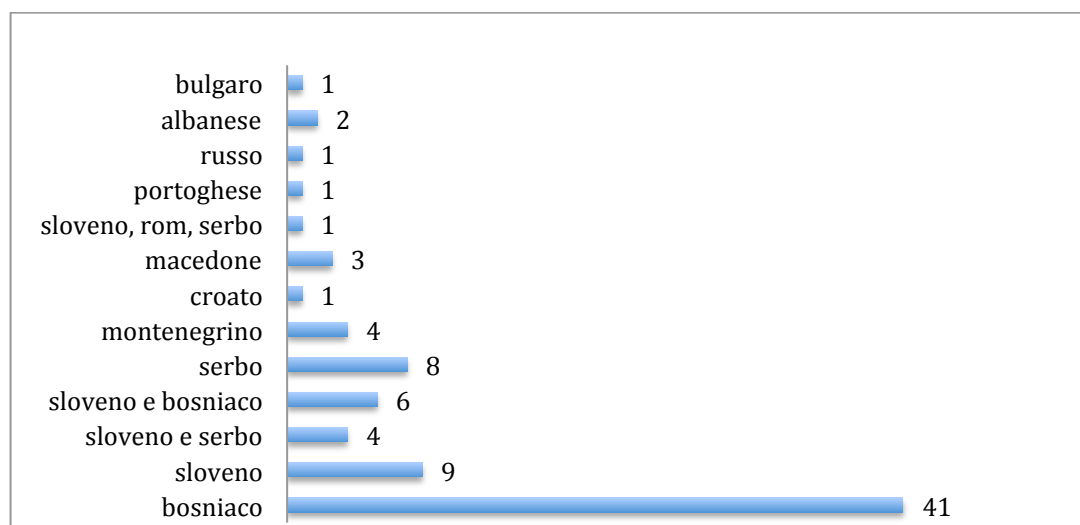
Disinteresse per l'apprendimento dello sloveno letterario è stato dimostrato anche dai risultati del progetto PSIP, dove la maggior parte dei rispondenti (83%) dichiara di non aver frequentato alcun corso di sloveno (Roter 2007: 316).

4.4. Gli usi linguistici

4.4.1 Ambito familiare

In generale, sia da quanto emerso dai questionari compilati dagli alunni, che da quelli dei genitori, è possibile affermare che le comunicazioni tra i diversi membri del nucleo familiare, avvengano nella madrelingua di uno o di entrambe i genitori.

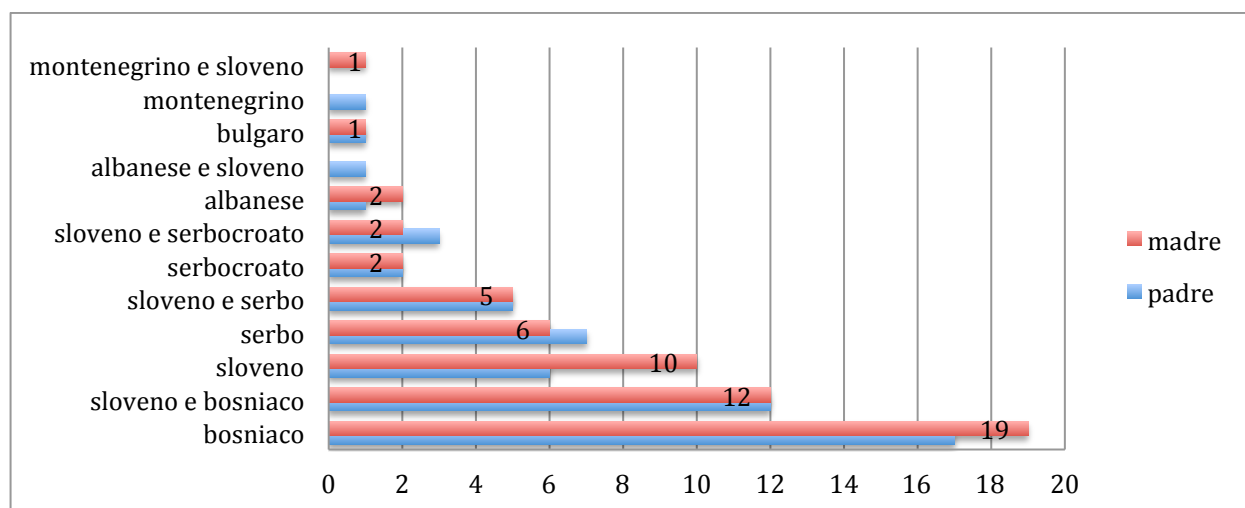
GR 8. Lingua utilizzata dai genitori per la comunicazione tra di loro



Nella comunicazione tra i genitori questa va in alcuni casi ad affiancarsi allo sloveno, sia per le coppie formate da genitori di diversa provenienza, sia nelle coppie dove entrambi sono nati all'estero.

La madrelingua rimane vettore principale degli atti comunicativi dei genitori diretti ai figli, mentre nella comunicazione figli-genitori traspare un maggior uso della lingua slovena.

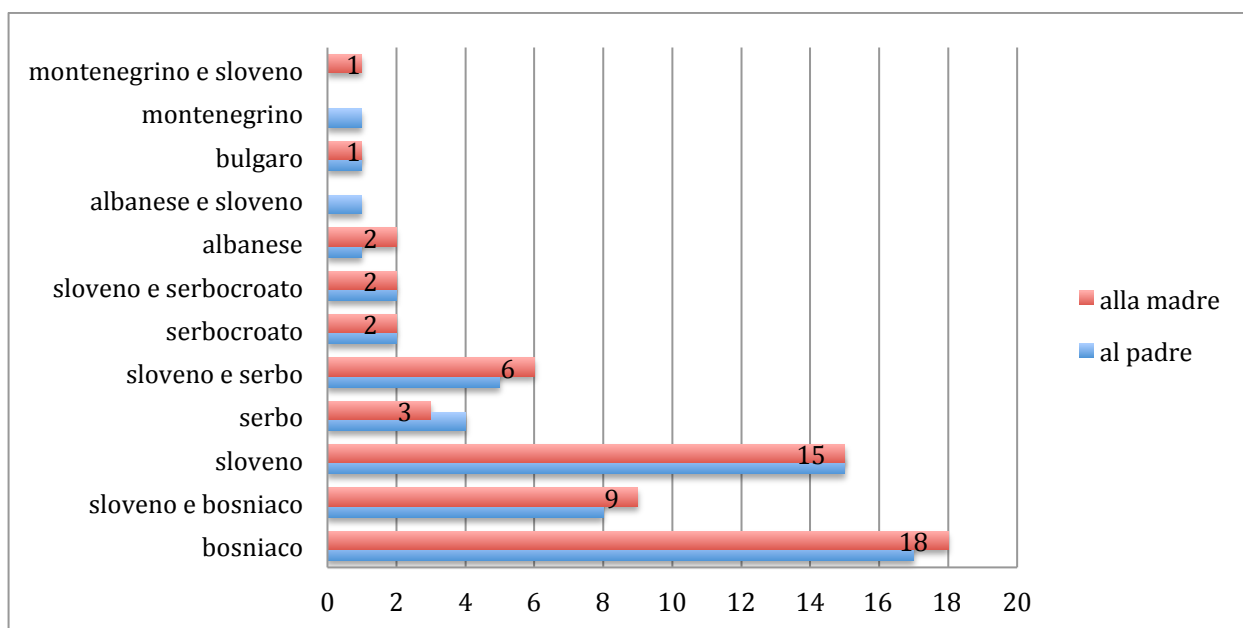
GR 9. Lingua parlata dai genitori ai figli



TAB 9. Comunicazione tra genitori e figli

I tuoi genitori con te	padre	madre	tu con i tuoi genitori	padre	madre
sloveno	14	13		21	17
bosniaco	36	36		33	35
sloveno e bosniaco	6	7		6	7
serbo	8	8		7	9
sloveno e serbo	3	3		1	1
montenegrino	5	2		3	1
sloveno e montenegrino	1	2		2	2
croato	1			1	
sloveno e croato		2			2
macedone	3	3		3	3
albanese	1	2		2	2
sloveno e albanese	1				
macedone e albanese	1				
bulgaro	1	1		1	1
russo	1			1	
sloveno e russo		1			1
portoghese	1	1		1	1

GR 10. Lingua in cui i figli rispondono ai genitori

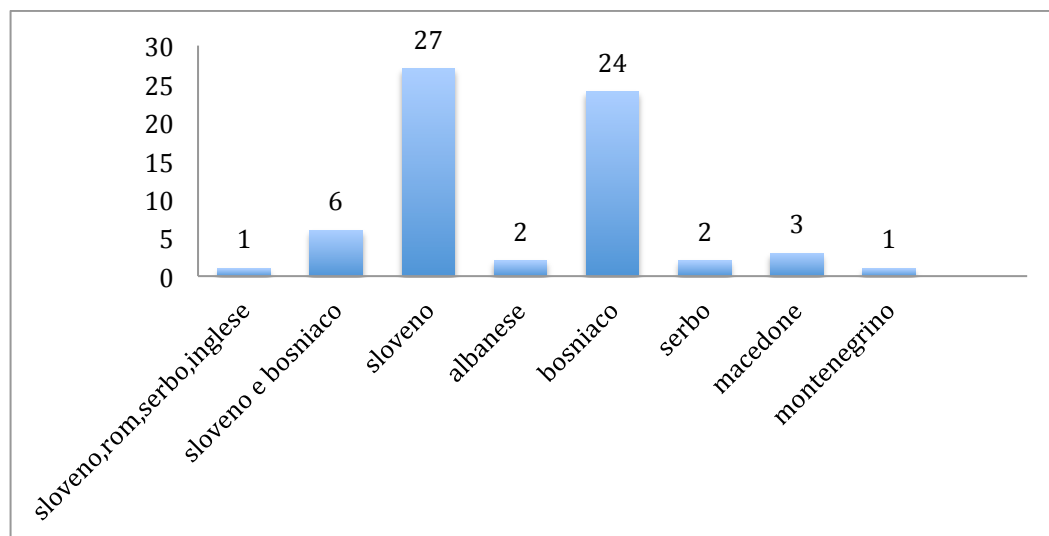


L'uso della lingua slovena vede un incremento da parte dei figli nello rispondere ai genitori, anche quando questi si rivolgono ai figli nella propria madrelingua.

Il meccanismo migratorio del ricongiungimento familiare, che interessa alcuni nuclei familiari degli alunni frequentanti la scuola Livada, fa sì che la comunicazione con il padre, già in Slovenia da anni, avvenga nella madrelingua e in sloveno o, in alcuni casi, solamente in sloveno. Con la madre, arrivata in Slovenia con i figli, la comunicazione avviene prevalentemente nella madrelingua. Tale situazione viene tuttavia controbilanciata da 6 casi in cui è invece la madre colei che nella coppia si rivolge al figlio nella propria madrelingua e in sloveno o solamente in lingua slovena.

La lingua slovena prevale, seppur di poco, nella comunicazione tra fratelli, seguita dal bosniaco.

GR 11. Lingua parlata nella comunicazione fratelli/sorelle dagli alunni delle classi 6., 7., 8. e 9.



Essendo a conoscenza del fatto che la scuola è frequentata da molte coppie di fratelli, è stata formulata una serie di quesiti rivolti ai genitori, riguardanti la comunicazione tra questi, sia in ambito familiare che al di fuori di questo.

Come risposte mi aspettavo un uso quasi esclusivo della madrelingua, essendo questa spesso il tramite scelto dal parlante per esprimere le proprie emozioni e sensazioni spontanee.

TAB 10. Comunicazione tra fratelli nei diversi ambiti

	tra loro in casa	tra loro fuori casa	nel gioco	nei litigi
sloveno	21	26	26	26
bosniaco	12	8	8	8
sloveno e bosniaco	4	3	4	3
serbo				2
sloveno e serbo	5	4	6	2
montenegrino	1		1	
sloveno e monte.		1		1
serbocroato	1	1	1	
sloveno e serbocr.	1	2	2	2
bulgaro	1	1	1	1
albanese	2	1	1	1
non risponde	11	11	12	13

La comunicazione con i parenti che vivono in Slovenia vede nella maggior parte dei casi l'utilizzo sia della lingua slovena, sia della madrelingua il cui uso esclusivo è mantenuto nei contatti con i parenti che vivono all'estero.

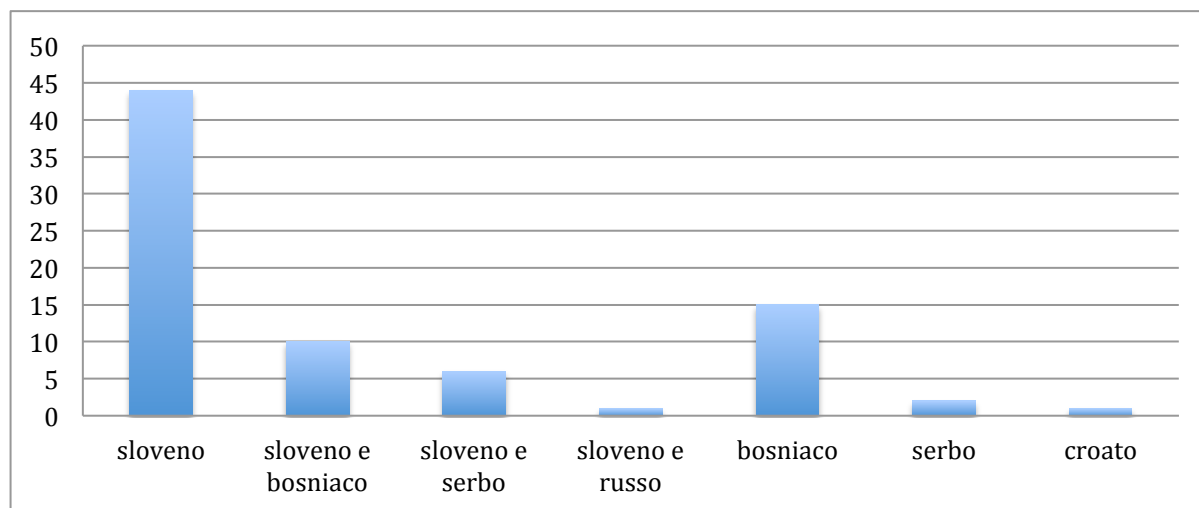
Tali conclusioni in merito al comportamento linguistico nella sfera familiare sono in linea con i risultati della ricerca *PSIP* che riscontrano un maggiore utilizzo della lingua materna tra chi arriva dalla Bosnia ed Erzegovina.

4.4.2. Ambito pubblico

Da quanto emerge dalle risposte ai quesiti successivi riguardanti la sfera pubblica, ovvero tutte le attività che vedono gli appartenenti al nucleo familiare impegnati nella comunicazione con individui esterni ad esso, la lingua slovena rafforza il proprio ruolo di mezzo comunicativo.

Nella comunicazione con i vicini da casa assistiamo, ad esempio, al prevalere di quest'ultima. L'utilizzo di altre varietà linguistiche per tale scopo che può essere visto come un indicatore della diversità linguistica del quartiere lubianese di Rakova Jelša.

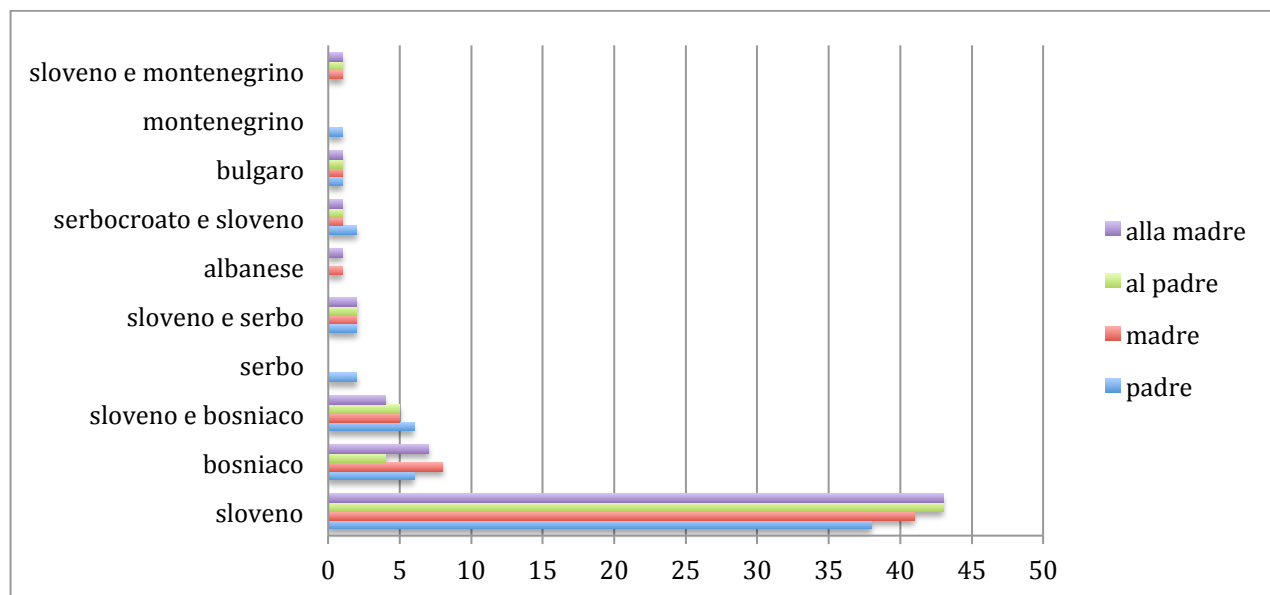
GR 12. Lingua utilizzata dagli alunni nella comunicazione con i vicini di casa



Nella formulazione delle domande del questionario si è cercato di ottenere dei dati in merito alla comunicazione genitori-figli anche in ambito pubblico, per poterle confrontare con le rispettive risposte inerenti all'ambito familiare.

Nel grafico sottostante sono state riportate le risposte congiunte risultanti dalle due tipologie di questionari, in merito alla lingua utilizzata dai genitori nello rivolgersi ai figli (legenda madre, padre) e viceversa (legenda alla madre, al padre).

GR 13. Comunicazione genitori-figli in ambito pubblico



La prevalenza della lingua slovena nelle situazioni comunicative al di fuori del contesto domestico e della madrelingua in ambito privato dipende da diversi fattori. Tale scelta da parte dei parlanti può essere dettata da una volontà d'integrazione, dal non voler sembrare diversi agli occhi degli estranei.

Per quanto riguarda l'ambito pubblico, le risposte dei genitori potrebbero non corrispondere sempre all'effettivo comportamento linguistico. Il loro dichiarare di utilizzare prevalentemente la lingua slovena può essere segnale di una voglia d'integrazione, del desiderio di dimostrare 'correttezza linguistica' verso la nazione in cui si trovano e verso l'istituzione scolastica che ha distribuito loro i questionari.

Le principali attività quotidiane che coinvolgono gli alunni al di fuori del nucleo familiare sono ovviamente legate alla frequenza dell'istituto scolastico.

La lingua più parlata con i compagni di classe durante le lezioni dagli alunni delle ultime classi è, naturalmente, lo sloveno. Tuttavia, accanto a questa, seppure in un numero di casi minore, si registra la comparsa della lingua bosniaca.

TAB 11. Lingue parlate dagli alunni delle classi 6., 7., 8. e 9. a scuola

	IN CLASSE	AL DI FUORI DALLA CLASSE
SLOVENO	51	29
BOSNIACO	11	24
SLOVENO, BOSNIACO	9	14
SLOVENO, BOSNIACO, INGLESE	1	1
SERBO	1	4
SLOVENO, SERBO	1	5
SLOVENO, SERBO, INGLESE	1	
SLOVENO, CROATO	1	2
INGLESE		1

Il fatto che undici alunni dichiarino di parlare solo bosniaco durante le lezioni è altamente improbabile, svolgendosi la comunicazione con gli insegnanti esclusivamente in sloveno. Le risposte date potrebbero essere riferite alla comunicazione con i compagni di classe o, ad una voglia di dichiarare la propria identità. Sette di questi sono alunni maschi della classe settima, in questo caso, tale risposta potrebbe essere la dichiarazione di appartenenza ad un gruppo di pari dove la lingua assume il ruolo di elemento caratterizzante per gli appartenenti.

Per la comunicazione tra gli alunni al di fuori della classe, ad esempio durante la ricreazione o durante il pranzo, vediamo nuovamente il ruolo di spicco della lingua bosniaca. Questa, da quanto emerge dai questionari, viene utilizzata sia da alunni di origine bosniaca ma nati in Slovenia, sia da alcuni alunni non di origine bosniaca: due dichiaratisi di madrelingua macedone e tre di madrelingua slovena.

La scuola elementare Livada dà agli alunni la possibilità di seguire lezioni extracurricolari della propria madrelingua (bosniaca, serba o macedone). Dalle informazioni fornitemi dal personale scolastico, purtroppo solo una piccola parte degli alunni prende parte alle lezioni di bosniaco, macedone o serbo. A questo proposito è stato chiesto agli alunni delle classi 6., 7., 8. e 9. se avessero mai preso parte a tali corsi e le risposte ottenute confermano il poco interesse per quest'offerta.

La netta maggioranza dei ragazzi (senza tener conto di coloro dichiaratisi madrelingua slovena), 52 alunni, ha risposto negativamente ritenendo, per lo più, che tali lezioni non siano utili, avendo già una conoscenza della propria madrelingua più che soddisfacente.

TAB 12. Motivazioni per non frequentare le lezioni della propria madrelingua

Non mi interessa	6
Non mi serve perché la so già	36
Non esistono queste lezioni	6
non risponde	4

I sei alunni che hanno risposto di non frequentare tali lezioni poiché non ve n'è l'offerta, si riferivano alla lingua croata (2 alunni), bulgara, montenegrina, portoghese e alla lingua rom.

Dei 23 alunni che hanno, invece, risposto al quesito affermativamente, in 6 hanno frequentato lezioni di lingua serba, in 13 di lingua bosniaca, 1 di lingua russa, 3 di macedone e 1 di lingua albanese. Di questi, quattro alunni sono nati in Slovenia, e sono rappresentanti quindi della seconda generazione d'immigrazione.

Tra chi ha risposto di avere come madrelingua lo sloveno, due alunni hanno risposto di aver frequentato le lezioni di lingua materna, riferendosi probabilmente uno alla lingua macedone e uno alla lingua serba, essendo queste la madrelingua di uno dei genitori.

La non partecipazione ed il disinteresse per le lezioni di lingua extracurricolari emergono anche dalle risposte date dai genitori:

TAB 13. I vostri figli frequentano lezioni della vostra madrelingua?

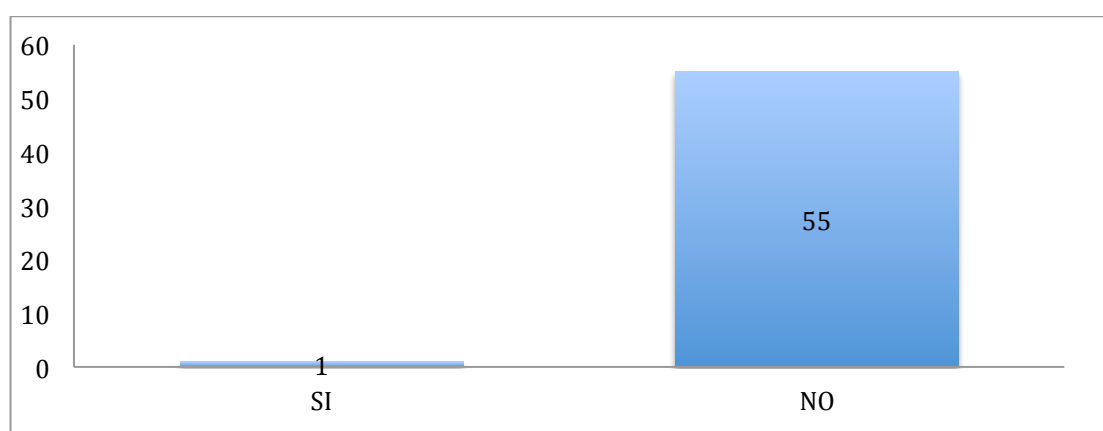
SI	NO	NO perché?	
4	52	non ci interessa	2
		nostro figlio non vuole	2
		non serve, la conosce a sufficienza	45
		non esiste un corso	2
non risponde			9

La convinzione dei genitori che per i figli non sia necessario frequentare lezioni della madrelingua parlata in ambito domestico e quindi coltivarla anche da un punto di vista formale, è una delle maggiori difficoltà con cui vengono a scontrarsi gli insegnanti di bosniaco, macedone e serbo.

Direttamente legato all'interessamento per l'insegnamento formale della propria madrelingua è il quesito numero 18 rivolto ai genitori: *Fate parte di un'associazione culturale?*. Le associazioni culturali delle comunità immigrate in Slovenia sono gli unici enti che si occupano dello sviluppo e del custodire nel tempo la lingua e la cultura d'origine organizzando per i propri iscritti corsi di lingua, incontri culturali, gruppi folkloristici

Tale quesito è stato formulato avendo osservato la presenza nella città di Lubiana di diverse associazioni culturali fondate e formate da immigrati di diversa provenienza. La domanda, posta in forma generica, è stata pensata per ottenere, da un lato, informazioni sulla partecipazione attiva dei rispondenti alle associazioni culturali legate al loro paese e alla loro cultura d'origine, dall'altro ad associazioni culturali slovene, indice quest'ultimo di un certo livello di integrazione nella società slovena. Dalle risposte ottenute sarà possibile notare l'interesse dei rispondenti nel mantenere vive le proprie tradizioni culturali, nel collaborare per coltivare la propria lingua e cultura d'origine, ma anche la loro compartecipazione al tessuto sociale sloveno.

GR 14. Iscrizione delle famiglie ad un'associazione culturale



Come si può osservare dal grafico, tra tutti gli intervistati che hanno risposto a questa domanda, ben 55 famiglie hanno dichiarato di non far parte di alcuna associazione culturale, solo un genitore dichiara di far parte del *Fotografski Klub*, Club fotografico, dimostrando così interesse a integrarsi nell'ambiente circostante.

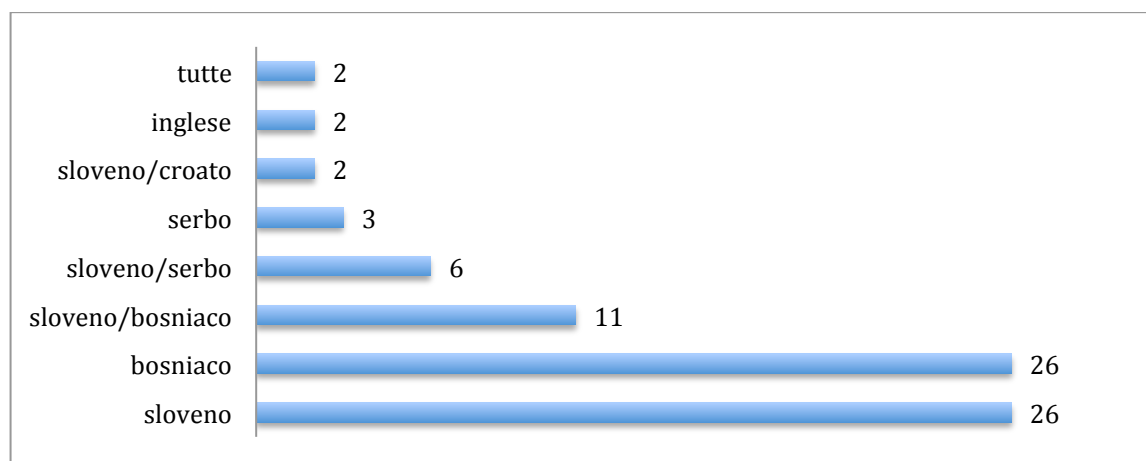
La comunità immigrata venutasi a creare da ogni grande ondata d'immigrazione di un popolo verso una nazione, si modella inizialmente su incontri degli appartenenti sempre più frequenti seguiti dall'organizzazione, benché non sempre secondo le stesse modalità, di centri formali o informali d'aiuto reciproco. In questa cornice prendono vita col tempo diverse iniziative per rafforzare l'operato nel campo della cultura, dell'educazione, dello sport Con lo sviluppo delle attività culturali, che nel tempo vanno ad assumere caratteristiche specifiche per ogni comunità immigrata, vengono a formarsi le associazioni culturali, folkloristiche, letterarie, teatrali, artistiche, musicali, che possono essere sia indipendenti, sia parte di più ampie organizzazioni, associazioni ed enti che gli immigrati spesso denominano simbolicamente con il nome di una località o un personaggio illustre del paese d'origine (Žitnik Serafin 2008:192).

Sul territorio sloveno operano oggi diverse associazioni culturali⁸¹ fondate da immigrati provenienti dall'ex Jugoslavia; trenta solamente nella città di Lubiana. La maggior parte di queste è nata nei primi anni dopo l'indipendenza slovena, quando i soggetti di tali migrazioni hanno iniziato a percepirsi come radicalmente differenti e a sentire il bisogno di attuare modalità più organizzate per poter mantenere la propria identità. (Medvešek 2007: 338).

Un debole interessamento verso le associazioni culturali e la loro attività era stato dimostrato anche dal progetto PSIP, dove il 42,4% degli intervistati ha dichiarato di non essere interessato alle attività proposte ed il 26% si prenderne parte saltuariamente (Medvešek 2007: 345). Secondo Medvešek (2007: 269) le cause di questo poco interesse sono da attribuire al carattere prevalentemente politico che gli immigrati attribuiscono alle associazioni culturali, alla poca informazione in merito all'esistenza e alle attività delle diverse associazioni culturali, alle problematiche organizzative e finanziarie che le associazioni incontrano nel corso del loro operare. Inoltre, è possibile che gli immigrati riescano a soddisfare i propri bisogni culturali altrove, con altre modalità, nell'offerta culturale slovena o direttamente nel paese d'origine grazie alla relativa vicinanza ad esso.

Parte importante delle abitudini linguistiche quotidiane degli alunni è la comunicazione con i compagni di scuola e con gli amici al di fuori dell'ambiente scolastico. Dalle risposte date dai ragazzi delle classi dalla sesta alla nona, le due lingue utilizzate maggiormente per comunicare tra amici sono lo sloveno ed il bosniaco.

GR 15. Lingue utilizzate nella comunicazione tra amici



⁸¹ La Costituzione della Repubblica di Slovenia garantisce l'espressione della propria appartenenza culturale nell'articolo n.61: "Ognuno ha il diritto, di esprimere liberamente l'appartenenza al proprio popolo o comunità nazionale, di coltivare ed esprimere la propria cultura e di utilizzare la propria lingua ed il proprio alfabeto". L'operare delle associazioni culturali sul territorio sloveno si svolge nella cornice definita dalle leggi *Zakon o uresničevanju javnega interesa na področju kulture* – Legge sulla messa in atto/concretizzazione dell'interesse pubblico in ambito culturale- e *Zakon o društvih* – Legge sulle associazioni-.

Esaminando anche le risposte date dai genitori, osserviamo come le frequentazioni degli alunni al di fuori dell'ambiente scolastico comprendano, in generale, sia coetanei sloveni, sia provenienti dallo stesso paese d'origine, come anche bambini originari di altre nazioni.

Alcuni genitori hanno sottolineato il fatto che i propri figli frequentino tutti i coetanei indipendentemente dalla provenienza di questi.

Molti alunni (68) sono impegnati in attività al di fuori dell'ambiente scolastico, per la maggior parte in attività sportive (48), che richiedono al parlante l'utilizzo della lingua slovena.

I quesiti rimanenti sono stati incentrati sulle abitudini linguistiche nel tempo libero, in particolare in merito all'utilizzo dei mezzi d'informazione.

Sebbene le maestre mi avessero già spiegato come la lettura non fosse una delle attività preferite dagli alunni della scuola, nel questionario diretto agli alunni sono state ad ogni modo poste le domande 23. *In che lingua leggi i libri NON obbligatori?* e 24. *Qual è il tuo libro preferito?*

Effettivamente, le domande relative alla lettura non sono state accolte in modo particolarmente favorevole. Molti alunni non hanno risposto o hanno dato risposte che non è stato possibile considerare valide.

Dai dati ottenuti, ben 42 alunni dichiarano di leggere solamente libri in sloveno, 8 in sloveno e nella loro madrelingua, 7 leggono libri in bosniaco, un alunno in serbo, uno in albanese e 7 alunni rispondono di leggere sia in sloveno che in inglese.

La maggior parte dei testi indicati come libro preferito è prevalentemente traduzione di romanzi di autori anglosassoni.

La predominanza della lingua slovena è visibile anche per quanto riguarda la lettura di riviste e fumetti, dove la madrelingua trova un proprio spazio solamente per 7 alunni dalla sesta alla nona classe. Oltre all'interesse personale, ciò è dovuto anche dalla non immediata reperibilità sul mercato sloveno di riviste e fumetti per ragazzi nelle madrelingue degli alunni.

Anche nei questionari compilati dai genitori lo sloveno sembra essere la lingua prevalente nella lettura di libri e riviste per la maggioranza degli intervistati, 50 alunni e 37 genitori.

Le attività legate al tempo libero degli alunni vedono, come sarà possibile riscontrare anche negli altri campi, la comparsa della lingua inglese⁸².

⁸² Sul mercato sloveno l'offerta di libri sia scientifici, sia di letteratura d'intrattenimento in lingua inglese è piuttosto ampia.

La madrelingua ritorna ad essere il veicolo d'espressione dei gusti musicali degli intervistati. La musica è una dei vettori principali che permette alle lingue croata, bosniaca e serba, insieme alla lingua inglese, di essere presenti sulla scena culturale slovena.

Nei questionari compilati dai genitori, 19 genitori ascoltano musica nella propria madrelingua ed in sloveno, indicato come lingua della musica ascoltata solamente da 8 famiglie.

Anche dalle risposte date dagli alunni, la musica in lingua slovena non appare molto popolare.

Su 57 alunni che hanno risposto alle domande numero 25. *Chi sono i tuoi cantanti preferiti?* e 26. *Qual è la tua canzone preferita?*, 24 hanno elencato cantanti e di conseguenza canzoni in lingua inglese, 4 di lingua inglese e slovena, 33 di lingua serba o bosniaca, 1 albanese, 1 serbo ed inglese e solamente 4 alunni hanno risposto di ascoltare musica in sloveno.

Interessante notare che i tre cantanti sloveni citati appartengono al genere musicale rap ed hip-hop al giorno d'oggi molto popolare tra gli adolescenti. I testi delle canzoni di questi cantanti, spesso loro stessi immigrati di seconda o terza generazione, sono scritti e cantati in lingua colloquiale, che spesso prevede molti termini appartenenti alla lingua bosniaca, croata, serba.

Data l'età degli alunni del campione in esame è forse presto per parlare di identificazione tramite lo strumento musicale o di subcultura. Tuttavia, questo discorso potrebbe valere per gli alunni delle ultime classi che, entrando nell'adolescenza, possono sentire più forte il desiderio di dichiarare la propria appartenenza ad un gruppo o la propria visione del mondo attraverso i gusti musicali.

Conducendo un'indagine sulle abitudini linguistiche di una comunità non è possibile tralasciare l'utilizzo del mezzo televisivo, il quale fa ormai parte della vita quotidiana della maggior parte della popolazione mondiale.

In Slovenia, come in quasi tutte le nazioni, è possibile ricevere sul proprio apparecchio televisivo anche canali di altre nazioni. Il tutto è reso ancora più facile quando si tratta di nazioni adiacenti (Croazia) o limitrofe (Bosnia e Serbia). È possibile quindi affermare, gli alunni e le loro famiglie, volendo, hanno la possibilità di guardare trasmissioni televisive nella propria madrelingua. Nei palinsesti televisivi dei canali sloveni è inoltre largamente presente la lingua inglese. Tranne i cartoni animati per i più piccoli, infatti, tutti i programmi stranieri trasmessi sulle reti slovene vengono sottotitolati e non doppiati, causa gli alti costi del doppiaggio.

La maggior parte degli alunni (21) che ha risposto alle domande sull'utilizzo del mezzo televisivo, guarda la televisione solo in sloveno, il che risulta anche nelle risposte alla domanda *Qual è il tuo programma preferito?* che vedono elencati programmi in lingua slovena. Dalle risposte traspare quindi l'effettiva possibilità di ricevere in territorio sloveno i canali dei paesi

d'origine degli alunni; 16 di questi guardano, infatti la televisione sia in sloveno, sia nella loro madrelingua:

8 alunni in sloveno e bosniaco;

5 alunni in sloveno e serbo;

1 alunno in sloveno e albanese;

1 alunno in sloveno e bulgaro.

Solamente 5 alunni guardano la televisione nella propria lingua materna.

Per quanto riguarda i film preferiti, la maggior parte di questi sono in lingua inglese (37), 4 in sloveno, 6 in serbo. Due alunni che elencano film in lingua slovena menzionano *Čefurji, raus!* tratto dall'omonimo libro di Goran Vojnović.

Lo sloveno è la lingua esclusiva nella quale viene guardata la televisione anche per 36 genitori e 36 alunni. Altre 9 coppie di genitori rispondono di guardare la televisione in sloveno e nella loro madrelingua, e lo stesso dicasi di 6 alunni. Tra le lingue in cui in famiglia si guardano i programmi televisivi compare anche in questo caso, come già notato per gli alunni delle classi sesta, settima, ottava e nona, la lingua inglese che 7 coppie di genitori elencano accanto alla lingua slovena, come anche 10 alunni dalla prima alla quinta classe.

In generale, per quanto riguarda l'uso dei mezzi d'informazione mi aspettavo una maggiore presenza della lingua materna essendo i canali televisivi, la musica e i quotidiani (lo stesso non si può dire per i libri e le riviste) facilmente reperibili in Slovenia, per lo meno per quanto riguarda le lingue croata, serba e bosniaca.

I mezzi di comunicazione quali televisione, radio ed internet assumono in questo contesto un potenziale doppio ruolo. Da un lato possono aiutare l'apprendimento della lingua slovena, dall'altro possono essere i veicoli grazie ai quali l'uso della madrelingua viene mantenuto nel tempo. I dati raccolti dai questionari in merito ai mezzi d'informazione, ricordano quelli emersi dalla ricerca PSIP (Komac 2007: 380). Anche in questo caso il mezzo televisivo appare il mezzo d'informazione più seguito (sono state registrate più risposte nei quesiti relativi), particolarmente popolari appaiono i programmi d'intrattenimento trasmessi in lingua slovena.

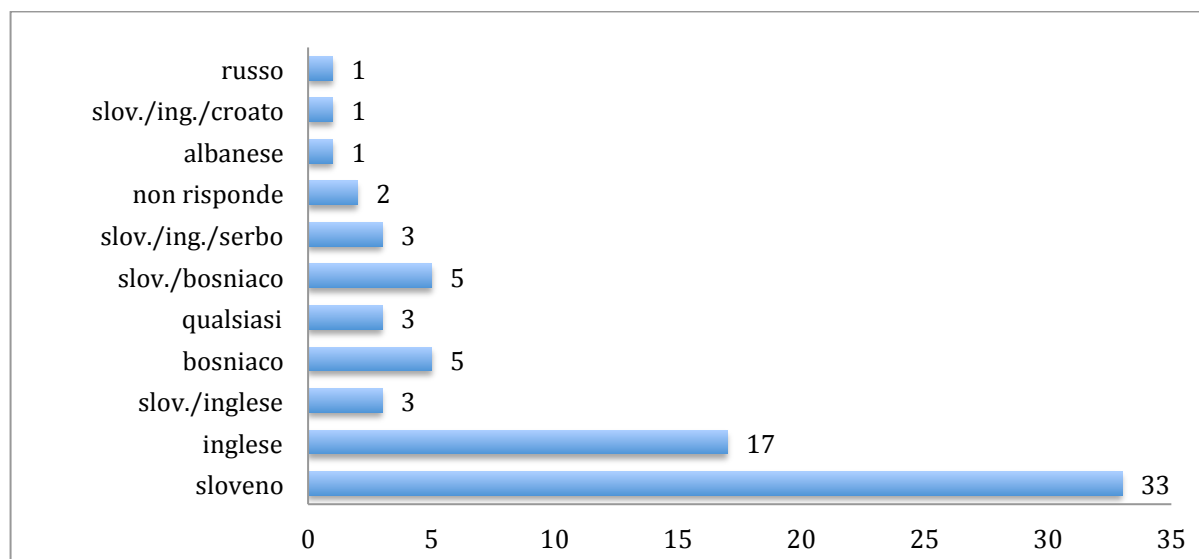
La lettura di giornali e riviste, dato l'esiguo numero di risposte ottenute, non sembra essere un'attività d'interesse per i genitori. Questa mancanza d'interesse, dai dati in possesso, non è possibile collegarla con certezza alla poca scelta sul mercato sloveno di giornali e riviste nella madrelingua dei rispondenti; come conclude Komac nell'ambito della ricerca PSIP (2007: 381), è possibile collegare la non fruizione dei media stampati nella propria madrelingua, al fatto che gli intervistati riescano ad ottenere abbastanza informazioni dagli altri mezzi d'informazione, primi fra tutti quelli elettronici.

Importante, data la crescente diffusione di tale mezzo d'informazione, soprattutto tra i giovani, è osservare le abitudini linguistiche degli alunni⁸³ nell'utilizzo della rete internet. In particolare, infatti, essa viene ad assumere un ruolo sempre maggiore nelle vite quotidiane delle nuove generazioni e la società slovena non è certo esente da tale fenomeno.

Secondo i dati dell'Ufficio statistico della Repubblica di Slovenia, nel primo quadrimestre del 2013 in Slovenia il 76% delle famiglie aveva accesso ad internet ed è stata registrata una notevole crescita nell'uso d'internet tramite telefono cellulare.

Dalle risposte ottenute per l'utilizzo della rete, emerge una predominanza della lingua slovena, la presenza della lingua inglese e una persistenza di base nell'uso della madrelingua.

GR 16. Abitudini linguistiche nell'uso della rete internet da parte degli alunni delle classi 6., 7., 8. e 9.



Gli stessi rapporti numerici sono mantenuti nelle risposte *In che lingua è il tuo profilo facebook? E In che lingua chatti di solito?*

La domanda con oggetto il social network Facebook è stata pensata per gli alunni delle ultime quattro classi, considerando che spesso nei corridoi della scuola avevo sentito parlare dell'utilizzo di tale social network, e per la frequenza giornaliera con la quale solitamente vi si accede. Alla domanda in realtà non hanno risposto 7 alunni, i restanti, 31 hanno il profilo facebook in lingua slovena, 6 in inglese. Tra le madrelingue spicca il bosniaco con 9 utenti.

Anche nell'uso delle chat room prevale la lingua slovena (22 alunni), mentre due alunni dichiarano di utilizzare solamente la lingua inglese. Sempre presente invece la lingua bosniaca utilizzata da 8 alunni in modo esclusivo e in combinazione con lo sloveno da altri 5 alunni.

⁸³ Le domande relative alle abitudini linguistiche nell'utilizzo della rete sono state poste solamente agli alunni dalla sesta alla nona classe ritenendo che l'accesso ad internet per gli alunni dalla prima alla quinta sia limitato.

L'ultima domanda, *In che lingua sono i videogiochi a cui giochi abitualmente?*, pensata per risvegliare l'attenzione degli alunni, vede prevalere nettamente la lingua inglese (30 alunni), anche per la maggiore disponibilità di videogiochi in questa lingua sul mercato sloveno o su internet.

Conclusioni

La maggioranza degli intervistati proviene da un'area, quella dell'ex Jugoslavia, che ad inizio anni novanta ha subito importanti cambiamenti politici, civili, sociali. Tali forti trasformazioni hanno avuto conseguenze dirette sullo status delle lingue parlate negli ex stati jugoslavi e sulla percezione di queste agli occhi della popolazione di tali nazioni.

La variante serbo-croato, che già ad inizio 19.secolo aveva iniziato a differenziarsi in due varianti, derivando da identità nazionali già da secoli modellate, quella croata e quella serba (Škiljan 2002), con lo sfacelo della Jugoslavia si è ulteriormente suddivisa. Da una lingua comune sono così venute a crearsi quattro diverse lingue standard, oltre alla lingua croata e serba, la lingua bosniaca e la lingua montenegrina⁸⁴.

Dopo il 1991 non è solamente cambiato il modo di vedere la propria lingua e le sue varianti, bensì anche l'opinione verso quelle che erano appena diventate lingua straniera.

Sebbene i parlanti rispondenti ai questionari siano arrivati in Slovenia per la maggior parte negli anni 2000, la confusione nelle risposte date circa la propria madrelingua (la presenza tra le risposte del serbo-croato e il dichiarare la lingua croata o serba pur provenendo dalla Bosnia ed Erzegovina) ci fa capire come la questione della lingua nazionale nelle ex repubbliche Jugoslave non sia ancora stata risolta, essendo forte emblema di appartenenza etnica.

Dai dati ottenuti vediamo la Bosnia ed Erzegovina prevalere tra le nazioni d'arrivo delle famiglie e degli alunni frequentanti la scuola Livada.

La Bosnia ed Erzegovina è una delle nazioni nate dalla caduta dell'ex Jugoslavia. In base agli accordi di Dayton del 1995, il nuovo Stato ha conservato il territorio appartenente alla Repubblica federativa jugoslava di Bosnia ed Erzegovina, venendo suddiviso in due distinte entità: la Repubblica serba, *Republika Srpska*, e la Federazione della Bosnia ed Erzegovina, *Federacija*

⁸⁴ Per il corrente status della lingua montenegrina si rimanda al contributo di Lakić I. (2009), *Crnogorski jezik: od negacije do standardizacije*, che l'autore conclude dimostrando un certo scetticismo nel successo del processo di standardizzazione e della codificazione della lingua montenegrina essendo questa ancora oggetto di numerose discussioni e disaccordi.

Bosne i Hercegovine. Secondo i dati preliminari dell'ultimo censimento della popolazione del 2013, gli abitanti totali della Bosnia ed Erzegovina sono all'incirca 3.791.622. Date le forti difficoltà economiche e l'alto tasso di disoccupazione il saldo migratorio è negativo da ormai diversi anni.

Nella Repubblica serba, con capitale Banja Luka la maggior parte della popolazione è serba, nella Federazione, con capitale Sarajevo, la maggioranza è bosgnacca⁸⁵ e croata. Alle tre nazionalità: serba bosniaca, croato bosniaca e bosgnacca (o bosniaco musulmana) corrispondono tre religioni, la cristiana ortodossa per i serbi, la cattolica per i croati e i bosgnacchi islamici sunniti.

Tale tripartizione della popolazione si rispecchia anche sul piano linguistico; la Bosnia ed Erzegovina vi sono tre lingue ufficiali: la lingua bosniaca, la lingua croata e la lingua serba e due alfabeti, quello latino e quello cirillico.

Tra le lingue materne degli alunni vediamo prevalere la lingua bosniaca –*bosanski jezik*–, la quale possiamo dire rappresenti il risultato degli ultimi decenni di guerre dall'impronta nazionalistica non solo sul piano politico ma anche sociale e linguistico.

Il bosniaco, benché fosse in realtà esistito fino al 1907, quando il nome *bosanski jezik*, lingua bosniaca, venne eliminato dal governo austroungarico, non fu materia d'interesse scientifico e nazionale fino agli anni settanta del secolo scorso, quando fu introdotto un processo di standardizzazione linguistica (Katnić-Bakaršić 2013: 114). Dal 1991 iniziarono a diventare più forti le richieste da parte bosgnacca di denominare la variante serbo-croata, parlata in quello che stava diventando l'odierno territorio bosniaco, *bosanski jezik*, mentre i croati della Bosnia ed Erzegovina richiedevano a loro volta che venisse riconosciuto il diritto alla propria lingua e che questa fosse ufficialmente denominata *hrvatski jezik*, lingua croata, lo stesso dicasi per i serbi e *srpski jezik*, lingua serba. La denominazione *bosanski jezik* non incontra ancor oggi il favore dei serbi e dei croati (di Bosnia ma anche di Serbia e Croazia), poiché fa intendere che questa sia la lingua di tutti i cittadini della Bosnia ed Erzegovina e non solamente della componente bosgnacca della federazione bosniaca. Nella visione serba e croata la denominazione più corretta sarebbe, infatti, *bošnjački jezik*, lingua bosgnacca.

⁸⁵ Attorno alla denominazione *bošnjak* –bosgnacco- e *bosanac* –bosniaco- ci sono tutt'oggi delle incomprensioni. In occasione del censimento della popolazione del 2013, nel corso di una tribuna pubblica, sono state chiarite le differenze tra i diversi termini al fine di agevolare la compilazione del censimento da parte della popolazione. Nel corso del dibattito è stato sottolineato come *bošnjak* e *bosanac* siano due identificazioni differenti, la prima nazionale e la seconda, come anche *Hercegovac*, territoriale. Tale definizione è stata sottolineata e diffusa dagli organi di stampa bosniaci (come anche serbi e croati), si veda ad esempio l'articolo *Akademik: Bošnjak i Bosanac su različite identifikacije* del quotidiano serbo *Blic*, *Bosanac, Bošnjak, Musliman – kako se izjasniti na popisu?* di S. Perica del quotidiano croato *Večernji List* e *Zamke i zablude u nacionalnom izjašnjavanju* di E. Duraković del bosniaco *Oslobodjenje*.

Secondo Katnić-Bakaršić (2013: 116), che riprende quanto affermato da Baotić, chi si occupa della politica linguistica in Bosnia ed Erzegovina oggi enfatizza l'uguaglianza tra identità linguistica e identità nazionale; agli abitanti della Bosnia ed Erzegovina viene detto non come sia corretto scrivere e parlare, ma come debbano scrivere e parlare a seconda che essi siano serbi, croati o bosgnacchi. Nella variante linguistica denominata 'lingua bosniaca' devono pertanto essere inseriti ed utilizzati gli elementi stabiliti dalla nuova norma ed eliminati gli aspetti giudicati come appartenenti alle altre due varianti. Ciò che sulla carta appare immediato spesso si rivela tutt'altro nella pratica; molti dei parlanti di ciascuna delle tre varianti linguistiche hanno dovuto imparare e rendere propri i cambiamenti introdotti, le norme di ciò che è stato stabilito da altri essere la "propria" lingua, processo tutt'altro che semplice, in atto ancora al giorno d'oggi.

La pianificazione linguistica sul territorio bosniaco-erzegovese, ancora in pieno sviluppo, lascia aperte molte questioni come ad esempio l'esistenza di una o più lingue sul territorio bosniaco, la denominazione della lingua/delle lingue esistenti, la legislazione in materia linguistica, la lingua nel campo dell'istruzione e l'uso della lingua nei mezzi d'informazione (Katnić-Bakaršić 2013:117). Il problema maggiore secondo Jozić (2012: 39) è il largo divario tra l'effettiva realtà linguistica in Bosnia ed Erzegovina, la lingua utilizzata dai suoi abitanti nelle comunicazioni quotidiane, e le aspirazioni di chi si occupa della standardizzazione linguistica. Questi ultimi non tengono conto infatti della parte della popolazione appartenente a gruppi etnici minori, di chi si dichiara Bosniaco o Erzegovese e di chi preferisce non esprimere la propria appartenenza. La poca informazione in merito alle dispute linguistiche e il carattere nazionalista da cui molte volte queste vengono ispirate, fanno sì che nella popolazione vi sia molta insicurezza in merito alla propria lingua madre.

Come osservato dai risultati dei questionari, la maggior parte di chi proviene dalla Bosnia ed Erzegovina ha come lingua materna la lingua bosniaca, non manca tuttavia chi si dichiara di madrelingua serba, croata o serbo-croata. Dalle informazioni fornitemi dal personale scolastico, la maggior parte degli arrivi recenti dalla Bosnia ed Erzegovina riguarda la regione nord-occidentale della Federazione, al confine con la Croazia, dalla popolazione prevalentemente bosgnacca. Benché nei questionari non sia stata esplicitamente chiesta l'appartenenza etnica o la confessione religiosa (su consiglio della dirigenza scolastica) è possibile notare una certa tendenza nel dichiararsi di madrelingua bosniaca da parte di chi proviene da un'area in prevalenza bosgnacca. Date tali dovute premesse, che permettono di contestualizzare le dichiarazioni attenenti alla madrelingua ottenute dai questionari, l'attenzione verrà posta sulle abitudini degli alunni e delle famiglie della scuola Livada, che appaiono caratterizzate da una nitida situazione di bilinguismo.

Il bilinguismo caratterizzante gli alunni della scuola Livada

I dati emersi dai questionari sono una conferma a ciò che mi era già stato confermato dal personale scolastico, ovvero che la maggior parte degli alunni sia bilingue.

Dare una definizione di bilinguismo e d'individuo bilingue non è facile, data l'ampiezza dell'argomento dovuta alle molteplici situazioni di bilinguismo che possono venirsi a creare, e di conseguenza ai diversi tipi di individui bilingui.

In questo contesto, verrà definito come bilingue l'individuo che, oltre alla sua L1, possiede una competenza in un'altra lingua, sia questa una competenza che gli permetta di utilizzare entrambe le lingue in qualsiasi circostanza con eguale efficacia, sia questa una competenza ancora in divenire.

Con competenza in divenire si rimanda alla definizione di bilinguismo e parlante bilingue fornita da Haugen (1969: 6) che, come principio di ciò che può essere definita competenza bilingue, vede la capacità del parlante di una lingua, di produrre enunciati corretti portatori di significato nell'altra lingua. Da questo punto, per così dire di partenza, il parlante avrà la possibilità di diventare sempre più esperto nell'esprimersi nell'altra lingua, fino, potenzialmente, a raggiungere una capacità d'espressione simile a quella di un parlante nativo in più di un ambito linguistico.

Il bilinguismo, la compresenza, la convivenza di due lingue in un parlante fa sì che tali lingue siano in contatto come sottolineato da U. Weinreich nella propria opera *Languages in contact* :

‘due o più lingue si diranno in contatto se sono usate alternativamente dalle stesse persone. Il luogo del contatto è quindi costituito dagli individui che usano le lingue. Chiameremo bilinguismo la pratica dell'uso alternativo di due lingue, e bilingui le persone interessate’ (2008: 3).

Nel caso degli alunni della scuola Livada le due lingue sono lo sloveno da un lato e la propria madrelingua (o dei genitori) dall'altro.

Trattando il bilinguismo si pone spesso l'attenzione sullo studio del grado di bilinguismo raggiunto da un parlante o da una comunità di parlanti. Come afferma Mackey (in Titone 1993:18), il bilinguismo deve essere considerato come un concetto non assoluto bensì relativo. La domanda che può essere posta può essere: “In che senso questo individuo è bilingue?” e non “È bilingue questo dato individuo?”.

Essendo complicato parlare di ‘grado di bilinguismo’ trattando un'intera comunità, si è scelto in quest'analisi di porre l'attenzione prevalentemente sulle abitudini e sulle modalità dell'utilizzo del

mezzo linguistico da parte del gruppo di parlanti preso in esame. Dai questionari somministrati è infatti possibile comprendere le diverse funzioni assunte dalle due lingue nell'insieme dei comportamenti linguistici dei parlanti, nonché le diverse situazioni in cui vengono utilizzate.

La dirigenza ed il personale scolastico sono coscienti che la vita di molti alunni frequentanti l'istituto sia caratterizzata principalmente da due lingue: lo sloveno e la madrelingua, quest'ultima nella maggior parte dei casi una delle lingue nata dalla distruzione del serbo-croato.

Proprio su questi due codici linguistici la scuola cerca di lavorare per far sì che il bilinguismo degli alunni sia il meno imperfetto possibile. Un bilinguismo imperfetto, infatti, presuppone un bilinguismo non equilibrato che vede il predominio di una lingua ed il conseguente prodursi di interferenze, soprattutto in favore della lingua predominante. Sebbene l'obiettivo bilinguismo perfetto sia difficilmente raggiungibile, l'istituto cerca di indirizzare i propri sforzi al raggiungimento della consapevolezza da parte del parlante di conoscere due o più lingue, e occasionalmente di vivere o di essere identificato con due o più culture, di fornirgli inoltre gli strumenti necessari affinché sia in grado non solo di parlare, ma anche di pensare, leggere e scrivere in due o più lingue diverse.

Nel caso degli alunni di madrelingua non slovena frequentanti la scuola Livada ci troviamo di fronte a diversi tipi di bilinguismo.

Prendendo in esame la temporalità è possibile per alcuni parlare di *bilinguismo precoce*, intendendo che l'apprendimento bilingue avviene al di sotto dei 10-11 anni d'età (Titone 1993:54), mentre per altri, frequentanti le classi più avanzate si tratta di un bilinguismo appreso più tardi.

Trattando le modalità di acquisizione del bilinguismo vediamo che alcuni alunni acquisiscono la seconda lingua (lo sloveno) contemporaneamente alla prima, si tratta quindi di *bilinguismo simultaneo*; è questo il caso degli alunni nati in Slovenia, che hanno frequentato la scuola dell'infanzia slovena e che sono quindi entrati in contatto con la lingua slovena già in età prescolare. Altri sono cresciuti in una famiglia e in un ambiente prettamente monolingue e, una volta a scuola, si sono ritrovati in contatto con lo sloveno, lingua dell'insegnamento e della società che li circonda, è questo il caso degli alunni delle famiglie trasferitesi in Slovenia durante il percorso scolastico dei figli, caratterizzati da un *bilinguismo consecutivo* (Titone 1993:54).

Le differenze tra le tipologie di bilingui, oltre alle effettive competenze nell'uso delle due varietà linguistiche, dipendono anche dagli usi delle lingue e dalle funzioni che esse ricoprono nel comportamento linguistico dei parlanti, condizionato a sua volta dalle funzioni e dallo status delle due lingue nella società cui il bilingue appartiene.

Al giorno d'oggi, nella società slovena il bosniaco, come anche il croato, il serbo, l'albanese ed il macedone, sono considerate lingue dell'immigrazione ed il loro status⁸⁶ è condizionato dagli stereotipi che circondano la figura dell'immigrato. È quindi molto importante che la scuola Livada si adoperi nel far capire agli alunni come la propria madrelingua sia una risorsa della quale per nessun motivo e in nessun'occasione si devono vergognare; per l'individuo immigrato la propria lingua è, da un lato, ciò che lo separa dalla società accogliente, dall'altro il legame con gli altri immigrati, ciò che gli permette di non sentirsi solo, di riuscire a disegnare i contorni di una propria identità. Allo stesso tempo è necessario sottolineare il valore della lingua slovena, non solo come mero mezzo comunicativo, indispensabile al non sentirsi isolati dal resto della società, ma come valore culturale, grazie al quale è possibile scoprire la nuova nazione e la nuova società in cui il parlante si ritrova; i progressi che questo compie nell'apprendimento della L2 possono essere considerati come i suoi progressi nell'integrazione nella società accogliente. Per questa ragione la decisione di dedicare più ore all'insegnamento dello sloveno come L2 rispetto alle altre scuole slovene, data la provenienza degli alunni, si è resa quasi necessaria per facilitarli non solo nell'inserimento scolastico, ma anche nella scoperta del nuovo ambiente.

La famiglia, come istituzione sociale, ricopre un ruolo fondamentale nello sviluppo linguistico dei figli, in particolare nel caso in esame, dove è la famiglia l'istituzione che vede la madrelingua come mezzo di comunicazione primario. Come sottolineato da Siguán e Mackey (1992: 69), è nell'ambito familiare che vengono a crearsi le fedeltà linguistiche, ed è sempre in famiglia che si producono i cambiamenti di lingua e che si acquisiscono i bilinguismi più profondi.

Nella maggior parte dei casi i genitori sono parlanti della stessa madrelingua, non rari sono tuttavia i casi di famiglie in cui i genitori provengono da paesi diversi. La maggioranza dei nuclei familiari è quindi monolingue, ma la lingua che si utilizza nella famiglia è diversa dalla lingua della società esterna. Qualificare queste famiglie come monolingue non significa che i suoi membri non conoscano la lingua dell'esterno; ciò che caratterizza questa situazione è che questa non venga utilizzata nei rapporti familiari. Nonostante ciò, la lingua esterna penetra all'interno della famiglia in diversi modi tra cui, come abbiamo visto, la televisione, la lettura, le frequentazioni di amici e vicini di casa.

Sebbene ci si trovi di fronte a famiglie che, secondo quanto affermato, nella comunicazione domestica utilizzino per la maggior parte una lingua soltanto, non è affatto raro che il contatto continuo con la lingua dell'esterno porti alcuni dei suoi membri ad adottarla anche nei rapporti

⁸⁶ Con status si intende la posizione sociale delle lingue. Lo status di un sistema linguistico è determinato da ciò che con esso è possibile fare, dal punto di vista pratico, legale, culturale, economico, politico, sociale, etc., all'interno di una determinata unità di riferimento (Berruto1995: 200).

familiari. Come emerso dai questionari, questo ruolo spetta in numerosi casi agli alunni che rispondono ai genitori in sloveno, sebbene questi gli si rivolgano nella propria madrelingua. La penetrazione della nuova lingua nel tessuto familiare avviene frequentemente attraverso i giovani, nella misura in cui hanno maggiori contatti interlinguistici (Siguán, Mackey 1992:71).

Non in tutte le famiglie lo strumento linguistico assume lo stesso valore. In alcune esso ha la valenza di mero mezzo di comunicazione e la sua esistenza passa quindi quasi inosservata. È questo spesso il caso di famiglie con un livello di educazione più basso, che non danno valore alla correttezza del linguaggio di per sé. Una famiglia bilingue che considera il linguaggio solo nella sua funzione pragmatica e comunicativa non solo si preoccuperà poco della correttezza di ognuna delle sue lingue, ma non troverà nemmeno inopportuno alternarle e mischiarle in ogni circostanza (Siguán, Mackey 1992:72). Questo potrebbe essere il caso della maggior parte delle famiglie degli alunni della scuola Livada che, da un lato non dando importanza alle lezioni della madrelingua parlata in famiglia, dall'altro dimostrando poco interesse all'apprendimento istituzionalizzato di una lingua slovena corretta, si pongono tra gli alunni ed il raggiungimento di un tipo di bilinguismo il più bilanciato possibile. In accordo con De Rosa (in Marcato 2012:40) affermiamo che lo sviluppo ottimale del bilinguismo (o plurilinguismo) è possibile quando tra nucleo familiare e sistema sociale si instaura una collaborazione positiva ed è fondamentale che venga riconosciuta l'importanza della lingua per creare le giuste basi per un'educazione plurilingue. I primi a dover riconoscere e sottolineare la dignità ed il valore della propria lingua devono quindi essere i genitori e solo successivamente il contesto sociale nel quale la famiglia si trova.

Domini d'uso linguistico

Grazie alle prime domande poste dai questionari si è riuscita ad ottenere un'immagine del repertorio linguistico, insieme delle risorse linguistiche possedute dai membri di una comunità sociale (Berruto 1995: 72), delle famiglie e degli alunni della scuola Livada. Come ricordato da Berruto citando Gumperz (1995: 73), il repertorio linguistico non va semplicemente inteso come una mera somma di varietà di lingua, ma comprende anche i rapporti fra di esse e i modi in cui questi si atteggiavano, la loro gerarchia e le norme d'impiego.

Come affermato finora, il repertorio linguistico che emerge dall'indagine appare contrassegnato principalmente da due lingue, quella slovena e la madrelingua delle famiglie o di uno dei genitori. Le risposte fornite in merito alle abitudini linguistiche in famiglia, a scuola ed in pubblico dimostrano come le due lingue arrivino a caratterizzare degli ambiti differenti della vita quotidiana

delle famiglie e degli alunni, vengono cioè utilizzate in domini differenti. Per dominio riportiamo la definizione di Mioni (in Berruto 1995: 93):

‘ a cluster of interaction situations, grouped around the same field of experience, and tied together by a shared range of goals and obligations: e.g. family, neighbourhood, religion, work, etc.’.

I domini presi in considerazione nella stesura dei questionari sono stati: la famiglia, l’ambiente scolastico e tempo libero, comprendente questo sia le attività in esso svolte, sia l’utilizzo dei mezzi di comunicazione.

In generale è possibile osservare che la madrelingua degli alunni caratterizza per lo più le comunicazioni che avvengono tra i componenti del nucleo familiare entro le mura domestiche. Ricordiamo come la famiglia rappresenti l’ambito cruciale per il futuro sostegno o abbandono di una lingua in un contesto migratorio (Fishman 1975).

Tuttavia, data la specifica provenienza degli alunni di tale istituto, vediamo come la madrelingua sia presente anche in ambiente scolastico al di fuori delle lezioni, probabilmente come mezzo di comunicazione per gli alunni della stessa madrelingua durante la ricreazione e la pausa pranzo.

La lingua slovena non appare del tutto assente nelle comunicazioni tra i componenti del nucleo familiare, soprattutto quando questo si ritrova al di fuori della propria casa.

Per la maggior parte degli alunni, le due lingue, lo sloveno e la lingua materna, vengono imparate in contesti diversi: quello scolastico la prima, quello familiare la seconda.

Gli alunni comunicano generalmente sia con amici della stessa provenienza, sia con amici di diversa origine; diversi genitori hanno desiderato enfatizzare il fatto che i propri figli frequentino coetanei di diversa provenienza. In tali reti amicali miste è verosimile che lo sloveno svolga il ruolo di ‘lingua franca’.

Spostando l’attenzione sul tempo libero degli intervistati, osserviamo nelle abitudini linguistiche la presenza della madrelingua, sebbene in misura nettamente minore rispetto all’uso in ambito familiare. Lo svolgimento da parte degli alunni di attività extrascolastiche organizzate da altri enti, quali ad esempio quella sportiva, ci fanno intendere come la lingua slovena svolga un ruolo importante, quello di mezzo di comunicazione e di unione con i coetanei, anche nel tempo libero di alcuni alunni.

Gli alunni provenienti dalla Bosnia ed Erzegovina riescono a mantenere vivo l’uso della propria lingua materna anche grazie alla rete parentale nel paese d’origine. La maggior parte degli alunni e delle famiglie dichiara, infatti, di tornare spesso in Bosnia ed Erzegovina, circostanza confermata anche dal personale scolastico, essendo le città di provenienza distanti poche ore di automobile da Lubiana.

Le attività svolte nel tempo libero per quasi tutti gli alunni e le famiglie comportano la fruizione di programmi televisivi, l'ascolto di musica e la navigazione in internet con l'annesso utilizzo di social network per gli alunni più grandi.

Nelle risposte degli alunni frequentanti le classi dalla sesta alla nona vediamo come i gusti musicali dei ragazzi vedano la netta preferenza per cantanti e canzoni di lingua inglese o croata e serba. La preferenza per canzoni e cantati provenienti principalmente dalla Croazia e dalla Serbia è aiutata dal fatto che questa musica sia seguita anche in Slovenia, trasmessa quindi alla radio, nei locali e sui canali televisivi a carattere musicale. Non sono completamente da tralasciare le osservazioni formulate da Đorđević (2010), che vedono l'ascolto di musica proveniente dalle ex repubbliche jugoslave da parte degli immigrati in Slovenia come una dichiarazione d'identità. Sebbene l'autore nel proprio articolo si riferisca in particolare al genere musicale *turbofolk*⁸⁷, ascoltato anche, sebbene in misura minore, dagli alunni, è possibile che l'ascolto di musica nella propria madrelingua sia, in un certo modo, veicolo d'espressione della propria identità nella prima adolescenza, periodo in cui le domande sulla propria origine iniziano a farsi più forti.

Nella compilazione dei questionari degli alunni della classe nona, ho registrato l'uso della lingua bosniaca nello rispondere ad alcune domande.

In generale, posso affermare che diversi questionari in questa classe siano stati volutamente completati in modo non accettabile, con risposte prive di senso compiuto. Sebbene quindi l'apporto di questa classe alla ricerca sia parziale, da tali questionari emerge una caratteristica interessante, la volontà di dichiarare e di far capire all'intervistatore di essere di madrelingua diversa dallo sloveno.

Una delle risposte date direttamente in bosniaco è stata:

Šta te briga – Cosa ti frega-;

⁸⁷ Genere musicale che vede la propria origine nell'odierna Serbia, nato ad inizio anni novanta e comprendente elementi della musica folk uniti a ritmi della musica elettronica ed a generi quali rock, disco music, hip-hop, rap. La comparsa e l'espansione di questo genere musicale è coincisa con l'espansione della dottrina nazionalistica del regime di Slobodan Milošević e con una crisi economica sempre più profonda. Đorđević (2010) nota come tale genere musicale sia ascoltato in particolare dagli immigrati dall'ex Jugoslavia non solo in Slovenia, ma in tutto il mondo. In Slovenia perde le connotazioni politiche che porta ancora con sé nei paesi d'origine e viene visto più neutralmente come genere musicale d'intrattenimento. A differenza del resto dei paesi dove è presente una componente migratoria proveniente dalle ex repubbliche jugoslave, in Slovenia è ancora un genere musicale stigmatizzato in quanto specchio di una 'cultura bassa', rappresentate quelle ondate di popolazione rurale che, negli anni novanta si è spostata in massa dalle zone rurali della Serbia e della Bosnia. Nonostante ciò l'autore nella sua ricerca sul campo rileva come questo sia un genere musicale amato anche dai giovani di origine slovena che, volentieri, frequentano ad esempio i locali di Ljubljana e dintorni che propongono questo genere musicale visto come elemento di quella che Velikonja (2002) definisce 'cultura balcanica' (*balkanska kultura*) popolare tra la gioventù slovena.

allo stesso modo alcune note aggiunte dagli alunni in risposta alla chiusura del questionario: *Hvala za sodelovanje*, Grazie per la collaborazione:

Nema na čemu – Non c'è di che-

Ma ništa i drugi put- Non c'è di che-,

Vidimo se, sretan put u Italiji- Ci vediamo, buon viaggio in Italia-.

Da tali risposte possono in realtà derivare interessanti osservazioni. Innanzitutto emerge il carattere particolarmente vivace della classe in questione e dal fatto che, avendo completato il questionario in classe contemporaneamente, abbiano deciso, per lo meno alcuni di loro, di adottare un genere di risposta comune. Tuttavia, reputo anche che questa scelta rappresenti un desiderio più o meno inconsapevole di dichiarare la propria identità tramite l'unico strumento possibile in tale contesto, quello linguistico.

Com'è possibile osservare dai risultati dell'indagine, la vita degli alunni e delle famiglie di questi, è caratterizzata principalmente dall'uso di due lingue, la madrelingua dalla dimensione privata ma spesso non solo, e lo sloveno, lingua della società circostante. In quanto tale, la lingua slovena, oltre al ruolo prettamente comunicativo, ricopre una funzione determinante, quella di principale mezzo per un'efficace inclusione ed integrazione nella società d'arrivo.

Dalla ricerca PSIP è, infatti, emerso come la lingua slovena sia per gli intervistati, il principale fattore per l'inclusione nella società slovena (Roter 2007: 312), nonché la prima per importanza tra le discriminanti che caratterizzano un individuo come sloveno (Roter 2007: 307). Tale convinzione emerge anche dai dati raccolti per il volume *Večkulturna Slovenija* che vedono la conoscenza dello sloveno come condizione necessaria per l'uguaglianza e l'accettazione nella società slovena.

Nel caso in esame, vediamo come ciò strida con il disinteresse dimostrato dai genitori per un apprendimento formale della lingua slovena. D'altra parte come abbiamo visto per molti di essi è lo sloveno il mezzo linguistico utilizzato con i propri figli in pubblico. Non potendo interrogare ogni singolo parlante sul perché di tale scelta, seppur rischioso generalizzare, credo questa sia guidata principalmente da un lato, dall'intenzione di dimostrare tramite tale risposta il proprio desiderio di inclusione nella società, di non essere stigmatizzati per un determinato comportamento adottato (nel nostro caso quello linguistico), dall'altro non è da escludere che non tutte le risposte corrispondano al comportamento linguistico oggettivo. Con tale eventualità si scontra ogni metodo d'intervista, sia esso orale o scritto. In questo caso è possibile che alcuni genitori abbiano risposto ciò che essi considerano la risposta giusta, per dimostrare la loro lealtà verso il nuovo stato e forse per dimostrare anche al personale scolastico di adottare un

comportamento linguistico ai loro occhi corretto. In tal modo tuttavia, non rispettando il principio due lingue- due persone diverse o due lingue-due ambienti diversi, potrebbero ostacolare il bambino nel cammino verso il raggiungimento di un bilinguismo precoce.

Quanto emerso dai questionari descrive solamente uno strato superficiale delle dinamiche linguistiche in atto nella scuola elementare Livada, potremmo affermare che ne descriva, seppur sempre in modo generale, le cause.

La peculiare origine degli alunni dell'istituto, in particolare il loro bilinguismo, pone delle sfide giornaliere agli insegnanti. Operare in un tale contesto con rigosità è assai difficile, ricordando la mancanza di fondi per personale docente e lezioni aggiuntive che interessa un po' tutti gli istituti scolastici sul suolo sloveno, ma non solo, a cui aggiungere il generale disinteresse delle famiglie per il percorso scolastico dei propri figli.

Nel proseguo della ricerca ho deciso di dedicare particolare attenzione alle modalità, che esulano dalle lezioni curricolari comuni a tutte le scuole slovene, adottate dall'istituto per favorire l'integrazione linguistica degli alunni: la biblioteca scolastica, le lezioni di madrelingua ed in particolare il laboratorio quotidiano di sloveno come L2, essendo per le sue modalità e frequenza, aspetto caratterizzante di quest'istituto.

ALLEGATO I

Questionario per le classi 6., 7., 8. e 9. della scuola Livada

Ciao,
mi chiamo Daria e sono una studentessa italiana. Al momento vivo a Lubiana dove scrivo la mia tesi di dottorato. Per il mio lavoro mi serve anche il tuo aiuto.

Ecco qui di seguito un breve questionario che ti chiedo di compilare cosicché io alla fine possa capire le abitudini linguistiche tue e dei tuoi compagni.

Il questionario è anonimo e non puoi sbagliare perché non esistono risposte sbagliate ☺
Ti chiedo di rispondere a tutte le domande, così io posso avere più dati possibili.
So che sembra lungo ma puoi rispondere con una parola sola a quasi tutte le domande.

1. Classe: _____
2. Sesso: M F
3. Dove sei nato: _____
4. Se non sei nato in Slovenia, da quanto tempo sei qui? _____
5. Dove sono nati i tuoi genitori: _____
6. Hai vissuto anche in altri Paesi? SI dove? _____ NO
7. Torni spesso nella tua terra natia o in quella dei tuoi genitori? (se non è la Slovenia)?
8. Quali lingue conosci? _____
9. Qual è la tua madrelingua: _____

A casa

10. In che lingua parlano i tuoi genitori tra di loro?
11. Che lingua parlano i tuoi genitori con te?
Padre _____
Madre _____
12. Tu in che lingua rispondi?
A tuo padre _____
A tua madre _____
13. Che lingua parli con tuo fratello/tua sorella?

14. Che lingua parli con i tuoi parenti: - che vivono in Slovenia? _____
 - che vivono all'estero? _____
15. Che lingua parli con il tuo animale domestico?
16. Che lingua/e parli con i tuoi vicini di casa?
17. Che lingua parli con i tuoi genitori fuori casa (ad esempio per strada, nei negozi ...)
18. In che lingua ti parlano i tuoi genitori fuori casa: _____
19. Che lingua parli quando ti arrabbi/litighi: _____

A scuola ...

20. Che lingua parli
 con i tuoi compagni:
 in classe: _____ fuori dalla classe: _____
21. Hai mai fatto lezione della tua madrelingua (se diversa dallo sloveno)?

SI

- NO perché - non mi interessa
 - non mi serve perché la so già
 - non c'è nessuno corso

Nel tempo libero:

22. Che lingua parli con i tuoi amici al di fuori della scuola: _____
23. In che lingua leggi i libri NON scolastici?(se non ti piace leggere salta la domanda)

24. Qual è il tuo libro preferito: _____
25. Quali sono i tuoi cantanti preferiti: _____
26. Qual è la tua canzone preferita? _____
27. In che lingua leggi le riviste? _____
28. In che lingua leggi i fumetti? _____
29. In che lingua guardi la televisione? _____
30. Qual è il tuo programma preferito: _____
31. Qual è il tuo film preferito: _____
32. In che lingua sono i siti che di solito visiti su internet? _____

33. In che lingua hai il profilo facebook? _____

34. Che lingua usi maggiormente nelle chat? _____

35. In che lingua sono i videogiochi a cui giochi? _____

Grazie per la collaborazione ☺

Vprašalnik za 6., 7., 8. in 9. razred.

Živijo,

ime mi je Daria in sem študentka iz Italije. Trenutno živim v Ljubljani, kjer delam doktorat. Pri tem potrebujem tudi tvojo pomoč.

V nadaljevanju sem zato pripravila kratek vprašalnik, za katerega te prosim, da ga izpolniš. Tako bom lahko ugotovila, kakšne so tvoje jezikovne navade in tiste od tvojih sošolk in sošolcev.

Vprašalnik je anonimen, pa tudi zmotiti se ne moreš, saj napačni odgovori tu ne obstajajo 😊
Prosim te, da odgovoriš na vsa vprašanja, tako da bom imela kar največ možnih podatkov.
Vem, da izgleda vprašalnik malce dolg, vendar lahko na skoraj vsa vprašanja odgovoriš z eno samo besedo.

1. Razred: _____

2. Spol: M Ž

3. Kje si rojen/-a? _____

4. Če nisi rojen/-a v Sloveniji, koliko časa živiš tu? _____

5. Kje so rojeni tvoji starši? _____

6. Si živel/-a tudi v drugih državah? DA Kje? _____ NE

7. Se pogosto vračaš v svojo rojstno državo oziroma v rojstno državo svojih staršev (če to ni Slovenija)? DA NE

8. Katere jezike govoriš? _____

9. Kateri je tvoj materni jezik? _____

Doma ...

10. V katerem jeziku se pogovarjajo tvoji starši med sabo? _____

11. V katerem jeziku se pogovarjajo tvoji starši s tabo?

Oče _____

Mati _____

12. V katerem jeziku jima odgovarjaš?

Tvojemu očetu _____

Tvoji materi _____

13. V katerem jeziku se pogovarjaš s svojo sestro ali s svojim bratom?

14. V katerem jeziku se pogovarjaš s svojimi sorodniki: - ki živijo v Sloveniji?

_____ - ki živijo v tujini? _____

15. V katerem jeziku se pogovarjaš s svojo domačo živaljo?

16. V katerem jeziku se pogovarjaš s svojimi sosedi? _____

17. V katerem jeziku se pogovarjaš s svojimi starši izven hiše (na primer na ulici, v trgovini, ...)?

18. V katerem jeziku se pogovarjajo tvoji starši s tabo izven hiše? _____

19. V katerem jeziku govoriš, ko se razjeziš ali ko se kregaš? _____

V šoli ...

20. V katerem jeziku se pogovarjaš s svojimi sošolci
v razredu: _____ izven razreda: _____

21. Si imel/-a kdaj učno uro iz svojega maternega jezika (če je ta drugačen od slovenščine)?

DA

NE zakaj? - me ne zanima
- je ne potrebujem, ker že znam
- ni nobene takšne učne ure

V prostem času:

22. V katerem jeziku se pogovarjaš s svojimi prijatelji izven šole? _____

23. V katerem jeziku bereš knjige, ki NISO obvezne? _____

24. Katera je tvoja najljubša knjiga? _____

25. Kdo so tvoji najljubši pevci/pevke? _____

26. Katera je tvoja najljubša pesem? _____

27. V katerem jeziku bereš revije? _____

28. V katerem jeziku bereš stripe? _____

29. V katerem jeziku gledaš televizijo? _____

30. Katera je tvoja najljubša oddaja? _____

31. Kateri je tvoj najljubši film? _____

32. V katerem jeziku so strani, ki jih običajno obiskuješ na internetu? _____

33. V katerem jeziku imaš nastavljen svoj Facebook profil? _____

34. V katerem jeziku se najbolj pogosto pogovarjaš preko spletnih klepetalnic? _____

35. V katerem jeziku so videoigre, ki jih igraš? _____

Hvala za sodelovanje ☺

ALLEGATO II

Questionario per le famiglie

Buongiorno,

mi chiamo Daria Costantini e sono una studentessa italiana dell'Università di Udine.

Attualmente vivo a Lubiana per scrivere la mia tesi di dottorato. Il tema del mio lavoro è l'interessante panorama linguistico che caratterizza la scuola elementare Livada.

Per aiutarmi nel mio lavoro, vi chiedo cortesemente di compilare questo questionario.

Tutte le domande sono in forma anonima. Le risposte date verranno esaminate solamente dalla sottoscritta.

Lo scopo di questo questionario è scoprire le abitudini linguistiche delle famiglie e degli alunni dalla prima alla quinta elementare.

Vi prego di rispondere a tutte le domande in sincerità, non esistono risposte errate, quindi non potete sbagliare.

La vostra collaborazione è per me molto importante.

Vi ringrazio per l'aiuto

Daria Costantini

1. Qual è il suo paese d'origine?

Padre _____

Madre _____

2. Da quanto è in Slovenia (per chi non vi è nato)?

Padre _____

Madre _____

3. Pensate di rimanere a vivere in Slovenia?

SI

NO Dove pensate di trasferirvi?

4. Torna spesso nel suo paese d'origine?

Per chi è nato in Slovenia, torna spesso nel paese d'origine dei suoi genitori?

Padre si no

Madre si no

5. Che lavoro fa?

Padre _____

Madre _____

6. Qual è la sua madrelingua?

Padre _____
Madre _____

7. Se non di madrelingua slovena, ha frequentato dei corsi di sloveno?

Padre: SI Dove? _____ NO
Madre: SI Dove? _____ NO

8- Quanti figli avete? _____

9. Che classe frequentano i vostri figli? _____

10. Vostro figlio ha avuto altre esperienze di scolarizzazione, ha frequentato altre scuole?

SI Dove? in Slovenia in altri Paesi (specifica quali) _____

NO

11. In che lingua parla con suo figlio/con i suoi figli a casa?

Padre: madrelingua sloveno altro: _____
Madre: madrelingua sloveno altro: _____

12. In che lingua le risponde/ono suo figlio/i suoi figli a casa?

Padre: madrelingua sloveno altro: _____
Madre: madrelingua sloveno altro: _____

13. In che lingua parla con suo figlio/i suoi figli in pubblico (al bar, al supermercato, in strada...)?

Padre: madrelingua sloveno altro: _____
Madre: madrelingua sloveno altro: _____

14. In che lingua le risponde suo figlio/i suoi figli in pubblico (al bar, al supermercato, in strada...)?

Padre: madrelingua sloveno altro: _____
Madre: madrelingua sloveno altro: _____

15. Se avete più figli, tra fratelli in che lingua

parlano tra di loro in casa _____

parlano tra di loro fuori casa _____

quando giocano _____

quando litigano _____

16. A casa guardate la televisione?

SI

In che lingua sono i programmi che guardate?

Voi (i genitori) in sloveno altro _____

Il figlio/i figli in sloveno altro _____

NO

17. A casa ascoltate musica?

SI In che lingua ascoltate le canzoni/la radio?

in sloveno altro _____

NO

18. Fate parte di un'associazione culturale?

SI Quale?

NO

19. Vostro figlio/i vostri figli in che lingua legge/leggono libri, giornalini, fumetti? –

in sloveno altro: _____

20. Vostro figlio/i vostri figli frequentano lezioni/corsi della vostra madrelingua (se diversa dallo sloveno)?

SI

NO perché: non ci interessa

il bambino non vuole

non gli serve, parla già la lingua

non esistono corsi

21. Vostro figlio nel tempo libero frequenta:

adulti del suo paese d'origine

bambini del suo paese di origine

bambini sloveni

adulti sloveni

bambini di altri paesi

altro (specificare)

22. Nel tempo libero vostro figlio/i vostri figli prende parte a:

attività sportiva : _____

attività musicale: _____

altro: _____

Se volete aggiungere qualcosa:

Grazie per la collaborazione.

Vprašalnik za družine

Pozdravljeni,

moje ime je Daria Costantini, prihajam iz Italije in sem študentka na Univerzi v Vidmu.

Trenutno živim v Ljubljani, kjer pripravljam doktorat.

Tema disertacije je zanimiva jezikovna raznolikost, ki opredeljuje osnovno šolo Livada.

Pri svojem delu potrebujem vašo pomoč in vas zato vljudno prosim, da izpolnite ta vprašalnik.

Vsa vprašanja so anonimne narave. Zagotavljam vam, da bodo podani odgovori na vpogled samo meni osebno.

Namen tega vprašalnika je ugotoviti jezikovne navade učencev od prvega do petega razreda osnovne šole ter njihovih družin.

Prosim vas, da iskreno odgovorite na vsa vprašanja. Napačnih odgovorov ni, tako da se ne morete zmotiti.

Vaše sodelovanje je zame zelo pomembno.

Zahvaljujem se vam za pomoč in vas lepo pozdravljam,

Daria Costantini

1. V kateri državi ste se rodili?

Oče _____

Mati _____

2. Koliko časa živite v Sloveniji (če niste tu rojeni)?

Oče _____

Mati _____

3. Nameravate ostati v Sloveniji?

DA

NE Kam se nameravate preseliti? _____

4. Se pogosto vračate v svojo rojstno državo?

Ali se tisti, ki ste rojeni v Sloveniji, pogosto vračate v rojstno državo svojih staršev?

Oče DA NE

Mati DA NE

5. Kaj ste po poklicu?

Oče _____

Mati _____

6. Kateri je vaš materni jezik?

Oče _____

Mati _____

7. Ste kdaj obiskovali tečaj slovenščine (če vaš materni jezik ni slovenščina)?

Oče: DA Kje? _____ NE

Mati: DA Kje? _____ NE

8. Koliko otrok imate? _____

9. Kateri razred obiskujejo vaši otroci? _____

10. Ali imajo vaši otroci kakšne druge šolske izkušnje, so obiskovali druge šole?

DA Kje? a) v Sloveniji b) v drugih državah (navedite, v katerih) _____

NE

11. V katerem jeziku se pogovarjate s svojimi otroki doma?

Oče: v maternem jeziku v slovenščini drugo: _____

Mati: v maternem jeziku v slovenščini drugo: _____

12. V katerem jeziku vam vaši otroci odgovarjajo?

Oče: v maternem jeziku v slovenščini drugo: _____

Mati: v maternem jeziku v slovenščini drugo: _____

13. V katerem jeziku se pogovarjate s svojimi otroki v javnosti (v gostilni, v trgovini, na ulici ...)?

Oče: v maternem jeziku v slovenščini drugo: _____

Mati: v maternem jeziku v slovenščini drugo: _____

14. V katerem jeziku vam vaši otroci odgovarjajo v javnosti (v gostilni, v trgovini, na ulici ...)?

Oče: v maternem jeziku v slovenščini drugo: _____

Mati: v maternem jeziku v slovenščini drugo: _____

15. Če imate več otrok, v katerem jeziku se pogovarjajo

med sabo doma _____

med sabo zunaj _____

ko se igrajo _____

ko se kregajo _____

16. Ali doma gledate televizijo?

DA V katerem jeziku so programi, ki jih gledate?

Vi (starši) v slovenščini drugo _____

Otroci v slovenščini drugo _____

NE

17. Ali doma poslušate glasbo?

DA V katerem jeziku poslušate pesmi/radio?

v slovenščini drugo _____

NE

18. Ali ste član kulturnega društva?

DA Katerega?

NE

19. V katerem jeziku berejo vaši otroci knjige, otroške časopise, stripe?

v slovenščini

drugo: _____

20. V katerem jeziku berete vi knjige, časopise, revije?

v slovenščini

drugo: _____

21. Ali vaši otroci obiskujejo tečaj/učne ure maternega jezika (če ta ni slovenščina)?

DA

NE zakaj? nas ne zanima

otroci nočejo

otrokom ni treba, saj jezik že znajo

ni tečajev tega jezika

22. Vaš otrok se med prostim časom druží:

- z odraslimi iz svoje rojstne države
- z otroki iz svoje rojstne države
- s slovenskimi otroki
- s slovenskimi odraslimi osebami
- z otroki iz drugih držav
- drugo (navedite) _____

23. V prostem času se vaši otroci ukvarjajo:

- s športom
- z glasbo
- z drugimi aktivnostmi : _____

Če želite kaj dodati: _____

Hvala za sodelovanje!

5. La biblioteca scolastica: luogo d'incontro linguistico

La convivenza di culture e lingue diverse all'interno di una stessa nazione, di una stessa città, di uno stesso quartiere può arrivare a rappresentare un ostacolo per una coesione sociale, dividendo le persone che vi vivono, escludendone alcune dalla società ospitante.

L'educazione può essere uno strumento importante per favorire lo sviluppo della società ed una sfida che i sistemi educativi odierni si ritrovano a dover affrontare è l'integrazione di alunni di diversa provenienza. I bambini ed i ragazzi devono essere preparati a diventare membri di una società multietnica e multilinguistica, nel rispetto del prossimo, qualsiasi cultura professi o lingua parli.

La particolare origine degli alunni della scuola Livada e i dati che si possono osservare dall'elaborazione dei questionari distribuiti agli alunni e alle famiglie, delineano l'immagine di un istituto scolastico che si trova a dover affrontare diverse sfide per raggiungere un'integrazione linguistica con l'ambiente circostante.

Da un lato emerge l'importanza di un'offerta didattica di sloveno come lingua seconda più completa ed efficace possibile, che cerca di essere realizzata tramite il laboratorio quotidiano di sloveno come lingua seconda, la *Pripravljalnica*, a cui verrà dedicata attenzione dettagliata nella terza parte di questa ricerca. Dall'altro la scuola Livada opera su altri due fronti per mirare al meglio ad un'integrazione linguistica completa: la biblioteca scolastica e le lezioni di lingua e cultura bosniaca, macedone e serba, madrelingua della maggior parte degli alunni.

Per riuscire ad ottenere un quadro completo di tali attività è stato indispensabile, oltre all'osservazione diretta, intrattenere dei colloqui con il personale responsabile (maestre, bibliotecarie), conoscitore ed operatore nella realtà diretta, senza il cui aiuto non sarebbe stato possibile, in assenza di fonti bibliografiche, ottenere tutte le informazioni necessarie.

La biblioteca ed il suo operare mi sono stati descritti e presentati dal dettaglio dalla bibliotecaria, maestra di lingua slovena presso questa scuola fino a pochi anni fa.

La scuola elementare Livada, come ogni scuola elementare slovena, possiede una propria biblioteca scolastica. Oltre al prestito di libri, la scuola organizza diverse attività legate alla lettura che verranno descritte in questo capitolo.

Lo strumento del libro non è solamente indispensabile all'arricchimento linguistico del singolo, ma, soprattutto per i ragazzi, è un mezzo molto importante per sviluppare un proprio senso critico fondamentale per crearsi una personalità indipendente.

Per gli alunni immigrati è altrettanto importante leggere libri sia in lingua slovena che nella propria lingua materna; i primi indispensabili per sviluppare tutti i livelli di capacità linguistica, i secondi per stabilire un legame ancora più forte con la propria lingua, per migliorarla e renderla più forte, ma anche per conoscere a fondo le proprie radici.

La letteratura giovanile, ricorda Blažić (2006:159) è parte integrante della vita sociale e culturale degli alunni. Attraverso la letteratura e lo strumento linguistico il bambino familiarizza e scopre il mondo attorno a sé, le abitudini, le gerarchie e le istituzioni del mondo in cui vive.

In questo capitolo viene dato spazio alla descrizione della biblioteca scolastica e delle sue funzioni in quanto "palestra" linguistica, luogo dove agli alunni viene data la possibilità di esercitare e migliorare le proprie conoscenze della lingua slovena e, sebbene in parte minore, della propria madrelingua, attraverso la lettura, non come parte obbligatoria del curriculum scolastico, bensì come attività scelta dagli alunni stessi.

Ricordiamo nuovamente a tal proposito che per la maggior parte degli alunni della scuola Livada lo sloveno è lingua seconda dalla fondamentale importanza, in quanto lingua dell'istruzione.

5.1 La biblioteca scolastica della scuola Livada

La biblioteca scolastica della scuola elementare Livada svolge la funzione primaria di prestito libri, tuttavia, trattare solamente questa sua funzione sarebbe alquanto riduttivo. Essa è anche uno spazio comune dove gli alunni possono ritrovarsi per svolgere ricerche scolastiche, per discutere e per guardare assieme i volumi presenti.

Nell'anno scolastico 2013-2014, data la mancanza di spazi a disposizione, la biblioteca ha operato con orario ridotto, ma, a partire dall'anno scolastico 2014-2015, grazie all'ampliamento ed al rinnovamento degli spazi, si è potuto prolungare l'orario di apertura.

Come in tutte le altre scuole slovene, anche la biblioteca dell'istituto Livada offre agli alunni la possibilità di poter usufruire dei manuali scolastici ad un terzo del prezzo di vendita, con l'obbligo di restituirli alla fine dell'anno, affinché l'anno scolastico successivo possano essere utilizzati da altri alunni.

Per quanto riguarda i libri posseduti, naturalmente, la maggioranza di questi è in lingua slovena. Tuttavia, sono presenti anche numerosi volumi in inglese, tedesco e francese, questi ultimi donati dalla scuola francese con cui la scuola Livada condivide l'edificio.

Aspetto interessante è rivestito dal fatto che, oltre a volumi nelle maggiori lingue europee, gli alunni della scuola Livada possano usufruire, sebbene in quantità limitata, del prestito di libri in altre lingue, che spesso corrispondono alle lingue materne degli alunni stessi: rom, macedone, bulgaro, croato, bosniaco e serbo.

L'interesse per questo tipo di volumi non è univoco. Mentre, a volte, può accadere che siano gli alunni stessi a chiedere libri nella propria madrelingua, a volte non dimostrano alcun interesse per tali volumi. La bibliotecaria riporta a questo proposito la propria esperienza personale passata d'insegnante di lingua slovena presso la scuola Livada. Quando, durante una lezione, decise di leggere assieme alla classe una poesia popolare serba, inaspettatamente incontrò resistenza proprio da parte degli alunni di madrelingua serba, i quali non si mostravano disponibili all'ascolto in quanto ormai vivevano in Slovenia e non volevano sentirsi diversi.

A disposizione degli alunni delle classi inferiori, vi sono anche alcuni volumi scritti in più lingue, che vengono utilizzati anche nel laboratorio mattutino di sloveno come L2 e che verranno presentati nel capitolo a questo relativo.

Le tematiche affrontate dai volumi presenti nella biblioteca riguardano tutte le materie impartite durante l'orario scolastico (storia, geografia, scienze...) nonché tematiche sociali, in particolare nei libri diretti agli alunni delle classi superiori, tra le quali emerge il tema dell'immigrazione in Slovenia. A tal proposito la bibliotecaria sottolinea come particolare interesse tra gli alunni sia stato risvegliato dai romanzi *Čefurji, raus* di Goran Vojnović e *Princeska z napako* di Janja Vidmar. Il tema dell'immigrazione è poi presente anche in alcuni volumi di autori americani ed australiani.

Secondo la bibliotecaria, in generale le prime classi: la prima, la seconda e la terza, dimostrano un maggiore interesse per la scoperta della lettura, rispetto alle classi successive per la quali la lettura diventa qualcosa di esclusivamente obbligatorio. Aumentando la mole di lavoro con il progredire della classe frequentata, diminuisce anche il tempo che gli alunni possono dedicare alla lettura tuttavia, la diminuzione non riguarda solamente l'interesse verso la lettura di romanzi, ma anche verso la consultazione dei diversi libri scientifici che la biblioteca offre, utili per ricerche scolastiche. Scarso coinvolgimento nell'attività di lettura è emerso visibilmente anche dalla compilazione dei questionari da parte degli alunni delle classi più avanzate, i cui risultati sono stati discussi nel capitolo 3 del presente studio. Ciò è probabilmente influenzato anche dal contesto

sociale dal quale deriva la maggioranza degli alunni, senza dimenticare l'uso sempre più diffuso di internet anche come fonte di informazioni.

I volumi più popolari tra gli alunni sembrano essere romanzi di fantascienza che, secondo il parere della bibliotecaria non richiedono un particolare sforzo linguistico, essendo scritti in linguaggio semplice formato da periodi relativamente brevi. Risulta invece molto difficile che gli alunni dimostrino interesse per i romanzi classici o per testi che presentino un linguaggio più ricco. Gli alunni che si fanno notare per la propria passione per la lettura, vengono invitati a promuovere i romanzi apprezzati tra i compagni.

Anche l'istituto Livada, come tutte le scuole slovene, partecipa all'annuale concorso di lettura *Bralna značka*, che ha come scopo la promozione della lettura tra gli alunni e che vede la collaborazione della bibliotecaria e delle maestre di lingua slovena della scuola.

5.2 *Bralna značka* - Il distintivo di lettura-

L'iniziativa *Bralna značka* -Distintivo di lettura- è promossa dal sistema scolastico sloveno ormai da diversi anni. Per la prima volta è stata introdotta dallo scrittore Leopold Suhodolčan e dal professore Stanko Kotnik. I primi Distintivi di lettura, chiamati allora *Prežihove značke*, sono stati distribuiti il primo maggio 1961 in Carinzia. Negli anni settanta l'iniziativa ha assunto nuovo vigore, promossa dalla *Zveza prijateljev mladine Slovenije*, Unione degli amici della gioventù della Slovenia, e all'inizio degli anni novanta il progetto si è ulteriormente rinnovato con il programma motivazionale *S knjigo v svet*, Con il libro nel mondo, diventato poi il suo slogan ufficiale.

La *Bralna Značka* è una competizione tra gli alunni basata sul numero di libri letti in un determinato arco di mesi (corrispondenti approssimativamente all'anno scolastico), avente come fine la promozione della lettura volontaria degli alunni nel tempo libero, concepita come supporto alle lezioni di lingua e letteratura slovena e alle attività della biblioteca scolastica. Nel complesso si ripropone di innalzare la soglia di lettura di libri da parte dei cittadini sloveni e della società nel suo complesso.

Questo progetto si svolge nel 99% delle scuole elementari slovene e vede, nel totale, la partecipazione del 75% degli alunni. Nell'ultimo ventennio negli asili e nelle biblioteche slovene si sta diffondendo la *predšolska Bralna značka* -Distintivo di lettura prescolare-, che sprona

soprattutto i genitori a leggere ai propri figli negli anni che precedono l'ingresso nella scuola dell'obbligo.

Nelle scuole superiori la *Bralna značka* solitamente viene organizzata nella forma di club di lettura.

Anche i bambini appartenenti alle minoranze slovene di oltreconfine sono invitati alla lettura. Dal sito www.bralnaznacka.si si evince che in tutti i programmi sopracitati, annualmente prendono parte più di 140.000 bambini guidati da più di 6.000 slovenisti (maestri, educatori e bibliotecari).

L'organizzazione della *Bralna značka* alla scuola Livada mi è stata spiegata dalla maestra di lingua slovena responsabile per l'iniziativa nell'anno scolastico 2013-2014, insegnante di sloveno L2 per gli alunni dalla classe quinta alla classe nona.

Come da programma nazionale, la competizione *Bralna značka* ha inizio il 17 settembre, anniversario di nascita e di morte dello scrittore sloveno France Bevk, e vede la propria conclusione, a seconda della decisione di ogni singola scuola, dagli inizi di aprile alla metà di maggio. Le scuole scelgono anche i titoli dei libri messi a disposizione degli alunni per poter competere nella *Bralna značka*. L'elenco dei libri che gli alunni potranno leggere è solitamente compilato con l'aiuto della bibliotecaria, attingendo alle liste di libri riconosciuti da istituzioni nazionali, come ad esempio i volumi insigniti del titolo *Zlata hruška*⁸⁸, Pera d'oro, che identifica i migliori libri per bambini e per ragazzi scelti dal comitato redazionale della Biblioteca cittadina della città di Lubiana.

Ogni scuola successivamente deciderà quanti libri dovranno leggere gli alunni per prendere parte alla competizione. Alla scuola Livada gli alunni devono leggere cinque libri e tre poesie. Dopo aver finito le letture gli alunni sono invitati a raccontare la trama di quanto letto alla coordinatrice di classe o alla bibliotecaria. L'esposizione dei contenuti avviene esclusivamente in lingua slovena, tuttavia, la scuola Livada consente ai propri alunni di leggere anche romanzi nella propria madrelingua (se disponibili). Agli alunni più piccoli viene chiesto solamente un riassunto della trama mentre agli alunni dalla classe quinta vengono richieste conoscenze più approfondite. L'insegnante pone loro domande più specifiche, come ad esempio il perché della scelta di tale titolo da parte dell'autore, come reagirebbe l'alunno nei panni del protagonista, un confronto tra quanto letto e ciò che accade nella vita reale. Per quanto riguarda le poesie scelte, a tutti gli alunni viene richiesto di impararle a memoria ed agli alunni più grandi vengono poste domande riguardo la comprensione del testo.

⁸⁸ Per maggiori informazioni al riguardo, per visionare l'elenco dei libri proposti si rimanda alla pagina internet <http://www.mklj.si/zlata-hruska>

Per ogni anno di partecipazione all'iniziativa gli alunni ricevono un riconoscimento. Ad esempio quest'anno, per chi vi ha partecipato tutti gli anni è prevista una visita premio a Venezia.

Le letture previste per la *Bralna značka* sono extracurricolari, vanno cioè ad aggiungersi e non a sostituire le letture previste come compito per casa.

Poiché la scuola Livada si ritrova spesso ad accogliere molti alunni arrivati a metà anno scolastico, a chi di questi desidera partecipare alla *Bralna značka*, viene data la possibilità di recuperare i volumi non letti nell'anno in corso causa assenza l'anno scolastico successivo, così da fornire una possibilità in più per poter partecipare al viaggio premio, riservato solamente a chi ha partecipato alla competizione ogni anno scolastico.

Avendo il personale scolastico notato che, anche per i partecipanti, una volta finita la competizione, la lettura veniva completamente abbandonata, ha deciso di organizzare una continuazione dell'attività, premiando i lettori più appassionati tra gli alunni anche una volta conclusasi la competizione.

Secondo l'insegnante il successo dei singoli libri tra gli alunni è determinato dal passaparola. Ad esempio, tra le alunne delle ultime classi sono popolari i romanzi aventi come protagonista una loro coetanea, mentre gli alunni sono più interessati ai fumetti.

In generale, come osservato anche dalla bibliotecaria, anche l'insegnante nota come, purtroppo, tra gli alunni non vi sia una grande propensione per la lettura in particolare nelle classi più avanzate. Nella classe nona, ad esempio, su circa una trentina di alunni, solamente quattro hanno partecipato alla *Bralna značka*, nell'ottava soltanto un'alunna, nella settima otto alunni sul totale di 28. Maggiore interesse viene invece registrato nelle classi del primo triennio.

Per spronare l'interesse alla lettura, la scuola cerca il più possibile di coinvolgere anche le famiglie con due iniziative: il *Potovalni nahrbtnik*- Lo zaino viaggiante- ed il *Literarni krožek*- Circolo letterario- per i genitori.

5.3. Potovalni nahrbtnik – Lo Zaino viaggiante

L'iniziativa *Potovalni nahrbtnik* coinvolge direttamente le famiglie degli alunni dalla prima alla quinta classe. Il personale della biblioteca scolastica assieme alle maestre determina un elenco di libri per gli alunni di quest'età. I volumi prescelti viaggeranno di famiglia in famiglia in uno zaino (da qui il nome dell'iniziativa) che contiene anche testi ed articoli dedicati all'educazione, rivolti ai genitori. Ogni famiglia dispone dello zaino per una settimana intera, al termine della quale viene invitata a riportare le proprie opinioni in merito a quanto letto su di un quaderno:

IMG 11: Quaderno che accompagna lo Zaino viaggiante nelle famiglie



Tale attività si è dimostrata quella di maggior successo nei tentativi di coinvolgimento delle famiglie degli alunni nelle attività scolastiche.

Sebbene non sempre sia stato letto quanto proposto dalle maestre, il quaderno su cui riportare le proprie impressioni sul miglior libro, ha suscitato l'interesse degli alunni che l'hanno così riempito di brevi frasi e disegni, come possibile osservare dall'immagine.

È necessario nuovamente sottolineare quanto sia importante (ed allo stesso tempo estremamente arduo) coinvolgere le famiglie, in particolare per quanto riguarda l'integrazione linguistica degli alunni da poco arrivati in Slovenia e dei loro genitori, specialmente di quelli che non hanno ancora avuto occasione di avvicinarsi alla lingua slovena, non frequentando il mondo del lavoro.

5.4. *Literarni krožek*- Il circolo letterario

Da diversi anni le maestre della scuola Livada, sempre nel contesto della biblioteca e tramite lo strumento della lettura, cercano di risvegliare l'interesse dei genitori nel partecipare alle attività proposte dalla scuola.

Da più di tre anni il personale scolastico della scuola Livada organizza il *Literarni krožek* diretto ai genitori degli alunni che vengono coinvolti nella lettura e nella conseguente discussione di alcuni romanzi proposti.

Il Circolo letterario si riunisce una volta al mese ed è formato dai genitori, da alcune insegnanti e da due alunne.

Sebbene il personale scolastico cerchi in ogni modo di rendere partecipi le famiglie degli alunni, anche in tale iniziativa, molto importante soprattutto per l'integrazione linguistica, la partecipazione si rivela piuttosto bassa. Nell'anno scolastico 2013/2014 vi hanno preso parte solamente tre mamme.

Ogni anno le insegnanti decidono un tema da sviluppare nel corso degli incontri tramite la proposta di diverse letture che vengono affidate sia ai genitori che agli alunni per poi osservare le diverse opinioni e reazioni in merito. Nell'anno della mia ricerca alla scuola Livada il tema affrontato dai testi suggeriti dalle insegnanti è stata la società e i rapporti all'interno di essa, in particolare quelli all'interno del nucleo familiare.

Tra i genitori si è cercato di coinvolgere prevalentemente le madri, essendo molto di queste casalinghe ed avendo più tempo per partecipare all'iniziativa.

Tuttavia questa non è stata accolta con molto successo. Secondo il parere delle insegnanti ciò è dovuto non solo alla mancanza oggettiva di tempo, ma anche a un'insicurezza linguistica nell'uso della lingua slovena dinanzi al personale scolastico, venutasi a creare sebbene le insegnanti si preoccupino di assicurare a ogni occasione i genitori di madrelingua non slovena sulle loro

capacità e sull'importanza di partecipare alle attività proposte, proprio per aver occasione di utilizzare la lingua slovena, qualsiasi siano le conoscenze possedute.

5.5. Abitudini e preferenze di lettura degli alunni

Per ottenere qualche ulteriore dato concreto sull'attitudine alla lettura degli alunni, ho formulato un breve questionario, che la bibliotecaria ha distribuito agli alunni che più spesso frequentano la biblioteca.

Il questionario⁸⁹, distribuito in 20 copie, è formato da 5 quesiti a risposta chiusa. Grazie alle risposte ottenute, è stato possibile capire quali sono i volumi più amati dagli alunni, la loro opinione sulla biblioteca scolastica, nonché concludere se gli alunni considerino utili o meno i libri nella propria madrelingua o bilingui.

Le domande sono state completate da 8 alunni frequentanti le classi terze, 4 alunni della classe quarta, 1 alunno della sesta, 4 della settima e 3 delle classi none.

Le risposte date al primo quesito corrispondono a quanto affermato dalla bibliotecaria e dall'insegnante. Tra i libri più interessanti letti dagli alunni compaiono per le classi settime e none romanzi con protagonisti adolescenti e trattanti principalmente il rapporto tra pari. Interessante il fatto che nella maggior parte di tali romanzi compaia anche il tema del trasferimento che, sebbene non si tratti di migrazione all'estero, affronta le difficoltà derivanti dall'inserimento in una nuova comunità ed in una nuova scuola, aspetti appartenenti all'esperienza personale di molti alunni della scuola. Tra gli alunni delle classi inferiori sono invece molto popolari libri illustrati e favole con protagonisti del mondo animale.

Tutti i libri elencati come preferiti dagli alunni sono in lingua slovena, nessuno in lingua materna. Di questi, quattro sono di autori sloveni, tre romanzi rivolti a pubblico adolescente avendo come protagoniste delle ragazzine: *Lažniva Suzi* di Desa Muck, *Punčka, kje si doma?* di Dragica Gračner, *Super punca* di Neža Gregorčič Zgombič ed un romanzo di fantascienza: *Drejček in trije Marsovčki* di Vid Pečjak.

Tutti gli alunni sono da un lato concordi nell'affermare che la biblioteca scolastica possieda abbastanza libri, dall'altro vorrebbero avere a disposizione più volumi in lingue diverse dallo sloveno. Tra le lingue straniere vengono elencate l'inglese ed il tedesco mentre tra le lingue materne degli frequentanti la scuola Livada, un alunno vorrebbe più volumi a disposizione in

⁸⁹ Copia integrale del questionario è riportata alla fine di questo capitolo.

lingua albanese, due alunni libri in macedone, cinque alunni libri in lingua serba, otto in lingua bosniaca, mentre un alunno indica la combinazione serbo e croato e due serbo, croato e bosniaco.

Durante il colloquio con la bibliotecaria sui volumi presenti nella biblioteca è emersa la curiosità se potesse fare piacere o meno agli alunni avere a disposizione libri bilingui ovvero in sloveno e nella propria madrelingua, oppure in sloveno ed inglese. La maggior parte degli intervistati, 18 su 20, leggerebbe volentieri libri bilingui sloveno/madrelingua mentre solamente 8 alunni leggerebbero libri bilingui sloveno/inglese.

L'ultimo quesito è stato formulato per capire se gli alunni avessero già letto qualche libro nella propria madrelingua presente nella biblioteca scolastica.

Quattordici alunni hanno fornito una risposta negativa. Di questi, otto affermando di preferire i libri in sloveno, quattro sostenendo che non ci siano volumi nella propria madrelingua e due rispondendo di non leggere libri (sebbene avessero risposto a tutte le domande precedenti). Sei alunni hanno invece risposto alla domanda positivamente.

Conclusioni

Come possibile osservare da quanto descritto fino a questo punto, la biblioteca scolastica della scuola Livada si ripropone non solo come un luogo adibito al 'prestito libri', bensì altrettanto come punto d'incontro e come centro dove è possibile coltivare la lingua slovena tramite la lettura e le attività organizzate e dove molti alunni della scuola possono avere la possibilità di visionare e prendere in prestito volumi nella propria madrelingua, possibilità questa molto importante nell'ottica di un corretto mantenimento della propria lingua materna.

Il maggiore ostacolo, come riportatomi sia dall'insegnante coordinatrice dell'iniziativa *Bralna značka*, sia dalla bibliotecaria, permane il sempre minor interesse degli alunni nei confronti della lettura. Risvegliare l'interesse tra gli alunni è un compito molto complesso ma allo stesso tempo estremamente importante per lo sviluppo linguistico di quest'ultimi. Come sottolineato dall'insegnante, la lettura svolge un ruolo chiave nell'integrazione linguistica. Grazie ad essa gli alunni possono arricchire il proprio repertorio lessicale, entrare in contatto direttamente con la sintassi della lingua slovena. Spesso l'insegnante consiglia la lettura ad alta voce per comprendere al meglio alcune regole grammaticali, come ad esempio l'uso della virgola. Al momento

dell'esposizione di quanto letto di fronte all'insegnante per concorrere alla *Bralna značka*, gli alunni vengono lasciati liberi di esprimersi, l'insegnante cerca di non correggere ogni errore commesso per non bloccare del tutto l'esposizione, soprattutto di chi è entrato da poco in contatto con la lingua slovena. Il discorso degli alunni che, invece, hanno raggiunto un livello di lingua slovena migliore, viene interrotto dall'insegnante per la spiegazione ed il commento di alcuni degli errori commessi.

Oltre al lavoro svolto in classe nelle ore curriculari e nella *Pripravljalnica*, la lettura durante il tempo libero rafforzerebbe la comprensione e l'espressione nella lingua slovena.

Come ricordato da Balboni (2012:142) la lettura, con l'ascolto, il monologo, la scrittura e il dialogo è una delle abilità linguistiche di base. Con l'ascolto essa dà luogo alla comprensione, ricoprendo quindi un ruolo molto importante anche per l'apprendimento dello sloveno come lingua seconda.

Per questo motivo, come abbiamo visto, il personale scolastico si adopera nel promuovere l'educazione letteraria, mirando a far scoprire il piacere ed il bisogno di letteratura. Data la tipologia di alunni di cui trattiamo, il piacere alla letteratura può derivare in prima istanza dal tipo di trama del romanzo, dal vedere rappresentata sulla scena le proprie paure e le proprie difficoltà (come ad esempio il ritrovarsi ad affrontare una nuova scuola, un nuovo ambiente); meno invece dalle forme e dagli espedienti linguistici utilizzati. Far scoprire agli alunni il bisogno di letteratura è compito molto complesso per gli insegnanti, che devono far nascere nei bambini e nei ragazzi la consapevolezza di poter ritrovare nella lettura una risposta alle loro domande.

Accanto alla figura degli insegnanti compare di nuovo quella della famiglia che deve incentivare le attività di lettura anche in ambiente domestico, essendo dimostrato come attività interattive, quali la lettura di libri di racconti, abbiano un grande impatto nello sviluppo linguistico scritto ed orale dei bambini (Verhoeven 1998:397).

Come osservato, la biblioteca della scuola Livada non è solamente un luogo dove è possibile prendere in prestito dei volumi, bensì anche uno spazio dove percepire la presenza di diverse lingue e culture. Quasi tutti gli alunni possono vedervi rappresentata la propria lingua e trovarvi libri sul proprio paese d'origine, elemento questo molto importante per favorire il dialogo multiculturale, rendendo gli alunni, da un lato curiosi di scoprire le origini dei compagni, dall'altro fieri di veder rappresentate la propria lingua ed il proprio paese potendo così coinvolgere anche i compagni nella scoperta di questi ultimi.

Come abbiamo visto il personale scolastico cerca di coinvolgere il più possibile le famiglie anche nelle attività della biblioteca scolastica, tuttavia senza un particolare successo. Gli stessi problemi si riscontrano da anni. Barbara Hanuš (2009), bibliotecaria della scuola fino a qualche anno fa, riporta nell'articolo *Medkulturni dijalog v šolski knjižnici*, Il dialogo multiculturale nella biblioteca scolastica, la propria esperienza in tal senso.

Durante gli anni trascorsi alla scuola Livada anche lei ha rilevato forti difficoltà nel coinvolgimento delle famiglie, dovute, secondo la sua opinione, principalmente alla mancanza di conoscenze e capacità da parte del personale scolastico nell'instaurare efficaci forme di collaborazione con le famiglie immigrate.

Nel 2010 Hanuš ha organizzato a cadenza mensile delle ore pomeridiane dedicate alle favole rivolte agli alunni ed ai genitori ed un incontro letterario con i genitori. Mentre gli incontri dedicati alle favole hanno riscosso un buon successo, lo stesso non è possibile affermare, nuovamente, per gli incontri letterari rivolti ai genitori che hanno visto una scarsa partecipazione, esclusivamente di chi possedeva un buon livello di lingua slovena (Hanus 2010).

La sfida maggiore permane dunque quella di riuscire ad instaurare un rapporto di fiducia e di collaborazione con le famiglie che presentano una più debole conoscenza della lingua slovena.

Come suggerito da Hanuš (2010) ideale sarebbe attuare presso la scuola un programma per i genitori il quale potrebbe includere corsi di lingua slovena, necessaria per aiutare i propri figli durante il percorso scolastico ma non solo e una preparazione oggettiva alla vita quotidiana nella società slovena, come ad esempio orientare i genitori verso colloqui di lavoro, aiutarli ad esempio nella scrittura del curriculum vitae, nella ricerca d'informazioni su internet, nel creare i contatti con le associazioni culturali.

In generale vi è la mancanza di linee guida ministeriali in tal senso, non vi sono sufficienti fondi per figure professionali ormai indispensabili in un tale contesto come traduttori e mediatori culturali ed il personale scolastico spesso non conosce a sufficienza le culture d'origine degli alunni.

ALLEGATO III

Questionario per la biblioteca scolastica

Classe: _____

1. Qual è il titolo del libro più interessante che hai letto finora?

—

2. Pensi che nella biblioteca scolastica ci siano abbastanza libri? SI NO

3. Vorresti avere a disposizione più libri in qualche altra lingua (ovvero non in sloveno)?

SI In che lingua? inglese
 tedesco
 bosniaco
 serbo
 croato
 macedone
 albanese
 altro: _____

NO

4. Vorresti leggere libri bilingui, come ad esempio:

- libri, scritti in sloveno E nella tua madrelingua? SI NO

- libri, scritti in sloveno E in inglese? SI NO

5. Se la tua lingua materna non è lo sloveno: hai già letto qualche libro nella tua madrelingua posseduto dalla biblioteca scolastica?

SI Quale? _____

NO perché non mi interessa

preferisco leggere libri in sloveno

non ci sono libri nella mia madrelingua.

Grazie per la collaborazione!

Anketa za šolsko knjižnico

Razred: _____

1. Kateri je naslov najbolj zanimive knjige, ki si jo do zdaj prebral/a?

2. Misliš, da je v šolski knjižnici dovolj knjig? DA NE

3. Ali bi rad imel/a na razpolago več knjig v nekem drugem jeziku (t. j. ne v slovenščini)?

- DA v katerem? v angleščini
 v nemščini
 v bosanščini
 v srbščini
 v hrvaščini
 v makedonščini
 v albanščini
 v drugem jeziku: _____

NE

4. Rad/a bi bral/a dvojezične knjige kot na primer:

- knjige, napisane v slovenskem IN v tvojem maternem jeziku? DA NE

- knjige, napisane v slovenskem IN v angleškem jeziku? DA NE

5. Če tvoj materni jezik ni slovenščina: ali si že prebral/a kakšno knjigo v tvojem maternem jeziku, ki je v šolski knjižnici?

DA katero? _____

- NE ker me ne zanima
 raje berem knjige v slovenščini
 ni knjig v mojem maternem jeziku

Hvala za sodelovanje!

6. Le lezioni di madrelingua

Un aspetto molto interessante che riguarda la scuola elementare Livada è la possibilità data agli alunni di frequentare, al di fuori dell'orario scolastico, lezioni di bosniaco, serbo e macedone.

Queste lezioni si svolgono nell'istituto scolastico a cadenza settimanale: il bosniaco ed il macedone ogni giovedì pomeriggio dalle 14 alle 15, il serbo ogni sabato mattina dalle 10 alle 11:30.

Prima di procedere all'illustrazione dei metodi d'insegnamento di queste tre lingue presso la scuola elementare Livada, reputo necessario fornire alcune basi teoriche per poter riuscire a sottolineare al meglio l'importanza che riveste questo tipo di offerta formativa.

6.1. La madrelingua e l'importanza di un suo corretto sviluppo e mantenimento

Il concetto di *lingua materna* o *madrelingua* non è estraneo alla maggior parte della popolazione mondiale (come si è evinto anche dai questionari, non vi sono state difficoltà nel rispondere alla domanda *Qual è la tua/sua madrelingua?*). La familiarità con tale concetto può essere, da un lato, attribuita all'uso che oggi giorno ne viene fatto anche dai mezzi di comunicazione⁹⁰, dall'altro la familiarità che ognuno di noi possiede verso i concetti di *lingua* e *madre*.

Data la presenza di tale concetto sia nell'universo della ricerca scientifica multidisciplinare che in quello popolare, non è facile darne una definizione che non li riguardi entrambe.

A questo proposito Skutnabb-Kangas (1981: 12) fornisce una definizione di madrelingua che riassume tutte le diverse sfumature che tale termine può assumere, a seconda del contesto e modo d'utilizzo.

La madrelingua viene quindi definita in base a cinque criteri esemplificati nella seguente tabella:

⁹⁰ Come esempio della diffusione del concetto di madrelingua in ambito mediatico italiano, ho effettuato una ricerca del lemma *madrelingua* sulle pagine internet dei due quotidiani italiani più diffusi secondo i dati Ads- Accertamenti diffusione stampa- secondo i dati di febbraio 2014, il *Corriere della sera* e la *Repubblica* (<http://dati.adsnotizie.it/>). Il sito del Corriere della sera (www.corriere.it) dà come risultato 253 articoli riferiti agli anni 1998-2014, La Repubblica invece 1212 (www.repubblica.it) per gli ultimi 30 anni, dal 2014 al 1984.

TAB 14: Definizioni del concetto di ‘madrelingua’

Criterio	Definizione di madrelingua	Disciplina
origine	la lingua che l’individuo impara per prima (la lingua in cui un individuo istituisce la sua prima relazione comunicativa durevole)	sociologia
competenza	la lingua che l’individuo conosce al meglio	linguistica
uso	la lingua che l’individuo utilizza più frequentemente	sociolinguistica
atteggiamento	- la lingua con cui l’individuo si identifica (identificazione interna) - la lingua grazie a cui l’individuo viene riconosciuto come parlante nativo da altri individui	psicologia sociale psicologia dell’individuo psicologia sociale sociologia

Fonte: Skutnabb-Kangas (1981: 18)

Origine

Il criterio dell’origine (ing.*origin*) corrisponde alla prima associazione mentale legata alla parola *lingua materna* o *madrelingua*, che fa sì che tale concetto sia spesso concepito e definito, per lo meno nelle lingue dove compare il termine *madre*, come “lingua parlata dalla madre” dove madre è inteso, non solo come madre biologica, ma anche come persona che per prima stabilisce una comunicazione linguistica regolare e duratura con il bambino. Di conseguenza, un’altra definizione possibile è quella di “prima lingua imparata dal bambino”. A quest’ultima è ricollegabile il sinonimo di madrelingua che, con lo sviluppo della didattica della lingua seconda ha iniziato ad imporsi nel panorama scientifico, ovvero quello di L1.

L’acquisizione della prima lingua, come rileva Klein (1986: 3) è da considerarsi primaria (ing.*primary*) in almeno due modi: in termini sequenziali (‘prima’) e in termini d’importanza; in alcune aree, come ad esempio quella lessicale, l’apprendimento di una lingua, che sia essa la nostra lingua materna o meno, continua per tutta la vita.

Competenza:

La definizione che vede la madrelingua come la lingua di cui l'individuo ha una conoscenza più profonda, come ricorda Skutnabb-Kangas (1981: 14) è molto ambigua. Innanzitutto, misurare al meglio ed efficacemente la conoscenza linguistica di un individuo non è impresa facile. Inoltre, è difficilmente applicabile a molte realtà linguistiche come ad esempio nel nostro caso in cui gli apprendenti a casa parlano una lingua, ma vengono scolarizzati in un'altra.

Uso

Anche la definizione basata sulla frequenza d'uso non è adatta al caso in esame. Tutt'altro, proprio nel caso, ad esempio, sia degli alunni che dei lavoratori immigrati, è possibile che la madrelingua sia la lingua utilizzata semplicemente in ambito domestico, mentre, sia a scuola che in ambito lavorativo, venga utilizzata un'altra lingua seppure la conoscenza di quest'ultima non sia ancora fluente.

Atteggiamento

La madrelingua può essere definita anche come lingua con la quale un individuo s'identifica maggiormente, la lingua attraverso la quale l'individuo, nel corso del processo di socializzazione, ha acquisito le norme ed il sistema di valori del gruppo d'appartenenza.

La lingua è uno dei principali elementi che definiscono l'identità non solo del singolo individuo, ma anche del gruppo di cui fa parte. Ecco che quindi, grazie alla lingua parlata, l'individuo viene riconosciuto come appartenente al nostro stesso gruppo, nel caso in cui la lingua sia condivisa, o come appartenente ad un gruppo differente.

Non bisogna certo dimenticare, aspetto che nel nostro caso, trattandosi di lingue balcaniche, risulta a tutt'oggi ancora molto vivo, che la madrelingua non è solo uno strumento comunicativo, ma racchiude in sé un forte valore simbolico. La lingua materna è spesso punto cardine delle rivendicazioni delle minoranze etniche; la lingua veicola le tradizioni culturali di un gruppo dando al singolo l'identità che lo rende appartenente ad una comunità e nello stesso tempo lo divide dagli altri gruppi esistenti.

La ricerca scientifica è molto chiara sull'importanza che un apprendimento corretto della propria madrelingua va a rivestire per un corretto ed efficace sviluppo sia a livello personale, che a livello educativo.

La madrelingua è cruciale per lo sviluppo della personalità e mettere in discussione il suo diritto all'esistenza e allo sviluppo non concerne solamente lo status di una lingua, bensì viene spesso sentito come il mettere in discussione la persona, i genitori e l'intero ambiente da cui il gruppo di parlanti proviene e con il quale va ad identificarsi (Skutnabb-Kangas 1981: 52).

Come sottolinea Cummins (2001: 17), quando i bambini continuano a sviluppare le proprie capacità in una o più lingue durante i primi anni scolastici, ottengono una comprensione più profonda dello strumento del linguaggio e di come usarlo efficacemente. Essi fanno più pratica nell'elaborazione del mezzo linguistico, specialmente quando sviluppano un'alfabetizzazione in entrambe le lingue, ottenendo inoltre la capacità di comparare e di notare le differenze nel modo in cui le due lingue a loro conosciute organizzano la realtà.

Gli alunni che arrivano a scuola con fondamenta solide nella propria madrelingua riescono a sviluppare maggiore abilità nell'apprendimento della lingua scolastica. Le conoscenze e le capacità dei bambini si trasferiscono dalla lingua materna, imparata nel contesto familiare, alla lingua della scuola. Se la lingua materna viene promossa nella cornice scolastica, continua Cummins (2001: 18), i concetti, l'alfabetizzazione e le competenze linguistiche che gli alunni conquisteranno nella lingua di maggioranza, potranno essere trasferite anche alla lingua familiare. Le due lingue convivono quindi, non separatamente, ma alimentandosi l'un l'altra, nel caso in cui il contesto scolastico permetta un accesso ad entrambe. I bambini bilingui ottengono un maggior successo scolastico quando la scuola impartisce lo studio della madrelingua in modo efficace e, nei casi appropriati, ne sviluppa l'alfabetizzazione. Diversamente, se la madrelingua del bambino è lasciata in disparte e di conseguenza il suo sviluppo rimane stagnante, le basi personali e concettuali del bambino per l'apprendimento vengono danneggiate.

Per sottolineare l'importanza di una buona conoscenza della propria madrelingua Cummins (2001: 18) riporta l'esempio del tempo. Se un bambino sa esprimere il concetto dello scorrere del tempo nella sua madrelingua significa che comprende il concetto di esprimere il tempo. Per poter esprimere la temporalità nella L2 non dovrà quindi nuovamente imparare tale concetto, bensì dovrà acquisire nuove strutture di superficie per una capacità intellettuale già memorizzata.

Se spesso viene sottolineata la rapidità in cui i bambini apprendano una L2, meno frequentemente ci si chiede che corso seguirà sviluppo della loro lingua materna. I bambini possono perdere l'abilità di espressione nella loro madrelingua, sebbene questa sia utilizzata in

ambiente domestico, molto rapidamente (Cummins 2001: 19). Naturalmente ciò dipenderà da una serie di variabili quali ad esempio la concentrazione di parlanti di una stessa madrelingua in uno stesso luogo. Se la lingua materna viene largamente utilizzata nella comunità al di fuori della scuola, la perdita linguistica tra i bambini più piccoli sarà minore. Sebbene non sembri essere il nostro caso, è bene ricordare che, come sottolinea Cummins (2001: 19), dove le comunità linguistiche non sono concentrate in una stessa zona, i bambini possono perdere la loro abilità di comunicare nella propria lingua materna in due-tre anni dall'inizio del percorso scolastico. Possono mantenere una capacità recettiva nella tal lingua, ma useranno la lingua di maggioranza per parlare con i loro coetanei e i loro fratelli e per rispondere ai genitori. Con l'entrata nell'adolescenza, il dislivello linguistico tra i genitori ed i ragazzi diverrà un divario anche dal punto di vista emotivo.

Affinché non si arrivi a questo punto, ruolo fondamentale viene rivestito dagli adulti del nucleo familiare che devono essere attivi nell'implementazione di una politica linguistica a livello familiare e offrire ai propri figli numerose opportunità per espandere gli ambiti d'uso della madrelingua e offrire più contesti per il suo utilizzo (es. visite al paese d'origine, gruppi gioco con coetanei della stessa origine).

La dirigenza della scuola Livada ha a questo proposito pensato di offrire lezioni di alcune delle madrelingue degli alunni, conscia del fatto che l'accettare e il promuovere questo tipo di offerta didattica potrà avere effetti positivi a lungo termine. Innanzitutto, promuovere le differenze aiuta gli alunni a non sentirsi esclusi. Il sentirsi parte di un gruppo accettato dall'ambiente circostante, porta con sé conseguenze prettamente positive quali la propensione da parte degli alunni alla partecipazione in classe. Dare spazio alla madrelingua nell'ambiente scolastico significa anche rispettare il bilinguismo che il bambino possiede o è in procinto di acquisire.

Da alcuni studi condotti ad inizio anni 60 emerge un'importante caratteristica dei bambini bilingue ovvero che questi, per la maggior parte, sviluppano ciò che è stato definito come una forma di bilinguismo additiva (ing. *Additive form bilingualism*) (Lambert, 1975 in Cummins 1986: 289) ovvero essi aggiungono una seconda lingua al loro repertorio di competenze a costo zero per lo sviluppo della propria L1. Di conseguenza questi bambini s'inseriscono in un processo che li porterà al raggiungimento di un livello relativamente solido, sia nel parlato, sia nelle competenze di alfabetizzazione in entrambe le loro lingue. Laddove però manchi un supporto educativo per lo sviluppo delle competenze della L1, spesso i bambini sviluppano una forma di bilinguismo sottrattiva (ing. *Subtractive form of bilingualism*) dove le capacità in L1 vengono sostituite da quelle in L2.

6.2. Lingua e cultura

Come già affermato precedentemente, il linguaggio è il mezzo principale attraverso il quale sviluppiamo la nostra esistenza in quanto membri di un gruppo, di una società.

Spesso accanto al termine *linguaggio* troviamo quello di *cultura*. Il loro frequente comparire in coppia è indice del profondo e indissolubile legame che li caratterizza.

Trattando questa ricerca di aspetti linguistici in ambito educativo, è utile dedicare un approfondimento a tale rapporto. Inizialmente, verranno proposte alcune riflessioni sul concetto di *cultura* e sulla sua interdipendenza dal concetto di *linguaggio*. Successivamente, ci si soffermerà sul ruolo che l'elemento cultura viene a ricoprire sia nell'insegnamento dello sloveno come L2, sia nell'insegnamento della madrelingua.

Una delle caratteristiche principali del concetto di cultura è la sua multidisciplinarietà, attorno alla quale vertono tutte le sue possibili definizioni.

A tal proposito, Kramsh (1998: 2) propone per *cultura* due definizioni, entrambe riferite a una comunità d'individui, una comunità sociale.

La prima definizione, derivata dal campo umanistico, si focalizza sul modo in cui un gruppo sociale rappresenta se stesso e gli altri attraverso le proprie produzioni materiali; siano queste opere d'arte, letteratura, istituzioni sociali o artefatti della vita quotidiana, e i meccanismi per la loro riproduzione e conservazione nel corso della storia.

Nella seconda definizione, che deriva dal mondo delle scienze sociali, Kramsh (1998: 2) ingloba il concetto di “*ground of meaning*” proposto da Howard Nostrand, ovvero gli atteggiamenti, le credenze, i modi di pensare, i comportamenti e le commemorazioni condivisi dai membri di quella comunità. Per rafforzare tale definizione, Kramsh (1998: 3) riporta anche quella del sociologo Richard Brislin:

“La cultura si riferisce agli ideali, ai valori, alla formazione e all'uso di categorie, alle ipotesi sulla vita e alle attività, che diventano inconsciamente o subconsciamente “giusti” e “corretti” per gli individui che identificano se stessi come membri di una società”.

Addentrando nel campo dell'insegnamento linguistico, ricordiamo quanto affermato dall'antropologo britannico Edward B. Taylor, riportato da Ciliberti (2012: 118):

La *cultura*, o *civiltà*, intesa nel suo ampio spazio etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società.

“I concetti di lingua e cultura sono strettamente interconnessi tra loro, essendo possibile affermare che senza espressione linguistica non vi sarebbe cultura e, viceversa, non esisterebbe la lingua senza contenuto culturale.”

Benché il linguaggio non sia che uno dei sistemi culturali (accanto agli usi, miti, alla religione, alla musica etc.) è l'unico a ricoprire un ruolo di fondamentale importanza.

Le differenze tra le diverse culture esistenti sono basate principalmente sulla diversa interpretazione di ciò che viene concepito come la realtà esterna. Il meccanismo basilare per attivare quest'interpretazione è proprio quello linguistico. Grazie alla facoltà del linguaggio, l'essere umano può arrivare non solo alla comprensione della natura, ovvero a ciò che è nato e cresce naturalmente, ma è altrettanto in grado di dare una forma alla cultura, a ciò che sta crescendo e che viene coltivato,⁹¹ che diventa il suo universo. Il linguaggio esprime quindi da un lato l'identità culturale del singolo e del gruppo, dall'altro il incorpora la realtà culturale. Per i membri di una comunità, infatti, non è sufficiente esprimere le proprie esperienze, devono altrettanto crearle attraverso lo strumento linguistico.

Infine, come ricorda Kramsh (1998: 3), il linguaggio è un sistema di segni, visto anch'esso come portatore di valori culturali. I parlanti identificano sé stessi e gli altri attraverso l'uso che fanno del linguaggio; vedono il proprio linguaggio come forte simbolo della propria identità. Così ad esempio la proibizione del suo uso, viene spesso percepita dai parlanti con un rifiuto del loro gruppo sociale e della loro cultura.

La cultura in un certo modo impone ai parlanti una struttura e dei principi di selezione. Essa non è formata solamente dai modi di pensare, dalle regole di comportamento e dai valori condivisi dai membri di una comunità nel momento attuale; essa è frutto di comportamenti e norme solidificatisi con il trascorrere del tempo e che oggi possono apparire come comportamenti naturali. Accanto allo strato sincronico (sociale) e quello diacronico (storico) della cultura, viene ad affiancarsi un terzo strato altrettanto essenziale, definito da Kramsh (1998: 8) dell'immaginazione. Le comunità discorsive (ing. *Discourse communities*)⁹² non sono caratterizzate solo da fatti, ma anche da sogni e da un immaginario comune. Quest'ultimo viene mediato dal linguaggio, che, attraverso la vita della comunità riflette, dà forma ed è una metafora della realtà culturale. Lo strumento del

⁹¹ Kramsh (1996: 4) riporta a questo proposito la differenza tra i termini natura (dal latino *nascere*) e cultura (dal latino *colere*: coltivare).

⁹² Con *discourse communities* Kramsh (1998:7) intende una ramificazione della nozione di *speech community*, ovvero “the common ways in which members of a social group use language to meet their social needs. Not only the grammatical, lexical, and phonological features of their language (for example, teenage talk, professional jargon, political rhetoric) differentiate them from others, but also the topics they choose to talk about, the way they present information, the style with which they interact, in other words their discourse accent”.

linguaggio è intimamente connesso non solo alla cultura del presente e quella del passato, ma anche alla cultura dell'immaginazione che governa le decisioni e le azioni delle persone.

All'imprescindibile rapporto tra lingua e cultura è legata la teoria del relativismo linguistico ed in particolare l'ipotesi di Sapir-Whorf (ing. *Sapir-Whorf hypothesis*).

Secondo tale ipotesi, la struttura della lingua abitualmente utilizzata da un individuo influenza le modalità di pensiero e di comportamento. Tale posizione è stata ampiamente discussa e contrastata in ambito scientifico, fino ad arrivare all'accettazione di alcune sfumature di tale teoria come il fatto che vi siano differenze culturali nelle associazioni semantiche evocate da concetti apparentemente comuni (Kramsh 1998:13)⁹³.

L'influenza della cultura sulla lingua si riflette principalmente nel lessico. Da una parte vi è l'ambiente naturale che richiede la creazione e l'uso di determinati termini rilevanti per una data cultura, dall'altro vediamo come parte della struttura del lessico sia interessata dall'organizzazione sociale del gruppo.

La lingua non deve e non può essere vista come un mero costituente della cultura, solamente come un mezzo per poterla interpretare, bensì come il suo dinamico principio costitutivo. Dal canto suo, come prerequisito e creatore della cultura, il linguaggio prende forma a seconda dei bisogni e delle possibilità della cultura; la cultura è "penetrabile", comprensibile attraverso lo strumento linguistico il quale, a sua volta, per essere compreso necessita di un retroterra di informazioni culturali che lo sostengano (Zuanelli Sonino 2009: 267). Così la cultura come il linguaggio, grazie alla loro sinergia, formano e cambiano il mondo (Bugarski 2005: 17).

L'importanza dell'indissolubile rapporto lingua-cultura non è passato inosservato al mondo dell'istruzione. Con l'ingresso nei sistemi educativi di sempre più alunni con lingua e cultura diversa dalla maggioranza, i sistemi scolastici si trovano dinanzi a diverse sfide su come affrontare il legame tra lingua e cultura dei nuovi arrivati e dei rapporti che queste andranno a intessere con la lingua e la cultura di maggioranza.

In Slovenia, ma come in tutta Europa, si sta cercando di dare sempre più importanza allo sviluppo di ciò che viene definita competenza comunicativa interculturale. Come anche nel caso in esame, le culture coinvolte nel processo d'insegnamento e di apprendimento di una L2 sono due: quella materna e quella del paese straniero.

⁹³ Le lingue che vengono prese in esame più volte nel corso di questa ricerca, lo sloveno, il croato, il bosniaco ed il serbo, data la vicinanza sia geografica che strutturale è possibile che non presentino grandi differenze nella concettualizzazione mentale delle sfumature semantiche, o non è stato possibile rintracciare studi realizzati in merito.

Tali nuove circostanze hanno portato ad una nuova definizione di apprendente della L2 come sottolinea Ciliberti (2012: 116) riportando la definizione di Celia Roberts et. presente nel saggio *Language Learners as Ethnographers*:

“In recent years, language learners have come to be described in terms of ‘cultural mediators’, ‘border-crossers’, ‘negotiators of meaning’, ‘intercultural speakers’ and such like. Language learning is becoming increasingly defined in cultural terms and these new names and targets for language learning imply a reconceptualisation of the language learning endeavour”.

Affinché la nozione di cultura sia pedagogicamente e didatticamente proficua, deve evidenziare il legame inscindibile che esiste tra la lingua e gli aspetti socioculturali che essa esprime e che contribuisce a costituire in un determinato contesto spazio-temporale (Ciliberti 2012: 119).

Le lezioni extracurricolari proposte dalla scuola Livada, come anche il laboratorio di lingua slovena come L2 di cui si tratterà in seguito, possono essere viste ed intendono essere un ponte tra due lingue e due culture diverse, affinché nessuna di queste venga vista dai propri parlanti o dalla società ospitante come ‘diversa’ o addirittura ‘inferiore’.

6.3. Insegnare lingua e cultura bosniaca in Slovenia

L'insegnamento della lingua bosniaca in Slovenia non è particolarmente diffuso. Prima di dare attenzione all'insegnamento della lingua bosniaca presso la scuola Livada, dal colloquio con l'insegnante è emersa una panoramica dell'insegnamento della lingua bosniaca in Slovenia e delle molteplici problematiche a esso legate.

L'insegnante di madre lingua bosniaca, nata e cresciuta a Velenje, grazie alla propria esperienza non solo professionale⁹⁴, ma anche personale è riuscita a fornire un utile punto di vista sulla situazione concreta in cui si ritrova ad operare.

Data la mancanza di fonti bibliografiche concrete, verrà dato in questo lavoro ampio spazio al colloquio con l'insegnante.

L'insegnamento della lingua e della cultura bosniache per i bambini ed i ragazzi di prima o delle seguenti generazioni d'immigrazione dalla Bosnia è attivo già da diversi anni, in particolare nella cittadina di Velenje, dove vi è una forte comunità bosniaca e dove opera con continuità anche l'insegnante.

Qui negli ultimi anni è stato possibile portare a termine un progetto per l'apprendimento della lingua bosniaca dalla durata di quindici mesi, dall'aprile 2012 al luglio 2013, sostenuto dalla Confederazione svizzera, intitolato *Korijeni u Bosni, stablo u Sloveniji*⁹⁵ – Radici in Bosnia, tronco in Slovenia-. Tale progetto ha fatto sì che si potessero trovare i mezzi per poter dare il via concretamente al già esistente progetto didattico proposto da parte del Ministero per gli affari sociali bosniaco e formulare un proprio programma didattico. Frutto, ancora unico nel suo genere, di tale lavoro è stata la realizzazione del libro di testo *Škola bosanskog jezika i kulture* (Imširović 2013: 5) – Corso di lingua e cultura bosniaca- , rivolto ai ragazzi dalla sesta classe in poi. Il volume, suddiviso in due parti, antologia ed eserciziario, riunisce entrambe le tematiche cultura e grammatica comprendendo anche alcune linee guida per gli insegnanti. Dalle parole dell'insegnante, curatrice del volume, traspare il desiderio di diffondere la consapevolezza dell'importanza dell'apprendimento della madrelingua per i bambini ed i ragazzi non sloveni, non solamente per conservare la lingua come elemento fondamentale dell'eredità culturale di cui si è portatori, bensì anche per poter scindere al meglio la lingua slovena e quella bosniaca.

⁹⁴ L'insegnante è una delle responsabili della Bošnjaško mladinsko kulturno društvo , Associazione bosgnacca giovanile, di Velenje. Quest'associazione, che riunisce i giovani fino ai 30 anni d'età, conta attualmente 120 membri e è particolarmente attiva sul piano culturale (organizzazione di eventi, corsi di balli e canti folkloristici bosniaci, teatro in lingua bosniaca).

⁹⁵ <http://kbds.bosnjak.si/>

La grammatica e gli esercizi grammaticali proposti nell'eserciziario riguardano in particolare le differenze tra le due lingue, e gli elementi linguistici che spesso vengono "presi in prestito" dallo sloveno al bosniaco e viceversa.

Dalle parole dell'insegnante traspare come insegnare la madrelingua ai bambini bosniaci nati in Slovenia non sia compito facile. La loro conoscenza pregressa, le loro basi linguistiche risultano generalmente molto deboli. È importante ricordare a tal proposito, che non sono stati scolarizzati nella terra d'origine dei loro genitori e che la loro base culturale è diversa, come il sistema di valori venutosi a formare anche in base all'ambiente dove il bambino è cresciuto ed ai rapporti che intesse con i coetanei.

Per quanto riguarda i finanziamenti delle lezioni di lingua bosniaca, l'insegnamento avviene su base prevalentemente volontaria a meno che non si riescano a reperire fondi grazie a qualche progetto; stessa sorte per quanto riguarda la lingua serba, mentre il macedone viene finanziato dal proprio governo.

Mentre le lezioni di lingua serba vengono parzialmente finanziate dal Ministero serbo per la diaspora, il bosniaco si ritrova in una situazione ulteriormente svantaggiata, non essendo mai stato chiaramente stabilito quale organo politico od organizzazione bosniaca debba finanziare l'insegnamento della lingua bosniaca all'estero. Tale mancanza di sostegno da parte delle autorità si riflette, secondo l'insegnante, in una minore credibilità di tale insegnamento agli occhi dei potenziali apprendenti. In Slovenia è presente ed attiva la Bošnjačka kulturna zveza Slovenije, Associazione bosgnacca slovena, che però davanti alla legge e alle istituzioni slovene appare meno legittimata rispetto, ed esempio, ad un ministero.

Un'altra difficoltà che riguarda da vicino la lingua bosniaca è che influisce sulla sua immagine all'estero è che il suo status non sia ancora stato stabilito sul piano internazionale. "Molti credono che la nascita del bosniaco sia una conseguenza delle guerre degli anni novanta e della caduta della Jugoslavia ma non è così. Con l'arrivo degli Asburgo in quello che fu il territorio iugoslavo, ovvero con l'inizio del regno dei serbi, croati e sloveni, il bosniaco venne cancellato come lingua. Il bosniaco ha lo stesso diritto d'esistere come esiste il croato e come esiste il serbo. Se abbiamo una cattedra per il serbo/croato allora credo debba esistere anche una cattedra per la lingua bosniaca. A tal proposito reputo che manchi la dovuta comunicazione tra le istituzioni. Da una parte abbiamo la lenta burocrazia bosniaca, dall'altro quella slovena che non è molto aperta (...). All'università di Lubiana c'è la cattedra in lingue slave meridionali bosniaco, croato, serbo, BHS: *bosanski, hrvatski in srpski jezik*, così come anche alla Facoltà di filologia di Sarajevo, dove è

possibile scegliere di specializzarsi in una delle tre lingue, ma il diploma di laurea sarà di lingua bosniaca, croata e serba, perché avrete imparato le differenze, essendo, come ho detto, dal punto di vista grammaticale una lingua sola”.

Raccontando anche la sua esperienza personale come immigrata di seconda generazione, nata in Slovenia cresciuta a Velenje, seconda città slovena per numero d’immigrati dopo la capitale Lubiana, l’insegnante racconta che le prime difficoltà dal punto di vista dell’integrazione sono iniziate appena finito l’università, con il desiderio di trovare una buona occupazione, avanzando così in qualche modo sulla scala sociale e desiderando uscire dall’ambiente d’origine. Per quanto riguarda la possibilità per un alunno immigrato di raggiungere un buon successo scolastico, l’insegnante sottolinea che ciò dipende da numerose circostanze. Oltre ad essere un fatto personale, dipende, ad esempio dalle persone con cui il bambino intesse rapporti, dal successo scolastico della classe di cui l’alunno fa parte; se queste presentano in generale un alto livello di successo scolastico, porteranno l’alunno ad avere una maggiore spinta motivazionale all’apprendimento mettendosi maggiormente in gioco avendo qualcuno con cui competere.

Alla domanda in merito a che cosa possa fare un apprendente di lingua bosniaca per apprendere al meglio la lingua slovena, l’insegnante risponde che non è sufficiente che frequenti solamente il laboratorio, le ore extracurricolari di lingua slovena, bensì sarebbe auspicabile che qualcuno gli spiegasse in bosniaco il funzionamento della lingua slovena e le principali differenze tra le due lingue. “Abbiamo corsi di sloveno dove gli apprendenti di lingua bosniaca imparano il *nominativ*, *genitiv*, *dativ* come *imenovalnik*, *rodilnik*, *dajalnik*; da ciò possono derivare delle difficoltà in quanto le persone credono di non capire cosa siano ed il loro funzionamento, nessuno gli ha spiegato che sono i casi grammaticali bosniaci che vengono solamente chiamati diversamente”.

I corsi di lingua slovena come L2 offerti ad esempio dalla Ljudska Univerza di Velenje registrano un buon numero di frequentati, in particolare appartenenti alle generazioni recentemente trasferitesi in Slovenia (dal 2005). Secondo l’opinione dell’insegnante, nessun immigrato nutre un forte desiderio di apprendere la lingua locale, “il problema è il modo in cui viene attuata l’offerta formativa. Non si tratta solamente di frequentare un corso di lingua, un corso lo possiamo frequentare per sei mesi, dipende cosa riusciamo concretamente ad ottenere da questo corso”. A questo proposito l’insegnante fornisce l’esempio di successo del corso di sloveno presso la Ljudska Univerza di Velenje dove ella stessa è professoressa di sloveno e di bosniaco: “Così è più facile spiegare a qualcuno che ha frequentato la scuola in Bosnia che il caso *nominativ* si dice *imenovalnik*, che è un’espressione d’origine latina che si può usare anche in sloveno volendo...”.

“Nonostante lo sloveno ed il bosniaco siano due lingue imparentate, ci sono molti dettagli che fanno la differenza agli occhi di una società che giudica molto volentieri il modo di parlare, ad esempio se il parlante utilizza la l palatale (tipica del bosniaco, croato e serbo), se non sa accentare le parole nel modo giusto e non sa parlare correttamente ...”.

Rispetto alle leggi slovene riguardanti l’immigrazione, l’insegnante crede che si sia ancora qualche punto da rivedere come ad esempio l’impossibilità di ottenere borse di studio per chi non è in possesso della cittadinanza slovena, ricordando che ci sono molti giovani promettenti, arrivati in Slovenia da poco che frequentano la scuola superiore o l’università slovena. Non si pensa, infatti, che questi giovani rappresentino un’eventuale risorsa molto importante per la Slovenia.

6.3.1. L’insegnamento della lingua e cultura bosniaca presso la scuola Livada

La scuola elementare Livada offre la possibilità ai suoi alunni, di frequentare lezioni di lingua bosniaca tenute da un’insegnante madrelingua, specializzata presso l’Università di Sarajevo, ogni giovedì pomeriggio dalle due alle tre.

L’insegnante ha iniziato ad insegnare anche alla scuola elementare Livada tramite la Bošnjački kulturni savez Slovenije (BKSS)⁹⁶ dove lavorava già come insegnante di lingua bosniaca, svolgendo lezioni in diverse sedi, sia per bambini che per adulti. Dall’anno scorso insegna anche alla scuola elementare Livada, il cui preside si è mostrato estremamente interessato a queste attività, il che, come sottolinea l’insegnante, è un grande vantaggio quando l’iniziativa parte direttamente dalla direzione scolastica.

L’insegnante ha notato alla scuola Livada un fenomeno molto interessante. Durante il *Medkulturni dan*, durante il quale ha organizzato un laboratorio sul tema degli stereotipi, per la prima volta nella sua carriera, ha notato che gli alunni di origine bosniaca nutrono dei pregiudizi nei confronti della popolazione slovena, derivati, naturalmente, dalla non conoscenza di questa. Da una parte, infatti, ci sono i bosniaci, simpatici, alla mano, belli; poi ci sono gli sloveni che sono tutto il contrario. Alla domanda posta dall’insegnante: “Ma conosci qualche sloveno che sia proprio come l’hai descritto?” la risposta è stata: “No”, dal proseguo della conversazione è emerso

⁹⁶ Il Bošnjački kulturni savez Slovenije (BKSS)- L’Unione culturale bosniaca della Slovenia è l’organizzazione cardine in cui confluiscono tutte le associazioni culturali bosniache registrate sul territorio sloveno. Fine che tale Unione di prefigge è la salvaguardia della cultura, della tradizione e della lingua bosniaca.

che questi alunni non hanno nemmeno un amico sloveno. L'unico contatto con l'ambiente sloveno sono gli insegnanti. Ci si trova quindi probabilmente di fronte ad una minoranza che chiudendosi in sé stessa ha iniziato a discriminare la maggioranza. "D'altro canto" afferma l'insegnante, "sono ancora molto presenti anche gli stereotipi e i preconcetti da parte slovena verso i bosniaci. Fino a che tale discriminazione rimane a livello delle barzellette su Mujo e Haso non si presenta particolarmente pericolosa. Si aggiungono però preconcetti più gravi nel momento in cui i bosniaci vengono additati come stupidi, puzzolenti e così via. Le scuole lavorano su questo aspetto, ad esempio organizzando manifestazioni come il *Medkulturni dan*, tuttavia dipende quanto si focalizzano sui "vicini" provenienti dal sud".

La scuola Livada, data la provenienza della maggior parte degli alunni, riesce in un certo modo a dare attenzione alla minoranza proveniente dai paesi dell'ex Jugoslavia mentre, nelle scuole slovene in generale, secondo l'insegnante, la giusta attenzione viene data alla popolazione rom per combattere la discriminazione razziale nei confronti di questa, mentre ancora troppo poca viene riservata alle popolazioni provenienti dalle nazioni dell'ex Jugoslavia.

Il gruppo di alunni che quest'anno segue le lezioni di lingua e cultura bosniaca alla scuola elementare Livada è formato da bambini delle prime classi elementari, alcuni nati in Slovenia, alcuni trasferitisi da poco. Mentre ad inizio anno le lezioni venivano frequentate da una ventina di bambini, ad aprile il numero si è notevolmente ridotto, c'è chi deve uscire prima da scuola, chi è assente, chi non si ferma nel pomeriggio In questa scuola l'insegnante non ha ancora avuto alunni appartenenti alla terza generazione d'immigrazione, e non molti sono quelli facenti parte della seconda. Questo poiché, secondo il suo parere, questo quartiere e di conseguenza questa scuola non rappresenta altro che un luogo di transito dove le famiglie si ritrovano a vivere il momento d'arrivo iniziale in Slovenia, quello più difficile, mentre poi si trasferiscono in ambienti migliori, forse anche per allontanarsi da un ambiente altamente stereotipizzato.

Nella cornice come quella della scuola Livada, etnicamente mista, non bisogna dimenticare che la scelta della lingua da studiare come propria madrelingua è spesso determinata anche da questioni etniche e politiche, essendo vista come una modalità per dichiarare la propria appartenenza a questo popolo. Come puntualizza l'insegnante: "Dal punto di vista grammaticale si tratta della stessa lingua (serbo-croato), ma le differenze emergono nell'accentazione, nella scelta del lessico e nella scelta tra variante *ekava*, *ijekava* e *ikava*; dal punto di vista di un linguista questa è una lingua sola che si è ramificata in tre diverse direzioni. Oggi nel panorama linguistico dell'ex Jugoslavia compare anche la lingua montenegrina; un montenegrino non andrà a lezione di

serbo o croato o bosniaco, lui andrà a studiare solo montenegrino. Considerando che in Slovenia il croato e il serbo in qualche scuola sono materie curricolari a scelta, non capisco perché non lo debbano essere anche il bosniaco ed il montenegrino, tutti abbiamo diritto alla propria lingua materna”.

Tutti gli alunni frequentanti le lezioni extracurricolari di lingua e cultura bosniaca parlano bosniaco a casa con i genitori, tuttavia, la maestra nota una forte tendenza al *code mixing* tra le due varietà parlate, anche da parte dei genitori stessi.

Per i più piccoli è più facile imparare e conservare il bosniaco anche se, aggiunge l’insegnante, anche se per questa scuola, avendo pochi alunni è difficile fare dei paragoni tra quelli più piccoli e quelli più grandi. In generale è possibile affermare che i più piccoli assorbono più facilmente le correzioni dell’insegnante, mentre i ragazzi sono già totalmente immersi nella pratica comunicativa. L’insegnante a tal proposito suggerirebbe una maggiore concentrazione sugli alunni più piccoli, anche se, purtroppo, mancano gli aiuti da parte dello Stato, come non esiste nemmeno la possibilità che la lingua materna venga studiata non come materia a scelta, bensì curricolare, ovvero che preveda una votazione finale.

Oltre alle lezioni di lingua bosniaca, che l’insegnante definisce laboratorio linguistico, a scuola non vi sono altre attività legate alla cultura bosniaca per mancanza di finanziamenti avendo il comune di Lubiana finanziato solamente il laboratorio linguistico.

Per quanto riguarda il materiale utilizzato nelle lezioni svolte alla scuola elementare Livada, considerata anche l’età degli alunni, non vi è un libro di testo. A volte l’insegnante porta delle schede, tuttavia, l’hanno precedute queste non hanno riscosso l’interesse e l’utilità sperata. A tal proposito l’insegnante sottolinea come la mancanza di materiale e libri di testo non sia la prassi. A Velenje, dove l’apprendimento della lingua bosniaca vanta già una tradizione di alcuni anni, un maggior numero di apprendenti ed una migliore organizzazione, l’insegnante utilizza il libro di testo *Škola bosanskog jezika*, integrato da materiale autentico reperito dall’insegnante in Bosnia ed Erzegovina. Il fatto che a Velenje l’apprendimento della lingua bosniaca esista già da diversi anni ha fatto sì che si siano già riusciti a formare dei gruppi di studio consolidati, con i quali è più facile lavorare in modo continuativo e che riescono a presentare risultati visibili anche agli occhi dei genitori, incentivando così la frequenza dei corsi anche per l’anno scolastico successivo.

Secondo un’indagine condotta a Velenje dall’insegnante stessa e da alcuni collaboratori, il successo scolastico dei bambini che hanno frequentato le lezioni della propria madrelingua per due anni, ovvero quindici mesi, nel 70% dei casi è migliorato rispetto all’anno precedente. Inoltre, nel

60% dei casi si è registrato un miglioramento anche nella conoscenza di una seconda lingua straniera, l'inglese; una percentuale minore anche nella conoscenza del tedesco.

Dalla propria esperienza, l'insegnante può concludere come, per la didattica della lingua materna “ è importante creare un'atmosfera, un ambiente nel quale i bambini possano sentirsi a proprio agio nella ‘propria pelle’, non devono vergognarsi di dire quello che sono, da dove provengono, quali sono le loro abitudini. Dal momento in cui non hanno vergogna nell'esprimere la propria identità si aprono anche ad altre possibilità, si iscrivono a vari gruppi scolastici come ad esempio quello teatrale, frequentano attività al di fuori della scuola.”

6.3.2. Nel vivo della lezione

Data l'appartenenza della lingua slovena e della lingua bosniaca alla stessa famiglia linguistica, quella delle lingue slave meridionali, buona parte del percorso didattico dell'insegnante è focalizzato sulla valorizzazione delle differenze tra le due lingue. Particolare attenzione viene data all'ambito fonetico, nelle lezioni osservate, ad esempio, alla diversità nella pronuncia delle parole che presentano la stessa scrittura.

Appartenendo gli alunni alle prime classi elementari, viene utilizzato un approccio prevalentemente ludico, fisicamente attivo, particolarmente amato dagli alunni, che lo richiedono a gran voce.

In generale la prima parte della lezione viene dedicata alla scrittura alla lavagna della terminologia esaminata, la seconda a giochi pensati per poter utilizzare il lessico appena imparato. Il clima delle lezioni è molto sereno, gli alunni sono molto attivi e rispondono volentieri alle domande dell'insegnante, spesso cercando di prevalere sui compagni. Gli alunni sono del resto invitati costantemente alla partecipazione da parte dell'insegnante che cerca di creare un ponte tra le due lingue, se l'alunno si esprime in sloveno non viene corretto immediatamente dall'insegnante, bensì gli viene gentilmente chiesto di ripetere la stessa cosa in bosniaco.

Come osservato, il numero di alunni è piuttosto variabile. Alla lezione da me osservata e di seguito descritta, ha presenziato circa una decina di apprendenti.

La lezione osservata è focalizzata su alcune differenze tra sloveno e bosniaco sul piano fonetico. In particolare, l'oggetto della lezione sono parole appartenenti al lessico quotidiano.

Come è possibile osservare, l'insegnante, benché naturalmente esprimendosi solamente in bosniaco, rende la lingua slovena parte integrante della lezione.

Insegnante: *Kako se kaže ovu na bosanskom?*

Come si dice questo in bosniaco? (indicando il proprio naso)

Alunna: *Nos!*

Insegnante: *Nòs* (e lo scrive alla lavagna)

Rivolgendosi sempre alla stessa alunna l'insegnante chiede:

Kako se kaže ovu na slovenskom?

Come si dice questo in sloveno ? (nuovamente indicando il proprio naso)

Alunna: *Nos!*

Insegnante: *Nos!* (e lo scrive alla lavagna)

L'insegnante focalizza quindi la prima parte della lezione per sottolineare agli alunni di fare attenzione: due parole possono essere scritte allo stesso modo, in sloveno e bosniaco, ma sono accentate diversamente. A questo proposito riporta alla lavagna altri esempi simili:

bosniaco – sloveno:

òblak - *oblàk*

tabla - *tabla*

noga - *noga*

Per gli alunni la comparazione tra le due lingue risulta essere interessante, essendo quasi sfidati a trovare la parola nell'una e nell'altra lingua. Essi iniziano quindi a proporre all'insegnante il lessico degli oggetti attorno a loro, il quale viene puntualmente riportato alla lavagna nelle due forme:

ruka - *roka*

l'insegnante propone anche alcune parole che sono invece totalmente diverse nelle due lingue:

kiša - *dež*

prozor – *okno*

nonché alcuni esempi di così detti 'falsi amici', ovvero sostantivi molto simili nella forma, ma portatori di diverso significato:

ruža che in bosniaco vuol dire margherita mentre *roža* in sloveno significa fiore (in generale)

cvijet – *roža*.

La seconda parte della lezione è ludica e vede l'insegnante che, per ripetere il lessico appena esaminato, propone agli alunni il gioco dei mimi.

Ogni alunno andrà alla lavagna e, senza poter parlare, con solo l'uso delle mani dovrà far capire ai compagni la parola che ha in mente; chi indovina riceverà una caramella.

Dopo i primi esempi, in cui agli alunni viene lasciata libertà in merito alla lingua della parola da scegliere (delle volte gli alunni indovinano la parola e la dicono in lingua slovena), l'insegnante invita gli alunni a provare ad indovinare usando solamente le parole bosniache.

Per mantenere alto il livello di partecipazione (che il gioco dei mimi aveva già contribuito a risvegliare), l'insegnante e gli alunni ripetono la filastrocca in lingua bosniaca, già conosciuta o imparata in precedenza :

*Bila mama Kukunka Kukunka
Bio tata Taranta, Taranta
Imali su maloga Juju.
Jednom su se šetali, šetali
Kraj duboke rijeke Nil, rijeke Nil
Gdje je bio velik krokodil.
Iskočio krokodil, krokodil
Iz duboke rijeke Nil, rijeke Nil,
uhvatio maloga Juju.
Plače mama Kukunka, Kukunka
Plače tata Taranta, Taranta
Vrati nama našega Juju.
Progovara krokodil, krokodil
Iz duboke rijeke Nil, rijeke Nil
Dones'te mi vola pečenog.
Trči mama Kukunka, Kukunka
Trči tata Taranta, Taranta
Doneli su vola pečenog.
Progovara krokodil, krokodil
Iz duboke rijeke Nil, rijeke Nil
Evo vama vašega Juju.*

L'insegnante chiede quindi agli alunni cosa succede in questa canzone: *Šta se desilo u ovoj pjesmi?* cercando di creare un'occasione per una conversazione che coinvolga tutta la classe.

6.4. Insegnare lingua e cultura macedone in Slovenia

Grazie alla direzione scolastica, ho potuto seguire alcune lezioni di lingua macedone presso la scuola Livada.

Il macedone in Slovenia è insegnato in diverse scuole da uno stesso insegnante madrelingua, con anni di esperienza proprio nell'insegnamento della lingua macedone sia nella scuola dell'obbligo in Macedonia, sia all'estero. Dopo aver insegnato lingua macedone per quindici anni nella scuola in Macedonia dalla quinta all'ottava classe, diciotto anni fa si è trasferito a Lubiana, dopo aver ottenuto l'incarico di insegnante di macedone per la Slovenia tramite l'Ambasciata macedone in Slovenia.

Anche in questo caso, come per l'insegnamento della lingua bosniaca, mancando fonti bibliografiche dettagliate sull'insegnamento del macedone in Slovenia, importanti informazioni possono essere evinte dal colloquio con l'insegnante.

Dalle sue parole, dopo la caduta della Jugoslavia i macedoni in Slovenia hanno iniziato a sentirsi come veri e propri stranieri, ed hanno sentito il bisogno di dare il via ad associazioni che mantenessero e promuovessero la loro lingua e cultura. Dalla metà degli anni novanta sono state quindi fondate in Slovenia tre associazioni culturali macedoni e di pari passo è stato dato il via anche all'insegnamento della lingua macedone promosso dai Ministeri dell'educazione sloveno e macedone. Il primo anno scolastico che ha ufficialmente visto l'insegnamento del macedone è stato il 1993/1994.

L'insegnante, unico maestro di lingua macedone ufficiale in Slovenia, insegna in quattro scuole elementari di Lubiana: Livada, Martin Krpan, Valentin Vodnik, Dravlje, nonché nella scuole di Postojna, Koper e Kranj.

Ogni anno viene preparato un programma didattico. Questo prevede sia lezioni di lingua, che prevedono lo sviluppo delle capacità sia scritte che orali, sia di geografia, storia, musica e arte/disegno.

Per quanto riguarda il materiale utilizzato per le lezioni, vi sono dei libri di testo realizzati in macedonia per l'apprendimento della lingua macedone, che spesso l'insegnante trova utile presentare ai suoi alunni in Slovenia. Non esiste ancora un manuale per la lingua macedone pensato appositamente per i bambini macedoni all'estero ed in Slovenia non è ancora stato pubblicato alcun libro di testo di lingua macedone.

Con gli alunni più grandi viene spesso utilizzato il computer, in particolare per le lezioni di storia o di cultura, per alcuni giochi e alcune canzoni.

Le associazioni macedoni, con le quali però la scuola elementare Livada non è collegata, organizzano nel corso dell'anno diverse attività integrative, volte alla promozione della cultura macedone che coinvolgono anche i bambini ed i ragazzi che seguono le lezioni di lingua macedone. Esempi di tali iniziative sono l'incontro annuale che si tiene circa a metà giugno e prevede manifestazioni di carattere culturale come letture di poesie, spettacoli teatrali e folkloristici, nonché la gara tra gli alunni di lingua macedone che ha luogo a fine maggio, dal nome: *Quanto conosciamo la repubblica di Macedonia*. Quest'evento prevede la suddivisione dei ragazzi in due gruppi, il primo formato dagli alunni dalla terza alla quinta elementare, il secondo formato dagli alunni dalla sesta alla nona classe. Ogni gruppo dovrà rispondere a diverse domande inerenti la lingua e la cultura macedoni, differenziate a seconda dell'età e della classe degli alunni.

Per quanto riguarda la partecipazioni alle lezioni extracurricolari di lingua macedone, come anche nel caso della lingua bosniaca, ad inizio anno vi è un numero di adesioni maggiori rispetto all'effettiva frequenza durante l'anno. Anche le lezioni di macedone non sono obbligatorie, bensì si svolgono al di fuori dell'orario scolastico curricolare negli spazi dei diversi istituti scolastici.

La volontà dei genitori gioca un ruolo molto importante; sono infatti loro a decidere se i figli frequenteranno o meno le lezioni di lingua macedone, se credono sia importante che i propri figli, una volta in Macedonia, siano in grado di leggere e comunicare correttamente. Alla domanda se vi è dell'interessamento da parte dei genitori l'insegnante afferma che molti di loro, parlando in macedone a casa, non reputano necessario che i figli frequentino le lezioni di lingua e cultura macedone. Il macedone parlato in famiglia però, spesso, non è il macedone standard. C'è quindi l'alto rischio che i bambini non imparino né uno sloveno (i genitori spesso non parlano bene lo sloveno), né un macedone corretto. Data poi la non obbligatorietà delle lezioni, spesso i ragazzi preferiscono altre attività come ad esempio quelle sportive.

Secondo l'insegnante, le istituzioni dovrebbero dedicare più impegno nel motivare le persone a seguire le lezioni della propria lingua materna.

Dalle parole dell'insegnante risulta come, in generale, la popolazione macedone non vada incontro a grandi difficoltà d'integrazione nella società slovena, avvenendo la loro assimilazione piuttosto rapidamente. Da quanto ha potuto notare nelle diverse scuole, i bambini macedoni nei corridoi non parlano in macedone tra di loro, ma cercano di parlare sloveno. Alla domanda del perché non parlino macedone anche a scuola, l'insegnante risponde che parlano sì macedone in famiglia ma forse, in pubblico, si vergognano davanti ai compagni, preferiscono parlarlo

privatamente ed è probabilmente anche per questo che l'assimilazione linguistica avviene abbastanza rapidamente.

A seconda dell'istituto scolastico, l'insegnante cerca di coinvolgere il più possibile anche gli alunni e le famiglie slovene. Se le lezioni di macedone si svolgono nel pomeriggio, è però difficilmente attuabile avendo anche gli alunni sloveni altre attività.

Dove vi è un gruppo di alunni più numeroso è possibile realizzare anche dei gemellaggi con delle scuole in Macedonia. Ad esempio, ad ottobre 2013 l'insegnante ha organizzato con la scuola elementare Kozine-Hrpelje una gita di una settimana in Macedonia, dove hanno visitato le scuole elementari dei paesi dai quali proveniva la maggioranza degli alunni, riuscendo a coinvolgere nel viaggio anche alcuni alunni sloveni.

Alla domanda se, secondo la sua opinione, la scuola slovena sia sufficientemente attiva dal punto di vista della multiculturalità, l'insegnante risponde di sì, affermando di potersi definire soddisfatto. Nei suoi diciotto anni d'esperienza in Slovenia, tranne che in un'occasione, è sempre riuscito, senza particolari difficoltà, ad instaurare una buona collaborazione con le dirigenze scolastiche ed il personale delle scuole slovene dove si è trovato ad operare.

A livello sociale afferma di non aver osservato una particolare discriminazione da parte della società slovena nei confronti degli immigrati, né a livello scolastico, né a livello degli alunni.

L'insegnante di lingua macedone riveste un ruolo importante nella prima integrazione con l'ambiente scolastico sloveno, aiutando le famiglie macedoni appena arrivate ad instaurare i primi contatti con la scuola dal punto di vista linguistico. Solitamente prima di arrivare in Slovenia nessuno sa parlare sloveno in famiglia. I genitori parlano il più delle volte un dialetto della lingua macedone e, quando a scuola incontrano l'insegnante di lingua macedone, che si esprime nella variante standard, accade che non capiscano diverse parole.

Mantenere contatti con la lingua macedone in Slovenia, da quanto traspare dalle parole dell'insegnante, non è difficile. Accanto alle associazioni culturali, a disposizione dei parlanti vi sono diversi canali sulla televisione satellitare, senza dimenticare la rete internet. D'altro canto ricorda però come sia difficile reperire libri in lingua macedone.

I contatti diretti con la Macedonia sono per la maggioranza degli immigrati molto frequenti, essi vi si recano, infatti, non appena vi si presenti l'occasione; ad esempio, molti alunni trascorrono l'intera estate in Macedonia dai nonni o da parenti.

Per quanto riguarda le difficoltà incontrate dai bambini madrelingua macedoni nell'apprendimento dello sloveno, l'insegnante afferma che queste sono prevalentemente di carattere lessicale, mentre l'alfabeto cirillico macedone, con il dovuto esercizio, non comporta grandi difficoltà per gli alunni che benché parlino correntemente macedone, ancora non l'abbiano imparato.

Imparare la lingua macedone si dimostra impresa più ardua per i bambini i cui genitori sono nati in Slovenia, le differenze dal punto di vista linguistico tra le diverse generazioni d'immigrati sono, infatti, particolarmente visibili.

Negli ultimi anni l'insegnante di lingua macedone insegna prevalentemente ad alunni di prima generazione, trasferitisi in Slovenia cinque, sei anni fa, e trova che sia più facile lavorare con loro, essendosi già in parte scolarizzati in Macedonia. Chi invece è scolarizzato esclusivamente in Slovenia presenta maggiori difficoltà, anche se in generale dimostra un maggiore livello d'interesse, trovando molti aspetti totalmente nuovi e sconosciuti.

6.4.1. L'insegnamento della lingua e della cultura macedone presso la scuola Livada

Le lezioni di macedone si svolgono alla scuola Livada con cadenza settimanale, ogni martedì, ed hanno la durata di 45 minuti. Il numero degli alunni è notevolmente diminuito da inizio anno al mese dell'osservazione, aprile-maggio 2014, quando le lezioni erano frequentate da 3 o 4 alunni.

Quando in un gruppo il numero degli alunni è limitato e proviene dalle prime classi della scuola elementare, come ad esempio nel nostro caso, l'insegnante non si focalizza troppo sull'insegnamento dell'alfabeto cirillico macedone, non sapendo ancora alcune alunne scrivere in sloveno e rischiando così che si crei della confusione tra gli alfabeti.

In questo caso l'attenzione viene data prevalentemente all'ambito lessico quotidiano come ad esempio i sostantivi relativi ai colori, agli animali, alla natura, senza però costringere gli alunni alla scrittura. Su quest'ultimo versante viene dato qualche input da parte dell'insegnante solamente dal punto di vista visivo in modo che gli alunni inizino a riconoscere qualche lettera a prima vista. Dalla terza, quarta classe inizia la lettura e la scrittura nell'alfabeto cirillico benché alcuni inizino prima a casa aiutati dai nonni o dai genitori. Degli alunni frequentanti le lezioni di macedone alla scuola elementare Livada, ad esempio, due conoscono già l'alfabeto cirillico, imparato in famiglia. L'aspetto di estrema importanza, sottolinea l'insegnante è che durante la lezione comunichino tra di loro esclusivamente in macedone.

6.4.2. Nel vivo della lezione

Durante i mesi trascorsi presso la scuola Livada, ho avuto occasione di osservare direttamente lo svolgimento delle lezioni di lingua macedone.

In generale è possibile affermare come il clima della lezione sia sempre stato positivo e collaborativo da parte degli alunni.

Il fatto che abbia avuto occasione di osservare due lezioni, la prima frequentata solamente da tre alunne appartenenti alla prima, alla seconda e alla terza classe elementare, la seconda cui si aggiungeva un alunno della quarta elementare ha fatto sì che potessi osservare le diverse modalità ed il diverso materiale adottato dall'insegnante a in base all'età ed alla classe frequentata dagli alunni.

La prima delle due lezioni osservate verteva prevalentemente attorno allo sviluppo del lessico quotidiano.

Alle alunne sono state distribuite alcune schede di lavoro raffiguranti dei cruciverba. Non sapendo tutte le alunne scrivere, i cruciverba sono stati risolti oralmente con l'aiuto dell'insegnante. L'alunna che sapeva già scrivere alcune lettere dell'alfabeto cirillico (imparato a casa) si è proposta per scrivere le parole più semplici alla lavagna con l'aiuto dell'insegnante.

L'insegnante e le alunne mi hanno accolta con molta curiosità e si sono dimostrati da subito molto propensi nello spiegarmi le basi della lingua macedone e nello risolvere insieme le schede della lezione. Com'è possibile osservare dalle immagini sottostanti, i cruciverba richiedono la conoscenza del lessico quotidiano, appartenenti ad ambiti quali gli animali, il cibo, il corpo umano
....

Le alunne non hanno avuto alcuna difficoltà nel risolvere gli esercizi proposti, parlando tutte correntemente macedone in famiglia. Per alcuni sostantivi l'insegnante creava una sequenza comunicativa, avente come oggetto la parola in esame, chiedendo all'alunna, ad esempio, se avesse mai visto uno scoiattolo e dove.

IMG 12. Materiale in lingua macedone per esercitare il lessico I

ТАИНСТВЕНИ

1.

П
И
С
Л
О
Н
М
В
О
Ц
В
Е
Т
а
Л
Е
Б
А
Л
О
Н

2.

У
И
Р
А
Ф
А
Е
Л
О
Д
Р
В
О
В
Е
Р
В
Е
Р
И
Ц
А
А
И
Ц
А
Е
В

3.

Г
Л
А
В
А
Н
Е
З
Р
О
Б
О
Т
Т
О
С
Т
А
Р
А
Д
А
А

И СОНСЕ кога грее,
и ЖДОУД кога роси,
кукичката своја тој-
на ГРБОТ си ја носи!

НАПАТСТВИЕ ЗА РАБОТА

1. Решете секој крстозбор!
2. Во секој крстозбор буквите во обоените полиња претставуваат збор.
3. Составете зборови и впишете во мешовито со исша боја.
4. На тој начин ќе добиете тапанка.
5. Решението на тапанката впишете во празниот простор под неа.
6. ПРИЈАТНА ЗАБАВА!

ГАТАНКИ

1.

Ч
А
Д
К
Р
П
О
К
Р
И
В
а
В
Е
Л
О
С
И
П
Е
Д
а
С
Т
Р
В
О

3.

М
А
Г
Р
Б
а
С
А
Л
А
М
А
Л
И
В
К
П
А
Т
И
К
А
П
А

5.

П
Р
А
С
Е
М
Б
Р
О
Д
К
О
З
А
Е
Б
Р
О
Л
С
А
Б
Л
А
Л
И
М
А
Г
А
Р
Е
Р
У
Н

2.

Ч
Е
В
И
З
В
О
Г
Р
А
Д
А
Р
Ч
Е

има, ЖКУЧА не е
носу, ГРВ не е
џо ПОЛЕ лази
Шџо е, кажи?
ПОЛУ

A fine lezione l'insegnante ha proposto un gioco molto amato dalle alunne, quello dei mimi. Due alunne sono state invitate dall'insegnante a mimare una situazione della vita quotidiana e gli altri presenti in classe dovevano indovinare l'azione compiuta.

Nel caso della lezione in esame, le alunne hanno mimato la spesa al supermercato, il che, una volta indovinato, ha dato il via ad una sequenza comunicativa guidata dall'insegnante, basata sulle domande: Dove vi trovate? Che cosa avete comprato? Dove mettete la spesa? Che cosa preparerete da mangiare?

Nella seconda lezione, essendo leggermente diversa la composizione degli alunni, con l'aggiunta di un alunno più grande, l'insegnante ha proposto due attività differenziate a seconda delle competenze degli alunni.

Alle due alunne più piccole è stato proposto del materiale visivo incentrato sullo sviluppo del lessico tratto da un libro di testo utilizzato per le prime classi della scuola elementare macedone:

IMG 13. Materiale di lingua macedone per esercitare il lessico II

ОПИС НА ПРЕДМЕТИ

Погледај ги внимателно сликите!

Опиши ги предметите (изглед, боја, форма, на што те потсетува).

Опиши ги предметите што ги гледаш!

жолт, долгинавест, кисел **ЈЛНМОИ**

блага, шарена, родејденска **ТОРТА**

СЛАДОЛЕЌ

ТОПКА

ЧАДОР

ЈАБОЛКО

Продолжете со други предмети од училишната!

42

Елеонора Стрезовска
Јадранка Симитковска
Татјана Неческа
Александра Митровска

МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК

УЧЕБНИК ЗА ПРВО ОДДЕЛЕНИЕ
ВО ДЕВЕТГОДИШНОТО
ОСНОВНО ОБРАЗОВАНИЕ

А Б В Т

Ai due alunni delle classi più avanzate (terza e quarta) è stata distribuita la seguente scheda di lavoro, la quale richiedeva l'esercitazione dei contrari delle parole indicate (sostantivi, aggettivi e verbi):

IMG 14. Scheda di esercizi di lingua macedone

Зборови со спротивни значења употребуваме многу често и во секојдневниот говор. На пример:

Сестра ми е мала. Јас сум голем.

Татко ми ја запали светилката. Мајка ми ја угасна.

ЗАДАЧА _____

Пронајди зборови што ќе имаат спротивно значење на овие:

полно - ПРАЗНО	благодарност - НЕ ЗАБЛАГОДАРЕН
добар - ЛОШ	среќа - НЕ СРЕЌА
радост - ТАГА	внимателен - НЕ ВНИМАТЕЛЕН
одамна - СЕГА	студено - ТОПЛО
имаме - НЕМАМЕ	се наведна - СЕ ИСПРАВИ
висок - НИЗОК	вистина - ЛАГА
почеток - КРАЈ	наш - ТУЌ
бел - ЦРН	храбар - ПЛАШЛИВ
покриен - ОДКРИЕН	ден - НОЌ
влегува - ИЗСТЕПУВА	весел - ТАЖЕН
многу - МАЛКУ	светлина - ТЕМНИЦА
широко - ТЕСНО	слегува - КАЧУВА

Nonostante gli alunni non abbiano dimostrato particolari difficoltà nello svolgimento delle attività (esclusa la scrittura per le alunne più piccole), l'insegnante, grazie anche al ridotto numero di alunni, ha potuto osservare da vicino lo svolgimento di ogni esercizio e dare il proprio aiuto ad ogni alunno, qualora ve ne fosse bisogno.

Come conclusione della lezione, data la mia presenza, le alunne hanno di loro iniziativa proposto di cantarmi una canzone popolare macedone, *Makedonsko devojče*, cosicché io potessi ascoltare e scoprire una piccola parte della loro cultura.

6.5. Insegnare lingua e cultura serba in Slovenia

Oltre alle lezioni extracurricolari di lingua serba e bosniaca, la scuola elementare Livada ha reso disponibili i propri spazi anche per le lezioni di lingua e cultura serba. Queste, a differenza di quelle di bosniaco e macedone non sono frequentate solamente dagli alunni della scuola Livada, ma sono dirette a tutti gli alunni delle scuole elementari di Lubiana e dintorni.

Anche in questo caso per capire lo svolgimento, l'organizzazione di tali lezioni e le difficoltà incontrate ho chiesto aiuto ai due insegnanti del corso, che hanno gentilmente risposto alle mie domande.

I due insegnanti ricoprono ruoli diversi: la prima si occupa principalmente di lingua e cultura serba, mentre il secondo di storia e geografia.

Entrambi di madrelingua serba, laureati in Serbia, vivono in Slovenia ormai entrambe da una decina d'anni.

Una prima difficoltà incontrata dagli insegnanti è la frequenza saltuaria a questo ciclo di lezioni. Ufficialmente gli alunni frequentanti le lezioni di lingua serba sono una quarantina, tuttavia accade molto di rado che vengano tutti a lezione. Secondo gli insegnanti ciò è dovuto principalmente al fatto che le lezioni si svolgano il sabato mattina. Spesso, infatti, capita che un sabato sia presente un gruppo di alunni, un sabato un altro, un terzo altri alunni ancora, il che fa venir meno la possibilità di poter svolgere gli argomenti delle lezioni con una certa continuità.

Se tutti gli alunni frequentassero regolarmente le lezioni, gli insegnanti riuscirebbero a realizzare quanto previsto ad inizio anno, ovvero a creare due gruppi per poter seguire al meglio ogni alunno. Ad ottobre, mese d'inizio delle lezioni, gli insegnanti suddividono gli alunni due grandi gruppi, uno formato da alunni frequentanti le classi più avanzate e l'altro dagli alunni più piccoli, tuttavia, per le problematiche appena descritte, con il passare dei mesi questi si riducono ad un solo gruppo più piccolo.

Rispetto alle lezioni di macedone e bosniaco, alcuni bambini frequentano le lezioni di serbo da più tempi, già da tre o quattro anni. Un paio di alunni, ad esempio, ha iniziato due anni fa, mentre solamente tre hanno iniziato quest'anno. La maggior parte degli alunni è nata in Slovenia ma molti sono arrivati negli anni attorno al 2005, nella prima infanzia. Diverse coppie di genitori degli alunni sono miste con un genitore sloveno e uno serbo.

I bambini nati in Slovenia parlano un ottimo sloveno avendo frequentato l'asilo e adesso la scuola in Slovenia, il serbo invece è limitato alla comunicazione domestica con i genitori. Le

lezioni di serbo forniscono quindi un'ottima opportunità per imparare ed esercitare la lingua serba letteraria.

Nell'attuale gruppo di alunni non vi è nessuno di etnia non serba (ad es. montenegrini). Secondo un'insegnante ciò deriva maggiormente dal non sapere dell'esistenza di tale offerta didattica più che dall'espresso desiderio di non prenderne parte, per motivi diversi da quelli puramente linguistici.

Dove e quando possibile, gli insegnanti cercano sempre di stabilire contatti con scuole o associazioni in Serbia affinché possano organizzare scambi didattici, gite, corsi di lingua in Serbia per gli alunni che vivono in Slovenia.

Fino all'anno scolastico precedente questa ricerca (2012-2013) agli alunni veniva data la possibilità di frequentare nel periodo estivo la *Škola prijateljstva*- Scuola dell'amicizia- in Serbia sulla montagna Tara. Questo soggiorno di dieci giorni, che si è svolto per tre anni di seguito, era stato organizzato per gruppi di alunni di scuola elementare frequentanti corsi di lingua serba (e di conseguenza di origine serba) provenienti da paesi appartenenti all'ex Jugoslavia, dalla Croazia (regione di Vukovar, Borovo, Slavonija orientale) e dalla Slovenia, dall' Ungheria, dalla Romania e dall'Albania. Per la durata del soggiorno i 260 alunni sono stati suddivisi in cinque gruppi formati ciascuno da cinque alunni provenienti da diverse nazioni. Al mattino erano previste diverse attività: gruppo di ballo etnico, gruppo musicale, gruppo di disegno, dell' attività sportiva; mentre il pomeriggio era riservato allo *Srpski Kod*, nome del progetto che prevedeva lo studio della lingua e della cultura serba. Ogni anno le attività vertevano su di un tema centrale, due anni fa ad esempio sulla figura di Marko Kraljević, tre anni fa sulla famiglia dei Nemanja e la formazione della nazione serba nel medioevo. Ogni serata era dedicata a qualche rappresentazione teatrale, musicale o d'intrattenimento come i giochi senza frontiere, il karaoke, il ballo in maschera La socializzazione e l'amicizia tra i bambini venivano promosse ed incentivate in ogni modo possibile. L'insegnante desidera sottolineare a questo proposito un aspetto particolarmente interessante: Il primo, il secondo, il terzo giorno quando si ritrovavano a fare il tifo nelle competizioni sportive (calcio, pallavolo), tifavano in base alla nazione di provenienza mentre, già il quarto, quinto giorno, queste differenze non esistevano più, sentendo i bambini di avere un'origine comune e di essere tutti uguali.

Purtroppo, per mancanza di fondi, nell'anno scolastico 2013/2014 non è stato possibile organizzare o prendere parte a nessuna manifestazione o scambio linguistico.

Per quanto riguarda il programma di lingua e cultura serba questo viene generalmente rielaborato dagli insegnanti. L'insegnante di lingua e cultura utilizza come base il manuale elettronico ideato dal Ministarstvo za školstvo Republike Srbije⁹⁷ – Ministero per l'istruzione della Repubblica di Serbia- per le classi dalla prima alla terza, dalla quarta alla sesta e per le classi settima e ottava.

Il programma non prevede solamente lo studio del funzionamento della lingua serba: regole grammaticali, ortografia, bensì anche della letteratura e della cultura: le tradizioni popolari, la poesia epica, gli strumenti musicali e i balli popolari, della storia e della geografia.

A seconda dell'interesse riscontrato tra gli alunni, l'insegnante apporta delle modifiche proponendo più dettagliatamente le tematiche che hanno destato più interesse e trattando le altre più velocemente. Questo manuale viene quindi utilizzato come base a cui poi l'insegnante aggiunge diverso materiale tratto da libri per l'infanzia, album da colorare, disponibili presso la biblioteca serba dell'associazione culturale Mihajlo Pupin di Lubiana. Il programma annuale, semestrale e mensile e il piano di lavoro vengono nel complesso quindi realizzati ed organizzati dagli insegnanti stessi.

Per la parte del programma riguardante la cultura serba in questo anno scolastico si sono concentrati per lo più sugli eventi che caratterizzano il mese in corso. Ad esempio a novembre è stato trattato Vuk Karaždić (essendo il suo mese di nascita), a dicembre le usanze legate al Natale e dell'anno nuovo, a febbraio è stata fatta la comparazione tra il giorno della cultura sloveno, il Prešernov dan, e la cultura del popolo serbo, a marzo si è parlato dell'otto marzo, festa della donna sia in Slovenia che in Serbia, il che ha portato gli insegnanti ad intrattenere con gli alunni discorsi sul ruolo della donna oggi, sulla posizione della madre e della donna in generale nella società serba ancora fortemente patriarcale. Ad aprile è stato affrontato il tema della Pasqua e delle tradizioni pasquali serbe come le Lazarice, la Lazareva subota e la colorazione delle uova.

Vediamo dunque come durante tutto l'anno, tramite l'uso e lo studio della lingua, vengono incorporate nelle lezioni anche la cultura e le tradizioni del popolo serbo.

Secondo gli insegnanti le difficoltà maggiori che i madrelingua serbi incontrano nell'apprendere lo sloveno sono date dagli elementi simili tra le due lingue. Proprio gli elementi simili vengono visti come maggiormente problematici ed è per questo che in ogni lezione si cerca di sottolineare queste similitudini. Un'insegnante cita a tal proposito esempi dell'ambito ortografico che creano delle insicurezze negli alunni: in serbo, nello scrivere la data, si mette il punto dopo il giorno, il mese e l'anno mentre in sloveno mai dopo l'anno; in sloveno dopo i numeri romani si mette il

⁹⁷ I libri di testo per i bambini appartenenti alle comunità serbe all'estero sono disponibili all'indirizzo http://www.zavod.co.rs/index.php?route=information/information&information_id=48

punto, in serbo mai. Anche per quanto riguarda l'uso della lettera maiuscola in sloveno nei nomi propri geografici abbiamo: Novi sad, Novo mesto, Velika vas dove il secondo sostantivo viene scritto con la minuscola mentre in serbo dev'essere scritto tutto in maiuscolo. L'uso della maiuscola crea dei problemi anche nella scrittura delle festività le quali in sloveno vengono scritte con la minuscola, mentre in serbo con la maiuscola: *božič* (sloveno)-*Božič* (serbo).

Gli insegnanti, data anche la propria esperienze di apprendenti di sloveno come L2, reputano molto utile effettuare un apprendimento parallelo delle differenze tra le due lingue.

Altra difficoltà nell'apprendimento dello sloveno riscontrate dagli insegnante durante il proprio processo di apprendimento della lingua slovena è stato, ad esempio, l'ordine delle parole nella frase; tuttavia, non credono che questo aspetto possa costituire una difficoltà anche per gli alunni, che, come notato, imparano la lingua slovena molto in fretta.

Per quanto riguarda la collaborazione con le famiglie, nei colloqui con i genitori l'insegnante consiglia di parlare serbo con i figli in ambito domestico, considerato che la maggior parte dei genitori parla uno sloveno che l'insegnante definisce "debole", non del tutto corretto mentre, d'altro canto, il serbo che parlano, sebbene non letterario, si dimostra più corretto. Eviteranno così che i bambini sentano costantemente uno sloveno non corretto, con il rischio di assorbirlo molto in fretta. Pochi genitori parlano uno sloveno talmente corretto da potersi permettere di rivolgersi ai figli sia sloveno che in serbo senza commettere interferenze. Come per i genitori di madrelingua bosniaca, anche la maggior parte di quelli di madrelingua serba appartiene alla classe operaia, arrivati in Slovenia in età adulta.

Un'insegnante ricorda con piacere un aneddoto che fa intendere quanto queste lezioni possano, in realtà, essere utili anche per i genitori stessi. Una mamma, vedendo i quaderni delle lezioni di serbo del figlio, essendosi accorta di aver dimenticato molte cose, ha deciso di studiare assieme al ragazzo, sostenuta dall'insegnante. Non è raro che accada che alcuni genitori si rendano conto e ammettono le proprie mancanze a livello linguistico, incentivando di conseguenza la frequenza dei figli alle lezioni di serbo.

Entrambi gli insegnanti si dimostrano concordi nel sottolineare l'importanza di possedere una base linguistica solida nella propria madrelingua, elemento basilare per poter imparare un buono sloveno.

Sebbene a livello statale non sia al momento realizzabile, inserire la lingua serba nel programma scolastico e non relegarla a materia a scelta non curricolare, si rivelerebbe, secondo l'opinione di entrambe, la soluzione migliore sotto diversi punti di vista. Da un lato risveglierebbe l'interesse e

la coscienza linguistica dei genitori che, data la non obbligatorietà di tali lezioni, vedono l'apprendimento della lingua serba come mero passatempo che può facilmente essere tralasciato e trascurato. Dall'altro, i genitori non si rendono probabilmente conto dell'importanza che riveste per i propri figli un corretto studio della propria madrelingua, non solo dal punto di legato allo sviluppo linguistico e cognitivo, ma anche come conoscenza aggiuntiva, che potrebbe essere utile in futuro nel percorso educativo o lavorativo.

Offrendo la possibilità di seguire lezioni di lingua serba per i propri alunni, la scuola Livada, nel settembre 2013, in occasione della manifestazione *Medkulturni dan*, ha invitato una dei due insegnanti a svolgere un laboratorio di lingua e cultura serba, cui hanno preso parte diversi alunni. Prima di iniziare il laboratorio vero e proprio l'insegnante ha distribuito agli alunni presenti un breve questionario che chiedeva agli intervistati che cosa si aspettassero dal laboratorio, e quali nuove conoscenze si aspettassero di acquisire. Tutti gli alunni hanno risposto di non aspettarsi nulla di nuovo, parlando già fluentemente la lingua serba in famiglia e conoscendo la cultura serba. A fine mattinata, terminato il laboratorio i questionari sono stati nuovamente distribuiti per rispondere alla domande: Le tue aspettative sono state soddisfatte? Cosa ti è piaciuto? Cosa cambieresti o aggiungerei? Tutti gli alunni hanno risposto di aver imparato molte cose nuove e di aver trovato la lezione molto interessante e che prenderanno parte di nuovo il prossimo autunno al *Medkulturni dan*, partecipando sicuramente a questo laboratorio. Durante l'incontro l'insegnante ha parlato della geografia della Serbia, del suo patrimonio naturale, delle minoranze etniche e linguistiche, della lingua, della capitale e dei simboli nazionali: lo stemma l'inno e la bandiera. Successivamente ha coinvolto gli alunni nella comparazione della nazione in cui vivono e della nazione da cui sono originari, accorgendosi ad esempio che la maggior parte degli alunni non sapeva che l'inno serbo, *Bože Pravde*, è stato composto dal compositore sloveno Davorin Jenko. Per quanto riguarda la cultura serba l'insegnante ha presentato agli alunni i monasteri, i musei, le fortezze ed i castelli, come ad esempio quelli della Vojvodina ed ha introdotto personaggi serbi famosi non solo dell'ambito letterario, ma anche linguistico e storico: Vuk Karadžić riformatore della lingua serba, Ivo Andrić in quanto premio Nobel, Jovan Jovanović Zmaj come poeta per l'infanzia (facendo a tal proposito un parallelo con il poeta sloveno Oton Župančič), gli scienziati Mihajlo Pupin e Nikola Tesla, il compositore Stevan Mokranjac, il fondatore del primo stato serbo Stefan Nemanja, San Sava primo arcivescovo serbo Il laboratorio si è concluso con una discussione con gli alunni sulle tradizioni da loro considerate tipicamente serbe, come ad esempio, i tre baci come forma di saluto, i brindisi di benvenuto o per festeggiare una nascita, il

cibo tipico (argomento particolarmente interessante per gli alunni), la tradizioni della Slava, le usanze in occasione del Natale e della Pasqua.

Parlando della propria esperienza personale come immigrati da un paese dell'ex Jugoslavia in Slovenia, nessuno dei due insegnanti ha affermato di aver incontrato particolari difficoltà nell'integrazione, non si sono mai sentiti trattati diversamente, non sono stati vittime di particolari pregiudizi né li hanno notati nei confronti e tra gli alunni.

La scuola Livada, secondo questi insegnanti, è un ottimo esempio di come i bambini, adeguatamente guidati, riescano ad integrarsi facilmente da un lato e riescano ad accogliere facilmente i nuovi arrivati.

6.5.1 L'insegnamento della lingua e della cultura serba presso la scuola Livada

Le lezioni di serbo nell'anno scolastico 2013-2014 si sono svolte da ottobre a metà maggio, ogni sabato mattina dalle ore 10 alle ore 11:30.

Nel periodo dell'osservazione (aprile- maggio 2014), gli alunni erano già stati raggruppati in un solo gruppo. La prima parte della lezione, affidata al primo insegnante, era solitamente dedicata alla cultura ed alla letteratura serba, mentre la seconda parte della lezione, affidata alla seconda insegnante, veniva dedicata alla lingua ed alle tradizioni serbe.

Rispetto alle lezioni di lingua bosniaca e macedone, quelle di serbo sono frequentate da alunni più grandi (dalla terza alla sesta classe), il che permette un maggiore utilizzo di diversi tipi di materiali, tutti comprendenti abilità di scrittura e lettura attive da parte degli alunni.

Tutti gli alunni partecipano con piacere alla lezione, rispondono alle domande e propongono delle attività. Si dimostrano molto interessati alle attività proposte, sia a quelle legate alla letteratura, che a quelle legate alla lingua. Per incentivare l'interesse degli alunni, gli insegnanti hanno fatto in modo che a fine anno scolastico abbiano la possibilità di partecipare a Trieste al *Takmičenje srpskih udruženja Hrvatske, Slovenije i Italije*- Competizione tra le associazioni serbe della Croazia, Slovenia e Italia-, dove, per vincere la gara dovranno rispondere ad un numero più alto possibile di domande riguardanti la cultura e la lingua serba. Inoltre, chi si dimostrerà diligente durante le lezioni, riceverà in dono il volume *Srpski kod*.

6.5.2 Nel vivo della lezione

Tra le due lezioni da me osservate, una si è in particolare dimostrata molto interessante in quanto ha riscosso un enorme successo tra gli alunni.

Alla lezione sono presenti solamente sei alunni, il che permette agli insegnanti di poterli seguire da vicino e, nella seconda parte della lezione, di differenziare le attività tra i diversi alunni.

La prima parte della lezione è interamente dedicata alla poesia epica, in questo caso alla figura di Marko Kraljević.

Il materiale distribuito agli alunni è stato adattato dall'insegnante dal volume *Legende balkanskih naroda* e dal sito internet *Ispici pa reci*.

Come si evince dalle immagini seguenti, in classe viene letta la poesia epica serba *Marko Kraljević i Beg Kostadin*. Una volta letta ad alta voce a turno dagli alunni (l'alfabeto cirillico stampatello è stato studiato l'anno scolastico precedente, mentre quest'anno gli alunni sono chiamati ad imparare il corsivo), l'insegnante spiega i termini meno comuni ed invita gli alunni a rispondere alle sette domande di comprensione del testo. Dopo aver dato alcuni minuti affinché gli studenti iniziassero a rispondere autonomamente, l'insegnante ha assegnato ad ogni alunno una domanda.

Non ho notato particolari difficoltà o insicurezze nelle risposte degli alunni.

IMG 15. Materiale lezione lingua e cultura serba

- Ispeci pa reci -

DOPUNITE, ZAOKRUŽITE.....

Marička bitka je bila _____ godine. Završila se turskim a) porazom; b) pobedom; U toj bici poginuli su _____ i _____.

Marko Kraljević je imao ____ brata i ____ sestru. Braća su bili _____, _____, _____, a sestra _____. Otac se zvao _____, a majka _____.

Bitka na Rovinama se odigrala _____ godine. Završila se turskim a) porazom; b) pobedom; U njoj je poginuo i _____ kao turski _____.

Po narodnim pesmama Marko Kraljević je imao konja _____ i vilu _____ za prijatelje a najviše se tukao sa _____ Kesedijom i drugim _____.

Narodna epska pesma

МАРКО КРАЉЕВИЋ И БЕГ КОСТАДИН

Коње јашу до два побратима, Бег Костадин и Краљевић Марко, Бег Костадин беседио Марку, "Побратиме, Краљевићу Марко, Да ти мени о јесени дођеш, О јесени, о Дмитрову данку, А о моме крсноме имену, Па да видиш части и поштења, А и лепа, брате, дочекања, И господске	Вели њему Краљевићу Марко: "Прво ти је, брате, нечовештво: Дођоше ти до две сиротице, Да ј' нахраниш хлеба бијелого И напојиш вина црвенога; А ти велиш дема сиротама: - "Ид'т одатле, један људски гаде! Не гад'те ми пред господом вина!" А мени је жао,	А ти узео једно сирочади, Узео њега у лијеву руку, Друго узео на десницу руку, Однесе их удворе за stole: "Јед'те пијте, господски синови!" Друго ти је, беже, нечовјештво: Што су били стари господари, Ша су своју хазну изгубили, И на њима стари скерлет беше, Оне мећеш у
---	---	---

ђаконије редом."
Ал' беседи
Краљевићу
Марко:
"Не хвали се,
беже, с
дочекањем!
Кад ја тражих
брата
Андријаша,
Ја се десих у
двору твојему
О јесени, о
Дмитрову данку,
А о твојем
крсноме имену:
Видио сам твоје
дочекање,
И видих ти до
три нечовештва."
Ал' беседи беже
Костадине:
"Побратиме,
Краљевићу
Марко,
Та каква ми
нечовештва
кажеш?"

беже, било,
Жао било двеју
сиротица,
Па ја узех до две
сиротице,
Одведох их доле
на чаршију,
Нахраних их
хлеба бијелога
И напојих вина
црвенога,
Па покројих на
њих чисти
скерлет,
Чисти скерлет и
зелену свилу,
Па их онда
послах двору
твојем;
А ја, беже,
гледам из
прикрајка
Како ћеш их
онда дочекати;

доњу трпезу;
А који су нови
господари
И одскора хазну
заметнули,
И на њима нови
скерлет беше,
Оне мећеш у
горњу трпезу,
Пред њих носиш
вино и ракију
И господску
ђаконију редом.
Треће ти је, беже,
нечовештво:
Ти имадеш и оца
и мајку,
- Ни једнога у
асталу нема,
Да ти пије прву
чашу вина!"

- Ovo je **epсka или junačka pesma**. **Epсka или junačka pesma** govori o važnim događajima или junacima.
- Manje poznate reči из pesme:
krсно ime= srkveni или porodični praznik, uglavnom kod pravoslavnih Srba, slava

dočekanje=dočekivanje, primanje nekoga ko dolazi u posetu (lepo, srdačno i svečano)

nečoveštvo=bezdušan postupak, zao čin, nedelo, nečovečnost

pokrojiti=skrojiti, sašiti

skerlet(*turski*)= tkanina ljubičastocrvene boje koja se upotrebljava za izradu skupocene odeće, odeća od te tkanine

hazna (*turski*)=blago, bogatstvo

zametnuti=ovde znači:namnožiti, prikupiti, steći

astal(*turski*)= stol

1. Označi u pesmi: a)crvenom bojom prvo nečoveštvo bega Kostadina
b) zelenom bojom drugo nečoveštvo bega Kostadina
c) plavom bojom treće nečoveštvo bega Kostadina
2. Napiši zašto je beg Kostadin siroticama prvi put rekao:

„ Id te oadtle, jedan ljudski gade!
Ne gad te mi pred gospodom vina!“

3. Objasni pismeno zašto je beg Kostadin drugi put siroticama rekao:
„ Jedte, pijte, gospodski sinovi!“

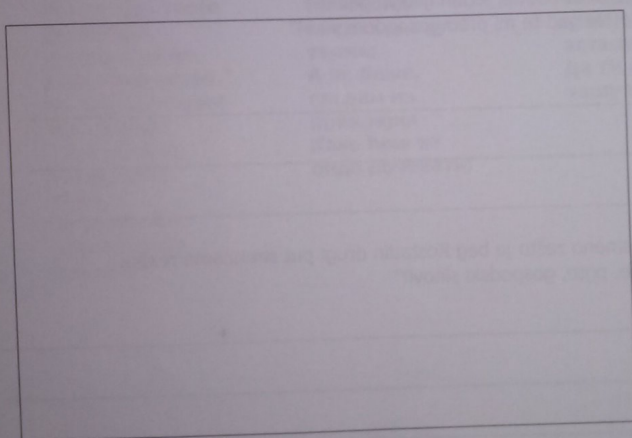
4. Kako se beg Kostadin odnosio prema gospodi za trpezom?

5. Kako se beg Kostadin odnosio prema roditeljima?

6. Koje osobine Marka Kraljevića dolaze do izražaja u ovoj pesmi?

7. Zamisli da si u prilici postaviti jedno pitanje Marku Kraljeviću. Što bi ga pitao?

8. Seti se situacije u kojoj si ti pokazao/pokazala čovečnost. Nacrtaj tu situaciju u zadani prostor.



Come traspare dal materiale distribuito in classe, gli alunni possiedono un buon livello di lingua serba, sia a livello d'espressione che di comprensione. Tutti gli alunni sono in grado di leggere l'alfabeto cirillico e quindi la lettura ad alta voce della poesia epica *Marko Kraljević i beg Konstadin* avviene senza difficoltà. Ai piedi del testo viene proposto agli alunni un glossario compilato dall'insegnante per porre attenzione sui termini che potrebbero essere meno conosciuti per gli alunni. A seguire gli alunni sono invitati a risolvere alcuni esercizi riguardanti direttamente la comprensione del testo. Nelle ultime due domande viene chiesto agli alunni di esprimere il proprio pensiero, nella domanda sette proponendo una domanda a Marko Kraljević, nel caso ne

avessero la possibilità e, nella domanda numero otto sono invitati a disegnare (o a scrivere) un episodio in cui abbiano dimostrato umanità.

Nel caso un alunno non ricordi il termine in serbo, gli insegnanti lo invitano a dirlo in sloveno, per poi chiedere alla classe il termine serbo e scriverlo alla lavagna.

La seconda parte della lezione, svolta dalla seconda insegnante è incentrata sulla lingua serba. A due alunni delle classi più avanzate vengono distribuite alcune schede relative a modi di dire in lingua serba, mentre il resto della classe viene invitato a rispondere a degli indovinelli, entrambe attività che faranno parte della competizione che si terrà a fine anno a Trieste.

L'ultima parte della lezione viene dedicata ai festeggiamenti relativi alla Pasqua (dato il mese corrente) cristiana ed ortodossa. Agli alunni viene chiesto come la festeggiano, quali sono le usanze delle loro famiglie, come la festeggiano in Serbia e quali sono le tradizioni serbe al riguardo, nonché le differenze con le tradizioni pasquali slovene.

Tutti gli alunni conoscono bene le tradizioni pasquali del paese d'origine, ognuno di loro, infatti, andrà in Serbia a festeggiarla dai nonni.

Conclusioni

Le lezioni di madrelingua sono una risorsa fondamentale che la direzione della scuola Livada ha deciso di offrire agli alunni ed alle loro famiglie sotto diversi punti di vista.

Tali lezioni sono parte integrante della volontà dell'istituto di promuovere un'educazione multiculturale. Vista la composizione degli alunni dell'istituto, è possibile affermare che la scuola Livada sia interessata in primo piano dall'immigrazione verso la Slovenia e, consapevole di tale sua caratteristica, cerchi di trasformare quella che a prima vista può sembrare una mera difficoltà, ovvero dover accogliere molti alunni di madrelingua diversa dallo sloveno, in una risorsa.

Grazie anche a queste lezioni gli alunni imparano a conoscere meglio sé stessi, la propria provenienza e la propria identità, riuscendo così a sentirsi più sicuri di sé e a vedere la propria lingua materna come una risorsa che va coltivata nel tempo, benché non faccia parte dell'offerta curricolare della scuola.

Tali lezioni possono inoltre essere viste non solo come mezzi per un'educazione multiculturale, bensì come una necessità per essere in grado di fornire un'educazione plurilingue il più completa possibile.

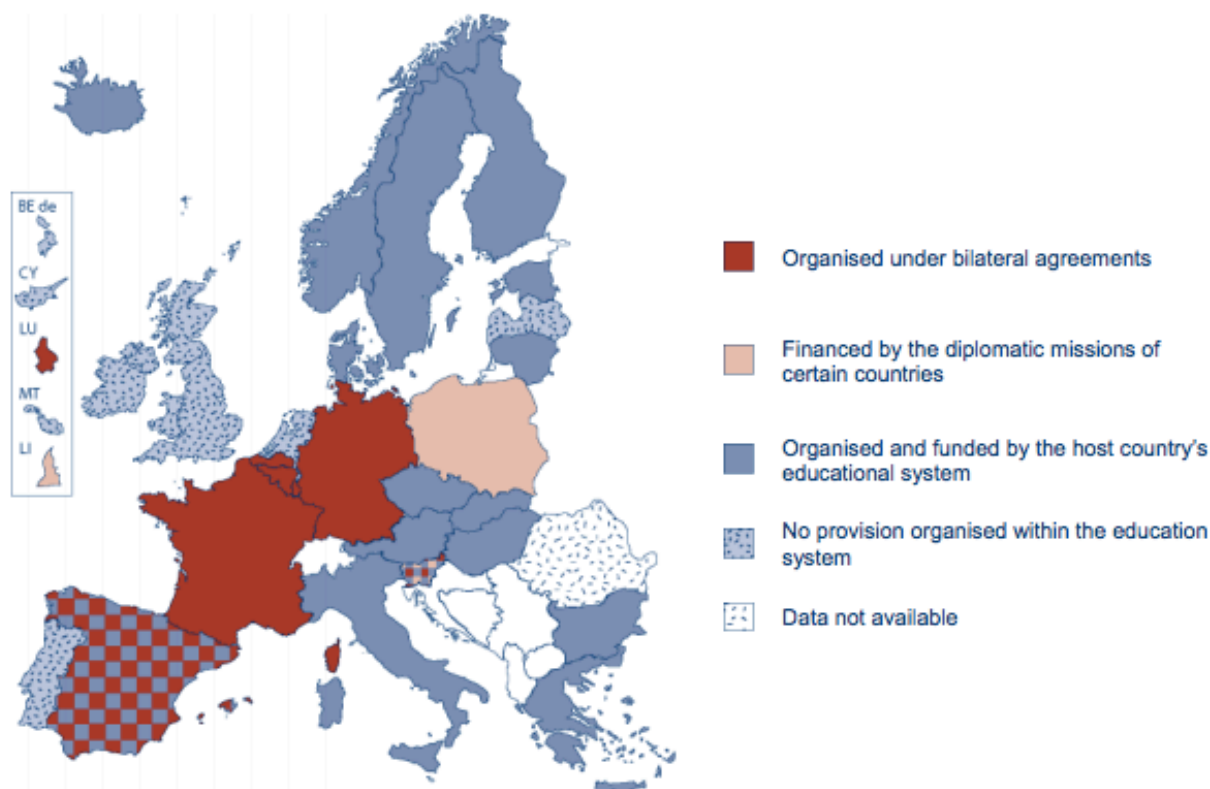
L'insegnamento della madrelingua degli alunni immigrati è tema d'interesse anche per le politiche linguistiche dell'Unione Europea.

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* sottolinea come la finalità dell'educazione linguistica consista nello sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità trovino posto. La competenza plurilingue sarà da intendersi come parte della più ampia competenza multiculturale. Una competenza plurilingue e multiculturale può essere definita come la capacità di comunicazione linguistica e di interazione culturale di una persona che posseda, a gradi diversi, una competenza in più lingue ed un'esperienza in più culture (Coste-Moore-Zarate in Gilardoni 2009:189).

Dall'indagine *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe: Measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children* condotta dall'agenzia europea Eurydice nel 2007-2008 è emerso come, già qualche anno fa, la promozione dell'insegnamento della madrelingua degli alunni immigrati (o appartenenti a minoranze linguistiche) nei paesi europei fosse una priorità, data l'importanza di tale offerta nel cammino degli alunni verso una completa integrazione nella società del paese ospitante e sul panorama europeo. Lezioni di lingua materna venivano offerte sul panorama europeo in molteplici

forme, non tutte dirette specificatamente a tale gruppo di apprendenti. Alcuni paesi, tra cui la Slovenia, optavano per un approccio misto, ovvero finanziato grazie ad accordi bilaterali stipulati con i paesi di provenienza degli alunni, dal parte dal paese d'accoglienza o da organizzazioni stanziato sul territorio nazionale o estere. Come si può evincere dall'immagine seguente, per la Slovenia la situazione è rimasta simile fino ad oggi:

IMG 16. Offerta didattica lezioni di madrelingua per gli alunni immigrati



Source: Eurydice.

Fonte: Eurydice (2009:22).

Da quanto emerso dalle parole degli insegnanti di lingua bosniaca, serba e macedone, quest'ultima è l'unica che può contare sul sostegno di accordi bilaterali tra la Slovenia e la Repubblica di Macedonia e quindi su fondi sicuri e continuativi che possano garantire non solo lo svolgimento delle lezioni, ma anche l'organizzazione di diversi incontri e gemellaggi.

Oltre alla mancanza di fondi le maggiori difficoltà a cui vanno incontro in particolare gli insegnanti di lingua bosniaca e serba sono la mancanza di materiale apposito e, per lo meno per quanto riguarda la scuola elementare Livada, il poco interesse dimostrato da parte delle famiglie per tale offerta formativa.

Gli insegnanti di tale offerta didattica extracurricolare si confrontano con una tipologia di apprendente peculiare. Gli alunni che frequentano tali lezioni (escludendo i pochi arrivati in Slovenia da poco tempo) sono bilingui, ovvero dalla definizione di Weinreich (2008: 3) interessanti dall'uso alternativo di due lingue. Per la maggior parte degli alunni, data anche la giovane età, non sarà sicuramente facile riuscire a capire il perché di tali lezioni della propria L1 che, fino a poco tempo fa, in Slovenia, aveva caratterizzato solamente l'ambiente e la comunicazione familiare. Compito fondamentale di tali insegnanti sarà quindi anche quello di guidare i giovani alunni nella scoperta della propria L1 al di fuori dell'ambiente domestico, sottolinearne l'importanza e il ruolo fondamentale che questa va a ricoprire per il loro sviluppo personale presente e futuro.

Tali cicli di lezioni non si ripropongono assolutamente per gli alunni il raggiungimento di un bilinguismo perfetto, essendo questo, ammesso che esista, estremamente raro considerando che molto difficilmente i parlanti si ritroveranno nella condizione di utilizzare ciascuna lingua in una varietà di situazioni che gli permetterebbe di acquisire un'eguale competenza in entrambe le lingue. La scuola cerca, invece, di sviluppare un bilinguismo e plurilinguismo in un contesto esterno al nucleo familiare, che permetta agli alunni uno studio formale anche della lingua che, benché non essendo lingua dell'istruzione, interessa gran parte delle loro vite. Tuttavia, è utile ancora una volta sottolineare, come ricorda De Rosa (in Marcato 2012), che:

“lo sviluppo ottimale del plurilinguismo è possibile quando tra nucleo familiare e sistema sociale si instaura uno scambio positivo. I primi a dover riconoscere la dignità della propria lingua dovrebbero essere quindi i genitori che intendono educare in modo plurilingue i propri figli e successivamente il contesto sociale nel quale la famiglia si trova”.

Da quanto emerso dai colloqui con gli insegnanti di bosniaco, serbo e macedone le famiglie non sono interessate a tali corsi quanto dovrebbero, dato delineato anche dalle risposte ai questionari distribuiti alle famiglie della scuola Livada.

Tale disinteresse è solamente in minima parte dovuto al volere di nascondere le proprie origini e la propria lingua materna, mentre prevale l'opinione che tali lezioni non siano importanti, a maggior ragione non facendo parte del programma scolastico e non prevedendo così votazione, parlando i figli già correntemente il bosniaco, macedone e serbo.

Queste lezioni sono in realtà indispensabili affinché gli alunni vengano messi in condizione di poter raggiungere un bilinguismo sloveno/madrelingua il più bilanciato possibile. Gli insegnanti di bosniaco, macedone e serbo, come osservato, cercano di sviluppare (in base all'età degli apprendenti) sia le abilità che costituiscono la competenza linguistica passiva (comprensione orale e comprensione scritta), sia quelle che formano la competenza attiva (produzione orale,

comprensione scritta). Inoltre, compito chiave di tale offerta formativa, altrettanto importante è quello di dare un solido contributo al fattore contestuale, un contesto linguistico e situazionale, che, come sottolinea Titone (1993: 55) è determinante nell'esito dell'apprendimento bilingue.

PARTE III

Lo sloveno come L2 e la *Pripravljalnica* alla scuola Livada

7. Lo sloveno come L2/LS

Questo capitolo è dedicato ad illustrare la disciplina dello sloveno come L2⁹⁸, il suo sviluppo nel tempo ed il suo stato attuale, tramite una descrizione della giurisprudenza nazionale in materia. Sebbene lo sloveno come lingua seconda sia tema principale o secondario di numerosi atti legislativi, verrà qui dato risalto solamente ai principali, per poi dedicarci nello specifico all'insegnamento dello sloveno come lingua seconda rivolto agli alunni stranieri.

Questa parte del lavoro è intesa come una premessa per poter comprendere al meglio le scelte della scuola elementare Livada in materia di insegnamento dello sloveno come L2, che verranno poi presentate nel dettaglio nel capitolo 8.

7.1 Cenni storici

L'insegnamento dello sloveno come L2/LS⁹⁹ è una delle basi della pianificazione linguistica¹⁰⁰ slovena. Per poter diventare materia di studio per parlanti stranieri e per fare sì che questi possano acquisirne una competenza linguistica tale, da poterla utilizzare come proprio mezzo di

⁹⁹ “Negli ultimi anni, sulla base delle teorie inglesi, tedesche e francesi, nella terminologia linguistica slovena si è affermata la locuzione *drugi/tuji jezik* –lingua seconda/straniera- che prevede una definizione diversificata dal punto di vista del parlante, come dal punto di vista della società: la lingua seconda è la lingua dell’ambiente, la lingua che il singolo impara accanto alla propria madrelingua per sopperire a bisogni comunicativi, apprendendola per lo più (o anche) dall’ambiente dove vive; lingua straniera è la lingua che il parlante impara a scuola, nell’ambiente dove detiene lo status di lingua straniera e non è mezzo di comunicazione quotidiana”. (Ferbežar 1996/97: 279).

¹⁰⁰ Intesa come l'insieme degli interventi compiuti da stati o istituzioni al fine di modificare uno o più aspetti della situazione linguistica in un paese o una comunità e di migliorarne l'assetto in vista di esigenze e obiettivi ritenuti prioritari (Berruto 1994).

comunicazione, la lingua slovena deve posare su basi solide. Come ricorda Stabej (2010:169) lo sviluppo dello sloveno come L2/LS è estremamente importante, affinché esso non veda affievolirsi il proprio status di lingua nazionale, per non avvantaggiare ulteriormente l'affermazione dell'inglese come lingua globale¹⁰¹ o, in minor parte, di qualche altra lingua, come ad esempio il tedesco o l'italiano.

Il retroscena storico dello sloveno come L2/LS si presenta particolarmente interessante, data anche la centralità della figura del parlante di sloveno come L2/LS.

Molti dei primi documenti scritti in lingua slovena, risalenti al periodo medievale, sebbene diretti ad un pubblico di madrelingua slovena, furono redati da parlanti stranieri. Parlanti di madrelingua non slovena furono anche alcuni tra i primi curatori di grammatiche, dizionari e manuali di lingua slovena, volumi il cui metalinguaggio era spesso diverso dallo sloveno¹⁰². Tenendo a mente che l'istruzione sul suolo sloveno avveniva in lingua straniera, i fruitori di tali volumi erano spesso parlanti istruiti sloveni, che non avevano a disposizione libri di testo completamente nella propria lingua materna. Al tempo gli apprendenti di sloveno come LS/L2 erano gli immigrati di lingua tedesca nel territorio interno (impiegati amministrativi per lo più), francesi nel caso delle province illiriche, nonché gli abitanti delle zone di confine di madrelingua italiana, tedesca e croata. Zemljarič Miklavčič (1999: 246) ricorda a questo proposito come, fino al 1850, il concetto di straniero si riferisse prevalentemente ai tedeschi e, in parte, agli italiani.

Fino alla metà del 19. secolo, i parlanti sloveni istruiti svilupparono l'uso della lingua slovena prevalentemente al di fuori dell'ambiente scolastico, dove il mezzo di comunicazione principale

¹⁰¹ In un momento storico d'intensa globalizzazione e rapido sviluppo tecnologico, anche la lingua slovena deve confrontarsi con il ruolo di lingua franca acquistato dall'inglese. Il contatto con la lingua inglese è oggi particolarmente intenso per alcune componenti della popolazione slovena, come ad esempio la sfera scientifica, quella economica e gli utenti di internet.

Si veda a questo proposito *Jezik, družba in kultura. Slovenščina v stiku z angleščino* di Nada Šabec.

¹⁰² Nell'articolo *Slovenščina kot drugi/tuji jezik: zgodovina. (Od začetkov do 1850)*, J. Zemljarič Miklavčič analizza i libri di testo sulla lingua slovena, ovvero tutti i volumi che avevano lo scopo di descrivere la lingua slovena con finalità didattica, comprendendo quindi anche grammatiche e dizionari, nel periodo che va dal 1550 al 1850. I quattordici volumi raccolti sono stati analizzati in base al titolo, al metalinguaggio utilizzato e agli esercizi pratici proposti. Dall'analisi è emerso come gli autori dei volumi si rivolgessero anche ad un pubblico di madrelingua non slovena, presentando nelle proprie opere determinate caratteristiche, tra le quali l'adattamento e la semplificazione di brani, dialoghi per poter prendere parte alla comunicazione quotidiana, raccolte di espressioni idiomatiche, brani autentici comprendenti dizionari con la spiegazione di alcuni termini, lessico raggruppato per aree tematiche e tabelle grammaticali.

Tra le opere di parlanti di madrelingua non slovena, l'autrice indica, ad esempio, *Vocabolario italiano e schiavo* (1607) dell'italiano Alasia da Sommaripa, *Grammaticale italiano-cragnolino del fiumano* Vincenzo Franul (1811). Tra i 14 volumi analizzati, il metalinguaggio più utilizzato era la lingua tedesca, la cui presenza, in rapporti di diglossia, rimase molto forte sul suolo sloveno fino a metà del diciannovesimo secolo.

era una delle lingue detentrici uno status più prestigioso, il latino o il tedesco, mentre lo sloveno veniva relegato ad insegnamento propedeutico (Stabej 2010: 170).

Dai moti del 1848 nacque il programma nazionale *Zedinjena Slovenija*, basato sull'autonomia politica e linguistica della comunità nazionale slovena. Questo inaugurò anche l'inizio di un'intensa programmazione linguistica, volta all'affermazione dello status dello sloveno come unica lingua ufficiale della comunità linguistica slovena. La diglossia tedesco-sloveno inizia a venire meno a favore di quest'ultimo, che conquista un ruolo dominante anche nella sfera pubblica.

L'inclusione del territorio linguistico sloveno nella cornice jugoslava portò a grandi cambiamenti nella situazione linguistica.

Dalla fine della prima guerra mondiale alla caduta della Jugoslavia socialista, la convivenza dello sloveno nella stessa cornice statale con altre lingue slave meridionali ha fatto sì che la parentela sistematica e storica delle lingue appartenenti a tale famiglia arrivasse ad assumere diverse interpretazioni di carattere politico e che i parlanti delle relative varianti linguistiche entrassero in continuo contatto.

La convinzione e l'effettiva possibilità di comprensione reciproca tra le diverse lingue slave meridionali fece, col tempo, diminuire tra la popolazione il bisogno di uno studio approfondito delle varianti linguistiche in uso (Stabej 2010: 171). Ciò ebbe forti ripercussioni nel campo dello sloveno come L2, che affrontò una fase completamente statica. I madrelingua non sloveni non lo studiavano, potendo liberamente utilizzare il serbo-croato e gli stranieri interessati al territorio jugoslavo decidevano di imparare il serbo-croato piuttosto che lo sloveno.

Negli anni della Jugoslavia socialista, dati i vari spostamenti di popolazione, sul territorio sloveno vi era una parte consistente della popolazione per cui lo sloveno ricopriva il ruolo di lingua seconda. Questa era formata dai rappresentanti dell'Armata Popolare Jugoslava, organo federale in cui, secondo i principi costituzionali, come lingua d'istruzione, d'amministrazione e di comando veniva utilizzato il serbo-croato, ai quali si andava ad aggiungere il personale statale operante nelle zone di confine (in particolare i finanziari), nonché tutti coloro trasferiti in Slovenia dalle altre repubbliche federali per svolgere la propria attività lavorativa. La maggior parte di questi era formata da parlanti di madrelingua serbocroata nelle diverse varianti dialettali, per la maggior parte kajkava e štokava (Toporišič 1991: 65). Jože Toporišič nel suo articolo *Slovenščina kot tuji jezik* –Lo sloveno come lingua straniera-, del 1981¹⁰³, riporta a tal

¹⁰³ Riportato nella raccolta di scritti dell'autore *Družbenost slovenskega jezika* (1991).

proposito una tabella per fornire al lettore alcune proporzioni numeriche in merito ai parlanti del serbo-croato allora viventi in Slovenia:

TAB 15. Abitanti della Repubblica socialista federale di Slovenia¹⁰⁴

Nazione, nazionalità	1953	1961	1971	1981
Sloveni	1.415.448	1.522.248	1.624.029	1.712.445
Croati	17.978	31.429	42.657	55.625
Serbi	11.225	13.609	20.521	42.182
Jugoslavi	-	2.784	6.744	26.263
Musulmani	1.617	465	3.231	13.425
Appartenti alle province	-	-	2.705	4.018
Macedoni	640	1.009	1.613	3.288
Montenegrini	1.356	1.384	1.978	3.217

Fonte: Toporišič (1991:74)

Gli anni sessanta del secolo scorso videro ulteriori cambiamenti. La Slovenia s'impose come motore trainante dell'economia della Repubblica Socialista Federale di Jugoslavia ed iniziò a farsi conoscere anche sul piano internazionale come entità con una propria lingua ed una propria cultura (Stabej 2010: 171). Lo sloveno iniziò così ad attirare l'attenzione sia degli interessati per ragioni scientifiche e culturali, sia dei discendenti degli immigrati sloveni all'estero.

Il 1991, anno dell'indipendenza slovena, fu un importante spartiacque sia per la storia della nazione, che della lingua slovena. Per la prima volta nella sua storia lo sloveno riuscì, infatti, a conquistare lo status di lingua nazionale e di conseguenza non fu più subordinata ad una variante linguistica "maggiore" come fino a quel momento.

Il nuovo status della lingua slovena è stato stabilito dall'articolo numero 11 della Costituzione della Repubblica di Slovenia (Ur.1.RS 33/91: 1373):

¹⁰⁴ In questa sede si è deciso di riportare solo i dati relativi ai parlanti serbo-croati, per una visione completa si rimanda a Toporišič (1991:65).

Nel riportare i valori sono stati considerate anche le categorie *Macedoni*, *Jugoslavi* e *Appartenenti alle province* che l'autore non prevede nel proprio conteggio, sebbene confermi che le ultime due siano da tenere in considerazione. La categoria *Macedoni* è stata riportata poiché, probabilmente, chi di questi non sapeva ancora lo sloveno, utilizzava il serbo-croato come lingua franca.

“Uradni jezik na območju RS je slovenščina. Na območjih občin, v katerih živita italijanska in madžarska skupnost, je uradni jezik tudi italijanščina in madžarščina”.

“La lingua ufficiale sul territorio della Repubblica di Slovenia è lo sloveno. Sui territori dove vivono le comunità italiana ed ungherese, sono lingue ufficiali l’italiano e l’ungherese”.

Il nuovo Stato sloveno assegna un ruolo di primo piano alla conoscenza della lingua slovena, annoverandola tra i criteri obbligatori per riuscire ad ottenere la cittadinanza slovena tramite naturalizzazione, nonché per poter svolgere determinate attività lavorative.

Lo status della lingua slovena è stato proiettato a livello internazionale con l’entrata della Slovenia nell’Unione Europea, avvenuta il 1. Maggio 2005. Oltre alle conseguenze sul piano linguistico, di cui si è già discusso nell’introduzione a questo lavoro, il nuovo status della Slovenia come stato membro dell’Unione Europea, ha fatto in modo che sul territorio sloveno arrivassero nuovi parlanti stranieri, spinti per lo più da ragioni di studio e lavoro.

Il crescente numero di parlanti che necessitano d’imparare la lingua slovena ha fatto aumentare di pari passo il bisogno di costruire e consolidare il ramo della didattica dello sloveno come lingua seconda, solidificando le sue fondamenta ed assicurandogli un corretto e duraturo sviluppo nel tempo.

I parlanti che decidono di studiare la lingua slovena sono in generale mossi da motivazioni differenti. Tra le più frequenti, secondo Nataša Pirih Svetina (2005: 46), vi sono:

- Il vivere nell’ambiente dove lo sloveno è la L1. È questo il caso degli stranieri che imparano lo sloveno per la comunicazione quotidiana;
- L’occupazione svolta, che richiede la conoscenza della lingua slovena (ad esempio nel mondo commerciale, diplomatico, scientifico ...)
- Lo studio: all’estero la lingua slovena è materia di studio anche in ambito universitario, come materia principale o parte di un determinato curriculum. Studenti stranieri visitano la Slovenia per trascorrervi periodi di studio medio-lunghi o per iscriversi alle università slovene;
- Altre motivazioni quali ad esempio l’interesse per la cultura slovena.

Data l’importanza del tema dello sloveno come lingua seconda all’interno della pianificazione linguistica slovena, esso è oggetto di diversi documenti ufficiali di cui, qui a seguire, viene fornita una panoramica, al fine di delineare i contorni della disciplina dello sloveno come lingua seconda.

7.2. Lo sloveno L2/LS nei documenti ufficiali della Repubblica di Slovenia

La rappresentazione dello sloveno come L2 nella giurisprudenza nazionale si accompagna di pari passo a quella dello sloveno come lingua ufficiale della Repubblica di Slovenia e come una delle lingue dell'Unione Europea.

Il primo documento ufficiale con riferimento esplicito alla conoscenza linguistica è *Zakon o državljanstvu* – Legge sulla cittadinanza della Repubblica di Slovenia. Approvata per la prima volta nel 1991, è tra i primi documenti ufficiali con riferimento esplicito alla conoscenza linguistica. Negli anni a seguire ha subito diverse modifiche riguardanti anche quest'ultimo aspetto. Una delle ultime variazioni a questa legge, relativa al processo di acquisizione della cittadinanza tramite naturalizzazione, specifica che il richiedente debba possedere una conoscenza della lingua slovena sufficiente per la comunicazione quotidiana, che deve essere dimostrata tramite il superamento dell'esame di lingua slovena di livello base.

Lo sloveno L2/LS è oggetto di alcuni atti che garantiscono il diritto alla conoscenza della lingua slovena. Tra questi è importante ricordare *Zakon o tujcih* – Legge sugli stranieri-, *Zakon o mednarodni zaščiti*- Legge sulla protezione internazionale-, *Zakon o javni rabi slovenščine*¹⁰⁵ – Legge sull'utilizzo pubblico dello sloveno- e *Uredba o integraciji tujcev* –Decreto sull'integrazione degli stranieri-.

Tramite le disposizioni di tali documenti, la Repubblica di Slovenia s'impegna ad organizzare corsi di lingua slovena per i richiedenti asilo o per gli stranieri, al fine di favorirne l'integrazione nella vita culturale, economica e sociale della nazione slovena.

Il Decreto sull'integrazione degli stranieri, approvato nel 2008, è il documento che stabilisce più specificatamente le modalità per avvalersi del diritto di apprendimento della lingua slovena (Ferbežar 2012: 35). Esso prevede dei percorsi gratuiti di 60 o 180 ore di lingua e di storia e società slovene con accenni all'ordinamento costituzionale e la possibilità di sostenere gratuitamente l'esame di conoscenza della lingua slovena di livello elementare. Dai dati del Ministero degli interni sloveno, riportati da Ferbežar (2012: 36), dall'approvazione del decreto a fine aprile 2012, i corsi di lingua slovena come L2/LS sono stati frequentati complessivamente da 2.853 persone, i corsi di cultura e storia slovena e fondamenti costituzionali invece da 23 persone. Nel 2010 sono state approvate alcune modifiche a tale decreto a causa del mancato interesse per la seconda tipologia di offerta didattica, che hanno fatto confluire i due percorsi didattici in un programma unitario. A tal proposito è stato

¹⁰⁵ art.15

preparato il programma *Začetna integracija priseljencev* –Integrazione iniziale degli immigrati-, che cerca di tenere in considerazione i bisogni linguistici e socioculturali della popolazione immigrata in Slovenia. A pagina dieci di tale documento vengono definiti gli utenti a cui è rivolto il programma, ovvero gli immigrati residenti o domiciliati in Slovenia o in attesa del permesso di soggiorno. Nel proseguo del documento viene fatta una distinzione a seconda della madrelingua dei potenziali apprendenti. Al modulo iniziale prenderanno parte tutti coloro che non sanno lo sloveno; se gli apprendenti possiedono una comprensione nulla della lingua slovena e sono di madrelingua lontana da quella slovena (ovvero non sono, ad esempio parlanti di una lingua slava meridionale), al programma prenderà parte un mediatore linguistico.

Al modulo intermedio prenderanno parte gli apprendenti che hanno terminato con successo il modulo iniziale o coloro in possesso di una conoscenza della lingua slovena pari al livello previsto dal modulo iniziale: in accordo con il Quadro comune europeo i principianti senza conoscenza pregressa della lingua slovena e senza conoscenza di una lingua slava (meridionale) faranno parte del gruppo A1.1, i parlanti di una lingua slava (meridionale) e per coloro che avanzano più velocemente sono previsti i livelli da A1+ ad A2.

Da quanto fin qui analizzato, emerge come i migranti in Slovenia siano il primario bacino d’utenza per lo sloveno come lingua seconda.

Oltre a *Začetna integracija priseljencev* vi sono altri due documenti¹⁰⁶ contenenti fondamentali direttive per l’insegnamento dello sloveno come lingua seconda:

- *Slovenščina za tujce* –Lo sloveno per gli stranieri-;
- *Sporazumevalni prag za slovenščino* –Soglia di comunicazione per lo sloveno-.

Slovenščina za tujce è un programma didattico volto all’apprendimento dello sloveno come L2/LS, ideato dal Dipartimento di lingue slave e dal Centro per lo sloveno come lingua seconda/straniera della Facoltà di lettere e filosofia dell’Università di Lubiana ed entrato in vigore tramite decreto del Ministro per l’istruzione, la scienza e lo sport della Repubblica di Slovenia nel 2000. (*Uradni list RS* 113/2000, 8.12.2000).

Gli apprendenti a cui è rivolto il progetto sono adulti stranieri di madrelingue differenti, desiderosi di imparare la lingua slovena e di integrarsi al meglio nella società. *Slovenščina za tujce* è particolarmente diretto a coloro che desiderano una certificazione ufficiale di conoscenza della lingua

¹⁰⁶ In questo lavoro si è deciso di dare più spazio a questi due documenti in quanto riguardano direttamente ed esclusivamente l’insegnamento dello sloveno come L2 e costituiscono le basi sulle quali vengono costruiti i corsi di sloveno come lingua seconda.

slovena, per poter ottenere la cittadinanza, svolgere una determinata professione o iscriversi ad un istituto d'istruzione superiore o ad un'università in Slovenia. Il programma, infatti, definisce i criteri e le modalità d'esame per testare la conoscenza dello sloveno come L2/LS, diventando vincolante per chi organizza e svolge corsi per stranieri in preparazione agli esami di conoscenza della lingua slovena come L2/LS. Definendo dettagliatamente i criteri su cui costruire la conoscenza della lingua slovena di ogni singolo apprendente, fornisce una valida base di partenza per chi decide di programmare e portare a termine altri corsi di sloveno come L2/LS, così come per i creatori di libri di testo, di test di valutazione ecc. Inoltre, determinando le competenze e le conoscenze necessarie ai parlanti per potersi inserire al livello più consono nel processo di apprendimento previsto da tale programma, permette così di poterlo proseguire e portarlo a termine senza lacune pregresse.

Slovenščina za tujce è una rielaborazione del programma *Slovenščina za hrvaško/srbsko govoreče* – Lo sloveno per i parlanti croati/serbi-, nato alla fine degli anni ottanta per supplire la crescente richiesta di apprendimento della lingua slovena da parte di parlanti non nativi¹⁰⁷.

L'intero programma prevede un monte di 500 ore ed è suddiviso in: livello base, dalla durata di 250 ore, livelli medio e avanzato, da 125 ore ciascuno.

Una volta portato a termine uno dei tre livelli previsti, l'apprendente può sostenere un prova d'esame esterna, che, in base al risultato permetterà d'ottenere una certificazione ufficiale della conoscenza della lingua slovena.

Seguendo quanto stabilito da *Slovenščina za tujce*, gli apprendenti si apprestano a sviluppare nella lingua slovena competenze linguistiche, sociolinguistiche, discorsive e strategiche. Il programma include attività comunicative adatte ad ogni occasione, sviluppando da un lato le competenze produttive: parlato e scrittura, dall'altro ricettive: ascolto e scrittura.

Il manuale *Sporazumevalni prag za slovenščino* fa parte delle serie di manuali del *livello soglia*¹⁰⁸ che hanno iniziato a prendere forma negli anni settanta, con l'affermarsi dell'approccio comunicativo nella didattica delle lingue.

¹⁰⁷ I cambiamenti sociali, i sempre più forti legami europei ed il rapido sviluppo nella ricerca in merito allo sloveno come L2/LS hanno fatto sì che il programma *Slovenščina za hrvaško/srbsko govoreče* dovesse subire dei cambiamenti. Dal punto di vista scientifico esso presentava una prospettiva troppo ristretta, comprendendo esclusivamente i parlanti di lingua croata o serba. Anche i contenuti si presentavano piuttosto limitati, prevedendo come fine dell'apprendimento esclusivamente i bisogni personali. Con il tempo si è giunti alla conclusione che i parlanti stranieri, qualora desiderino integrarsi con successo nella vita della Slovenia moderna, devono riuscire a comunicare nelle più svariate situazioni della vita quotidiana, fine del nuovo programma *Slovenščina za tujce* (Ferbežar, Pirih Svetina 2001: 224).

¹⁰⁸ Il concetto di *livello soglia*, in relazione alle competenze linguistiche, indica l'insieme di conoscenze che permette ad un apprendente di una lingua seconda/straniera di poter comunicare nella lingua target.

Gli autori della versione slovena, edita nel 2004, sono partiti dalla base fornita dal *Threshold level* di J. Trim e J.A. van Ek, utilizzando come materiale di riferimento anche le versioni tedesca (*Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*), italiana (*Livello soglia*), francese (*Niveau seuil*) e russa (*Porogovij uroven*).

Il documento *Sporazumevalni prag za slovenščino* ha in realtà iniziato a prendere forma già nel 1999 su iniziativa del Centro per lo sloveno come lingua seconda/straniera e dell'allora Dipartimento per le lingue e letterature slave (oggi Dipartimento di slovenistica) della Facoltà di lettere e filosofia dell'Università di Lubiana. In ambito scientifico stava crescendo la consapevolezza della necessità di definire più dettagliatamente i livelli di conoscenza della lingua slovena per i parlanti stranieri, e di integrare in tal modo il programma per adulti *Slovenščina za tujce*. Il Ministero dell'istruzione della Repubblica di Slovenia, grazie ai rapporti di collaborazione già consolidati con il Centro per lo sloveno come lingua seconda/straniera ha quindi proposto che venisse creato anche una versione di *Threshold level* anche per la lingua slovena (Ferbežar et al. 2004: 7).

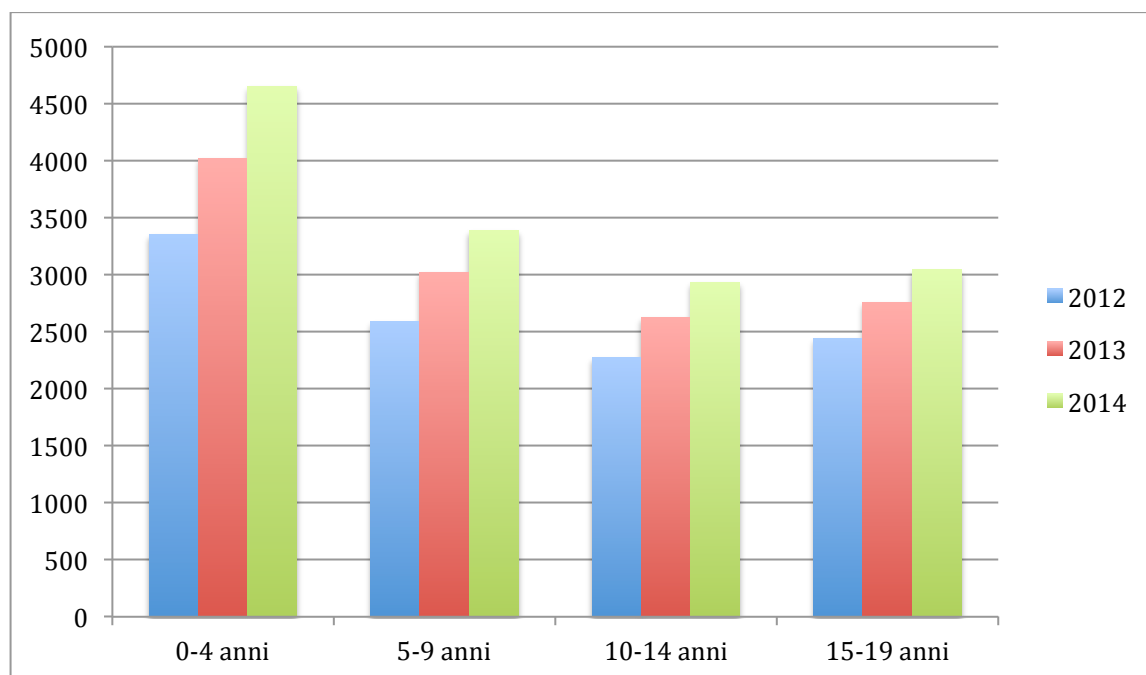
Nonostante, come abbiamo visto, lo sloveno come lingua seconda faccia parte della giurisprudenza nazionale e siano presenti atti che regolino anche le modalità di diffusione di tale disciplina nella società, come sottolineato da Stabej nel 2010 (2010: 175), una problematica ancora attuale, è la disponibilità di corsi di sloveno come lingua seconda per le fasce di popolazione economicamente più deboli, nelle quali è spesso compresa la popolazione immigrata, che non si presenta sufficiente ai reali bisogni della popolazione. Raramente vengono infatti proposti corsi gratuiti che prevedano un livello più avanzato rispetto a quello base.

7.3 Lo sloveno L2 per gli alunni stranieri

Negli ultimi anni la Slovenia è diventata meta di una popolazione immigrata formata non solamente da adulti. Le scuole slovene si sono così ritrovate ad accogliere sempre più alunni stranieri.

Per comprendere la portata di tale fenomeno, è possibile analizzare i dati demografici messi a disposizione dell'Ufficio Statistico della Repubblica di Slovenia:

GR 17. Popolazione della Repubblica di Slovenia, minori stranieri¹⁰⁹



Fonte : Statistični urad Republike Slovenije

Come visibile dal grafico, il numero di minori stranieri nelle scuole slovene è in continuo aumento. Benché tali dati si riferiscano alla popolazione straniera, ed è impossibile sapere se effettivamente possiedono una conoscenza della lingua slovena o meno, è possibile presumere che tale bacino di popolazione rispecchi in buona parte gli apprendenti di sloveno come lingua seconda nelle scuole slovene, in particolare gli alunni che arrivano ogni anno, i quali si aggirano attorno ai 250 arrivi.

Per quanto riguarda la nazionalità di tale fascia della popolazione, secondo i dati del 2014, la Bosnia ed Erzegovina risulta essere il maggior bacino d'immigrazione verso la Slovenia, seguito dal Kosovo:

¹⁰⁹ Secondo i dati reperibili alla pagina

http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=05E1004S&ti=&path=../Database/Dem_soc/05_prebivalstvo/15_ses_tava_preb/05_05E10_drzavljanstvo/&lang=2

TAB 16. Popolazione straniera Repubblica di Slovenia 2014 per nazionalità, 0 - 19 anni ¹¹⁰

	0-4 anni	5-9 anni	10-14 anni	15-19 anni
Bosnia ed Erz.	1.921	1.258	949	1.076
Croazia	98	73	82	118
Kosovo	1.057	669	704	682
Macedonia	605	527	476	545
Montenegro	42	30	21	21
Serbia	218	219	213	209

Fonte : Statistični urad Republike Slovenije

L'istruzione e l'educazione sono elementi chiave nell'integrazione degli alunni nella società d'arrivo, la conoscenza della lingua della nazione d'arrivo la condizione che fa sì che queste risultino complete ed efficaci.

L'importanza di dedicare la dovuta attenzione all'apprendimento della lingua statale come L2, parte della politica e pianificazione linguistica nazionali, è stata sottolineata anche dai risultati della ricerca *Untapped Skills. Realising the potential of immigrant students*¹¹¹, condotta a livello europeo. Questa ha dimostrato come nelle nazioni con politiche linguistiche attente allo sviluppo e all'applicazione dell'insegnamento della lingua nazionale come L2, gli alunni immigrati riescano a raggiungere migliori risultati scolastici.

Sebbene la Slovenia non compaia nelle nazioni incluse in quest'indagine, essa è stata invece inclusa nella ricerca *Migrant Integration Policy Index MIPEX*¹¹² - Indice della politica d'integrazione dei migranti-.

¹¹⁰ Tabella formulata secondo i dati reperibili alla pagina dell'Ente Statistico della Repubblica di Slovenia: http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=05E1008S&ti=&path=../Database/Dem_soc/05_prebivalstvo/15_ses_tava_preb/05_05E10_drzavljanstvo/&lang=2

¹¹¹ La ricerca *Untapped Skills. Realising the potential of immigrant students* è stata condotta dal 2009 al 2012 dal COED – Organisation for Economic Co-operation and Development (www.oecd.org) - nell'ambito del PISA: *Programme for International Student Assessment*, indagine a livello internazionale, effettuata ogni triennio al fine di valutare i sistemi educativi dei vari Paesi.

I risultati di tale ricerca, che ha coinvolto 65 nazioni, hanno dimostrato che molti alunni immigrati si trovano ad affrontare una barriera linguistica, vero e proprio ostacolo verso il successo scolastico e, nei Paesi che dedicano più sforzi e risorse al suo abbattimento, gli studenti dimostrano un maggiore successo in campo scolastico.

¹¹² Il MIPEX – *Migrant Integration Policy Index*, è uno strumento interattivo disponibile alla pagina www-mipex.eu, che si propone come guida di riferimento per stimare, comparare e migliorare le politiche d'integrazione a livello internazionale. Utilizzando 148 indicatori il MIPEX riesce a fornire un'immagine multi dimensionale delle opportunità che i migranti hanno di partecipare nell'integrazione, stimando la propensione dei governi a garantire una piena integrazione.

Da quanto si può evincere da tale ricerca, condotta nel 2011, e da quanto emerge dal profilo della Slovenia alla pagina www.mipex.eu/slovenia, sul versante dell'educazione stanno iniziando ad emergere le politiche d'integrazione attuate dallo Stato sloveno, le quali rimangono tuttavia ad un livello superficiale, non godendo gli immigrati della stessa possibilità d'accesso all'istruzione non obbligatoria. Questo svantaggio comporta un più difficile avanzamento nell'istruzione secondaria per gli alunni stranieri.

Rispetto alle altre nazioni prese in considerazione nell'indagine, la Slovenia supporta l'insegnamento della lingua materna degli alunni stranieri e l'apprendimento dello sloveno come L2, campo in cui gli insegnanti possono ricevere una formazione mirata, per riuscire a far fronte ai bisogni linguistici degli alunni non parlanti la lingua slovena. Tuttavia, i risultati sottolineano che, senza politiche e programmi mirati al coinvolgimento dei genitori, gli sviluppi positivi raggiunti difficilmente avranno una eco al di fuori dell'ambiente scolastico. L'educazione interculturale appare come un obiettivo ufficiale, il che fa acquistare alla Slovenia un punteggio maggiore rispetto alla media delle nazioni centro-europee (Ungheria, Polonia, Repubblica ceca); traspare però la mancanza di misure concrete per implementare tale tipo di educazione in tutte le scuole, ad esempio assumendo corpo insegnante (di origine) straniero, come avviene ad esempio in Germania, Norvegia e Regno Unito.

Essendo, come visto nella prima parte di questo lavoro, l'immigrazione verso la Slovenia un fenomeno tutt'altro che recente, e soprattutto formata ancora oggi da persone provenienti dalle stesse regioni, sorge spontaneo chiedersi come mai non siano ancora state pienamente implementate politiche d'integrazione dalla piena efficacia. Per Knez (2012:48), ciò è sicuramente stato influenzato dal fatto che l'immigrato proveniente dalle altre repubbliche jugoslave è stato visto per molto tempo più come un connazionale, che uno straniero vero e proprio. A ciò vanno ad aggiungersi l'incessante battaglia del popolo sloveno per l'affermazione dello status dello sloveno come unica lingua nazionale e alcune credenze radicate nella società, nate dalla mancata o errata conoscenza dei processi di acquisizione linguistica tra cui, che, se sufficientemente esposti alla nuova lingua, i bambini la possano imparare strada facendo senza particolare sforzo, che lo sloveno sia una lingua particolarmente difficile etc.

Il MIPEX ha misurato le politiche d'integrazione di ogni stato membro dell'Unione Europea e di Norvegia, Svizzera, Canada e Stati Uniti d'America fino al 31 maggio 2010. Fino al settembre 2010 sono stati raccolti dati anche in merito all'Australia ed al Giappone e nel gennaio 2012 riguardanti la Serbia, ma, non essendoci stati cambiamenti dal maggio 2010, è possibile comparare i dati tra 34 differenti paesi.

Dato il sempre maggior numero di alunni stranieri che entrano nel sistema educativo sloveno, nel corso del tempo è cresciuta, anche in ambito istituzionale, la consapevolezza del ruolo fondamentale ricoperto dal linguaggio nei processi educativi e del crescente bisogno di uno sviluppo in materia di sloveno come L2, in particolare nel sistema educativo.

Lo sloveno lingua seconda è oggi oggetto di diversi documenti e progetti, sia a livello nazionale che europeo, riguardanti in particolare la sfera dell'educazione.

Gli alunni immigrati vengono accolti dal sistema scolastico sloveno immediatamente al loro arrivo, indipendentemente dallo status dei genitori (siano essi ad esempio rifugiati, richiedenti asilo, aventi permesso di soggiorno temporaneo ...).

Nelle giurisprudenza nazionale, l'integrazione degli alunni stranieri nel sistema scolastico sloveno è regolato in particolare dal *Zakon o osnovni šoli*, - Legge sulla scuola elementare- e *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanja učencev v osnovni šoli* – Regolamento sulla verifica e sulla valutazione delle conoscenze e dell'avanzamento degli alunni nella scuola elementare-.

*Zakon o osnovni šoli*¹¹³, emanata nel 1996 e modificata nel 2007 e 2011, nel secondo comma dell'articolo 8 garantisce lezioni di lingua e cultura slovena e di madrelingua:

Art.8¹¹⁴

Per i bambini che vivono nella Repubblica di Slovenia e non sono di madrelingua slovena, al momento dell'inserimento nella scuola primaria, vengono organizzate lezioni di lingua e cultura slovena nonché, con la cooperazione delle nazioni di provenienza, lezioni della loro lingua e cultura d'origine.

Stabilendo nell'articolo 10 il pari diritto all'istruzione:

Art.10

(cittadini stranieri)

I bambini con cittadinanza straniera o senza cittadinanza che vivono nella Repubblica di Slovenia, hanno diritto all'istruzione elementare obbligatoria secondo le stesse condizioni dei cittadini della Repubblica di Slovenia.

Per i bambini di cui al paragrafo precedente viene organizzata lezione di lingua e cultura del paese d'origine, in accordo con i trattati internazionali.

¹¹³ Nel corso degli anni tale legge ha subito diverse modifiche.

¹¹⁴ Come da modifica nel 2011, <http://www.uradni-list.si/1/content?id=105682>

Il documento *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanja učencev v osnovni šoli* stabilisce misure concrete all'avvio nel sistema scolastico degli alunni immigrati.

Nell'articolo 15 viene stabilito un adeguamento della valutazione:

Art.15

(adeguamento della valutazione durante l'anno scolastico)

Durante l'anno scolastico, per l'alunno immigrato è possibile, in accordo con i genitori, adeguare le modalità e le scadenze per la valutazione della conoscenza, il numero di valutazioni ed altro. La conoscenza dell'alunno immigrato può essere valutata in base al suo progresso nel raggiungimento degli obiettivi e degli standard di conoscenza stabiliti nei piani di studio.

Se l'alunno, a causa del trasferimento, entra a far parte di una scuola che attua il programma d'istruzione di base seguendo le materie scolastiche previste per gli istituti scolastici nelle aree etnicamente miste, il sapere dell'alunno nelle lezioni di lingua italiana ed ungherese come lingua seconda verrà valutato secondo il suo progresso nel raggiungimento degli obiettivi e degli standard stabiliti nei piani di studio.

In merito all'adeguamento della valutazione di cui in quest'articolo, deciderà il collegio docenti. Gli adeguamenti alla valutazione durante l'anno scolastico per l'alunno immigrato possono essere previsti per un massimo di due anni dall'inserimento nella scuola dell'obbligo della Repubblica di Slovenia.

mentre nell'articolo 28 viene data la possibilità di non valutare l'alunno straniero in alcune materie:

Art. 28

(non valutazione e promozione dell'alunno immigrato)

L'alunno immigrato, a fine lezioni del primo anno scolastico in cui viene inserito nella scuola dell'obbligo della Repubblica di Slovenia, può non essere valutato in alcune materie ed essere promosso alla classe successiva.

In merito alla promozione decide il collegio docenti su proposta del coordinatore di classe.

Negli anni scolastici a seguire valgono per l'alunno immigrato le stesse decisioni in merito alla promozione alla classe successiva che si applicano agli altri alunni.

Il ruolo dello sloveno come uno dei fattori chiave nel processo d'integrazione degli alunni immigrati nel sistema scolastico sloveno è stato ribadito chiaramente per la prima volta nel documento *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in*

izobraževanja v Republiki Sloveniji -Strategia d'inserimento dei bambini, alunni di scuola inferiore e superiore nel sistema educativo e d'istruzione della Repubblica di Slovenia- (Knez 2012:50).

Il documento, risalente al 2007, analizza l'allora situazione degli alunni immigrati in Slovenia, sottolineando i possibili ostacoli che vengono ad interpersi nel percorso verso l'integrazione scolastica. Dopo aver comparato il quadro delineato ad altre situazioni simili a livello internazionale, il documento fornisce un excursus sulla legislazione internazionale e slovena riguardante gli alunni migranti e stabilisce i provvedimenti chiave affinché gli alunni immigrati possano inserirsi con successo nel sistema scolastico sloveno.

Tra gli ostacoli verso l'integrazione, viene annoverata la mancata o non sufficiente conoscenza della lingua slovena da parte degli alunni migranti, e vengono sottolineati i punti deboli dell'allora sistema:

- un numero di ore dedicate allo sloveno come L2 non definito chiaramente e nella maggioranza degli esempi non sufficiente;

- l'inesistenza di specifici programmi e materiali didattici per l'insegnamento dello sloveno come L2;
- profilo dell'insegnante di sloveno L2 nelle scuole non chiaramente delineato, dal che consegue che molti insegnanti non possiedano le conoscenze apposite e spesso nemmeno una formazione adeguata (insegnanti di altre materie, assistente sociale, pedagogo etc.);
- la formazione che permetterebbe agli insegnanti, compreso il personale delle scuole dell'infanzia, di ottenere conoscenze metodico-didattiche in materia di sloveno come lingua seconda non è sistematicamente regolata;
- gli insegnanti di altre materie scolastiche curricolari, che insegnano agli alunni immigrati, non ricevono nel corso della propria formazione le dovute conoscenze e capacità comunicative, utili per poter agevolare questi alunni nello seguire la materia insegnata.

Date tali premesse, nel documento vengono consigliati alcuni provvedimenti, atti a favorire l'inserimento degli alunni immigrati nel sistema scolastico, alcuni dei quali riguardano specificatamente l'insegnamento dello sloveno come lingua seconda.

Affinché tali provvedimenti siano efficaci, viene sottolineato come si debba tenere conto anche della diversa origine linguistica degli alunni, a seconda che questi siano parlanti di lingue slave o di altre famiglie linguistiche (come ad esempio la romanza o la germanica), della loro età e del contesto sociale da cui provengono.

La *Strategija* auspica la stesura di atti normativi e strategie che favoriscano non solo l'inserimento scolastico degli alunni immigrati, ma anche una loro piena integrazione culturale e linguistica, sottolineando l'importanza di un coinvolgimento attivo delle famiglie. Per quanto

concerne lo sloveno come lingua seconda, è necessario che questo venga ad assumere la giusta importanza, quale elemento chiave per l'integrazione degli alunni. Sul piano concreto, deve essere stabilito un monte ore più corposo, definite le forme che tali lezioni debbano assumere ed elaborati programmi di studio che si rivelino produttivi, anche grazie ad un personale docente formato coerentemente al ruolo che si appresta a svolgere.

Lo sloveno come lingua seconda, come ricordato da Knez (2012: 50) è tema di discussione anche in *Bela Knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* – Libro bianco sull'educazione e l'istruzione nella Repubblica di Slovenia- del 2011 che, nella parte introduttiva conferma l'importanza della conoscenza della lingua slovena come base per un'efficace integrazione degli alunni e degli studenti immigrati.

Secondo gli autori di tale documento, risulta necessario un monte ore più ampio dedicato all'insegnamento dello sloveno come L2 ed un corso iniziale intensivo. Vengono inoltre proposte forme di tutoraggio nel proseguimento del percorso scolastico degli alunni immigrati, che possono essere affiancati anche da alunni già pienamente inseriti, con alle spalle un'esperienza simile.

Lo studio della lingua slovena conferma il proprio ruolo cruciale di elemento cardine per l'inserimento degli alunni immigrati anche nelle *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* – Direttive per l'inserimento dei bambini immigrati nelle scuole e negli asili- del 2012. In quest'atto, pubblicato dallo Zavod Republike Slovenije za šolstvo – Provveditorato agli studi della Repubblica di Slovenia- vedono nuova conferma i bisogni sottolineati dai due documenti appena descritti e le conclusioni tratte. Il documento *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* si pone come un ulteriore sostegno verso una maggiore attenzione all'uso linguistico sia dello sloveno che della madrelingua degli alunni nelle diverse attività in cui questi vengono coinvolti.

Dal 2008 in poi, complice anche lo status di membro dell'Unione Europea, in Slovenia si è assistito a diversi progetti, sostenuti economicamente dal Fondo Sociale Europeo e dal Ministero sloveno per l'educazione e lo sport, mirati allo sviluppo di nuovi approcci per rendere il più efficace possibile l'integrazione degli alunni immigrati nella scuola e nella società slovene.

Tra questi ricordiamo *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008-2011* – Inserimento efficace dei bambini, alunni e studenti

immigrati nell'educazione e istruzione per il periodo 2008-2011- condotto tra gli altri, dal *Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik* e dall'Osnovna Šola Koper – Scuola elementare di Capodistria-.

Nell'ambito di tale progetto sono stati organizzati cinque corsi pilota di lingua slovena per alunni e studenti immigrati ed i loro genitori all'inizio del loro percorso educativo in Slovenia. Tali corsi si sono rivelati molto utili per l'inserimento scolastico, così che diversi istituti hanno espresso il desiderio di poter continuare con l'offerta di corsi di lingua slovena come lingua seconda, che favorissero d'integrazione nel nuovo ambiente e nella nuova società.¹¹⁵ Purtroppo, a causa della mancanza di finanziamenti, una volta terminato il progetto non è più stato possibile organizzarli; tuttavia gli istituti scolastici, a seconda della disponibilità finanziaria, sulle basi di quest'esperienza hanno cercato di pianificare corsi mirati di sloveno L2.

Nella cornice di *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008-2011* è stato creato il materiale didattico *Slika jezika*, di cui, trattando il capitolo seguente vedremo la larga utilizzazione anche nelle lezioni di sloveno come lingua seconda alla scuola elementare Livada.

Durante il periodo di ricerca presso quest'istituto ho avuto occasione di poter assistere ad una riunione dei partecipanti al progetto *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja*¹¹⁶-Sviluppiamo la multiculturalità come nuova forma di convivenza-, cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo e dal Ministero sloveno per l'istruzione, la scienza e lo sport.

Le attività comprese dal progetto vanno a realizzarsi nell'ambito dell'*Operativni Program razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013*¹¹⁷-Programma operativo di sviluppo delle risorse umane per il periodo 2007-2013-.

Fine prioritario del progetto è lo sviluppo del valore della multiculturalità e garantire agli operatori scolastici una formazione adatta per un'inclusione efficace dei minori immigrati, provenienti da

¹¹⁵ Per maggiori informazioni sul progetto *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008-2011* si veda la pagina http://www.centerslo.net/13.asp?L1_ID=8&L2_ID=94&L3_ID=306&LANG=slo

¹¹⁶ Le linee guida del progetto, i progressi raggiunti possono essere consultati alla pagina www.medkulturnost.si.

¹¹⁷ Programma operativo comune tra la Slovenia e l'Unione Europea, adottato su proposta dello stato membro, in coordinamento con la Commissione europea.

Fine di tale programma è il raggiungimento di un più alto livello di occupazione lavorativa, inclusione sociale, di un migliore standard di vita per la popolazione e la diminuzione delle differenze sociali.

Nel campo dell'educazione intende migliorare le capacità del personale scolastico per una miglior inclusione degli alunni e degli studenti immigrati nel campo dell'educazione e dell'istruzione.

diversi contesi linguistici e culturali, nel sistema educativo sloveno. Si ripropone inoltre di offrire agli operatori scolastici, chiamati *multiplikatorji* –moltiplicatori- la formazione necessaria per collaborare con gli operatori degli enti educativi che operano con alunni immigrati.

Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja vede, oltre alla scuola elementare Livada, la partecipazione di diverse scuole slovene¹¹⁸ e dell'Inštitut za psihološko svetovalne razvojne projekte – Istituto per i progetti di consulto e sviluppo psicologico- di Lubiana.

I rappresentanti dei diversi enti partecipanti si riuniscono periodicamente per esporre ai colleghi i metodi utilizzati nell'accoglienza degli alunni stranieri, nella didattica dello sloveno come L2 e per assistere a lezioni plenarie sul tema dell'integrazione tenute da personale qualificato a livello scientifico.

Le attività caratterizzanti del progetto sono:

- l'attuazione del programma di aggiornamento del corpo insegnanti *Profesionalno usposabljanje multiplikatorjev za izvajanje programa "Uspešno vključevanje otrok priseljencev"* della durata di 76 ore;
- l'attuazione del programma *Uspešno vključevanje otrok priseljencev* (della durata totale di 31824 ore che prevede lo svolgimento di attività con i bambini immigrati ed un aggiornamento continuo del personale scolastico in tal merito).

Grazie a tale progetto la scuola Livada ha potuto attuare il laboratorio quotidiano di lingua slovena come lingua seconda, chiamato *Pripravljalnica*, dal verbo sloveno *pripraviti*: preparare.

Il proseguo del lavoro si concentrerà sull'analisi delle modalità di svolgimento di tale ciclo quotidiano di lezioni e sull'interazione in classe tra insegnanti ed alunni riguardante il gruppo di alunni dalla prima alla quarta classe.

¹¹⁸ Scuola elementare Koper, Scuola elementare Anton Ukmar, Scuola elementare Miloško Štrukelj di Nova Gorica, Scuola elementare Muta, Scuola elementare Karl Destovnik-Kajuh di Šoštanj, Scuola elementare Tabor I di Maribor, Scuola elementare Leskovec pri Krškem, Scuola elementare Grm di Novo Mesto, Scuola elementare Trzin, Scuola elementare Martin Krpan di Ljubljana, Scuola elementare Matija Čop di Kranj e la Scuola elementare Srečko Kosovel di Sežana.

Conclusioni

Come è stato possibile osservare, una conseguenza diretta dell'immigrazione sul piano linguistico (non solo sloveno ma di ogni paese ricevente ondate migratorie) nazionale, è stata lo sviluppo della scienza dello sloveno come lingua seconda. In particolare, dato il bisogno oggettivo che diviene via via sempre maggiore con il passare del tempo, diversi progetti nazionali ed europei sono focalizzati sull'insegnamento dello sloveno come lingua seconda nel ciclo d'istruzione di base sloveno.

La società ospitante, per creare le basi e le condizioni affinché vi sia un'integrazione linguistica dei nuovi arrivati, deve agire attivamente in prima persona. Naturalmente essa si ritroverà ad avere delle aspettative sulle conoscenze e sul comportamento linguistico dei nuovi arrivati, affinché questo possa essere considerato sufficiente, adatto. Tali aspettative dovrebbero, anche se purtroppo non sempre accade, dare la spinta necessaria per creare le condizioni affinché i nuovi parlanti riescano al meglio ad apprendere la lingua nazionale. Dopo aver creato le possibilità di apprendimento dello sloveno come lingua seconda (nel caso del presente lavoro) sarà doveroso rilevare se quest'offerta venga o meno sfruttata dagli utenti. Nel caso ciò non accada, affinché tale gruppo di parlanti non rimanga escluso dalla società e dalle sue dinamiche, si renderà necessario indagare per poter trovare un rimedio alla mancata frequenza di corsi di sloveno come lingua seconda.

In Slovenia lo sloveno come lingua seconda, dato il flusso migratorio che non accenna ad interrompersi, è, come abbiamo potuto osservare, materia di atti della giurisprudenza nazionale e tema di progetti didattici volti all'integrazione. Tuttavia, come ricordato da Stabej (2010) nella letio magistralis *Prišel, gledal, molčal. Priseljenci in jezikovna politika* – È arrivato, ha guardato, ha taciuto. Gli immigrati e la politica linguistica -, introduzione ai risultati del progetto *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov*, manca ancora un vero e proprio interessamento in materia da parte dei vertici dello Stato. A tal proposito ha riportato l'esempio di come il documento *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007) sia stato approvato dal Collegio dei ministri ma mai dal Parlamento sloveno.

Lezioni di sloveno come lingua seconda nel sistema scolastico sono fondamentali non solo per i bisogni comunicativi oggettivi, probabilmente il primo aspetto a cui si fa riferimento, bensì anche

per il ruolo che gli alunni vanno a ricoprire per l'integrazione dei genitori e a volte della famiglia intera. Spesso, infatti, i bambini ed i ragazzi sono l'anello di congiunzione tra la famiglia e la scuola. I contatti con l'istituzione scolastica, per quanto possano essere non frequenti, vedranno l'utilizzo della lingua slovena, il che potrebbe far nascere nei genitori il desiderio di impararla, per essere più partecipi alla vita dei propri figli.

Per quanto riguarda la migrazione di cui si tratta in tale lavoro di ricerca, ovvero quella proveniente dai paesi dell'ex Jugoslavia, interessante e quasi, a personale avviso, sorprendente, che non sia stato creato negli anni (tenendo nuovamente in considerazione la storia di tali migrazioni verso la Slovenia) un programma di sloveno come lingua seconda rivolto ad alunni di madrelingua serbo-croata, oggi bosniaca, croata, montenegrina, serba. Forse al giorno d'oggi, sebbene da considerare ancora utile, vista la maggioranza degli alunni stranieri proveniente dalla Bosnia Erzegovina, un tale programma specifico potrebbe creare dei malumori e delle differenze tra gli alunni arrivati di recente, visto l'arrivo sempre più consistente di alunni da differenti bacini geografici, quali ad esempio gli alunni di madrelingua albanese provenienti dal Kosovo.

Dopo aver fornito in tale capitolo una panoramica generale sullo sloveno come lingua seconda a livello nazionale e scolastico, verrà descritto nei dettagli il funzionamento del laboratorio di sloveno come lingua seconda della scuola Livada di Lubiana, che, data la provenienza dei suoi alunni e l'altro numero di alunni stranieri entranti ogni anno a far parte di questa scuola, si profila come un'attività necessaria per una completa integrazione linguistica e sociale dei nuovi arrivati, nonchè per il loro percorso scolastico futuro.

8. *Pripravljalnica*¹¹⁹ :

Insegnamento dello sloveno come L2 alla scuola Livada

Il presente capitolo è dedicato all'insegnamento dello sloveno come lingua seconda proposto dalla scuola Livada. Come fin qui osservato, lo sloveno come lingua seconda è oggetto di diversi importanti progetti, portati a termine negli ultimi anni o ancora in corso, è contemplato anche dalla giurisprudenza nazionale.

Dato l'alto numero di alunni di madrelingua non slovena frequentanti la scuola Livada, grazie alla collaborazione al progetto *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja* e all'impegno della direzione e del personale scolastico, la scuola ha avuto la possibilità di organizzare per l'anno scolastico 2013/2014 un ciclo di lezioni quotidiane di sloveno come lingua seconda più articolato rispetto a quanto avviene nelle altre scuole slovene, dove tali lezioni si svolgono con cadenza solitamente più sporadica (una o due volte a settimana).

Dopo alcune riflessioni introduttive su cosa significhi per gli alunni immigrati confrontarsi con l'apprendimento di una lingua seconda, verrà descritto lo svolgimento del laboratorio di sloveno lingua seconda presso la scuola Livada, grazie osservazioni dirette in classe e ai colloqui con le insegnanti.

Una volta fornite le modalità operative del laboratorio di sloveno come L2, l'attenzione di questa ricerca si focalizzerà sull'analisi più specifica dell'interazione in classe tra insegnanti ed alunni.

¹¹⁹ Dal *Veliki slovensko italijanski slovar* - Grande dizionario sloveno-italiano (Šlenc 2006 :950):

Pripravljalnica (-e) f 1 ŠOL. Istituto preparatorio, scuola preparatoria (...)

Nella presente ricerca, sebbene vi siano diverse possibilità di traduzione in lingua italiana: corso preparatorio di lingua slovena come L2, laboratorio di sloveno come L2, si è scelto di mantenere la denominazione originale poiché utilizzata anche dal personale scolastico e dagli alunni come nome proprio del ciclo di lezioni di sloveno come L2 realizzate e frequentate ogni mattino.

8.1 La L2 per l'alunno immigrato

L'insegnamento della L2 agli alunni immigrati vede coinvolti due poli: l'insegnante e l'alunno, i quali si ritrovano ad essere impegnati in un rapporto molto stretto e continuativo, ben più impegnativo di quanto possa sembrare a prima vista.

Insegnare l'L2 agli alunni stranieri è, in ogni contesto ed in ogni nazione, un compito assai delicato e complesso. Non si tratta solamente d'impartire nozioni linguistiche, l'insegnante si ritrova ad affrontare di pari passo anche le tematiche dell'integrazione e dell'identità, una sfida che richiede competenza e consapevolezza pedagogiche e didattiche unite ad una grande sensibilità.

La situazione degli alunni stranieri che imparano la L2 non è assimilabile, se non in parte, a quella di chi impara una lingua straniera.

La seconda lingua, come ricorda Favaro (2002:16), appresa nel contesto in cui è lingua d'uso e di scolarità, rimanda alla plurivocità del termine, alla questione della variazione linguistica, alle diverse pratiche linguistiche, ai molteplici usi orali e scritti, legati alla situazione concreta o decontestualizzati. Tali caratteristiche, fanno sì che la pianificazione didattica dell'apprendimento della L2 da parte degli alunni stranieri debba essere attentamente organizzata e oggetto di studio e adattamento continui da parte dell'insegnante.

Imparare una seconda lingua significa per l'alunno:

abitare la nuova lingua¹²⁰: i suoni e il ritmo, i riferimenti espliciti e impliciti, le radici e la memoria nelle quali essa affonda e l'idea del mondo che propone. Naturalmente, non in maniera passiva, ma vivificando il percorso di appropriazione della L2 con i propri riferimenti, suoni, significati, con il mondo personale interiorizzato attraverso le parole della L1. (Favaro 2002:18).

L'apprendimento di una lingua seconda, ovvero di una lingua diversa dalla madrelingua che viene assunta nel contesto in cui essa è strumento di comunicazione e di vita (Freddi 1990:76), non è un processo naturale, come avviene invece per la lingua materna, avvenendo questo in termini intenzionali, espliciti e formali. Agli apprendenti della L2, nel nostro caso alcuni alunni della scuola Livada, il nuovo contesto sociale richiede la conoscenza dello sloveno come mezzo di comunicazione per la vita quotidiana al di fuori della mura domestiche (nei negozi, in strada, ...), per poter utilizzare i mezzi di comunicazione (televisione, radio) e, soprattutto, per poter essere soggetti attivi del sistema scolastico nel quale vanno ad inserirsi.

¹²⁰ in grassetto nell'originale

Tra ambiente circostante e lingua parlata si viene a creare un rapporto che Freddi (1990: 76) definisce di diretta proporzionalità: più l'ambiente fa sentire la propria presenza ed il proprio peso, più il processo di acquisizione della lingua seconda si fa naturale.

In tal contesto prendono forma i due concetti proposti da Krashen, l'*acquisizione* e l'*apprendimento* linguistici. Mentre l'acquisizione richiede un'interazione significativa nella lingua in apprendimento, una comunicazione naturale in cui i parlanti si preoccupano non delle forme del loro parlare, ma dei messaggi che queste veicolano, il processo di apprendimento è invece legato a fattori quali la correzione degli errori e l'illustrazione di regole esplicite (Krashen in Freddi 1990:78-79).

Quando l'apprendimento riguarda una lingua diversa da quella materna, si avvia un nuovo processo di autorealizzazione del soggetto, che vede la sua crescita e il suo sviluppo personali evolversi in nuova società e in una nuova cultura, portando ad ampliare il suo raggio di comunicazione e socializzazione verso nuovi gruppi, diversi da quelli di appartenenza.

L'insegnamento dello sloveno come L2 va ad inserirsi nel più ampio ambito dell'educazione linguistica che, come sintetizzato da Freddi (1990: 111) prevede quattro mete generali:

- *autorealizzazione*, ovvero la realizzazione di tutte le potenzialità del soggetto;
- *culturizzazione*, l'assunzione di modelli di comportamento, degli schemi di vivere e pensare, nonché del sistema di valori del gruppo;
- *socializzazione*, ovvero l'accettazione e integrazione nel gruppo in virtù dell'avvenuta culturizzazione;
- *relativismo linguistico-culturale*, Freddi, citando Martinet (1966: 16) ricorda come "ad ogni lingua corrisponde un'organizzazione peculiare dei dati dell'esperienza (...).

Apprendere una lingua non consiste nel mettere etichette nuove su oggetti noti, ma abituarsi ad analizzare in modo diverso ciò che costituisce l'oggetto di comunicazioni linguistiche".

Gli apprendenti oggetto di questa ricerca sono alunni immigrati di prima generazione e, come tali, presentano caratteristiche ed esigenze particolari. Essi dimostrano un bisogno primario preciso, devono appropriarsi del codice linguistico del paese nel quale vivono, giocano, stabiliscono relazioni con i coetanei... . Gli alunni frequentanti la *Pripravljalnica* hanno iniziato il percorso scolastico in Slovenia come monolingui, conoscendo la propria madrelingua solamente a livello orale (la comprendono e la parlano) gli alunni delle prime classi ed anche a livello scritto gli alunni dalla terza elementare in poi, essendosi scolarizzati nei paesi d'origine.

Il repertorio degli alunni delle classi dalla quinta alla nona è arricchito da una lingua straniera, solitamente l'inglese. In questa sede non mi soffermerò a considerare i livelli di competenza o le modalità di apprendimento della lingua straniera da parte di tali alunni, seppur questione molto interessante ed ancora inesplorata, che, in altra sede, meriterebbe la giusta attenzione.

Nella situazione d'immersione e bagno linguistico quotidiano (Favaro 2002: 24) vissuta da questi alunni, la lingua non viene costruita tappa per tappa, avendo come base solamente l'input proposto dall'insegnante, bensì essa circonda e stimola l'apprendente attraverso molteplici situazioni comunicative e coinvolgenti emotivi e personali.

Inquanto alunni di scuola elementare, essi stanno attraversando quello che Lenneberg (in Freddi 1990: 93) definisce *periodo critico dell'acquisizione-apprendimento linguistico*, ovvero l'arco di tempo che va dai primissimi anni di vita fino alla pubertà e che vede lo sviluppo massimo del linguaggio. Tale periodo, unendosi alla plasticità cerebrale (Lenneberg in Freddi 1990: 93), capacità dell'emisfero destro di assumersi fino ad una certa età le funzioni dell'emisfero sinistro, va a formare il corpus di motivazioni più solide e convincenti per l'acquisizione precoce di lingue diverse da quella materna. Successive ricerche hanno convalidato quest'ipotesi confermando che nella pre-pubertà si realizza un'acquisizione completa per tutti i soggetti mentre nella post-pubertà si evidenziano grandi differenze individuali, ma con tendenza verso prestazioni basse.

Per caratterizzare al meglio la figura dell'apprendente del laboratorio di sloveno come L2 presso la scuola Livada, seguiamo le componenti fondamentali del processo di apprendimento secondo l'ottica dell'apprendente proposte da Klein e riportate da Ciliberti (2012: 28):

1. Lo scopo e le ragioni: gli alunni imparano lo sloveno essendo questa la lingua della nuova nazione d'arrivo. Ciò che li interessa più da vicino è forse il ruolo dello sloveno come lingua dell'istruzione, senza la quale non possono progredire nel percorso scolastico.
2. Le capacità linguistiche possedute dall'apprendente: tutti gli alunni sono monolingui. Le L1 rappresentate sono: bosniaco, serbo, croato, albanese, bulgaro e iraniano.
3. Il tipo di accesso alla lingua: le occasioni di comunicazione in sloveno per gli apprendenti sono sostanzialmente due: la comunicazione con il personale scolastico e con i compagni e la comunicazione in situazioni che esulino sia dal contesto scolastico che da quello prettamente familiare, come potrebbe ad esempio essere la comunicazione quotidiana richiesta dal centro urbano: con i negozianti, con l'autista dell'autobus, con vicini di casa. Per tutti l'apprendimento dello sloveno inizia e si svolge in contesto formale, quello scolastico.

Possiamo quindi affermare che ciò che accomuna gli alunni neoarrivati sia la non conoscenza della lingua slovena unita all'esperienza della migrazione e della scoperta di un nuovo ambiente.

Tuttavia, come ricordato da Favaro¹²¹ (2002:20), nel momento dell'accoglienza e dell'inserimento scolastico le situazioni individuali sono caratterizzate dall'entrata in gioco di diverse varianti, che l'autrice raggruppa in cinque aree principali:

- caratteristiche individuali;
- situazione linguistica;
- scolarità precedente;
- situazione familiare;
- contesto di inserimento sociale ed extrafamiliare.

Tali aspetti, se specificamente analizzati, rendono ogni alunno un percorso a sé anche sul piano dello sviluppo, dell'acquisizione e apprendimento linguistici.

Tra le caratteristiche individuali spicca certamente l'età dell'alunno al momento del suo inserimento scolastico nel nuovo sistema. L'età definisce in prima istanza il percorso di accoglienza determinando non solo la classe di inserimento, ma influenzando notevolmente sull'apprendimento linguistico e sulle possibilità di prosecuzione nel percorso scolastico (Favaro 2002: 22).

Strettamente legato al fattore età vi è la motivazione nell'apprendimento della nuova lingua. Imparare lo sloveno per gli alunni più piccoli, può sembrare un gioco e gli aspetti ludici aiutano il processo di acquisizione spontanea che avviene perlopiù inconsciamente. Per gli alunni più grandi, invece, in particolare per quelli delle ultime classi, l'approccio ludico non ha efficacia immediata (sebbene l'insegnante inserisca spesso componenti ludiche nelle diverse attività proposte). L'insegnante del secondo gruppo si deve operare maggiormente affinché i ragazzi desiderino apprendere la nuova lingua, cercando di rappresentare positivamente la lingua slovena, il nuovo ambiente e la nuova nazione in cui i ragazzi si ritrovano a vivere.

Per l'adolescente immigrato, la lingua slovena può assumere connotazioni negative più facilmente rispetto al bambino immigrato, può diventare la lingua di un ambiente estraneo in cui ci si ritrova forzatamente e come tale può essere vista con diffidenza.

La motivazione può naturalmente essere connessa ad altri fattori esterni all'ambiente scolastico ma che influenzano in misura determinante il percorso scolastico degli alunni come ad esempio l'integrazione del nucleo familiare nella nuova società, i rapporti con i coetanei di lingua slovena, lo svolgere attività sportive al di fuori l'orario scolastico

L'inserimento nel percorso scolastico può giocare un ruolo altrettanto importante per l'apprendimento e l'acquisizione dello sloveno come L2.

¹²¹ Benchè Favaro G. nel proprio volume *Insegnare italiano agli alunni stranieri* si riferisca agli alunni immigrati in Italia, alcune considerazioni generiche reputo possano essere estese anche al caso in esame.

Sebbene, come afferma Knez (2012: 53), nella fase d'insegnamento iniziale, la didattica dello sloveno L2, per gli approcci adottati ed i contenuti, si avvicini maggiormente a quella dello sloveno come lingua straniera che a quella dello sloveno come L1, diverso è invece il contesto d'azione ed i bisogni concreti degli apprendenti. La situazione degli alunni frequentanti le prime classi della scuola elementare si presenta più facile dal punto di vista dell'apprendimento linguistico. Questi, infatti, come i loro coetanei di madrelingua slovena, si trovano ad affrontare l'alfabetizzazione e a intraprendere lo sviluppo delle capacità di lettura e del lessico, mentre gli alunni delle ultime classi della scuola elementare devono confrontarsi con compiti più complessi e con la scarsità di tempo a disposizione, dovendo mettere in atto la propria conoscenza della lingua slovena istantaneamente ed applicarla a materie curricolari.

Apprendere una L2 non solo per la comunicazione, bensì anche come lingua dello studio richiede infatti attenzioni specifiche e strumenti adatti, l'apprendente ha bisogno di tempo per poter immagazzinare, elaborare, trasferire competenze già acquisite ed esprimere concetti nuovi o precedentemente assimilati attraverso le nuove parole.

Per guidare gli alunni verso un'educazione linguistica completa, dato l'alto numero di alunni immigrati iscritti ogni anno, grazie al progetto *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja*, la scuola elementare Livada per l'anno scolastico 2013-2014 è riuscita ad offrire agli alunni arrivati in Slovenia nell'anno scolastico in corso o in quello precedente lezioni quotidiane di sloveno come L2.

Tale ciclo di lezioni, sotto forma di laboratorio linguistico, non prevede votazione finale. Quest'aspetto fa sì che l'insegnante assuma per gli alunni coinvolti un ruolo che si avvicina più a quello di compagno di viaggio, rispetto al ruolo istituzionale più classico. Le insegnanti, come emergerà, si affiancano agli alunni, proponendo a questi mete raggiungibili, anticipando la tappa successiva del percorso intrapreso e aiutandoli ad acquisire i giusti strumenti per raggiungere gli obiettivi linguistici richiesti dal contesto.

Queste lezioni si svolgono ogni giorno dalle 7:30 alle 8:15. Gli alunni della scuola che ne prendono parte sono suddivisi in due gruppi, il primo, da qui in avanti denominato *gruppo A*, comprendente gli alunni dalla prima alla quarta classe, il secondo, *gruppo B*, i ragazzi dalla quinta alla nona classe.

Data l'età degli apprendenti, le lezioni seguono modalità diverse.

Durante il periodo trascorso a Lubiana ho avuto occasione di presenziare a diverse lezioni di sloveno come L2 di ciascuno dei due gruppi, le cui osservazioni dirette verranno presentate in

questo capitolo. Queste saranno integrate dalle informazioni emerse dai colloqui con le insegnanti, per delineare più specificatamente le caratteristiche di tale ciclo di lezioni.

8.2. Prepararsi alla lingua slovena

Osservazioni dirette sullo svolgimento della *Pripravljalnica*

8.2.1 Gruppo A

Osservazioni in classe

Il primo gruppo della *Pripravljalnica* presso la scuola elementare Livada di Lubiana è formato da alunni frequentanti le classi dalla prima alla quarta.

Il primo giorno l'insegnante mi ha presentato ai bambini, spiegando loro il perché della mia presenza e il mio interesse nelle attività svolte in classe. Gli alunni mi hanno da subito accolto con una certa curiosità e, fin dall'inizio, non si sono dimostrati particolarmente influenzati dalla mia presenza nel loro comportamento in classe e nello svolgimento dei compiti assegnati. Durante le lezioni mi sono seduta allo stesso tavolo degli alunni, ed è capitato che io intervenissi nella lezione su richiesta dell'insegnante.

Nel secondo semestre dell'anno scolastico 2013-2014 la *Pripravljalnica* è stata guidata da due insegnanti: la prima da inizio anno scolastico al mese di maggio, la seconda dal mese di maggio a fine giugno. Queste due figure sono accomunate da una caratteristica significativa per le tematiche trattate in questa ricerca, entrambe sono di madrelingua diversa dallo sloveno, la prima di origine serba, la seconda, invece, di origine croata. Il fatto di parlare una lingua materna simile alla maggior parte degli alunni, come emergerà dai colloqui con le insegnanti e da quanto direttamente osservato, è senza dubbio un vantaggio per entrambi gli attori dei processi educativi in esame: insegnanti e alunni. Durante il periodo di osservazione in classe è emersa l'utilità di quest'aspetto all'arrivo, ad aprile, di una nuova alunna dalla Bosnia ed Erzegovina, con una conoscenza nulla dello sloveno. Data l'oggettiva difficoltà incontrata dall'alunna dal punto di vista linguistico, ed il quasi rifiuto di quest'ultima ad esprimersi (durante le prime settimane dall'arrivo), le insegnanti hanno cercato di venire incontro rivolgendosi a lei direttamente nella sua madrelingua. Tale sforzo ha aiutato l'alunna non solo nel processo di acquisizione primaria della lingua slovena, ma anche ad acquisire la sicurezza necessaria per intraprendere i primi tentativi d'espressione in

lingua slovena. Benchè l'alunna, da poco in Slovenia, possedesse una conoscenza minima della lingua slovena è interessante notare come, durante le osservazioni in classe, pur sapendo di poter contare su un supporto nella propria madrelingua, non abbia mai preteso che le insegnanti le si rivolgessero in bosniaco e non si sia mai, se non in rari casi, rivolta alle maestre o ai compagni della stessa provenienza direttamente in bosniaco, se quando espressamente richiesto o concesso dalla maestra.

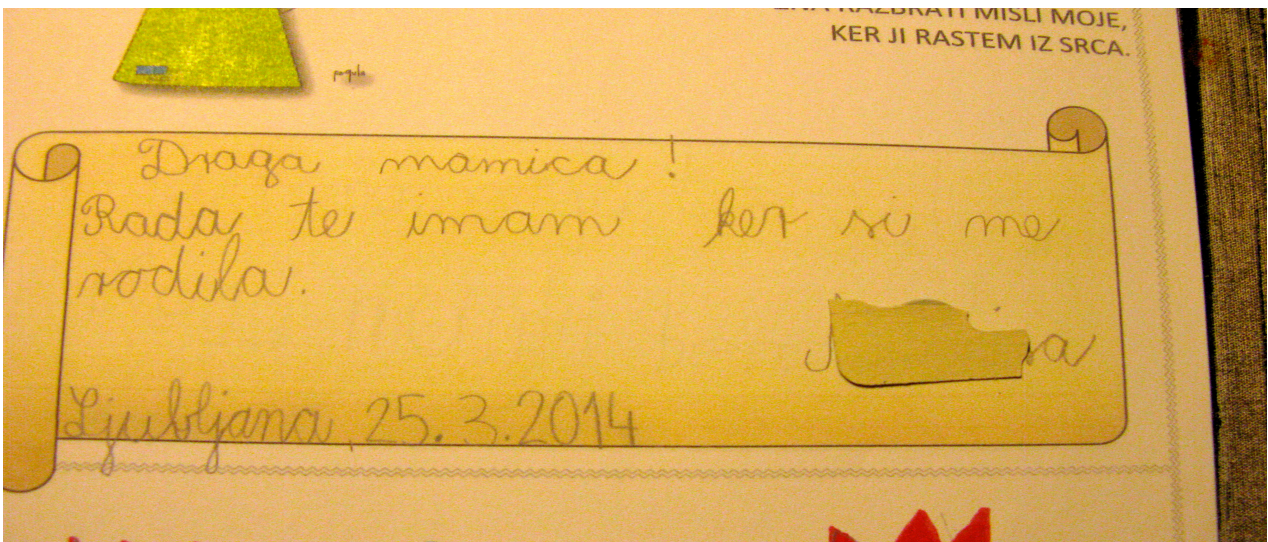
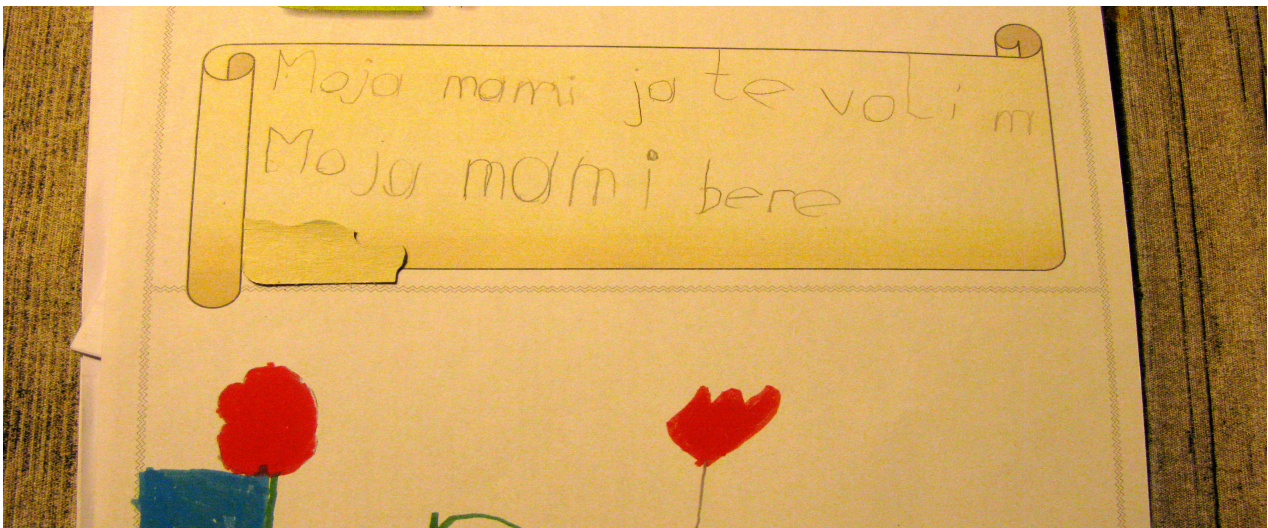
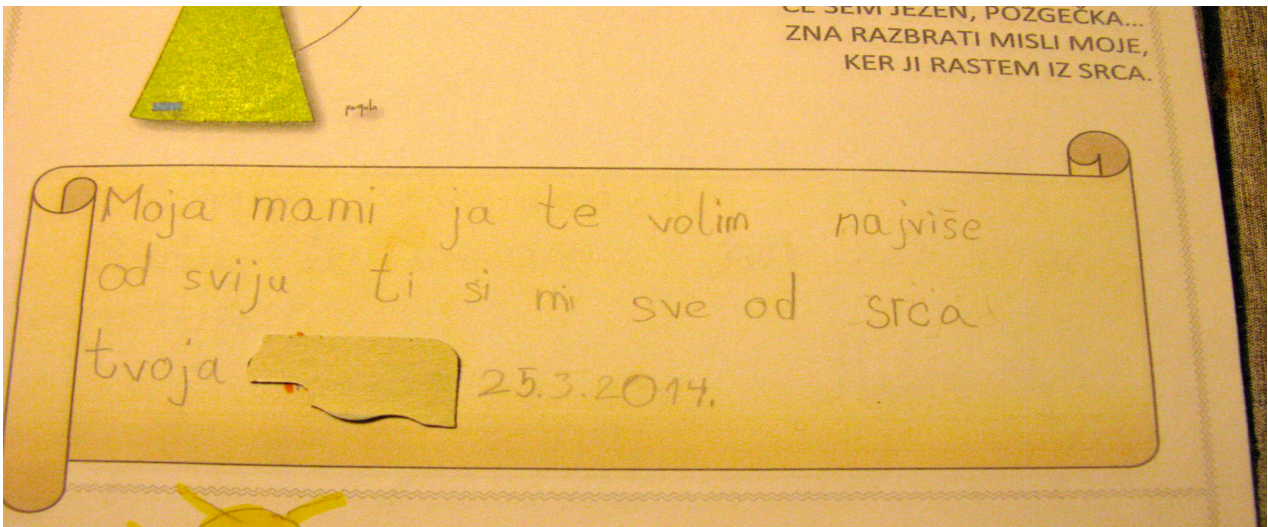
Provenendo tre alunni del gruppo dal Kosovo albanese, le due insegnanti hanno dimostrato particolare interesse per la lingua albanese, chiedendo spesso agli alunni la traduzione di determinati termini o espressioni in albanese, cercando poi di ripeterle a loro volta e di farle ripetere a tutti i compagni, atteggiamento molto apprezzato dagli alunni.

Fin dalla prima lezione a cui ho preso parte, ho potuto notare l'interesse continuato dimostrato dalle insegnanti per la madrelingua degli alunni, entrambe hanno colto ogni possibile occasione per effettuare dei parallelismi tra lo sloveno e le L1 degli alunni e per sottolineare, indirettamente e non, l'importanza della madrelingua di ogni alunno come elemento base della loro identità.

Un esempio della valorizzazione della madrelingua degli alunni da parte delle insegnanti è stato osservato in occasione della festa della mamma. In quest'occasione è stato chiesto ai bambini di scrivere un pensiero o di fare un disegno da consegnare alla propria mamma. L'insegnante ha inizialmente domandato in che lingua parlassero con la propria madre. Avendo tutti risposto la propria lingua materna, la maestra ha quindi lasciato piena libertà agli alunni, sottolineando come i pensiero non dovessero essere necessariamente scritti in sloveno, ma potessero essere scritti anche in albanese, bosniaco, serbo, croato

Il suggerimento è stato colto da alcuni alunni, mentre altri hanno deciso di utilizzare la lingua slovena:

IMG 17. Pensierini degli alunni per la festa della mamma



Mentre i primi due pensierini sono scritti in bosniaco, il terzo è in lingua slovena. Quest'ultimo, secondo il parere dell'insegnante, è dovuto alla scelta dell'alunna albanese di scrivere in lingua slovena, non tanto non desiderando utilizzare la propria L1, bensì per dimostrare all'insegnante e alla propria famiglia di stare imparando la lingua slovena.

Nel caso in cui un alunno, durante un'attività didattica, non sapesse dire una parola in sloveno, l'insegnante lo invitava a esprimersi nella propria madrelingua, per capire così se l'alunno avesse, o meno, familiarità con il concetto in esame. Ciò è stato reso possibile dall'utilizzo costante di supporti di tipo visivo quali fotografie, disegni, fumetti, storie illustrate.

Ad esempio, in un'occasione l'insegnante ha chiesto agli alunni più grandi se sapessero individuare in una scheda il ritornello di una canzone e se avessero familiarità con questo concetto. Ricevendo risposta positiva dall'alunna di madrelingua albanese, che però ammette di non sapere dare una spiegazione del termine in sloveno, l'insegnante l'ha invitata a dirlo liberamente in albanese.

L'atteggiamento sempre propositivo degli insegnanti si riflette anche nella modalità di trattazione degli errori. Durante lo svolgimento della *Pripravljalnica* gli errori degli alunni sono stati spesso accolti con un sorriso, soprattutto quando, data la similarità lessicale tra sloveno e croato, bosniaco, serbo, davano origine a 'fraitendimenti linguistici' non voluti come nell'esempio a seguire:

INS: *Joj, A, a si spal? Truden izgledaš...!*

INS: A, ma hai dormito? Sembri stanco ... !

A: (guarda perplesso l'insegnante) *Truden? Nisem trudna!*

La perplessità dell'alunno bosniaco è data dal fatto che in sloveno l'aggettivo *truden*, a significhi 'stanco' mentre in bosniaco/croato/serbo l'aggettivo di genere femminile *trudna* significhi 'incinta'. L'alunno non conoscendo ancora il significato di tale aggettivo in lingua slovena, dopo un primo istante risponde prontamente *Nisem trudna!*

Non sono *trudna* –incinta-!

La maggior parte delle lezioni del laboratorio di sloveno come L2 ha avuto come fine primario lo sviluppo del lessico. A questo proposito, le insegnanti hanno creato delle unità didattiche vertenti attorno a determinati temi, come ad esempio le quattro stagioni, le attività della vita di tutti i giorni che vedono coinvolti gli alunni al di fuori dell'ambiente scolastico come ad esempio il fare acquisti, prendere l'autobus, andare dal dottore

Dove possibile, le insegnanti hanno colto ogni spunto possibile per presentare agli alunni aspetti della cultura slovena e per formulare dei parallelismi tra questa e le culture degli alunni con l'aiuto di quest'ultimi.

Ad esempio, nell'unità didattica dedicata alla primavera, per ripetere il lessico su questo tema studiato la settimana precedente, è stata presentata la poesia *Pomladansko kolo*. Prima di iniziare con la lettura del testo, l'insegnante si è soffermata sul sostantivo *kolo*, consapevole del significato di particolare ballo tipico in bosniaco, serbo ed albanese, mentre in sloveno significa *ruota*. Dopo aver letto tutti assieme (chi sapeva leggere) la poesia ed avendola fatta ripetere ad ogni alunno, l'insegnante ha permesso all'alunna di lingua albanese di scrivere alla lavagna alcune delle nuove parole incontrate in albanese, invitando poi la classe intera a ripeterle. Presentando la lingua albanese alcuni suoni nuovi per gli alunni di diversa lingua materna, i bambini si sono dimostrati particolarmente incuriositi da quest'aspetto, chiedendo alla compagna di ripetere le parole più volte per poterla imitare al meglio.

Nel periodo di osservazione in classe, dall'inizio di aprile a giugno 2014, ho avuto la possibilità di osservare l'operare di ambedue le insegnanti.

Entrambe hanno cercato di adottare un approccio integrato, ovvero sia di tipo grammaticale che comunicativo, dando più spazio a quest'ultimo, considerata anche l'età degli apprendenti. Obiettivo della *Pripravljalnica* è naturalmente quello di insegnare lo sloveno come lingua L2, fornendo agli apprendenti gli strumenti adatti per conoscere il funzionamento del nuovo sistema linguistico affinché producano enunciati corretti e sviluppino la competenza comunicativa degli alunni in lingua slovena, ovvero la capacità di comprendere e di prendere la parola in situazioni e con interlocutori diversi, sapendo adattare il proprio discorso alle varie tipologie di interazioni che si ripropongono nella vita quotidiana. Maggiore spazio è stato dedicato alla conversazione guidata dalle insegnanti su determinati temi. Dopo aver dedicato alcune lezioni allo sviluppo di un determinato campo lessicale, alcune lezioni, solitamente due o tre, a seconda delle necessità, sono state incentrate sull'utilizzo di quanto appreso, attraverso attività didattiche di varia tipologia (descrizioni di immagini, giochi da tavolo, giochi di ruolo), che richiedessero agli alunni di prendere parte ad una conversazione.

Le insegnanti hanno cercato da un lato di guidare gli alunni verso l'apprendimento del linguaggio operativo strumentale per i compiti richiesti dall'ambiente scolastico, dall'altro del linguaggio informale per poter prendere parte all'interazione con i pari e per poter esprimere richieste e bisogni in ogni occasione.

Una differenza tra l'attività didattica delle due insegnanti è costituita dal tipo di materiale utilizzato.

La prima insegnante, durante le proprie lezioni, ha utilizzato prevalentemente materiale già strutturato, comprendente schede didattiche tratte da diversi libri di testo e materiale realizzato appositamente per l'apprendimento dello sloveno come lingua seconda.

Durante le lezioni osservate, la prima insegnante ha più volte utilizzato il giornalino *Ciciban* come supporto visivo per lo sviluppo del lessico, data la quantità d'immagini e brevi filastrocche proposte, che viene distribuito gratuitamente agli alunni durante l'anno scolastico.

Ciciban, della casa editrice slovena Mladinska knjiga è un giornalino per bambini, pubblicato per la prima volta nel 1945, terminata la seconda guerra mondiale. Il nome deriva dal personaggio letterario *Ciciban* ideato dallo scrittore sloveno Oton Župančič, che dà il titolo all'omonima raccolta di poesie per l'infanzia, una delle più apprezzate ed amate composte in lingua slovena.

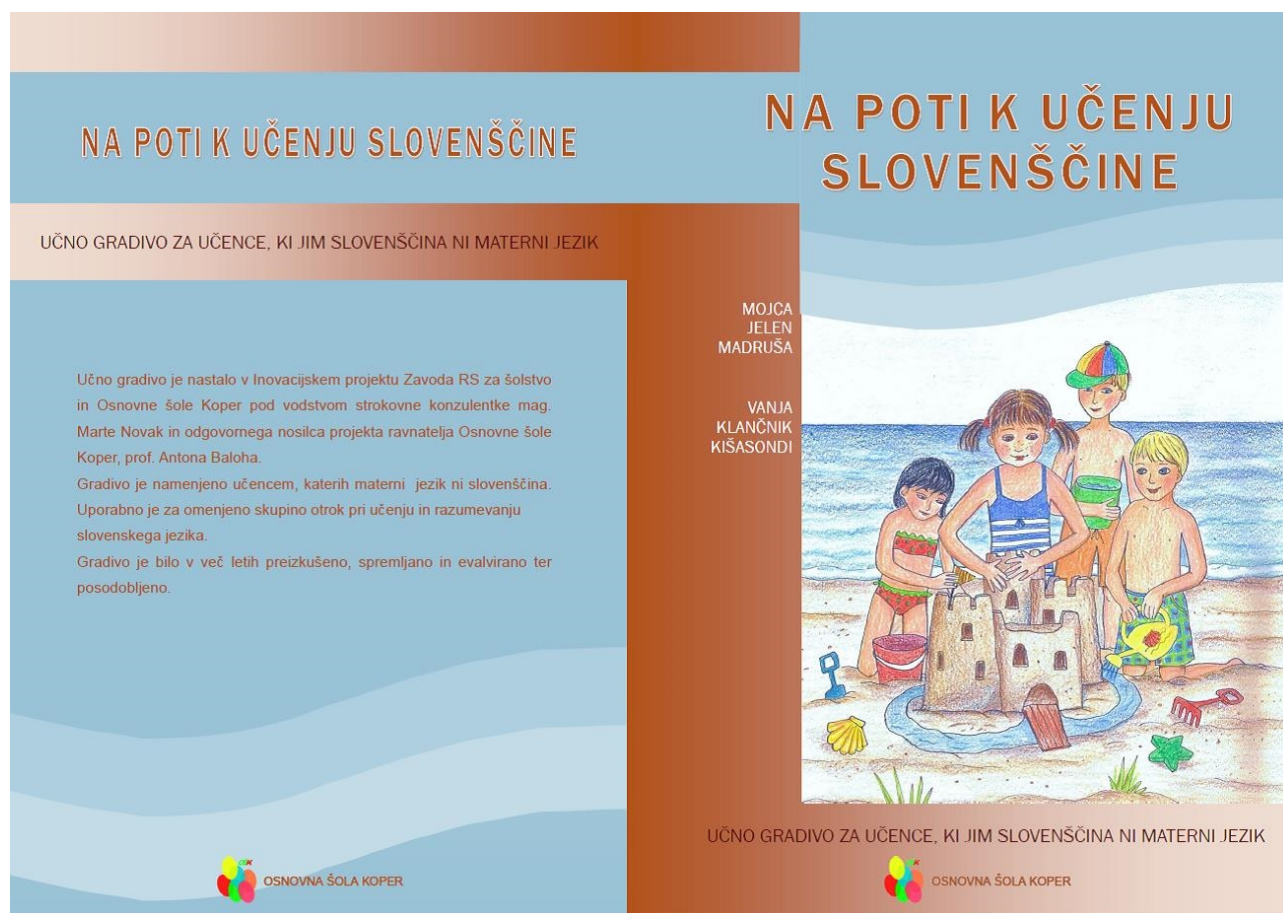
Il giornalino *Ciciban*, distribuito gratuitamente a tutti gli alunni delle scuole slovene durante l'anno scolastico, è oggi diretto principalmente ai bambini del primo triennio della scuola slovena. Fine della pubblicazione è offrire una valida base per attività di educazione artistica e musicale e come avviamento e consolidamento delle prime capacità di lettura. La rivista, pubblicata mensilmente, conta solitamente 72 pagine, eccezion fatta per i numeri di dicembre, giugno e luglio che sono più corposi¹²².

Durante la *Pripravljalnica*, *Ciciban* è stato utilizzato per brevi letture, ad esempio di alcune filastrocche e per esercizi di tipo lessicale, grazie al supporto di una scheda comprensiva di adesivi, presente in ogni numero della rivista.

Come base per lo sviluppo e il rinforzo lessicale, l'insegnante ha spesso utilizzato il manuale didattico *Na poti k učenju slovenščine* (it. Sul cammino verso l'apprendimento dello sloveno), espressamente diretto agli alunni di madrelingua diversa dallo sloveno.

¹²² Per maggiori informazioni e per l'archivio degli ultimi numeri della rivista, si rimanda a www.ciciban.si

IMG 18. Libro di testo *Na poti k učenju slovenščine*



Questo libro di testo, essendo uno dei pochi direttamente pensato e rivolto agli alunni stranieri frequentanti la scuola di base slovena, merita la dovuta attenzione.

L'idea per la realizzazione di tale manuale è nata ed è stata realizzata dalla Scuola elementare Koper/Capodistria, con il supporto del Provveditorato agli studi della Repubblica di Slovenia. Il sempre più alto numero di alunni di madrelingua diversa dallo sloveno, ha fatto nascere l'esigenza di un supporto didattico che coadiuvasse gli insegnanti nell'avvicinare gli alunni stranieri all'apprendimento della lingua slovena con discrezione, utilizzando un approccio ludico, ma allo stesso tempo in modo persuasivo e convincente, affinché capiscano l'importanza di tale disciplina. Le attività ed i contenuti del libro di testo permettono agli apprendenti, da un lato di conoscere le basi della lingua slovena utili per la comunicazione quotidiana, dall'altro tengono conto non solo di un approccio comunicativo e funzionale, bensì anche individuale (Muženič 2012:4).

Il manuale è suddiviso in 10 unità tematiche:

1. *SPOZNAJMO SE* – CONOSCIAMOCI-;
2. *V ŠOLI* - A SCUOLA-;
3. *DOM* - LA CASA-;
4. *V TRGOVINI* -IN NEGOZIO-;

5. *HRANA IN PIJAČA* –BERE E MANGIARE-;
6. *ŽIVALI* - GLI ANIMALI-;
7. *ČAS* -IL TEMPO-;
8. *PROMET* -IL TRAFFICO-;
9. *SPOZNAJMO SLOVENIJO* -CONOSCIAMO LA SLOVENIA-;
10. *SLOVENŠČINA JE (TUDI) IGRA* -LO SLOVENO È (ANCHE) UN GIOCO-.

Na poti k učenju slovenščine è rivolto primariamente ad alunni frequentanti le classi dalla terza in poi, tuttavia, adattandolo come ha fatto la prima insegnante del gruppo A, è possibile utilizzarlo anche con alunni delle classi del primo triennio.

La scelta e l'organizzazione del materiale didattico offerto dal manuale permette lo sviluppo di tutte e quattro le competenze comunicative: ascolto, parlato, lettura e scrittura, agevolando allo stesso tempo il collegamento interdisciplinare.


A supporto degli insegnanti è stato pubblicato anche la guida *Priročnik k učnemu gradivu Na poti k učenju slovenščine* -Guida al materiale didattico di *Na poti k učenju slovenščine*-, un ulteriore aiuto per sviluppare al meglio le capacità comunicative degli alunni, incoraggiandoli nella ricerca di informazioni, di ulteriori conoscenze in libri, dizionari, riviste e in internet (Muženič 2012:5).

Ad inizio di ogni unità tematica, la guida per l'insegnante presenta una tabella con gli obiettivi didattici suddivisi in *1.raven* e *2.raven* -1. e 2. livello-. La lista di obiettivi proposti permetterà all'insegnante di sceglierli tutti o solamente alcuni, a seconda delle conoscenze pregresse degli alunni e delle loro capacità.

Na poti k učenju slovenščine collega la didattica dello sloveno come L2, soprattutto per gli alunni più giovani, al movimento ed alla musica e sarà l'insegnante a decidere quanto spazio dedicare a questi due aspetti.

Presenziando in classe ho potuto osservare come questo manuale venisse utilizzato durante lo svolgimento della lezione sul tema negozi e acquisti, tenuta dalla prima insegnante. Di seguito si riporta la tabella con i diversi obiettivi proposta dalla guida per l'insegnante, da adattare a seconda del livello degli alunni:

4. TEMATSKI SKLOP: V TRGOVINI

Nakupujemo	1. raven:	2. raven:
	Cilj: Učenec iz preprostih opisov prepozna bitja, predmete, prostore, pojme in jih poimenuje. (SPO) Iz besedila prepozna temo in odgovori na učiteljeva vprašanja o bistvenih podatkih. (SLO)	Cilj: Učenec najde samostalnike in jim določi spol. Danim besedam določi sopomenke, nadpomenke, podpomenke in protipomenke. (SLO)

Fonte: Muženič N., *Priročnik k učnemu gradivu Na poti k učenju slovenščine* (2012: 56).

Per il 1. livello /1.raven, la tabella stabilisce i seguenti obiettivi:

L'alunno, partendo da descrizioni semplici, riesce a riconoscere persone, cose, luoghi, concetti e riesce a denominarli. È in grado di riconoscere il tema principale dei testi e di rispondere alle domande dell'insegnante su concetti basilari.

Per il livello 2./2.raven:

L'alunno individua i sostantivi e gli attribuisce il genere. Trova i sinonimi, contrari, iperonimi e iponimi delle parole date.

Durante la *Pripravljalnica*, l'unità didattica dedicata allo sviluppo del lessico relativo agli acquisti ed ai negozi è stata svolta nell'arco tre ore scolastiche. Nella prima, l'insegnante ha riadattato alla classe un'attività consigliata nella guida per l'insegnante, ovvero ha organizzato un'attività di stampo ludico che richiedeva agli alunni di comportarsi come se fossero in negozio e di acquistare vari oggetti (detersivi, scatole di biscotti, quaderni ...) messi dall'insegnante sul tavolo al centro della stanza. Per i propri acquisti gli alunni dovevano utilizzare le formule di saluto e di cortesia: *dober dan, prosim, izvolite, hvala, oprostite, nasvidenje*: buongiorno, per favore, prego, grazie, scusi, arrivederci. Nell'ora di lezione successiva, l'insegnante si è concentrata particolarmente sul campo tematico della frutta e della verdura, cercando di sviluppare alcuni obiettivi del secondo livello, come ad esempio dire di che genere fossero alcuni sostantivi e se fossero singolari o plurali (il duale, presente nella grammatica slovena non è stato per il momento introdotto).

Dal lessico riguardante il tema degli acquisti l'insegnante è poi passata a quello relativo al cibo a cui ha dedicato le lezioni successive, utilizzando come base di lavoro nuovamente *Na poti k učenju slovenščine*.

Accanto a questo manuale la prima insegnante ha più volte impiegato il supporto didattico *Slika jezika* (it. La lingua per immagini), come rinforzo al lessico appreso nelle lezioni precedenti.

IMG 20. Supporto didattico *Slika jezika*



Slika jezika è stato realizzato dal Centro per lo sloveno come lingua straniera/seconda, nella cornice del progetto *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov*, di cui si è più ampiamente trattato nel capitolo precedente.

Tale supporto didattico è formato da 1882 carte, alcune riportanti un'immagine (ad es. il disegno dell'arcobaleno), altre il sostantivo in forma scritta (*mavrica*-arcobaleno), come possibile osservare dall'immagine. Le carte sono suddivise in 14 ambiti tematici: colori e aggettivi, lettere e numeri, la famiglia, i verbi, il cibo, la città e il traffico, la natura, i vestiti, le professioni, il tempo libero, abitare, la scuola, il corpo e la salute, gli animali e i loro luoghi. A questi se ne aggiungono altri 4, che riportano determinati contenuti grammaticali: i verbi perfettivi ed imperfettivi, le preposizioni, la comparazione, le coniugazioni.

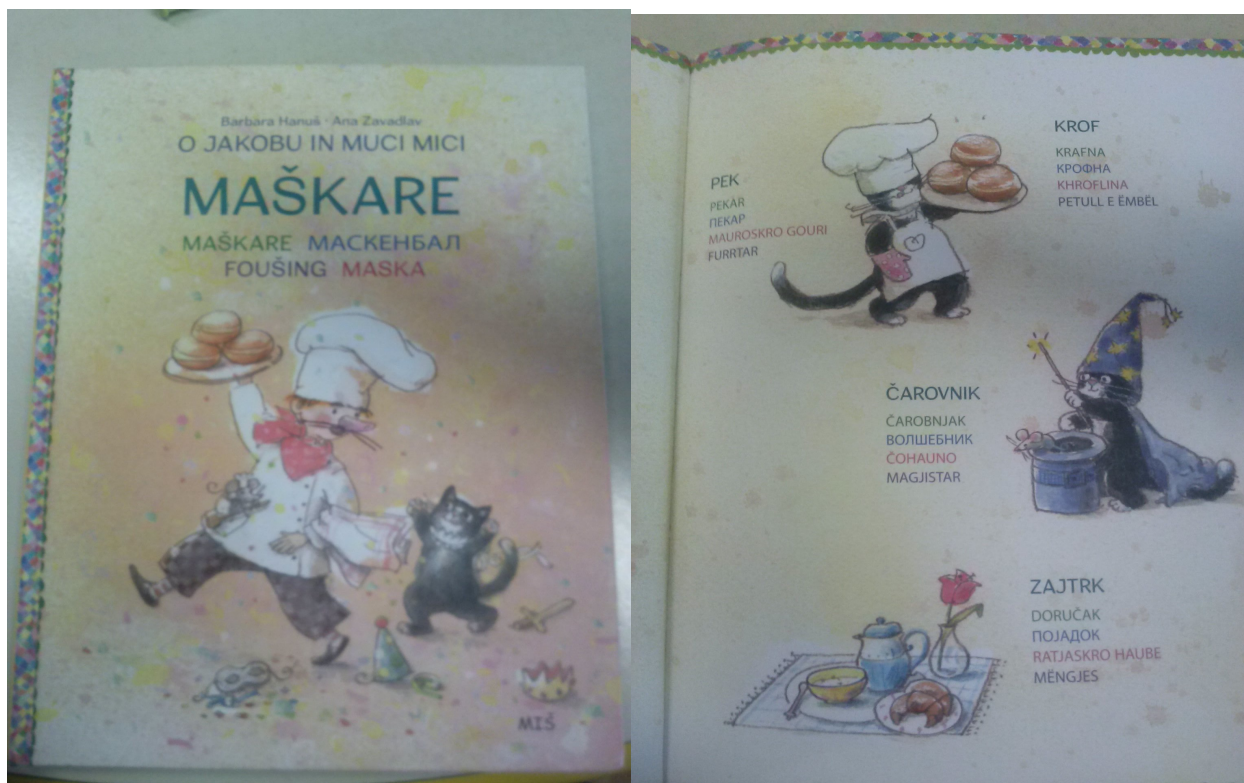
Slika jezika si presenta dunque come un dizionario per immagini, che offre agli apprendenti la possibilità di imparare il lessico e di familiarizzare con alcuni modelli comunicativi; prevede

inoltre l'illustrazione e il consolidamento di strutture grammaticali, nonché rappresenta un solido punto di partenza per lo sviluppo delle competenze parlate e scritte¹²³.

Nelle lezioni che ho avuto occasione di osservare, *Slika jezika* è stato utilizzato per rinforzare l'apprendimento del lessico relativo al cibo e alla città. In entrambe i casi l'attività organizzata dall'insegnante utilizzando questo materiale illustrato andava a concludere l'unità didattica dedicata a questi due temi. Le carte raffiguranti le immagini venivano sparse al centro del tavolo a faccia in giù, gli alunni, a turno, erano quindi chiamati ad estrarne una e a dire cosa vi vedevano raffigurato. Nel caso di risposta esatta, l'alunno teneva la carta estratta e chi a fine lezione riusciva a collezionare più carte, riceveva una piccola ricompensa dall'insegnante.

Tra il materiale utilizzato dalla prima insegnante, molto amati dagli alunni sono stati i libri plurilingui, disponibili anche presso la biblioteca scolastica.

IMG 21. Volume plurilingue *O Jakobu in muci Mici, Maškare*



Per trattare l'argomento del Carnevale è stato utilizzato *O Jakobu in Muci Mici, Maškare* di B.Hanuš (ex bibliotecaria della scuola Livada) e A. Zavadlav. Durante la lezione l'insegnante ha letto il libro (che è molto breve) assieme agli alunni, facendo leggere alle due alunne di terza e

¹²³ <http://www.centerslo.net/files/file/ESS/Slika%20jezika.pdf>

quarta alcuni brevi passi. Terminata la lettura, l'insegnante ha chiesto ad ogni alunno, a turno, di ripetere ciò che succede durante la narrazione. Successivamente, l'attenzione della classe è stata indirizzata dall'insegnante verso i singoli sostantivi, che, come è possibile osservare nell'immagine compaiono in diverse lingue oltre allo sloveno: croato, macedone, rom ed albanese. Nel caso della lingua croata, l'insegnante ha chiesto agli alunni dalla Serbia e dalla Bosnia se nella loro madrelingua le parole si dicessero allo stesso modo. Gli alunni si sono dimostrati entusiasti dal trovare la propria lingua in un libro utilizzato durante le ore scolastiche, e si sono impegnati nell'insegnare la pronuncia corretta ai compagni. L'insegnante ha colto l'occasione per chiedere se e come festeggiassero il Carnevale nel loro paese d'origine, quali fossero i travestimenti ed i cibi tipici per l'occasione, lasciando gli alunni liberi di esprimersi, interrompendoli solamente dove la comprensione risultasse difficile per i compagni.

Da inizio maggio a fine anno scolastico (metà giugno) il gruppo A della *Pripravljalnica* è stato guidato da un'altra insegnante.

Anche in questo caso il gruppo di alunni si è dimostrato sempre propositivo e pronto a collaborare.

Le lezioni con la seconda insegnante si sono svolte per lo più nella biblioteca scolastica, adiacente all'aula in cui si svolgevano le lezioni con la prima insegnante. Lo spazio utilizzato dalla seconda insegnante per le lezioni non prevedeva tavoli o sedie. Agli alunni, infatti, date le attività proposte, veniva spesso chiesto di muoversi nell'aula, mentre ad inizio ora si ritrovavano tutti seduti a terra in cerchio.

La seconda insegnante, da quanto osservato, ha utilizzato un metodo più spiccatamente ludico (benchè il metodo ludico sia alla base di tutta la *Pripravljalnica* di questo gruppo) basato su materiali per lo più di tipo visivo quali fotografie ed immagini, preparati dell'insegnante stessa e impiegati prevalentemente per lo sviluppo della lingua parlata.

Durante le lezioni da me osservate l'insegnante ha cercato di ampliare ulteriormente il bagaglio lessicale degli apprendenti, nonché di rafforzare l'uso di costruzioni linguistiche già conosciute dagli alunni (perché incontrate nelle lezioni curricolari), collegandole a determinati argomenti grammaticali.

Un esempio di lezione volta a rafforzare il lessico degli alunni è stata quella dedicata alla famiglia. Quasi ogni alunno, a questo punto del proprio percorso in Slovenia, possedeva un vocabolario di base per quanto riguarda i componenti della famiglia. Per rafforzare ed ampliare le conoscenze, l'insegnante ha organizzato un'attività suddivisa in due momenti. Per cominciare, ad ogni alunno è stata distribuita una fotografia. Ogni immagine raffigurava una famiglia impegnata in diverse attività: sciare, pranzare, passegiare Agli alunni è stato richiesto come prima cosa

di descrivere cosa vedessero raffigurato nell'immagine, utilizzando così il lessico relativo alla famiglia esaminato e ripetuto nelle lezioni passate, e, in un secondo momento, di descrivere brevemente che cosa la famiglia dell'immagine avesse deciso di fare quel giorno, cercando così di organizzare un vero e proprio discorso e di far spaziare i bambini il più possibile nelle proprie conoscenze lessicali. Terminata tale attività, gli alunni sono stati suddivisi in coppie. Ad ogni coppia sono state assegnate tre parole, due indicanti membri della famiglia ed una un luogo: *teta-sestrična-kino*/zia-cugina-cinema e *oče-sestra-tržnica*/papà-sorella-mercato. Le coppie hanno quindi ideato un breve *role play*, che hanno poi esposto di fronte ai compagni.

Una lezione dedicata al rafforzamento di una costruzione linguistica è stata quella finalizzata all'utilizzo della struttura *Nekega dne* –Un giorno- ed all'uso del tempo passato richiesto da tale costruzione. L'insegnante ha assegnato ad ogni alunno tre foto. A turno, questi le hanno dovute descrivere, una per volta, concentrandosi inizialmente sul tempo atmosferico raffigurato nell'immagine e, successivamente, sugli altri elementi presenti. Al termine della descrizione, ogni alunno è stato invitato a porre l'immagine in centro in modo che fosse visibile a tutti i compagni, e ad articolare qualche frase iniziando con la struttura *Nekega dne*.... .

Rispetto alla prima insegnante, la seconda ha utilizzato un tipo di materiale diverso che, assieme alle attività proposte la faceva avvicinare all'approccio naturale; le attività proposte prevedevano l'uso della mimica, dei gesti, agli alunni è stato più volte richiesto di ricreare scenette, dialoghi e situazioni comunicative tratte dalla realtà.

In generale, data la provenienza degli alunni del gruppo A da paesi relativamente vicini e non essendoci una profonda distanza culturale tra la cultura slovena e quella degli alunni, non ho riscontrato particolari ostacoli causati dagli aspetti paralinguistici, dalla dimensione cinesica o dalla prossemica.

8.2.2. Gruppo B

Osservazioni in classe

Il gruppo B della *Pripravljalnica* è formato da alunni frequentanti le classi dalla quinta alla nona e guidato da un'insegnante di madrelingua slovena.

Lo svolgimento della *Pripravljalnica* nel gruppo B si è dimostrato nettamente differente da quello del gruppo A. Ciò è dovuto principalmente all'età degli apprendenti che influenza, almeno in parte, il loro atteggiamento verso le lezioni e verso la figura dell'insegnante.

Fin dalla prima lezione osservata è stato notato il diverso il clima in cui si svolgevano le lezioni. Anche l'insegnante del secondo gruppo ha sempre dimostrato un atteggiamento positivo ed accogliente tuttavia, lo svolgimento delle lezioni veniva costantemente interrotto da un gruppetto di alunni che, parlando tra di loro e non prestando attenzione alle parole dell'insegnante, rendeva difficile l'esecuzione della lezione.

Seconda grande differenza rispetto alla *Pripravljalnica* del gruppo A, è stata l'utilizzo della propria lingua materna da parte degli alunni durante la lezione. Spesso, infatti, soprattutto il gruppo di alunni più "vivace" si rivolgeva l'un l'altro in bosniaco o albanese (a seconda della provenienza) per qualsiasi tipo di comunicazione, rispondendo in bosniaco anche all'insegnante senza nemmeno pensare a quale potesse essere la risposta in sloveno, ben sapendo che l'insegnante, sebbene non di madrelingua, possedesse una conoscenza base, per lo meno passiva, della lingua bosniaca.

Ad esempio, parlando degli spazi domestici l'insegnante chiede agli alunni:

Kaj je 'shramba'? Cos'è il 'ripostiglio'?

ottenendo come risposta non un tentativo di spiegazione in lingua slovena, bensì la traduzione in bosniaco:

A: *Špajz!*

Nel caso gli alunni non sapessero una parola in sloveno, preferivano in generale chiederla ad un compagno della stessa madrelingua, che cercava di spiegarla all'insegnante in lingua slovena:

A1: *Kako je kutija na slovenačkom?* A1: (in bosniaco) Com'è 'scatola' in sloveno?

A2: *Škatla!*

Anche in questo gruppo, l'insegnante poneva quotidianamente l'accento sull'importanza della madrelingua degli alunni come valore importante per la loro crescita personale, che mai avrebbe dovuto costituire elemento di diversità.

Nel caso non sapessero una determinata parola in sloveno, l'insegnante dava loro la possibilità di esprimersi nella propria madrelingua, anche se non conosciuta dall'insegnante.

I: *Kaj je to?* -Cos'è questo?-

A: *Mmmh* (silenzio) .. *visibaba!* –*Mmmh ...* (silenzio) ... *visibaba!*-

I: *Kako je v slovenščini visibaba?* – Come si dice *visibaba* in sloveno?-

Come spiegatomi dall'insegnante, nel secondo semestre, periodo della mia osservazione, le lezioni sono state concentrate maggiormente sullo sviluppo del lessico e del parlato.

I materiali utilizzati per il gruppo B della *Pripravljalnica* sono stati di diverse tipologie. Rispetto al gruppo A è stato fatto largo uso del computer e di internet, utilizzati per reperire informazioni di vario genere e per far visionare agli alunni sia brevi filmati, cartoni animati e video di accompagnamento a canzoni. Tra gli alunni, anche tra quelli più grandi frequentanti le ultime classi, ha riscosso molto successo, ad esempio, la visione del cartone animato Rio, popolarità che mi ha stupita data la poca attenzione prestata generalmente durante le lezioni, dicasi anche per la partecipazione unanime al dibattito seguente la visione.

Internet ha permesso all'insegnante di avvicinare gli alunni ad aspetti della cultura slovena. Ad esempio, per ripetere il lessico relativo alla primavera, l'insegnante ha utilizzato le canzoncine *Kekčeva pesem*¹²⁴, *Dobra volja je najbolja*¹²⁵ e *Zvončki in trobentice*¹²⁶ (molto popolari nell'ambiente scolastico sloveno, spesso utilizzate per recite e rappresentazioni) facendole ascoltare in classe con annessi i relativi video presenti in rete. Anche queste attività sono riuscite a catturare l'attenzione di tutti gli alunni, la quale è però calata non appena, dopo aver elencato i nomi dei fiori presenti nelle canzoni ed analizzate alcune immagini, l'insegnante ha proposto degli esercizi grammaticali orali, quali la ripetizione della declinazione di alcuni sostantivi maschili singolari (ad es. *deček, stol ...*).

Per cercare di coinvolgere gli alunni in esercizi ed attività mirati alla grammatica, la maestra ha utilizzato molto spesso l'approccio ludico. Un'attività che ha riscosso molto successo e che è riuscita a catturare l'attenzione di tutti gli alunni è stato, ad esempio, un esercizio finalizzato ad esercitare i diversi casi grammaticali sloveni tramite l'utilizzo di sostantivi di ogni genere e numero, attività a cui abbiamo preso parte anche io e anche l'insegnante. Ogni partecipante scriveva su un foglietto di carta il sostantivo seguendo le indicazioni dell'insegnante, come ad esempio: nome proprio o comune di persona, femminile, singolare; successivamente ripiegava il foglietto in modo che non si riuscisse a vedere quanto appena scritto e lo passava al compagno più

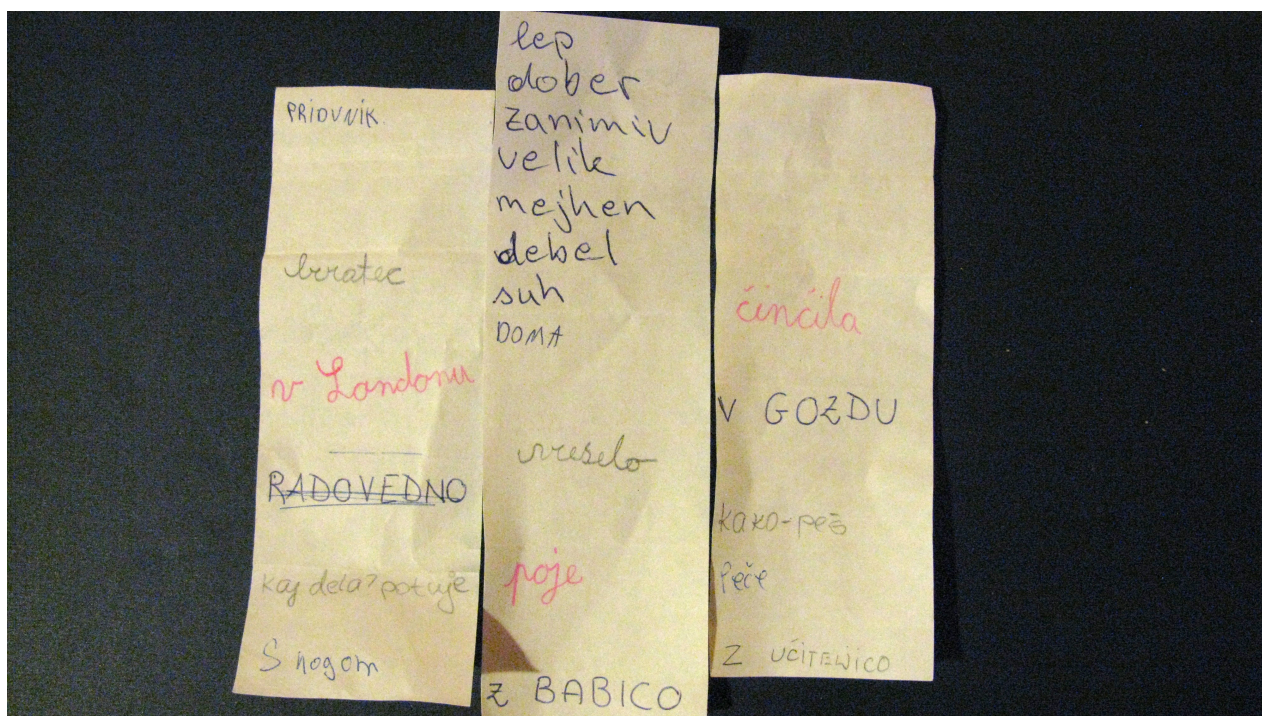
¹²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=0XViah7DJrM>

¹²⁵ https://www.youtube.com/watch?v=3e_0H9ztaBU

¹²⁶ https://www.youtube.com/results?search_query=zvoncki+in+trobentice

vicino che scriveva il secondo sostantivo secondo le ulteriori indicazioni dell'insegnante e così via ... Al termine dell'esercizio ogni alunno ritrovava sul foglietto che aveva in mano una frase, che, se seguito le indicazioni dell'insegnante, avrebbe dovuto essere grammaticalmente corretta:

IMG 22. Esercizio proposto dall'insegnante del gruppo B



Sebbene, l'attività proposta sia riuscita nell'intento di far partecipare tutti gli alunni all'esercizio, alcuni hanno preferito utilizzare la propria madrelingua (bosniaco) e non la lingua slovena, anche dove, con ogni probabilità erano a conoscenza del corrispettivo sloveno; ad esempio è altamente improbabile che l'alunno di madrelingua bosniaca che utilizzi l'espressione *U kući*, bosniaco per 'in casa', in Slovenia da inizio anno scolastico, non conoscesse l'espressione slovena *V hiši*, facente parte del vocabolario base.

Parte della *Pripravljavnica* del gruppo B è stata dedicata alla scoperta della geografia della Slovenia. Nel corso delle lezioni da me osservate, l'insegnante ha fatto vedere agli alunni un filmato sul Predjamski grad (Castel Lueghi), noto castello nelle vicinanze delle grotte di Postumia, meta di gite scolastiche. Nella lezione successiva ha poi distribuito dei fogli con delle informazioni relative a questo luogo, tratte da internet. Agli studenti, suddivisi in coppie, è poi stato chiesto di fare un riassunto per iscritto di quanto appena letto. Purtroppo, come quasi tutte le attività di scrittura proposte dall'insegnante nel corso delle lezioni, anche questa non è riuscita a catturare l'attenzione di circa metà della classe, che si è rifiutata di scrivere.

Le osservazioni in classe mi hanno consentito di cogliere alcune caratteristiche della tipologia di approccio metodologico adottata dall'insegnante per questo gruppo di studenti.

Anche l'insegnante del gruppo B utilizza un approccio che presenta caratteristiche comuni ad un approccio di tipo grammaticale ed ad uno di tipo comunicativo. L'insegnante cerca di riservare parte della lezione, seppur limitata dato il poco tempo a disposizione, alla riflessione linguistica, utilizzando anche termini metalinguistici per classificare e riconoscere le diverse strutture grammaticali. Come da approccio comunicativo, l'insegnante pone come centro della lezione l'apprendente e la relazione che con esso va a stabilire. Intenzione dell'insegnante è dedicare gran parte della lezione alla conversazione, tuttavia, date le difficoltà disciplinari riscontrate con questo gruppo di studenti, ciò non si rivela un'attività né semplice né tanto meno proficua dal punto di vista didattico, rendendo più indicate attività più rigidamente strutturate. Data l'età ed il percorso educativo degli alunni del gruppo B, l'insegnante deve non solo insegnare lo sloveno come L2 e guidare gli apprendenti verso il raggiungimento di una competenza comunicativa, bensì deve introdurli alla riflessione sulla L2 e ad utilizzarla come lingua dello studio. Tutti gli alunni del gruppo sono alfabetizzati nella propria L1 ed hanno quindi, come ricorda Favaro (2002: 138), imparato a pensare “ da alfabetizzati”, ovvero hanno già realizzato dei passaggi e conquiste cruciali a livello cognitivo, hanno interiorizzato la differenza tra una visione dinamica, propria della lingua orale e una visione sinottica, propria di quella scritta. Per avvicinare i ragazzi allo sloveno come lingua per lo studio e per aiutarli a diventare nel frattempo anche lettori in L2 l'insegnante ha cercato di sviluppare le capacità di comprensione e di lettura chiedendo, ad esempio, agli alunni di ascoltarla attentamente mentre leggeva dei testi o di ascoltare brevi testi in L2 registrati per abituarsi così al ritmo e ai suoni dello sloveno. L'ascolto era facilitato da immagini presentate in anticipo e da alcune parole chiave date in apertura di lezione.

In ogni momento della lezione gli item linguistici sono stati selezionati basandosi sui bisogni dei discenti per portare a compimento delle azioni; non raramente l'insegnante ha modulato le attività delle lezioni su difficoltà linguistiche degli alunni osservate nello svolgimento di lezioni precedenti.

Per quanto riguarda la trattazione dell'errore, gli enunciati incompleti o parzialmente corretti sono visti dall'insegnante come tali, piuttosto che come errati. Nonostante gli errori commessi, l'insegnante invitava gli alunni a riformulare la frase con calma, dando dei suggerimenti o formulando la frase corretta lei stessa, invitando poi l'alunno a ripetere.

Rispetto al primo gruppo, nel gruppo B vi era un alunno proveniente dall'Iran, giunto in Slovenia da pochi mesi. Nonostante l'effettiva differenza linguistica e culturale, non ho notato particolari ostacoli causati da aspetti paralinguistici o dalla dimensione cinesica. L'alunno ha seguito le lezioni con interesse, sebbene il suo livello di sloveno fosse, comprensibilmente, più basso rispetto al resto della classe. Frequentando la scuola Livada già da sei mesi aveva avuto tempo per potersi ambientare, tenendo conto che i compagni si erano sempre dimostrati molto interessati alla sua presenza e pronti ad aiutarlo; il personale scolastico si è inoltre premurato di seguirlo singolarmente non appena si presentasse occasione. L'alunno al momento dell'osservazione si trovava nella fase successiva a quella del silenzio, si esprimeva con parole singole, brevi frasi ed espressione di routine (percorso tipico dello sviluppo linguistico dell'alunno straniero (Favaro 2002: 145) che l'alunno aveva avuto modo di ascoltare e comprendere nei contesti ricorrenti e quotidiani delle interazioni in classe. Nel nostro caso, data la particolare composizione linguistica dell'istituto Livada, l'alunno proveniente dall'Iran, al momento dell'osservazione non solo era in grado di produrre espressioni in sloveno quali, ad esempio, i saluti o relative all'ambiente scolastico: *Nisem razumel!* – Non ho capito!- ma anche in bosniaco, riprese dai compagni.

8.2.3. Conversazioni con le insegnanti

Non essendoci bibliografia disponibile sul *case study* in esame, per comprendere al meglio l'organizzazione della *Pripravljalnica*, le dinamiche in atto tra gli alunni e la lingua slovena e le difficoltà incontrate dalle insegnanti, ho preparato una serie di domande da rivolgere a quest'ultime, per poter cogliere al meglio tutti gli aspetti di tale realtà.

Inizialmente ho pensato ed ideato delle interviste strutturate tuttavia, dopo le prime due domande, ogni insegnante ha organizzato il discorso da sé riuscendo a soddisfare ogni mia curiosità.

Insegnanti del gruppo A

Il gruppo A, formato dagli alunni dalla prima alla quarta classe, è stato seguito da due insegnanti, la prima da inizio anno al mese di maggio e la seconda da inizio maggio a fine anno scolastico.

Le due insegnanti di questo gruppo presentano una caratteristica comune, ovvero sono entrambe immigrate in Slovenia dai paesi dell'ex Jugoslavia, una dalla Serbia, l'altra dalla Croazia. Il fatto di essere loro stesse straniere è stato oggetto per entrambe della prima domanda da me posta. Per le insegnanti, l'essersi scontrate in prima persona con tutte le difficoltà inerenti il proprio

inserimento nella società slovena e l'apprendimento dello sloveno come lingua seconda, le ha avvicinate alle esperienze dirette degli alunni. Inoltre, parlare la stessa madrelingua di alcuni alunni, allo stesso tempo molto simile a quella della maggioranza di questi (la lingua bosniaca), è stato, a detta delle insegnanti, sicuramente un punto a loro vantaggio:

“Certo che mi è stato d'aiuto, con i bambini dalla Serbia, dalla Croazia, dalla Bosnia, soprattutto nel momento iniziale del loro inserimento” ricorda la prima insegnante.

Più difficoltoso si profila solitamente il primo approccio con i bambini di madrelingua albanese (o di madrelingua diversa dal bosniaco, croato, serbo), non essendoci una lingua veicolare nella quale potersi esprimere non sapendo questi, data l'età, ancora nessuna parola in inglese.

Provenendo la maggior parte degli alunni di madrelingua albanese dal Kosovo e non dall'Albania, ho chiesto alle insegnanti se per caso questi avessero una conoscenza, seppur passiva e minima della lingua serba, ottenendo risposte negative. Secondo le insegnanti, da un lato è possibile che fingano di non capire alcuna parola in serbo, dall'altro però, aggiungono, è possibile che non capiscano veramente; quando hanno sentito l'insegnante parlare in serbo con i compagni hanno detto di non capire nulla. Mentre ciò può probabilmente valere per gli alunni più piccoli, secondo le maestre lo stesso non si può affermare per quelli più grandi che, presumibilmente, possiedono per lo meno una minima comprensione del serbo, ma non vogliono dimostrarlo.

Le insegnanti hanno osservato come alunni di madrelingua albanese imparino lo sloveno più in fretta, rispetto ai compagni di lingua materna più vicina a quella slovena. Ciò è dovuto proprio dall'estrema differenza tra lo sloveno e l'albanese e quindi dall'assoluta impossibilità di comprensione reciproca. “Sono costretti ad impararlo più in fretta per venire capiti. Gli alunni di madrelingua croata, bosniaca o serba, invece, sanno che li capiamo e, anche all'inizio, ci capiscono anche loro a grandi linee, mescolano le due varianti linguistiche senza fare troppa attenzione e questo, purtroppo, è una caratteristica che permane nel tempo”.

Trattando del rapporto tra gli alunni e la propria madrelingua, secondo la prima insegnante, appena i bambini iniziano a parlare sloveno, tendono a dimenticare la propria lingua materna, il che rappresenta un vero e proprio problema dal punto di vista linguistico. “Spesso sembra che se ne vergognino. È capitato, ad esempio, che io iniziassi una conversazione del tipo: Che tempo fa oggi? Non ricevendo risposta, li ho invitati a rispondere nella loro lingua, per vedere se avessero capito, o meno la domanda. Ho notato una certa resistenza, come se dimenticassero la propria madrelingua per le cose di tutti i giorni come ad esempio: Elenca dieci tipi di verdura, di frutta ... ne escono dei miscugli, delle costruzioni ... come se fosse un'altra lingua ancora.”

Queste difficoltà potrebbero venir per lo meno in parte superate, secondo le insegnanti, se gli alunni frequentassero i corsi offerti dalla scuola Livada delle loro lingue materne ma, come emerso

anche dai questionari, ciò non avviene. I più attivi nel mantenimento della propria madrelingua, sono, come sottolinea la prima insegnante, i parlanti albanesi. La causa principale per il mancato interesse verso quest'offerta formativa è dovuto secondo le insegnanti al basso livello d'istruzione della maggior parte dei genitori, i quali non si rendono conto dell'importanza, anche a livello pratico, dello studio della madrelingua anche in ambiente istituzionale. La seconda insegnante sottolinea come sia molto importante lavorare sulla presa di coscienza dei genitori in merito all'importanza del corretto sviluppo della madrelingua degli alunni, aggiungendo: "D'altra parte però riesco ad immedesimarmi nei panni di questi genitori. Capisco le pressioni a cui sono sottoposti. Non sono venuti qui per riposare ma per lavorare, potendo sarebbero rimasti nel loro paese. Fanno lavori pesanti, hanno talmente poco tempo che, forse, nemmeno ci pensano".

Per la pianificazione didattica della *Pripravljalnica*, le insegnanti hanno seguito linee direttive ministeriali, elaborando un proprio programma. Tali direttive non sono sempre facili da seguire nella loro totalità, richiedendo un monte ore piuttosto consistente. Presso la scuola Livada questo è stato possibile avvenendo le lezioni giornalmente mentre, nelle altre scuole dove la prima insegnante svolge il laboratorio di sloveno come lingua seconda, ciò è stato molto più difficile, avendo a disposizione solamente poche lezioni a settimana.

Il programma della scuola Livada è stato adattato alle necessità degli alunni, spesso legate a determinati aspetti della vita scolastica e all'esperienza nel nuovo contesto sociale. Parte del programma è dedicato ad intessere rapporti e parallelismi con le culture d'origine degli alunni, aspetto della didattica che in futuro auspicano di poter sviluppare ulteriormente. Ad esempio, per l'anno scolastico 2014-2015 la seconda insegnante prevede che ogni alunno realizzi un fascicolo relativo al proprio paese d'origine, contenente informazioni, fotografie e brevi testi tradotti dall'alunno dalla propria madrelingua allo sloveno. Gli alunni presenteranno poi ai compagni le proprie nazioni d'origine, sia in sloveno che nella loro madrelingua.

La stessa insegnante ricorda un aneddoto a proposito dell'utilizzo dello sloveno e della madrelingua da parte degli alunni. Lo scorso inverno ha accompagnato un gruppo degli alunni della scuola Livada durante una settimana di campeggio a Zlatibor in Serbia. L'insegnante ha detto agli alunni che non serviva che parlassero sloveno, ottenendo l'effetto contrario: "Tra loro poi parlavano solo in sloveno perché capivano così di potersi differenziare dagli altri, di essere diversi e volevano dimostrare di sapere due lingue, di riuscire a capire gli altri ma di riuscire anche a non farsi capire da loro".

Le insegnanti confermano come nel tempo libero durante l'orario scolastico, gli alunni si esprimano tendenzialmente nella loro lingua materna anche se, come fa notare la seconda insegnante, ciò non accade sempre. Può infatti capitare che gli alunni si esprimano nella lingua in cui “non dovrebbero”, se gli insegnanti dicono che possono parlare nella loro madrelingua ecco che allora scelgono lo sloveno e viceversa: “Se inizi a proibirgli di parlare nella loro lingua, allora la parleranno apposta”. A fine anno scolastico, la seconda insegnante ha seguito gli alunni per una settimana di centro estivo¹²⁷. In questi sette giorni ha detto agli alunni partecipanti che potevano esprimersi nella loro lingua (essendo tutti di madrelingua bosniaca ed arrivati in Slovenia ad inizio anno scolastico), ottenendo così che utilizzassero quasi esclusivamente la lingua slovena.

Alla mia domanda se gli alunni a volte assumessero il ruolo d'interpreti tra i genitori ed il personale scolastico, la prima insegnante risponde che delle volte può accadere anche se, continua, le mamme che non sanno parlare sloveno per lo più evitano di presentarsi ai colloqui scolastici, non sentendosi all'altezza di sostenere una conversazione, mandando invece i padri i quali, lavorando, sanno meglio lo sloveno. Le mamme, infatti, in molti casi sono casalinghe e trascorrono la maggior parte del tempo in casa, oppure svolgono professioni che non richiedono un buon livello di lingua slovena, come ad esempio nelle imprese di pulizie. La scuola cerca di incentivare i contatti tra il personale scolastico e tutti i genitori, rassicurando e invitando, soprattutto le madri, a presentarsi a scuola in ogni caso, considerando che quasi tutti gli insegnanti riescono a farsi capire in croato/bosniaco/serbo o che ad ogni modo la scuola mette a disposizione personale che possa fare da traduttore, senza aver però ancora raggiunto risultati positivi in merito alla partecipazione dei genitori.

Chiedendo alla prima insegnante di commentare i risultati dei questionari distribuiti ad alunni e famiglie, dove un gran numero di genitori dichiarava di parlare sloveno con i propri figli in ambito pubblico, questa sostiene che tale comportamento spesso sia controproducente. Il personale scolastico, cogliendo ogni occasione possibile (incontri casuali all'inizio e alla fine delle lezioni, alle riunioni), consiglia ai genitori di esprimersi con i figli sempre nella lingua che conoscono meglio, nella loro madrelingua lingua che conoscono meglio, nella loro madrelingua; cosicché gli alunni possano da un lato conservare la propria lingua materna, dall'altro non imparino uno

¹²⁷ Per una settimana al finire dell'anno scolastico, la scuola ha dato la possibilità ai genitori di poter lasciare i propri figli a scuola, sebbene le lezioni fossero terminate. Come riferito dall'insegnante e come osservato, hanno approfittato di tale possibilità solamente quattro alunni di classi differenti, tutti arrivati dalla Bosnia ed Erzegovina nell'anno scolastico appena conclusosi. Questa poca affluenza, come mi è stato spiegato, è dovuta al fatto che quasi tutti gli alunni sono già partiti per il paese d'origine dove usano trascorrere tutte le vacanze, tra cui naturalmente quelle estive, ospiti di nonni o altri parenti.

sloveno scorretto, troppo influenzato dalla madrelingua dei genitori. Oltre alle conseguenze sul lato pratico della produzione e comprensione linguistica, questo comportamento può aiutare i bambini nel delineare e nello sviluppare una propria identità.

Essendo la prima insegnante di madrelingua serba e quindi in grado di capire perfettamente gli alunni appena arrivati, le ho chiesto come fosse sviluppato il vocabolario dei bambini nella loro madrelingua al momento dell'arrivo in Slovenia. Secondo l'insegnante, anche nella propria madrelingua molti bambini non possiedono un lessico ben sviluppato, in molte famiglie non si legge, presentano un lessico basilare, quanto serve alla comunicazione domestica quotidiana: "Una volta ho chiesto agli alunni di portare da casa libretti nella loro lingua materna, per poterli sfogliare e leggere assieme, per poter fare un confronto con un'eventuale versione slovena. Quasi tutti mi hanno detto di non avere nessun libro a casa, di averli lasciati in Bosnia Ho chiesto come mai non avessero portato qualche libro con sé in Slovenia e ho chiesto se si fossero portati dietro giocattoli. Quelli sì che li avevano!".

Per quanto riguarda il materiale per l'insegnamento dello sloveno come lingua seconda presente sul mercato sloveno, la prima insegnante lo reputa sufficiente, aggiungendo che è difficile riuscire ad utilizzarlo tutto dato il poco tempo a disposizione. Il problema maggiore è costituito dal fatto che non siano previste abbastanza ore di sloveno come L2 per gli alunni immigrati. Il Ministero finanzia 20 ore all'anno, il che non è sufficiente. Tutte le attività che superano queste 20 ore vengono realizzate grazie a progetti e alla volontà di qualche insegnante. La maestra aggiunge che le cose stanno migliorando, avendo le istituzioni preso atto che non vi sono più solamente gli immigrati provenienti dalle ex repubbliche di madrelingua serbo-croata che, in un modo o nell'altro, riescono ad imparare un livello di lingua slovena tale da poter partecipare alle lezioni abbastanza facilmente; a tal proposito riporta l'esempio dell'alunno arrivato dall'Iran, al quale solamente 20 ore non sarebbero sicuramente state sufficienti nemmeno per un'introduzione alla lingua slovena.

La seconda insegnante ha realizzato personalmente buona parte del materiale utilizzato durante le proprie lezioni. Per la maggior parte si tratta di materiale fotografico, immagini, disegni, giochi didattici diretti a catturare l'attenzione degli alunni. I bambini svolgono esercizi e completano schede durante le ore curricolari e questo tipo di materiale, secondo l'insegnante, riesce a mantenere alta la partecipazione durante la *Pripravljavnica*, opinione che trova conferma nel successo riscosso tra gli alunni. Secondo il parere della seconda maestra, ci sarebbe bisogno di ulteriore materiale, specialmente per il primo triennio della scuola di base; il materiale attualmente

in loro possesso è ottimo, ma troppo complicato per le prime classi. A suo parere un'ottima soluzione è quanto realizzato per i libri di testo in lingua albanese che presentano le indicazioni sia in albanese che in sloveno e molto utile sarebbe realizzarne una versione anche per il croato, bosniaco e serbo.

Entrambe le insegnanti, grazie al progetto *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja*, hanno avuto la possibilità di seguire corsi di aggiornamento e di confrontarsi periodicamente con i colleghi di tutta la Slovenia. Tutti i coordinatori di tale progetto hanno instaurato una collaborazione continua e ricevono delle linee guida riguardanti sia le basi legali, sia operative, per una migliore accoglienza degli alunni immigrati.

Le insegnanti hanno modificato il programma ed organizzato le attività proposte basandosi sull'andamento della classe, adattando la pianificazione didattica agli effettivi bisogni degli alunni. La seconda insegnante ritiene che un'ulteriore formazione nel campo dello sloveno come lingua seconda sarebbe molto utile e che sia assolutamente indispensabile ideare un piano di studio prestabilito e dei livelli di conoscenza dettagliati ai quali poter fare riferimento.

Per quanto riguarda le maggiori difficoltà linguistiche incontrate dagli alunni nel processo di acquisizione dello sloveno come lingua seconda, le insegnanti elencano l'accentazione delle parole e l'ordine delle parole nella frase.

Insegnante del gruppo B

Il gruppo B è formato da alunni frequentanti le classi dalla quinta alla nona e, linguisticamente, si dimostra più variegato del gruppo A, essendo composto da 4 alunni di madrelingua albanese che però capiscono anche qualche parola serbo, un alunno proveniente dall'Iran, due alunne dalla Bulgaria, due dalla Serbia ed i restanti dalla Bosnia.

L'insegnante di questo gruppo è una delle insegnanti di lingua slovena come materia curricolare per le classi dalla sesta alla nona e questa non è la sua prima esperienza d'insegnamento dello sloveno come lingua seconda, ma è la prima volta in cui guida la *Pripravljalnica* per l'intero anno scolastico. Negli anni scorsi l'insegnamento di sloveno come L2 non era così organizzato, bensì la scuola cercava d'inserirlo il più possibile nel programma scolastico, tra le ore di lezione delle materie curricolari o al termine dell'orario scolastico. La forma odierna di corso di sloveno come L2 più organizzata e continuativa è nata lo scorso anno scolastico (2012-2013), anche se non

ancora con l'organizzazione attuale¹²⁸. Nonostante questa sia reputata dalle insegnanti una buona soluzione a livello organizzativo, secondo l'insegnante del gruppo B, l'ideale sarebbe riuscire ad organizzare un corso di sloveno come L2 intensivo. Questo tipo di corso è già una realtà presso la scuola Livada; gli alunni arrivati in Slovenia qualche tempo prima dell'inizio dell'anno scolastico hanno infatti la possibilità di frequentare un corso di sloveno come L2 intensivo dalla durata di una settimana, frequenza che risulta però impossibile per chi arriva ad inizio anno scolastico o nel corso di questo.

Il programma della *Pripravljalnica* è stato deciso dall'insegnante stessa, aiutandosi con quanto formulato per l'anno precedente dalla collega e grazie alle indicazioni ricevute durante il seminario per insegnanti di sloveno come lingua seconda organizzato dal *Center za slovenščino kot drugi tuji jezik* dell'Università di Lubiana.

A proposito del materiale utilizzato, l'insegnante ritiene che quello esistente, edito dal *Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik*, sia rivolto per lo più ad un pubblico di adulti e deve essere adattato per i ragazzi delle ultime classi del ciclo d'istruzione primario sloveno.

Per la *Pripravljalnica* l'insegnante ha utilizzato, ad esempio, il manuale *Slovenski jezik v živo e ABC*, che riportano immagini per singole parole, utili agli alunni soprattutto nella fase iniziale. Oltre a questi l'insegnante ha trovato funzionale il testo *Sonja in Peter se učita slovensko*, che prevede lo studio della lingua slovena attraverso le quattro stagioni dell'anno ed ha inoltre utilizzato libri illustrati per lo sviluppo del lessico, facendo sempre attenzione che non ci fossero troppe parole da imparare tutte in una volta. All'inizio utilizzava anche cartoni animati con poco parlato, che non prevedessero quindi una conoscenza approfondita dello sloveno, in modo che gli alunni potessero focalizzarsi sulla trama, per poi provare ad esporla all'insegnante. Col tempo ha iniziato a proporre cartoni animati contenenti sempre più parlato, basati su lessico già esaminato a lezione (ad esempio gli animali). L'insegnante si è inoltre preoccupata di inserire materiale che tenesse viva l'attenzione degli alunni in classe: canzoni, indovinelli e quinz tratti dal libro *Odraslim vstop prepovedan*. A volte ha utilizzato vecchie antologie, ad esempio quelle per la classi terza e quarta, presentando queste testi di una giusta lunghezza e lessico appartenente alla vita quotidiana.

Secondo l'insegnante, ci sarebbe in generale bisogno di più materiale per gli alunni frequentanti la scuola elementare, possibilmente riunito in singoli manuali; cercare materiale in rete, adattarlo

¹²⁸ Nell'anno scolastico 2012-2013 il laboratorio di sloveno come L2, guidato da un'altra insegnante, era tenuto una volta alla settimana ed aveva la durata di due ore scolastiche. Tale svolgimento andava però ad interferire con le altre materie curriculari a cui gli alunni andavano a mancare dovendo seguire le lezioni di sloveno L2.

da libri diversi richiede, infatti, molto tempo. Molto valide si sono dimostrate le direttive e le idee del *Center za slovenščino*, che tuttavia devono essere adattate all'età degli alunni.

La collaborazione con le altre insegnanti della scuola è continua; se un'insegnante ha bisogno che il lessico legato alla sua lezione venga migliorato, ad esempio per la lezione di storia, di geografia, di matematica, l'insegnante di sloveno come L2 vi dedicherà alcune lezioni, aiutando così anche gli alunni delle classi inferiori a familiarizzare con lessico e concetti che si troveranno ad affrontare nel proprio futuro scolastico.

Per quanto riguarda il successo e l'atteggiamento degli alunni verso l'apprendimento della lingua slovena come L2, le ragazze sembrano all'insegnante più predisposte per la lingua, ascoltano di più, iniziano a parlare prima, mentre i ragazzi tendono ad utilizzare la propria madrelingua più a lungo e a formare frasi più semplici in sloveno. La maestra ha trovato le ragazze molto più propense a svolgere i compiti per casa e a seguire le sue indicazioni rispetto ai ragazzi, tuttavia, l'insegnante ha riscontrato molte difficoltà nell'ottenere lo svolgimento dei compiti per casa da parte della classe in generale, tanto che ha desistito, cercando di farli lavorare il più possibile durante la lezione.

Come metodo operativo nei confronti dell'errore, l'insegnante ha deciso di non correggere ogni imprecisione commessa dagli alunni nel parlato per non far loro perdere la voglia di esprimersi e di partecipare.

Nella conoscenza e nell'apprendimento della lingua slovena, come afferma anche l'insegnante, vi sono differenze tra gli alunni di madrelingua slava-meridionale (nel caso in esame bosniaca e serba) e i parlanti di lingue appartenenti a ceppi diversi e di conseguenza completamente differenti dallo sloveno. I primi, infatti, incontrano molte parole simili, il che spesso può anche rivelarsi un ostacolo, soprattutto per quanto riguarda l'accentazione delle parole che tende a rimanere errata nel tempo.

I madrelingua albanesi, invece, seguono un percorso completamente differente; essi presentano molte difficoltà nella pronuncia (ad esempio della lettera r), ma iniziano a produrre le prime frasi in sloveno corretto in tempi minori rispetto ai compagni. Anche quest'insegnante ricorda come i madrelingua bosniaci e serbi riescano, eventualmente, a farsi capire in Slovenia anche esprimendosi nella propria lingua materna, mentre lo stesso non si può certo affermare per gli alunni di madrelingua albanese. La maestra sottolinea, del resto, che le generazioni come la sua,

non solo imparavano il serbo-croato a scuola, ma continuavano a venirci in contatto tramite i mezzi d'informazione, possedendone così ancor oggi una conoscenza per lo meno passiva. Tra le generazioni più giovani, invece, questa comprensione manca e capita che preferiscano iniziare a comunicare tra loro in inglese, benchè questo non succeda nella scuola Livada, dove la maggior parte degli studenti conosce il bosniaco, il serbo o il croato. A ciò si correla il fatto che un alunno di madrelingua slovena, frequentando la scuola Livada, impari anche il bosniaco, croato, serbo e questo, ricorda l'insegnante, costituisce un vero e proprio problema, anche per i genitori che spesso lamentano il fatto che il figlio stia imparando il bosniaco. Durante la ricreazione gli alunni si esprimono nella propria madrelingua, il che rallenta notevolmente l'apprendimento dello sloveno. La scuola si trova in difficoltà su che approccio adottare in questa situazione, promuovendo d'altra parte la conservazione della madrelingua degli alunni. Anche secondo quest'insegnante le famiglie da poco in Slovenia, che decidono di parlare sloveno ai propri figli ma si esprimono invece in uno sloveno non corretto, danneggiano più che avvantaggiare l'alunno; per questo, nelle riunioni con i genitori, viene enfatizzato il ruolo della madrelingua e l'uso che di questa deve essere fatto in famiglia. L'apprendimento dello sloveno da parte dei genitori dovrebbe essere affrontato assieme ai figli, sostenendosi a vicenda.

A seconda che gli alunni siano nati in Slovenia o vi siano appena arrivati cambia, secondo l'insegnante, la conoscenza della lingua materna. I primi si esprimono spesso in una variante locale di questa, senza una solida base strutturale, chi si è invece scolarizzato nel paese d'origine possiede una lingua meglio strutturata e capisce più facilmente com'è costruita la lingua slovena, riuscendo a costruirsi un'utile rete di confronti tra le due grammatiche.

Parte delle lezioni della *Pripravljalnica* per il gruppo B sono state dedicate alla cultura, alla geografia e alla storia slovene, riservando ampio spazio anche alla tradizione popolare, alle poesie e alle fiabe slovene.

Per coinvolgere gli alunni nella descrizione dei luoghi, l'insegnante ha suggerito che potessero descrivere il loro paese d'origine o i posti già visitati in Slovenia, aiutandosi con la descrizione fatta dall'insegnante. In modo che gli alunni possano familiarizzare con la geografia della nuova nazione, è stata usata frequentemente una cartina geografica della Slovenia appesa in classe. Grazie all'utilizzo di internet è stato possibile raccogliere molto materiale fotografico sui diversi luoghi, che ha incuriosito gli alunni. A questo proposito l'insegnante crede ci sia il bisogno di materiale fotografico da poter appendere alle pareti della classe e l'ideale sarebbe avere un'aula scolastica dedicata interamente al laboratorio di sloveno come lingua seconda dove poter disporre il materiale in modo permanente. Le lezioni della *Pripravljalnica* del gruppo B si svolgevano infatti

nella classe sesta, non potendo così disporre di una propria aula, come invece avviene per il gruppo A.

Conclusioni

Nel caso di alunni immigrati che iniziano un nuovo percorso linguistico in una L2, per il processo di apprendimento è fondamentale la figura e l'operare dell'insegnante di sloveno come L2. Le insegnanti cercano di mantenere le lezioni più sul versante dell'acquisizione, avvicinandosi ad un approccio più comunicativo-pragmatico, simile al riverbero che la L2 trova nell'ambiente circostante, per rinforzare la motivazione e fornire all'alunno input producenti, che lo stimolino all'espressione.

Da quanto osservato è possibile affermare che le insegnanti seguano un approccio comunicativo¹²⁹. L'apprendente è, infatti, figura centrale sui cui bisogni vengono costruite le lezioni, ovvero si insegna agli alunni ciò che gli serve per comunicare nella lingua straniera. Ciò di cui gli alunni necessitano, non è solamente la competenza linguistica, ovvero la conoscenza delle caratteristiche formali della lingua, bensì anche la competenza comunicativa, ovvero la “capacità di relazionarsi verbalmente e non verbalmente in modo efficace con individui che appartengono ad una cultura diversa dalla propria” (Ciliberti 1994:139)

La scelta della scuola Livada di organizzare due gruppi di apprendimento specifici di sloveno come L2 offre le migliori opportunità ai bambini stranieri per apprendere la nuova lingua. La formula del “laboratorio linguistico” (Favaro 2002) offre un determinato input: comprensibile, graduale, ben graduato sul livello degli apprendenti, diretto spesso in maniera specifica ai singoli bambini stranieri. Nel caso della lingua seconda l'organizzazione didattica è qualificante ed avendo gruppi di studenti relativamente piccoli l'insegnante può osservare più agevolmente non solo le caratteristiche personali di ogni studente (emozionali, cognitive, di personalità, il grado di bilinguismo ...), ma anche le prospettive che secondo Balboni (2012: 239) emergono con più vigore nel contesto di laboratorio di lingua seconda:

- a. il <<microsistema>>, ovvero la relazione tra le attività nella classe normale e quelle in laboratorio;

¹²⁹ L'approccio comunicativo si differenzia notevolmente dagli approcci formalistico, naturale, strutturalistico utilizzati nella didattica fino ad inizio anni Settanta quando, in area europea, grazie anche ai lavori del Consiglio d'Europa si fa strada tale approccio.

- b. il <<mesosistema>>, cioè le relazioni famiglia/scuola, le relazioni di amicizia con madrelingua sloveni o meno;
- c. l'<<ecosistema>>, cioè il contesto istituzionale, la comunità di appartenenza, e così via.

In un gruppo ristretto di alunni è possibile per l'insegnante realizzare, qualora ve ne fosse la necessità (come ad esempio per l'alunno arrivato dall'Iran), un percorso di didattica personalizzata in collaborazione con altre maestre.

La metodologia ludica utilizzata dalle due insegnanti del gruppo A, ed in parte da quella del gruppo B si presenta particolarmente indicata ed efficiente per l'età degli alunni e per le ragioni ricordate da Balboni (2012: 241):

- a. la ludicità sposta l'attenzione dal successo nella lingua slovena, traguardo difficile ed impossibile per alcuni mesi, al successo nel gioco, deviando di conseguenza la demotivazione derivante dal fallimento dalla lingua al gioco;
- b. il gioco giustifica e rende più piacevole per i giovani apprendenti attività ripetitiva quali ad esempio, ripetere determinate forme del discorso o ripassare il lessico legato a determinati ambiti;
- c. lo sloveno utilizzato durante la spiegazione dei giochi e nelle discussioni che possono nascere durante lo svolgimento è un esempio di lingua "concreta", serve a passare informazioni, è un input che l'insegnante può governare e che diviene prezioso per un apprendimento spontaneo. Inoltre, il parlato tra gli alunni ha uno scopo reale: spiegarsi, discutere, negoziare, che lo rende vivo.

La *Pripravljalnica* della scuola Livada è possiamo dire uno dei punti cardine dell'educazione multiculturale promossa dall'istituto. Essa è tappa fondamentale verso il percorso di apprendimento della lingua slovena per i ragazzi appena arrivati ed è la base per poter riuscire ad imparare una lingua in situazione migratoria, che come sottolinea Favaro (2004:258), significa non solo capirla e saperla parlare, ma abitarla, entrare a far parte di una comunità linguistica.

9. L'interazione nella classe di L2.

Quadro teorico

Nella seguente parte del lavoro verrà trattata la tematica dell'interazione insegnante-alunni nella classe di L2.

Prima di concentrare l'attenzione all'analisi dell'interazione nella *Pripravljalnica* della scuola Livada, verrà descritto il contesto specifico, quello della classe di L2 e verranno analizzati i profili dei soggetti coinvolti: gli alunni stranieri e l'insegnante di L2.

Come la maggior parte delle attività umane, l'apprendimento di una L2 avviene in un contesto sociale che prevede un'interazione tra i partecipanti alla comunicazione.

L'interazione descrive l'attività interpersonale che avviene durante la comunicazione faccia a faccia. Nell'ambito della ricerca sul tema dell'acquisizione di una lingua seconda, essa è stata definita da Ellis, come "l'attività intrapersonale coinvolta nell'elaborazione mentale" (1996: 3). I partecipanti daranno vita ad una serie di eventi linguistici, ovvero di azioni con uso di mezzi verbali (Cardona 2009: 107), che è possibile distinguere tra loro grazie alla presenza di segnali demarcativi.

La classe di L2, come contesto particolare in cui ha luogo l'interazione in analisi, date le sue particolari caratteristiche, prima fra tutte l'istituzionalità, pone ai singoli testi verbali determinate restrizioni come possono ad esempio essere la correttezza linguistica, il dover rispondere alle richieste dell'insegnante

Essendo la cornice scolastica un contesto dalle caratteristiche particolari, per il tipo di rapporto e di conseguente comunicazione che va ad instaurarsi tra insegnante e alunni e tra gli alunni stessi, essa è stata terreno d'indagine di numerosi studi finalizzati ad analizzare la natura delle opportunità d'apprendimento messe a disposizione degli apprendenti tramite l'interazione. Lo studio delle interazioni in classe è un abito di ricerca relativamente recente, in riferimento ai più tradizionali temi affrontati dalla psicologia, dalla pedagogia e dalla sociologia in ambiente scolastico.

I primi studi riguardanti il dominio scolastico di stampo sociologico e pedagogico furono condotti negli Stati Uniti negli anni '40 ed erano mirati ad osservare il comportamento dell'insegnante non solo da punto di vista verbale. Nei decenni successivi, vennero formulate griglie di valutazione intese a stimare lo stile discorsivo dell'insegnante e l'orientamento della comunicazione didattica (Grassi 2007: 41).

Successivamente, dal filone di studi che legava i risultati scolastici degli studenti alle loro origini sociali, in ambito britannico e statunitense si svilupparono ricerche basate sul linguaggio utilizzato in ambito scolastico, incentrate sulla possibilità che dal modo di parlare degli alunni dipendesse la loro esclusione sociale. La formulazione più importante in questa corrente di pensiero è stata la teoria dello svantaggio linguistico di Bernstein (Grassi 2007, Fele, Paoletti 2003). Secondo tale teoria, il linguaggio e i sistemi simbolici usati in famiglia possono divergere drammaticamente da quelli richiesti ed usati nella scuola. I ragazzi provenienti dalla classe operaia, di conseguenza, incontravano maggiore difficoltà nella propria performance scolastica in un contesto educativo che faceva propri i valori ed i modi del parlare delle classi medie.

Come sottolinea Grassi (2007: 42), benché la teoria di Bernstein fosse stata criticata e sconfessata da studi successivi, ha fatto emergere un'interessante osservazione, ovvero che in ambiente scolastico si utilizzi un codice a sé, più elaborato, differente e specifico rispetto a quello richiesto dal resto delle attività quotidiane. La variabilità nella performance e nel rendimento scolastico possono derivare piuttosto dalla differente capacità dei bambini di diverse classi sociali, di riconoscere e considerare la scuola come un contesto speciale, con proprie regole linguistiche, diverse da quelle utilizzate in altri ambiti della vita quotidiana (Fele, Paoletti 2003: 22).

A contrapporsi del tutto e a smentire le teorie di Bernstein e della sua scuola furono gli studi del sociolinguista statunitense William Labov. (Fele, Paoletti 2003: 25).

A differenza di Bernstein, Labov condusse la propria ricerca direttamente sul campo, basandola sull'osservazione partecipante delle comunità linguistiche studiate. Le conclusioni tratte consideravano tutte le lingue, nonché le loro varietà, equivalenti quanto a complessità e capacità di astrazione. Secondo Labov, nei bambini non esiste un deficit grammaticale che li renderebbe inadatti ad apprendere, il linguaggio da solo non può essere la causa del successo o insuccesso scolastico, mentre è invece doveroso rilevare un insieme di componenti sociolinguistiche.

Con gli anni, il fulcro dell'attenzione scientifica si spostò dalla forma linguistica alle forme del discorso utilizzato in classe.

In questa cornice emersero particolarmente gli studi della Scuola di Birmingham, in particolare i lavori di Sinclair, Coulthard e Brazil, che rimodellarono la strutturazione del discorso didattico cercando di formulare una struttura discorsiva più ampia, non focalizzandosi solamente sull'unità frasale.

Seppur questi studi portarono a classificazioni e metodi d'indagine ancor oggi tenuti in particolare considerazione, non sono stati esenti da critiche. Nonostante ciò, anche alla luce dell'analisi proposta in questo lavoro, reputo necessario dedicare all'approccio secondo l'analisi

del discorso un'attenzione particolare, essendo le classificazioni e le formulazioni da questo proposte utili all'organizzazione dell'analisi dell'interazione nella *Pripravljalnica*.

9.1 L'approccio secondo l'analisi del discorso

L'analisi del discorso è un metodo ed un mezzo utilizzato per descrivere sistematicamente i tipi di interazione che avvengono nella classe di lingue, nel nostro caso di L2. Essa è basata su principi e metodologie tipiche della linguistica e mira ad analizzare l'interazione in classe tramite un'analisi linguistica strutturale e funzionale, che pone l'attenzione non solo sulla funzione delle espressioni linguistiche individuali, ma anche sulla modalità in cui queste espressioni si uniscono in unità discorsive maggiori.

L'analisi del discorso ha preso forma in campo anglosassone ad inizio anni settanta, quando la struttura del linguaggio della classe di lingua ha iniziato ad essere analizzato tramite il modello indicato dalla scuola di Birmingham. A seguire, ad inizio anni ottanta, ulteriori studi¹³⁰ hanno sviluppato strutture basate sull'analisi del discorso per caratterizzare i differenti tipi di interazione che possono avere luogo nella classe di L2.

Il procedimento d'analisi proposto prevedeva la suddivisione del linguaggio in atti o mosse, la cui successiva analisi potesse dare luogo ad una serie di regole atte a dimostrare come le singole unità riuscissero a formare un discorso coerente. Uno studio di fondamentale importanza sull'interazione in classe¹³¹, che adottò questo tipo di approccio e che pose le basi per l'analisi dell'interazione didattica, fu il lavoro di Sinclair e Coulthard (1975), che spostò il fulcro dell'attenzione dalla forma linguistica alle forme del discorso utilizzato in classe (Ellis 1996, Grassi 2007, Seedhouse 2004, Fele-Paoletti 2003). Questi delinearono un modello d'analisi di tipo gerarchico, suddividendo la struttura di una lezione in un'architettura a più livelli (Grassi 2007: 44, Ellis 1996: 574):

¹³⁰ Tra questi Ellis (1996: 568) ricorda, oltre ai propri studi, le ricerche di Van Lier del 1982 e 1988.

¹³¹ Sebbene tale studio fosse riferito al discorso in una classe disciplinare L1, come ricorda anche Grassi (2007:43) facendo riferimento anche all'opinione espressa in merito da Boulima (1999: 105), può trovare applicazione anche nelle classi di lingua, come anche nel contesto di una classe plurilingue, terreno d'indagine per l'opera di Grassi (2002).

- Lezione (*lesson*): l'unità di tempo in cui si svolge l'incontro tra insegnante e studenti, dalla struttura non definita nei dettagli ma costituita da una serie non ordinata di transazioni (*transactions*);

- Transazione (*transaction*): i momenti in cui si compone e attraverso cui prende forma la lezione. Le transazioni sono costituite al loro interno da 3 scambi (*exchanges*): preliminare, medio e terminale;

- Scambio (*exchange*), formati a loro volta da mosse (*moves*). Tali scambi possono essere puramente didattici (*teaching exchanges*), oppure scambi di diversa natura detti scambi di confine (*boundary exchanges*), i quali servono a delimitare le diverse transazioni.

Boulima distingue ulteriormente in scambi liberi (elicitativi dell'insegnante o dello studente, informativi, direttivi, di controllo), scambi legati (nuovo inizio, negoziazione iniziata dallo studente o dall'insegnante, rinforzo) e scambi composti (ad esempio elicitazioni comprendenti anche atti informativi).

A livello dello scambio didattico, Sinclair e Coulthard definiscono il formato interazionale dell'interazione didattica: la tripletta didattica¹³², costituita da tre mosse:

1. mossa iniziale o di domanda (*initiating move*);
2. mossa di risposta (*responding move*);
3. mossa di *follow up* o di *feedback*.

- Mossa (*move*): azione che prevede una decisione, realizzata da diversi tipi di atti (*acts*). Gli autori notano come le mosse nell'interazione in classe non seguano una semplice alternanza tra i partecipanti, ma presentino una tipica struttura a tripletta.

- Atto (*act*) l'unità più piccola del discorso, priva di struttura.

Boulima (1999 in Grassi 2007: 45) propone una modifica introducendo un sesto livello opzionale tra *transaction* ed *exchange*, denominato sequenza (*sequence*), per rendere conto di scambi didattici non lineari, ovvero non composti ciascuno da serie di triplete didattiche lineari.

Sebbene tale sistema non fosse inizialmente stato pensato per lezioni di lingua, studi a seguire hanno dimostrato come potesse essere applicato anche a quest'ultime, apportando alcuni cambiamenti. Nelle lezioni di lingua seconda, ad esempio, molto spesso accade che gli studenti

¹³² caratterizzata dall'acronimo IRF *Initiation-response-feedback* nella letteratura britannica e IRE: *initiation-response-evaluation* in quella americana.

producano una mossa di risposta addizionale dopo la mossa di *follow up* della struttura sopra descritta.

Per quanto il modello ideato da Sinclair e Coulthard costituisca la base per la maggior parte degli studi sull'interazione in classe¹³³, essa presenta alcuni limiti (Grassi 2007, Seedhouse 2004). L'approccio di codificazione utilizzato, ovvero 'una mossa ad un livello in un momento' causa difficoltà di applicazione in riferimento ad eventi o contesti didattici diversi da quelli originariamente indagati dagli autori. Le categorie prespecificate non tengono conto del fatto che un singolo enunciato possa in realtà rappresentare diversi atti interazionali allo stesso tempo. Inoltre, il modello di Birmingham viene considerato troppo focalizzato sulla figura dell'insegnante, al quale vengono dedicati la gran parte degli atti categorizzati. L'analisi degli atti interazionali deve essere integrata con un'analisi del comportamento verbale di tutti i partecipanti, tenendo sempre in considerazione il contesto extralinguistico per non incorrere in un'omogeneizzazione e semplificazione dell'interazione osservata.

A tal proposito, P. Seedhouse (2004) per l'analisi dell'interazione nella classe di lingua seconda propone un approccio integrato tra l'analisi del discorso (*discourse analysis*) e l'analisi della conversazione (*conversation analysis*). Secondo Seedhouse, infatti, l'analisi del discorso in classe proposta da Sinclair e Coulthard tralasciava un elemento importante, il contesto sociolinguistico. Il fatto che l'approccio secondo l'analisi del discorso fosse stato pensato originariamente per classi di L1, fa sì che presenti alcune difficoltà nel descrivere la dimensione aggiuntiva che distingue l'interazione nella classe di L2 da quella in una classe di L1¹³⁴. Per sopperire a tali mancanze, l'approccio secondo l'analisi della conversazione integra all'analisi degli atti linguistici, l'analisi del particolare contesto sociale ed istituzionale in cui avviene l'interazione.

L'approccio che verrà seguito nell'analisi dell'interazione nella *Pripravljalnica* della scuola elementare Livada sarà un approccio integrato, essendo il contesto parte imprescindibile nell'analisi.

Anche dal punto di vista teorico, prima di passare alla descrizione di quale possano essere le caratteristiche tipiche della struttura dell'interazione nella classe di L2, verrà dedicata dell'attenzione al contesto ovvero alla classe/lezione di L2 ed alle sue peculiarità, delineando

¹³³ Tale sistema è stato utilizzato come base per sistemi di codificazione elaborati specificatamente per la L2: Communicative Orientation of Language Teaching (COLT), Target Language Observation Scheme (TALOS) ed il Foreign Language Interaction (FLINT), per maggiori approfondimenti si rimanda a Seedhouse (2004), Ellis (1996).

¹³⁴ Per le particolari caratteristiche della classe di L2 e dell'interazione che in essa ha luogo, si rimanda al capitolo successivo.

inoltre un profilo dei due attori partecipi all'interazione che questa ricerca si ripropone di analizzare: l'insegnante di L2 e gli apprendenti.

9.2. Il contesto: la lezione e la classe di L2

In una prospettiva linguistica, o meglio sociolinguistica, trattare l'interazione verbale in classe equivale ad esaminare il funzionamento della lingua in un particolare ambito sociale, quello scolastico; nel nostro caso in un particolare svolgimento di quest'ultimo: la lezione.

Per delineare le principali caratteristiche dell'interazione in classe, questa viene spesso confrontata con la conversazione ordinaria, sottolineando gli elementi di diversità tra le due, come riportati da Piazza (1995):

- l'uso della domanda;
- i turni di parola;
- la natura dei due tipi di conversazione

L'interazione in classe prevede un particolare uso dello strumento della domanda. Nella conversazione quotidiana si ricorre a questa per lo più per formulare richieste d'informazione mentre, all'interno della classe, le domande da parte dell'insegnante sono solitamente apparenti e teoriche poiché egli possiede già la risposta e intende solo verificare le conoscenze degli apprendenti; la domanda è in questo caso "un atto illocutorio particolare, che presuppone la disuguaglianza di ruoli tra gli interlocutori" (Zuccherini 1991 in Piazza 1995).

Solitamente il discorso in classe preferisce domande chiuse o circoscritte e brevi, in particolare nelle lezioni qui analizzate, per evitare di incorrere in errori che verrebbero prodotti in enunciati lunghi e quindi meno controllabili.

Tipico dell'interazione in classe è l'utilizzo di atti linguistici aventi funzione diversa e opposta a quella da essi assunta nel parlato quotidiano. Un esempio è il silenzio che, mentre nella vita quotidiana può essere sinonimo d'imbarazzo e può creare disagio tra gli interlocutori, nell'interazione didattica esso è spesso richiesto, come sinonimo di attenzione e disciplina.

In classe i ruoli dei partecipanti sono separati e fissi, gli interventi degli allievi sono limitati sotto vari punti di vista come ad esempio l'argomento trattato, il registro linguistico da utilizzare, i turni di presa della parola. I turni di parola sono gestiti dall'insegnante ed è possibile assistere allo sviluppo di *private turns* (Allwright 1980 in Grassi 2007: 48), ovvero produzioni di singoli

studenti come risposta alle sollecitazioni dell'insegnante, proferite a voce bassa tra sé e sé, così da non inserirsi nel flusso del parlato dell'insegnante.

In merito alla propria natura, è possibile affermare che l'interazione in classe appartenga alla classe delle interazioni asimmetriche istituzionali. La natura istituzionale comporta l'orientamento dell'interazione stessa verso la realizzazione dei compiti propri dell'istituzione e l'indicazione delle funzioni sociali dei partecipanti (Orletti 2000). I ruoli da questi rivestiti fanno sì che vadano a rivestire status differenti in termini di potere interazionale, inteso sia in termini quantitativi (spazio di parola occupato) sia in termini di gestione dell'interazione, attraverso il controllo dei turni di parola e degli argomenti trattati. Tra i due soggetti coinvolti, l'insegnante e gli alunni, vi è un'asimmetria plurima (Grassi 2007: 49): di età, di status e di competenze linguistico-comunicative. L'asimmetria è riscontrabile anche su di un altro piano, come notato da Carli (1996) che chiama l'insegnante 'l'informatore', il quale, dato il proprio ruolo istituzionale è tenuto a trasmettere i concetti, l'informazione agli alunni. Quest'ultimi, da parte loro, raramente formulano i propri bisogni informativi, ma sono continuamente stimolati a farlo dall'insegnante-informatore che stimola, produce e rappresenta i bisogni informativi.

Alla scuola Livada ho osservato un contesto-classe particolare, la classe di lingua seconda.

I processi migratori, sempre più attivi a livello mondiale, hanno avuto una conseguenza diretta nel sistema educativo dei paesi meta di tali movimenti di popolazione. In molte scuole si sono venute a creare classi multilingui, ovvero formate da alunni aventi come L1 la lingua del paese in questione e da alunni di madrelingua diversa, a cui viene richiesto uno sforzo particolare, dover imparare la lingua del luogo, per loro di particolare importanza in quanto lingua del percorso nel campo dell'istruzione presente e futuro.

Accanto alle classi disciplinari, sono sempre più numerose le classi di L2, anch'esse plurilingui ma presentanti una differenza sostanziale: nessuno degli alunni ha come L1 la lingua dell'ambiente circostante. Far sì che l'inserimento in classe sia affiancato da momenti intensivi di apprendimento/insegnamento della L2, può permettere di introdurre l'alunno immigrato da subito nella classe sulla base dell'età e delle competenze già acquisite, per poi parallelamente predisporre e realizzare un percorso d'apprendimento idoneo ai suoi bisogni linguistici. Tale organizzazione può poi evolversi diversamente, a seconda del tempo dedicatole all'interno del percorso scolastico. Ad esempio, allo studio della L2 può venir attribuito un orario fisso durante tutto l'anno scolastico (come nel caso in esame) o un orario flessibile o che va decrescendo col tempo o organizzata attraverso moduli intensivi.

Grassi (2007: 58), trattando l'inserimento degli alunni stranieri nel sistema italiano (che dal punto di vista pratico non differisce in misura sostanziale da quello sloveno), fa notare al lettore come vi siano opinioni che considerino il laboratorio linguistico non la migliore soluzione, distogliendo questo gli alunni dal contesto della propria classe, facendoli così sentire esclusi e non in grado di seguire gli sviluppi didattici delle diverse aree disciplinari. Questo non è tuttavia il nostro caso poiché, come osservato, nella scuola Livada le lezioni di sloveno come lingua seconda si svolgono al mattino prima dell'inizio delle lezioni.

Trattando la classe di L2 è necessario sottolineare la differenza tra classe disciplinare e classe di lingue. A questo proposito Grassi (2007: 20), data la lunga tradizione anglosassone di studi sull'interazione in classe, ricorda come in tal contesto si usi distinguere tra *content classroom*, classe disciplinare e *language classroom*, classe di lingue.

La classe di lingua seconda può essere considerata non disciplinare in opposizione alle disciplinari, dove l'obiettivo dell'insegnamento non è la lingua stessa, ma contenuti disciplinari curricolari come possono ad esempio essere la storia e la geografia.

I due contesti classe disciplinare/classe di lingua portano con sé differenti implicazioni circa lo status della lingua, le competenze dell'insegnante e le interazioni che vi nasceranno all'interno.

Le lezioni di lingua seconda includono il periodo di apprendimento delle competenze legate alla "lingua di prima comunicazione" (Favaro 2002). In tale cornice andranno a svilupparsi, soprattutto nei primi mesi dell'anno scolastico (non compresi nell'osservazione), le competenze che Cummins (in Favaro 2002, Grassi 2007) definisce BICS - *Basic Interpersonal Communicative Skills*, abilità comunicative interpersonali di base, comprendenti ad esempio i saluti, il riuscire ad interagire con i compagni in attività ricreative e a chiedere informazioni semplici. A queste Cummins contrappone le competenze CALP - *Cognitive Academic Language Proficiency*, competenze linguistiche cognitivo-accademiche, richieste per lo più nella classe curricolare e che servono, ad esempio, a riassumere, comprendere e produrre testi argomentativi, individuare ed ordinare sequenze di fatti ... , tutti compiti tipicamente richiesti dall'ambiente scolastico.

Obiettivo dell'insegnamento di lingua seconda è riuscire a sviluppare nell'apprendente la capacità di interagire in maniera linguisticamente adeguata e pragmaticamente appropriata in differenti contesti (Bosc-Minuz 2012: 95). Per raggiungere tale finalità è necessario esercitare ed utilizzare quei dispositivi linguistici che permettono all'apprendente di strutturare una comunicazione verbale chiara e appropriata. Essendo nella classe di lingua seconda la lingua allo stesso tempo obiettivo e mezzo per raggiungere tale obiettivo, la classe di lingua seconda viene intesa come contesto comunicativo autentico, e non come contesto dove le forme linguistiche

vengono esercitate solamente in vista di usi futuri al di fuori della classe stessa (Bosc-Minuz 2012, Grassi 2007, Seedhouse 2004).

Come mostra la seguente schematizzazione proposta da Allwright e Bailey e riportata da Ellis (1996: 574), la comunicazione in classe media tra decisioni di tipo pedagogico e gli esiti di istruzioni di tipo linguistico:

Sillabo	→	Interazione	→	Input
Metodo	→	in	→	Possibilità di fare pratica
Atmosfera	→	classe	→	Ricettività

L'insegnante pianifica le lezioni selezionando cosa insegnare (sillabo), come insegnare (metodo) e quali relazioni sociali incoraggiare (atmosfera). L'interazione fornisce input agli apprendenti e permette di praticare la L2 che stanno imparando. Crea inoltre uno stato di ricettività (*state of receptivity*), definita da Allwright e Bailys (in Ellis 1996: 574) come 'un'apertura attiva, una volontà di andare incontro alla lingua ed alla cultura'.

Sebbene le interazioni in classe non vengano pianificate nei dettagli prima di una lezione, è stato provato che esse mostrano alcune caratteristiche specifiche.

Secondo Mehan (1979 in Ellis 1996: 572), l'interazione in classe presenta una struttura determinata. Egli distingue tre componenti generali:

1. fase di apertura, dove i partecipanti informano l'un l'altro che si ritrovano a svolgere una lezione;
2. fase d'istruzione, che prevede lo scambio di informazioni tra studenti ed insegnante;
3. fase di chiusura, dove ai partecipanti viene ricordato l'argomento centrale della lezione.

Tuttavia, come ricorda Ellis, queste tre componenti spesso non sono riconducibili alla lezione di lingua che sembra semplicemente avere un inizio ed una fine, essendo il contenuto la lingua stessa.

9.3. L'apprendente: particolarità dell'alunno immigrato

La classe di lingua seconda vede partecipare all'interazione un particolare tipo di apprendente, l'alunno immigrato.

Pur avendo già trattato alcune caratteristiche di tale figura nel capitolo relativo alla *Pripravljalnica* della scuola Livada, in questa parte del lavoro verranno sottolineate alcune sue particolarità, che possono influire nell'interazione alunno-insegnante.

La figura dell'alunno immigrato è diversa da quella del coetaneo madrelingua sotto diversi punti di vista tra cui, di primario interesse in questa ricerca, quello linguistico. In questa sfera essi presentano differenti bisogni linguistici, di cui le istituzioni scolastiche devono essere consapevoli per potervi far fronte nel modo migliore.

Tali bisogni sono a loro volta influenzati da diverse variabili quali la biografia linguistica di ogni singolo alunno, il percorso scolastico, l'età, i diversi riferimenti culturali ...

Nonostante ciò, come sottolineato da Favaro (2002: 34), vi sono alcune necessità comuni che si presentano al momento dell'arrivo degli alunni nella nuova realtà scolastica. Il bambino dovrà riuscire ad orientarsi nella nuova scuola e nella nuova società, rapportandosi non solo ad una lingua completamente nuova, ma anche a regole esplicite ed implicite, ad un nuovo linguaggio non verbale, a nuove categorie spaziotemporali e, una volta iniziato ad apprendere la nuova lingua, dovrà imparare ad utilizzarla diversamente a seconda del contesto e dell'interlocutore.

Per gli alunni immigrati la lingua seconda è da subito anche lingua dell'istruzione, mezzo grazie a cui potranno studiare le diverse discipline e seguirne i contenuti, il che li costringerà ad apprendere velocemente, compiendo un percorso di alfabetizzazione ex novo o di rialfabetizzazione, per poter comprendere e produrre messaggi e testi, orali e scritti, di complessità diversa e crescente nel tempo.

L'alunno straniero che apprende la lingua del nuovo ambiente scolastico si trova quindi a dover raggiungere obiettivi che fanno riferimento a due diversi percorsi didattici, ma che si svolgono contemporaneamente. Di fronte a queste nuove necessità e bisogni gli alunni devono contemporaneamente riuscire a mantenere e sviluppare ulteriormente la propria L1. La scuola Livada, come osservato, fornisce gli strumenti affinché la L1 degli alunni possa venir coltivata nel tempo. Nell'interazione in classe nella *Pripravljalnica*, la madrelingua degli alunni è un elemento che occupa un proprio spazio, sebbene non primario. Benchè, naturalmente, la L1 degli alunni non sia materia di studio nella *Pripravljalnica*, essa, come già accennato, viene a volte utilizzata dalle

insegnanti per rendere l'input comprensibile, per stimolare la comunicazione, oltre che essere incentivata come valore che gli alunni devono coltivare.

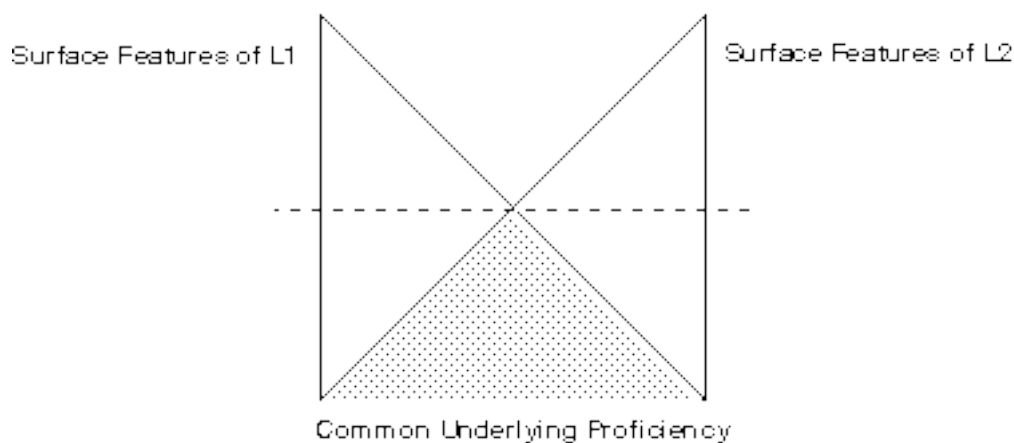
Il riuscire a mantenere e a sviluppare ulteriormente nel tempo la propria madrelingua riveste una grande importanza per un corretto ed efficace apprendimento della L2. La madrelingua è cruciale per lo sviluppo della personalità, mettere in discussione il suo diritto all'esistenza e allo sviluppo non riguarda solamente lo status della lingua, bensì viene spesso percepito come il mettere in discussione l'alunno stesso, i genitori e l'intero ambiente da cui l'alunno proviene e nel quale si identifica (Skutnabb-Kangas 1981: 52).

Come afferma Cummins (2001: 17), quando nei primi anni scolastici i bambini continuano a sviluppare le proprie capacità in una o più lingue, riescono a raggiungere una comprensione più profonda dello strumento del linguaggio e di un suo efficace utilizzo. Essi fanno più pratica nell'elaborazione del linguaggio, specialmente quando sviluppano un'alfabetizzazione in entrambe le lingue, e sono capaci di comparare e di notare le differenze rispetto al modo in cui le due lingue a loro conosciute organizzano la realtà. Secondo gli studi da lui condotti da Cummins, gli alunni che arrivano a scuola con solide fondamenta nella propria madrelingua, riescono a sviluppare maggiore abilità nell'apprendimento della lingua seconda; le conoscenze e le capacità dei bambini si trasferiscono dalla lingua materna, imparata nel contesto familiare, alla lingua della scuola.

Dal punto di vista delle capacità di concettualizzazione e di pensiero del bambino, Cummins (2001: 18) vede le due lingue interconnesse. Secondo il principio dell'interdipendenza linguistica da lui formulato, *Linguistic Interdependence Principle*, esemplificato nell'illustrazione a seguire, data una sufficiente competenza in entrambe le lingue, ciò che viene appreso attraverso una lingua è trasferibile all'altra:

“ To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate motivation to learn Ly”
(Cummins 1986:290).

IMG 23. Grafico del doppio iceberg proposto da Cummins



Fonte: Cummins (2001:19)

Nonostante gli aspetti di superficie (ad es. la pronuncia, la fluidità nel parlato, ecc.) di lingue diverse (rappresentati dalle punte degli iceberg) siano chiaramente separati, secondo Cummins vi è una competenza cognitiva sottostante comune alle due lingue che permette il trasferimento di abilità attraverso i due idiomi. Il trasferimento è più probabile che accada dalla lingua minoritaria alla lingua di maggioranza, essendo i parlanti maggiormente esposti alla prima al di fuori della scuola e alla forte pressione sociale che vi è nel dover imparare la seconda (Cummins 1986: 291). Se la lingua materna viene incentivata nella cornice scolastica, continua Cummins (2001: 18), le competenze linguistiche che gli alunni acquisteranno nella lingua di maggioranza, potranno essere trasferite anche alla lingua familiare. Le due lingue quindi, nel caso in cui il contesto scolastico permetta un accesso ad entrambe, non conviveranno separatamente, ma si alimenteranno l'un l'altra.

Se la scuola offre uno studio della madrelingua efficace nello svilupparne l'alfabetizzazione, i bambini bilingui potranno ottenere un maggiore successo scolastico. Diversamente, se la madrelingua del bambino è lasciata in disparte e di conseguenza il suo sviluppo rimane stagnante, le basi personali e concettuali del bambino per l'apprendimento linguistico ne risulteranno danneggiate.

Per sottolineare l'importanza di una buona conoscenza della propria madrelingua Cummins (2001: 18) riporta l'esempio del tempo. Se un bambino sa esprimere il concetto dello scorrere del tempo nella propria L1, egli capisce il concetto della temporalità; per poterlo esprimere nella L2 non dovrà quindi nuovamente imparare tale concetto, bensì dovrà acquisire nuove strutture di superficie per esprimere una capacità intellettuale già memorizzata.

Una delle variabili che differenzia maggiormente tale tipologia di apprendenti, in particolare nel processo di acquisizione della L2, è sicuramente il fattore età.

Diversi studi hanno dimostrato come le differenze nell'età degli apprendenti contribuiscano a creare diversità nell'apprendimento della L2, in particolare in soggetti in tenera età ed apprendenti adulti¹³⁵.

Focalizzando l'attenzione su apprendenti bambini, vediamo come, anche all'interno di tale categoria, siano presenti diversi stadi nell'apprendimento della L2.

In generale, per gli apprendenti in età infantile, l'acquisizione linguistica richiede impegno cognitivo, sociale e fisico per un lungo periodo, in contemporanea agli sviluppi tipici di tale periodo della vita.

Nell'acquisire una L1, il bambino scopre allo stesso tempo sia la potenza del mezzo linguistico, sia le caratteristiche di una particolare lingua. Nell'apprendere una L2, il bambino conoscerà già l'importanza del mezzo linguistico, avrà un'idea sul suo funzionamento, mostrerà diverse aspettative e differenti comportamenti rispetto al bambino che si appresta a conoscere lo strumento linguistico per la prima volta (Nicholas, Lightbrown 2008: 46).

I diversi stadi dell'infanzia vengono spesso identificati a seconda dei progressi nello sviluppo, che si crede corrispondano a diversi modi di pensare. Tali stadi seguono a grandi linee la suddivisione scolastica: la prima infanzia (dai 2 ai 7 anni d'età, corrispondente alla scuola dell'infanzia e alle prime classi elementari) la seconda infanzia (7-11 anni d'età, scuola elementare

¹³⁵ Eric Lenneberg (1967 in Balboni 1993: 148), neurolinguista tedesco, per primo ipotizzò l'esistenza di un periodo critico per l'acquisizione della prima lingua.

Secondo Lenneberg, il linguaggio può venire acquisito solamente nel periodo che va dalla primissima infanzia alla pubertà. Successive ricerche hanno apportato alcune modifiche a tale teoria, dimostrando che in realtà questa capacità non termina all'improvviso dopo la pubertà, bensì inizia a declinare gradualmente; di conseguenza una lingua può, in alcune sue parti, essere sempre appresa. Ad esempio, Johnson e Newport (1989 in Balboni 1993: 149) cercarono di dimostrare se tali conclusioni potessero valere anche all'apprendimento della lingua seconda. Essi svolsero una ricerca empirica, i cui risultati misero in luce le differenze tra due gruppi d'immigrati di madrelingua coreana o cinese negli Stati Uniti d'America, il primo gruppo in esame arrivato prima dei 15 anni, il secondo dopo quest'età. La ricerca dimostrò che l'immersione nell'ambiente della L2 prima del raggiungimento dei sette anni portò ad una competenza linguistica nella L2 indistinguibile rispetto a quella dei parlanti nativi. Tale competenza decrescerà gradualmente dagli otto anni in poi; dopo la pubertà, dai 17 anni in poi, l'età di immersione nell'ambiente L2 non comporterà sostanziali differenze di apprendimento: la L2 non verrà mai appresa al livello dei nativi. Lo studio mise tuttavia in luce come, in quest'ultimo caso, le differenze legate a fattori individuali siano maggiori.

In conclusione, i ricercatori affermano di concordare con l'ipotesi di Lenneberg in una delle sue due formulazioni, detta '*maturational state hypothesis*': ogni lingua deve essere acquisita durante l'infanzia per potere essere acquisita completamente. Nonostante ciò, è dimostrato come una seconda lingua sia ancora apprendibile dopo la pubertà; in questo caso, le variazioni individuali saranno maggiori e il successo nell'apprendimento dipenderà maggiormente dalle caratteristiche e dalle risorse del singolo.

o media), la preadolescenza (12-14 anni) e l'adolescenza (dai 15 anni in su) (Philp, Mackey, Oliver 2008: 5).

Benché questa suddivisione non trovi pieno accordo nel mondo scientifico, soprattutto nell'area della psicologia dell'educazione, le maggiori caratteristiche di queste fasi sono state scientificamente documentate e possono servire, per lo meno, come un punto di partenza nel considerare le differenze che possono intercorrere tra i giovani apprendenti di una L2.

Forniamo di seguito una breve descrizione dei diversi stadi concentrandoci su aspetti particolari per l'acquisizione della L2¹³⁶.

Nella prima infanzia i bambini imparano a pensare simbolicamente ed ad utilizzare il linguaggio per rappresentare oggetti ma non sono ancora in grado di capire il punto di vista dell'altro. In questo periodo vi è chiara evidenza dell'acquisizione della L2, che solitamente culmina nel raggiungimento di un competenza al pari di quella di un parlante natio (Nicholas, Lightbrown 2008: 27).

La seconda infanzia appare molto diversa dalla prima, essendo i bambini in grado di categorizzare gli oggetti. Sebbene non ancora in un modo di pensare astratto, riescono tuttavia a considerare i molteplici aspetti di un problema ed immaginare la prospettiva degli altri. In questa fascia d'età i bambini sono molto inclini alla presa di turno, al mantenimento del *topic* e, a livello pragmatico, al formulare atti linguistici come richiesto. Per quanto riguarda l'acquisizione di una L2, è rilevante il fatto che nella seconda infanzia gli apprendenti siano in possesso di una L1 ben sviluppata, dalle solide basi e che il loro linguaggio stia crescendo in padronanza lessicale e complessità grammaticale. Essi stanno acquisendo maggiore consapevolezza metalinguistica, il che si riflette nel loro giocare con la lingua, nel piacere con cui affrontano indovinelli e giochi di parole. Le loro capacità orali e scritte sono in via di sviluppo e vengono esposti ad una varietà di testi sempre maggiore avanzando nel percorso scolastico.

La prima adolescenza si differenzia ulteriormente dalla seconda infanzia sul piano cognitivo, linguistico e sociale. Molti apprendenti L2 in questa fascia d'età hanno maggiore capacità di pensiero astratto (compresa l'analisi linguistica), e possono trarre conclusioni logiche, capacità che, assieme alla consapevolezza metalinguistica a livello fonologico, morfosintattico, lessicale e pragmatico (Berman 2007 in Philp, Oliver, Mackey 2008: 6) continuerà a svilupparsi nell'adolescenza.

L'adolescenza è per lo più caratterizzata dall'acquisizione di un determinato ruolo sociale e dai legami stabiliti con i coetanei. La creazione di reti sociali e l'indipendenza raggiunta influiscono sui contesti di interazione e sullo sviluppo della L2.

¹³⁶ Per ulteriori approfondimenti si rimanda a Philp, Oliver, Mackey 2008.

Una caratteristica importante dei giovani apprendenti di L2 è la vulnerabilità. Questi, infatti, dimostrano una maggiore sensibilità alla lode, alle critiche e all'approvazione e la loro autostima è fortemente influenzata dalle esperienze a scuola. Nella ricerca verrà analizzato il feedback dell'insegnante anche in merito a quest'aspetto.

Gli apprendenti, o più in generale i partecipanti all'interazione, abbandonano temporaneamente la loro identità sociale, per assumere il ruolo di apprendenti nel contesto ben definito della classe di lingua. Tale ruolo e contesto prevedono diritti e doveri conversazionali precisi per gli studenti, primo fra tutti quello di seguire la modalità di svolgimento dell'interazione, indicata dall'insegnante che, come vedremo, assume determinate caratteristiche in quanto "regista" dell'interazione in classe.

9.4 L'insegnante di lingua seconda

L'insegnante è la figura chiave, il sostegno su cui è basata l'attività educativa e l'istruzione di ogni tipologia di apprendente. Affinché l'insegnante svolga al meglio il suo ruolo, deve instaurare una comunicazione con gli apprendenti che per essere efficace deve essere bidirezionale, ovvero contemplare l'esprimersi di entrambe gli attori: insegnante e alunni.

Bosc e Minuz (2012: 94) osservano che «la lezione è un evento comunicativo complesso nel quale, attraverso l'interazione verbale e non verbale tra i partecipanti, si trasmettono conoscenze e si sviluppano competenze, insieme alla consapevolezza dei valori attribuiti socialmente a tali conoscenze e competenze»; nella presente trattazione si cercherà pertanto di esaminare le molteplici componenti che concorrono a determinare i particolari compiti comunicativi dell'insegnante.

Nel caso di una lezione di lingua, sia questa LS o L2, il mezzo di comunicazione utilizzato dall'insegnante è allo stesso tempo il contenuto didattico da trasmettere. Nella classe di lingua si sviluppano quindi due tipologie di discorso: il discorso in lingua L2 o LS che forma il contenuto che gli alunni devono apprendere, e il discorso volto all'apprendimento, ovvero il dialogo tra insegnante e alunni, il discorso che funge da contenitore. Il parlato dell'insegnante è caratterizzato da due differenti usi della lingua: la struttura esterna che corrisponde alla struttura della lezione dove la lingua viene utilizzata per controllare, dirigere, ecc. e la lingua interna della lingua target (Willis 1992 in Piazza 1995: 143). Il contenuto indirizzato agli alunni procede di pari passo con la crescente difficoltà delle strutture e degli elementi linguistici insegnati, secondo una progressione indicata dal syllabo e dalle unità didattiche a cui l'insegnante fa riferimento. La complessità o la

semplificazione del discorso nella classe di LS o L2 tra insegnante e alunni dovrebbe invece rispondere al livello del QCER proprio degli apprendenti, alle loro competenze linguistico-comunicative e alle loro abilità cognitive (Corradi 2012: 227). A tal proposito, l'insegnante deve innanzitutto fornire un input totalmente o in gran parte comprensibile ai suoi ascoltatori, soprattutto in virtù del fatto che dalla comprensione del suo messaggio l'apprendente potrà quasi immediatamente tentarne l'imitazione: «per lo studente il “fare” (in lingua) è dominato dal “saper come fare”: l'acquisizione della conoscenza viene palesata dunque attraverso un effetto-imitazione discorsivo del sapere dell'insegnante» (Desideri 1992: 194).

Il parlato dell'insegnante trasmette quindi agli alunni non solo caratteristiche idiosincratice di pronuncia, intonazione, lessico e fraseologia, ma anche modalità di interazione e strategie comunicative che stimolano alcuni usi linguistici.

Il ruolo dell'insegnante rende l'interazione in classe asimmetrica. Egli svolge il ruolo di “regista” (Grassi 2007, Orletti 2000, Balboni 2012), di “figura-guida” (Fele, Paoletti 2003), mette in atto una speciale “regia discorsiva” (Desideri 1992: 189), detenendo più potere sullo svolgimento dell'interazione, imponendo le proprie modalità espressive e custodendo alcune dominanze, riassunte da Grassi (2007: 62) nella seguente tabella:

TAB 17. Le dominanze dell'insegnante

Le dominanze dell'insegnante¹³⁷
- Dominanza quantitativa : la durata del turno di parola è spesso sbilanciata in favore dell'insegnante (anche se in alcuni eventi comunicativi, come l'interrogazione dovrebbe essere il contrario ¹³⁸).
- Dominanza interazionale (Linell 1990, McHoul 1978): attraverso mosse interazionali “forti” ¹³⁹ l'insegnante controlla l'organizzazione delle sequenze (stabilisce i turni di parola, attribuisce il diritto a parlare, ha il potere di ristabilire l'ordine, ecc.).
- Dominanza semantica : l'insegnante esercita il controllo sui temi dell'interazione ed ha maggior

¹³⁷ Tali dominanze, ad esclusione della conoscitiva, riprendono le quattro dominanze individuate da Linell e Luckmann (in Orletti 2001:14), che caratterizzano le interazioni asimmetriche ma che possono essere viste come un insieme di poteri che caratterizzano appunto il ruolo del regista o della figura guida in questo tipo di interazioni.

¹³⁸ fa riferimento diretto all'evento comunicativo interrogazione poiché su questo basa la sua indagine.

¹³⁹ Con mossa forte si intende una mossa che dia inizio ad una sequenza, ad esempio una domanda, in quanto si tratta di mosse indipendenti rispetto alla conversazione precedente e che determinano le azioni di chi deve rispondere (Orletti 2000:15).

potere nell'imporre il proprio punto di vista.
- Dominanza strategica : l'insegnante pianifica l'andamento della lezione secondo una "agenda nascosta" di cui gli studenti possono non essere (del tutto) informati/consapevoli.
- Dominanza conoscitiva : attraverso le pratiche discorsive e la strutturazione interazionale didattica l'identità conversazionale dello studente che viene ad essere continuamente ribadita è quella di "incompetente" (Baker/Freebody 1989:271).

Fonte: Grassi (2007:62)

L'asimmetria interazionale data da tali caratteristiche del ruolo dell'insegnante porta Orletti (2000) a definire l'interazione in classe una «conversazione diseguale», laddove la disuguaglianza è identificabile nella disparità di potere interazionale fra i parlanti e nella diversità dei diritti e doveri comunicativi osservate; l'insegnante stabilisce il tema, attribuisce il turno di parola, definisce la sequenza delle domande che corrisponde ad una sua linea argomentativa o espositiva. L'intervento degli apprendenti deve guidare l'esposizione solo nella misura in cui porti avanti quanto disposto ed indicato dall'insegnante, altrimenti viene lasciato cadere o esplicitamente sanzionato come disturbo.

Il dialogo didattico, osserva Orletti (2000), consente di regolare la conversazione in presenza di un numero elevato di partecipanti, permette inoltre all'insegnante di verificare costantemente quanto della spiegazione gli alunni abbiano effettivamente compreso e acquisito. Spesso in questo tipo di dialogo l'insegnante interrompe l'interpellato, ciò che importa non è tanto la completezza della risposta, e neppure la correttezza, quanto la partecipazione alla costruzione del discorso. Che il dialogo non serva a una verifica associata alla valutazione formale, che non sia cioè una "interrogazione", è percepito chiaramente dalla classe; perciò è lecito un intervento correttivo da parte di un altro studente che si sovrappone al ruolo docente, intervento solitamente non ammesso né dal docente né dagli allievi in una situazione di verifica valutativa.

Nel parlato dell'insegnante come L2 ritroviamo un tipo di input modificato. Data la particolare tipologia di apprendenti, nel nostro caso alunni immigrati di scuola elementare, è molto facile collegare il parlato dell'insegnante di L2 di scuola primaria alle modalità espressive *baby-talk* e *foreigner talk*, caratterizzate dalla tipologia di apprendenti cui l'insegnante si rivolge (Ellis 1996, Piazza 1995, Grassi 2007).

Con *baby-talk* intendiamo il linguaggio utilizzato dagli adulti nel rivolgersi a bambini piccoli che stanno imparando la propria L1. Diversi studi hanno dimostrato una generale modificazione dell'input nel rivolgersi verso i bambini. La quantità e le modalità della modifica variano

naturalmente da lingua a lingua e, soprattutto, da cultura a cultura. Indipendentemente dalle differenze culturali, è possibile affermare che il linguaggio degli adulti rivolto ai bambini si presenti in generale corretto, ben formato (Ellis 1996: 249). Il *baby talk* prevede delle modifiche al linguaggio dell'adulto che interessano diversi livelli linguistici. Da un punto di vista fonologico, ad esempio, il linguaggio adulto utilizzato con i bambini presenta un'intonazione esagerata, una articolazione più chiara, pause più lunghe e velocità di emissione ridotta (Ciliberti 2012: 25). Sintatticamente gli enunciati si presentano più brevi e meno marcati, con minor uso di coordinate e subordinate (Ciliberti 2012: 25, Ellis 1996: 248). Le modifiche non sono attuate solamente sul piano strutturale, bensì, come è facile immaginare, anche nei contenuti. I genitori, ad esempio, tendono a trattare temi che possono essere compresi dai bambini in quanto relativi ad oggetti fisicamente presenti ed azioni che avvengono al momento (Ellis 1996: 249). A ciò vanno ad aggiungersi le modificazioni sul piano interazionale con largo uso di espressioni per attirare l'attenzione, Ellis riporta l'esempio delle espressioni inglesi *Look!* o *Hey!*. Spesso gli adulti vogliono assicurarsi di essere capiti dal bambino e per questo controllano più volte di essere stati compresi attraverso diversi espedienti, come ad esempio ripetendo parte della frase.¹⁴⁰

Trattando invece di *foreigner talk* si passa dall'ambito della L1 a quello della L2. Come ricordato da Ellis (1996: 254) vi sono due tipi di *foreigner talk*. Il primo si presenta come un linguaggio dove l'input viene semplificato ma appare sgrammaticato, cornice in cui viene inserito il fenomeno del *talking down* (Ferguson e Debose in Ellis 1996: 252). In realtà il *foreigner talk* sgrammaticato non è molto frequente. Ad esempio, gli studi relativi al parlato dell'insegnante non rilevano forme di *foreigner talk* sgrammaticato¹⁴¹.

Il secondo tipo, il *foreigner talk* grammaticalmente corretto, interessante per la nostra analisi, è caratterizzato a livello generale da tre modificazioni (Ellis 1996: 254):

1. semplificazione attuata, ad esempio, modificando la velocità del parlato, le pause di silenzio e tramite cambiamenti a livello sintattico e lessicale;
2. regolarizzazione che implica la selezione di forme basilari o esplicite;
3. elaborazione come, ad esempio, l'allungare le frasi per rendere il concetto più comprensibile, l'aggiungere informazione per riuscire a contestualizzare al meglio.

¹⁴⁰ Il *baby talk* è sicuramente un argomento linguisticamente molto interessante a cui in questa sede è stata dedicata, volutamente poca attenzione per non deviare troppo dal tema centrale del lavoro. Ad oggi è disponibile una bibliografia piuttosto esaustiva sull'argomento. Per ulteriori approfondimenti vedisi, ad esempio Snow C., *Talking to children: Language Input and Acquisition*.

¹⁴¹ Sebbene in alcuni casi questo sia stato rilevato nel parlato dell'insegnante utilizzato per organizzare e gestire le attività della classe (Ellis 1996:254).

Mentre la semplificazione prevede una volontà da parte del parlante nativo di semplificare le forme linguistiche in uso, la regolarizzazione e l'elaborazione sono dirette ad agevolare all'apprendente la lavorazione dell'input e possono risultare nella pratica in un linguaggio non sempre semplice. Il *foreigner talk* quindi non produce sempre e solamente input semplici che corrispondono a ciò che l'apprendente già sa, ma anche input contenenti elementi linguistici non ancora appresi.

Trattando il *foreigner talk* grammaticalmente corretto si è accennato al *teacher talk*, ovvero il modo di parlare degli insegnanti in classe. Questo è molto simile al *foreigner talk* per alcuni aspetti, ad esempio quello fonologico, tuttavia presenta delle caratteristiche che lo differenziano da questo, prima fra tutte il non essere sgrammaticato e, data l'esperienza degli insegnanti, più attentamente calibrato sui bisogni degli apprendenti. Il parlato dell'insegnante L2 mostrerà sicuramente alcune caratteristiche del linguaggio utilizzato dai parlanti nativi quando comunicano con parlanti non nativi che, come ricorda Ciliberti (2012: 32), possono essere considerate tipiche di una "didattica naturale" attuata dal parlante nativo o come espedienti che il nativo utilizza per agevolare situazioni comunicative apparentemente difficili.

Nel caso della comunicazione insegnante L2-discenti, importanza fondamentale viene attribuita all'input fornito dall'insegnante che come caratteristica basilare deve avere la comprensibilità.

Peter Auer (in Ciliberti 2012: 32) elenca, come raccomandazioni, una serie di strutture interazionali atte ad aiutare l'apprendimento della L2 fornendo un *input* comprensibile. Associando queste alle caratteristiche del parlato dell'insegnante in classe, possiamo evidenziarne alcune dall'elenco fornito da Auer al livello della forma, dei segnali di ritorno e delle riparazioni, dimostrando così che il parlato dell'insegnante va ad assumere alcune caratteristiche generali del linguaggio consigliato da adottare con i parlanti non nativi¹⁴²:

Livello della forma

- Usare un ritmo lento.
- Non usare espressioni dialettali o gergali; pronunciare distintamente.
- Accentuare le parole chiave: fare una pausa prima di esse.
- Ripetere le componenti centrali delle frasi o le frasi stesse.
- Scomporre i blocchi informativi semanticamente complessi.

Livello dei segnali di ritorno (backchannel behaviour)

¹⁴² Ciliberti (2012:33) fornisce l'elenco completo proposto da Auer che comprende caratteristiche le quali non appartengono all'ambito didattico, ma si riferiscono ad una comunicazione non istituzionale. Nell'elenco sono comprese anche le strategie adottate dal parlante non nativo, sia a livello di produzione che di ricezione, tuttavia, dato l'ambito fortemente istituzionale in cui si svolge la comunicazione analizzata e l'età dei parlanti, non reputo siano contestualizzabili nel nostro caso.

- Confermare spesso la propria comprensione in modo esplicito.
- Ripetere le espressioni prodotte dal non nativo.

Livello delle riparazioni

- Controllare la comprensione del non nativo chiedendo feedback.
- Chiedere chiarimenti generali o specifici.
- Fare correzioni “ad incastro” o in modo non esposto.
- Fornire ripetizioni grammaticali di parti di espressioni non grammaticali.

Nel linguaggio dell’insegnante L2 emerge quindi l’importanza di un elemento su tutti, l’input. Affinchè questo porti ad una costruzione solida dell’interazione in classe deve essere comprensibile, e da parte dell’insegnante integrato da un feedback che possa essere utile agli alunni.

Tra l’input e il feedback dell’insegnante vi è la risposta degli alunni. Dato lo stretto intrecciarsi di determinate mosse affinché l’interazione in classe risulti efficace, prima di iniziare l’analisi vera e propria dell’interazione nella *Pripravljalnica*, verrà di seguito dedicato spazio ad una descrizione delle principali mosse del dialogo didattico.

9.5. Mosse del dialogo didattico

Dire che la lezione di lingua seconda segua uno schema preciso non è possibile, considerando che la sua organizzazione e il suo svolgimento dipendono da numerosi fattori quali, ad esempio, il rapporto tra insegnante ed apprendenti, le caratteristiche del gruppo dei discenti (età, provenienza, scolarizzazione precedente ...), il contesto istituzionale, la pianificazione e la tipologia dell’attività proposta

In ogni contesto comunicativo la comprensibilità degli enunciati prodotti è la condizione centrale affinché il processo interazionale sia funzionale ed efficace; la necessità di fornire all’interlocutore informazioni chiare ed adeguate rientra tra le basi degli scambi linguistici.

La scuola e quindi l’interazione in ambito didattico, rappresenta un luogo di osservazione privilegiato di questo fenomeno. L’obiettivo di comunicare in modo tale da garantire la massima comprensibilità dei propri interventi è da considerarsi di primaria importanza in ogni progetto di educazione linguistica.

Le lezioni che andremo ad analizzare saranno lezioni a struttura dialogica, ovvero caratterizzate da lunghe sequenze di dialoghi, soprattutto del genere particolare di dialogo detto “dialogo didattico”. Vengono così definite quelle forme d’interazione verbale caratterizzate dal fatto che l’insegnante conosca già le risposte dei quesiti da lui posti agli alunni, e tipicamente strutturate in tre mosse¹⁴³:

- *Input*, elicitazione da parte dell’insegnante;
- replica dello studente;
- prosecuzione sotto forma di commento valutativo da parte dell’insegnante (Bosc, Minuz 2012: 97).

Il dialogo didattico si struttura in turni relativamente brevi, distribuiti non uniformemente tra insegnante e allievi/e, a cui è riservata solitamente la replica. L’insegnante, come vedremo nel dettaglio a seguire, ha il monopolio nella presa di turno e nell’attribuzione del turno successivo, secondo diverse modalità.

9.5.1. Le mosse dell’insegnante

Il parlato dell’insegnante è ciò che fornisce le linee chiave per ogni tipo di attività svolta all’interno della classe, ed è il mezzo che permette agli alunni di raggiungere gli obiettivi didattici prefissati.

L’insegnante svolge alcune mosse fondamentali nell’interazione in classe: la prima mossa, e la mossa di valutazione.

La prima mossa

Con la prima mossa, detta anche mossa di inizio, domanda o mossa di elicitazione (Grassi 2007: 53) l’insegnante dà il via all’interazione e all’attività didattica fornendo *input* agli alunni.

Con *input* intendiamo il materiale linguistico di cui è circondato l’apprendente: tutto ciò che viene pronunciato rivolgendosi a lui, tutto ciò che incontra scritto nella L2 (Pallotti 2000: 151).

¹⁴³ Come precedentemente affermato, per l’analisi dell’interazione nella *Pripravljajnica*, si farà riferimento al formato triadico, costituito dalle seguenti mosse:

- domanda, *input*, dell’insegnante;
 - risposta dell’allievo;
 - *feedback* (o *follow up*) dell’insegnante;
- ed elaborato inizialmente dalla scuola di Birmingham.

Sebbene tutte le teorie di acquisizione di una lingua seconda riconoscano il bisogno di *input* nel cammino verso l'apprendimento di una lingua seconda, esse differiscono nell'importanza assegnatagli.

Ellis (1996: 242) riconosce tre differenti visioni basate sul ruolo dell'*input*:

1. Visione comportamentista (*behaviorist view*):

Questa visione propone una relazione diretta tra *input* ed *output*, non tenendo però conto dei processi interni in atto nel discente. L'*input* comprende stimoli e feedback. Tramite gli stimoli la persona che si rivolge all'apprendente modella specifiche forme linguistiche che l'apprendente interiorizzerà imitandole. Il *feedback* è visto come un rinforzo positivo o una correzione. Questo modello di apprendimento enfatizza la possibilità di plasmare l'acquisizione della L2 manipolando l'*input* e fornendo stimoli appropriati, assicurandosi che un *feedback* adeguato sia sempre disponibile. L'acquisizione è però controllata da fattori esterni e l'apprendente è visto come mezzo passivo.

2. Visione mentalista (*mentalist view*)

Enfasi viene data alla 'scatola nera' (*black box*) dell'apprendente. Sebbene l'*input* sia ancora visto come essenziale per l'acquisizione della L2, è considerato solamente una miccia per accendere l'elaborazione linguistica interna.

Gli apprendenti possiedono una conoscenza innata delle possibili forme che ogni singola lingua può assumere ed utilizzano le informazioni fornite dall'*input* per giungere alle forme che possono essere applicate nel caso della L2 che stanno imparando.

L'*input* viene spesso visto come indeterminato (*indeterminate*) fornendo un'informazione insufficiente per permettere all'apprendente di giungere alle regole della lingua target.

3. Teoria interazionista (*interactionist theory*)

Sotto questa denominazione vengono riunite due tipi di teorie differenti.

Secondo le teorie interazioniste cognitive l'acquisizione è un prodotto della complessa interazione tra l'ambiente linguistico e i meccanismi interni dell'apprendente che agiscono nella stessa misura. Nonostante vi siano diverse teorie di questo tipo, esse sono accomunate dalla convinzione che l'*input* rivesta una funzione determinante nell'acquisizione linguistica, ma solamente entro i vincoli imposti dai meccanismi interni dell'apprendente. Invece, secondo le teorie interazioniste più orientate sul versante sociale, l'interazione verbale è di importanza cruciale nell'apprendimento linguistico permettendo di rendere gli aspetti della L2 salienti per l'apprendente.

La prospettiva attuale, come sottolinea Pallotti (2000: 161), è una mediazione tra tali visioni, che considera l'input dell'insegnante non solo di fondamentale importanza, bensì indispensabile per introdurre e guidare gli apprendenti nel processo di acquisizione della L2.

Affinché l'*input* fornito dall'insegnante sia efficace, esso deve presentare alcune caratteristiche; per poter diventare intake e portare alla formazione di un sistema interlinguistico, deve essere almeno in parte comprensibile (Pallotti 2000: 161).

Il sostenitore più noto dell'importanza della comprensibilità dell'input è il linguista statunitense Krashen, che ne tratta nella teoria innatista da lui elaborata negli anni settanta ed ottanta, suddivisa in cinque ipotesi. Tra queste vi è l'ipotesi dell'ordine naturale¹⁴⁴: affinché l'apprendimento di una lingua possa progredire, l'apprendente deve interiorizzare (*intake*) l'input che deve essere, per questo proposito, comprensibile. L'input è comprensibile ed efficace quando si colloca a un livello di difficoltà $i+1$, dove i è il livello di competenza dell'apprendente. Benché risulti nuovo, tale input verrà capito grazie a informazioni contestuali, linguistiche ed extralinguistiche. (Dulay, Burt, Krashen 1985).

In ambito didattico, come ricordato da Piazza (1995: 139) e Pallotti (2000: 152), una serie di studi¹⁴⁵ hanno dimostrato come la comprensione dell'input da parte degli studenti possa essere facilitata da una serie di fattori, tra cui la ridondanza dell'input stesso (ovvero la presenza di

¹⁴⁴ Oltre all'ipotesi dell'input la teoria del monitor elaborata da Krashen comprende altre quattro ipotesi:

1. Acquisizione/apprendimento (acquisition/learning hypothesis).

In base a tale ipotesi la competenza in una L2 si può sviluppare in due modi: l'acquisizione, processo inconscio e involontario simile anche se non identico a quello dei bambini nella loro appropriazione della lingua materna e l'apprendimento, processo consapevole e sistematico basato sulla conoscenza di regole, caratterizzato in buona parte dalla correzione di errori e dallo studio di regole esplicite.

2. Ipotesi dell'ordine naturale: secondo Krashen l'acquisizione delle strutture e dei meccanismi della L2 avviene seguendo un ordine prestabilito e prevedibile. Esisterebbe quindi ciò che Corder (1967) ha chiamato sillabo interno (built-in syllabus), simile al meccanismo dell'acquisizione linguistica postulato da Noam Chomsky, che funge da guida all'apprendente. La lingua si sviluppa in base all'interazione tra l'individuo e l'input¹⁴⁴ linguistico con cui questo viene in contatto

3. Ipotesi del monitor: l'apprendimento consapevole è reso possibile da un monitor, o editor, la cui funzione principale è quella di controllare ed eventualmente correggere l'accuratezza e la forma del messaggio linguistico prodotto. Affinché tale monitor interno possa attivarsi: a) l'apprendente deve avere tempo sufficiente per elaborare i dati; b) l'input deve essere focalizzato sulla forma della lingua, ovvero l'apprendente deve poter ricostruire la correttezza formale del messaggio; c) l'apprendente deve conoscere la regola implicata.

4. Ipotesi del filtro affettivo: con tale ipotesi Krashen spiega perché gli apprendenti esposti a una stessa quantità di input comprensibile, abbiano tempi e esiti di apprendimento diversi. Per Krashen non tutto l'input viene utilizzato; una parte viene tagliata da un filtro che si alza e si abbassa in base a fattori affettivi quali il desiderio di integrarsi nella nuova cultura, l'ansia, l'autostima, ecc...

¹⁴⁵ Gli autori citano gli studi di Long e Porter 1985, di Pica e Doughty 1985, 1986, Long e Sato 1983, Pica e Long 1986, Pica 1987, Young e Doughty 1987, Gass e Varonis 1994.

ripetizioni, riformulazioni), modifiche dell'input mediante rallentamenti, costruzioni più semplici, uso di parole comuni. Le modifiche elaborative (ripetizioni, sinonimi, parafrasi, spostamento di parole per metterle in evidenza) portano in genere a una comprensione migliore rispetto alle modificazioni sintattiche e lessicali di tipo riduttivo (Parker & Chaudron in Pallotti 2000: 153).

Secondo Bettoni (2001: 23), le principali caratteristiche che fanno in modo che l'input sia comprensibile sono la sua contestualizzazione extralinguistica e strutturazione linguistica, nonché la sua modificabilità e negoziabilità nel caso in cui sorgano problemi. La contestualizzazione è data dall'ambiente culturale e dalla scena spazio temporale (nel nostro caso la scuola Livada e l'ambiente classe), dai partecipanti (gli alunni della *Pripravljalnica* e l'insegnante), dallo scopo e dall'argomento dello scambio comunicativo (la lingua slovena e lo scopo previsto dall'attività proposta agli alunni).

Gli alunni non sono meri ascoltatori passivi degli input dell'insegnante, bensì possono segnalare attivamente l'esatta calibrazione dell'input affinché ci sia comprensione.

Le modifiche interazionali nella forma di richieste di conferma e chiarificazione del messaggio, insieme alle domande di verifica della comprensione, vanno a modificare il modello tradizionale di interazione della classe proposto dalla scuola di Birmingham. È possibile, infatti, che siano gli apprendenti stessi a porre domande all'insegnante. In questo lavoro attenzione verrà proposta anche una riflessione, oltre che sulle riparazioni proposte dall'insegnante, alle modalità in cui queste vengono accolte dagli alunni e se, come notato da Piazza (1995) maggiore è il livello di competenza linguistica dell'alunno, maggiore la sua capacità conversativa nel rispondere agli interventi riparativi dell'insegnante.

Una seconda caratteristica dell'*input* direttamente relazionata alla comprensibilità, è la sua negoziabilità.

L'input è negoziabile, l'insegnante e l'apprendente possono ricorrere alla negoziazione dell'input, qualora, nonostante le modifiche apportate dall'insegnante al proprio modo di esprimersi, permangano ancora problemi di comprensione. La negoziazione può avvenire secondo diverse modalità, da una minima segnalazione di incomprensione, come ad esempio la mimica facciale, a delle vere e proprie riformulazioni, ripetizioni, scomposizioni. I risultati degli studi (Pica 1987, Long 1985 in Bettoni 2001: 43) hanno dimostrato che l'*input* negoziato conversazionalmente è più facile da comprendere dell'input modificato unilateralmente dal parlante nativo.

Nell'analisi dell'interazione in classe proposta in questo lavoro, si andrà ad analizzare proprio un tipo di interazione così detto negoziato, che include sequenze o scambi che comprendono indicazioni di non comprensione e conseguenti negoziazioni di significato.

La mossa di valutazione

La mossa di valutazione, terza mossa, detta anche di *feedback* o di *follow up*, ha lo scopo di fornire un riscontro rispetto alla correttezza della risposta dell'alunno.

È possibile affermare che la valutazione sia parte dominante dell'interazione in classe considerando che, anche dove non compare in forma esplicita, è comunque sempre implicata, essa è ciò che inquadra l'attività della classe e tutte le mosse che fanno gli studenti (Fele-Paoletti 2003: 75).

L'importanza della terza mossa risiede nel fatto che, dalla scelta operata dall'insegnante rispetto alla realizzazione dell'atto di valutazione, dipende la prosecuzione dello scambio comunicativo.

Una valutazione positiva dà spesso come esito la chiusura della sequenza, mentre una negativa o l'assenza di valutazione lascia aperto l'interscambio (Fele-Paoletti 2003: 75).

Gli atti che realizzano tale mossa, come riportatato da Grassi (2007: 54) vanno dall'accettazione (*accept*) con o senza riformulazione (*recast*) o aggiunta di informazioni ulteriori (*inform*), alle istanze di riparazione (*repair*) gestite dall'insegnante o condivise.

Non di rado la mossa valutativa non viene espressa verbalmente, bensì tramite la mimica facciale, la gestualità o attraverso elementi prosodici come possono essere pause, sospiri o formule di accettazione come ad esempio: *Mhmm!*

La terza mossa può prevedere una riformulazione (*recast*), introdotta da Grassi nel suo lavoro (2007: 55) per riferirsi ai casi di *feedback* in cui si ripete, con leggere modifiche (a livello linguistico o a livello di contenuto) e su uno sfondo di sostanziale accettazione, la risposta data dall'alunno. Come anticipato, nel caso in cui la risposta dell'alunno non sia giudicata accettabile, possono prendere forma atti di *repair*, riparazione o sequenze riparative o interventi riparativi (Piazza 1995: 138), ovvero quegli enunciati diretti a risolvere un problema, una difficoltà, manifestatasi nel discorso. Attraverso questi l'insegnante segnala e risolve una difficoltà comunicativa o formale dell'alunno. La riparazione può essere definita come "un processo di negoziazione che coinvolge parlanti che conferiscono tra loro allo scopo di comprendersi" (Schwartz 1980: 151 in Piazza 1995: 145) e serve a ristabilire l'equilibrio della conversazione che è stato messo a dura prova dalla produzione di enunciati contenenti improprietà linguistiche o dal mancato rispetto di pratiche conversative.

La classe di L2 è un contesto in cui la riparazione ha un ruolo di maggiore importanza, rispetto ad altri contesti istituzionali, come osservato da Markee (in Seedhouse 2004:141): "*Conversational*

repair is viewed by SLA researchers as the sociopsychological engine that enables learners to get comprehended input".

Se si concepisce l'apprendimento della L2 come un processo continuo di formulazione e revisione di ipotesi, allora l'intervento correttivo/riparativo dell'insegnante assume un valore importante nell'aiutare l'apprendente a costruire le proprie ipotesi in modo sempre più preciso (Piazza 1995: 139).

Le riparazioni non devono essere confuse con le correzioni. Queste ultime, infatti, prevedono la sostituzione dell'elemento non corretto, mentre le riparazioni si riferiscono a problemi di comprensione del messaggio in senso lato, e prevedono determinati processi per il raggiungimento della risposta corretta.

In generale, è possibile affermare che le modalità di organizzazione della riparazione da parte dell'insegnante dipendano dall'obiettivo pedagogico prefissato per l'attività proposta (Seedhouse 2004: 145).

Nella nostra analisi ci troviamo di fronte ad un contesto che pone come obiettivo il raggiungimento di una forma linguistica corretta ed accurata da parte degli alunni¹⁴⁶. In questa cornice, solitamente l'insegnante cerca di guidare gli alunni verso la produzione di una precisa sequenza di forme linguistiche, cosicché, dalle produzioni degli alunni, l'insegnante possa capire se le informazioni fornite in precedenza siano state assorbite o meno dagli apprendenti.

L'insegnante, come vedremo nella nostra analisi, segnalando un problema nella risposta dell'alunno, e lasciando a quest'ultimo la libertà, magari fornendo ulteriori *input*, di cercare una soluzione, darà il via ad una sequenza di riparazione.

La riparazione può essere di diverse tipologie:

Una prima differenziazione è rappresentata dagli atti di *self-repair*, quando il parlante, accorgendosi del proprio errore, dà il via autonomamente alla riparazione. Accanto a questi possiamo trovare gli atti di *other-initiated repair*, ovvero una riparazione iniziata da un interlocutore accortosi dell'errore del parlante (Seedhouse 2004: 34). L'atto di *self-repair* può anche venire attuato dall'insegnante nel momento in cui decida per un'autocorrezione volta a semplificare (a livello morfosintattico e/o lessicale) la struttura o l'elemento linguistico appena utilizzato per favorirne la comprensibilità all'alunno.

¹⁴⁶ Seedhouse (2004) riconosce altri due contesti classe di L2, che portano ad una diversa organizzazione della riparazione da parte dell'insegnante: il contesto volto a massimizzare le opportunità di interazione tra i partecipanti, *Meaning-and-Fluency Contexts* (2004:149) ed il *Task-Oriented Context*, dove l'insegnante, una volta introdotto il focus pedagogico cerca di ritirarsi, permettendo agli apprendenti di gestire l'interazione indipendentemente.

Nel contesto che ha come obiettivo il raggiungimento di una forma linguistica corretta ed accurata da parte degli alunni, la riparazione viene per la maggior parte delle volte iniziata dall'insegnante (Seedhouse 2004:145); è sempre l'insegnante che, in determinate circostanze, può determinare chi debba iniziare o proseguire la sequenza di riparazione. Quando un apprendente non riesce a produrre la forma linguistica richiesta dall'insegnante, quest'ultimo può invitare i compagni di classe a riparare all'errore commesso dall'alunno, si tratta in questo caso di *other-initiated other-repair*, con *l'other repair* condotto da una terza parte. Tale tipo di riparazione viene considerato da Seedhouse interessante sotto due punti di vista (2004: 148). In primis, non vi sono prove che questa traiettoria conversazionale abbia luogo anche nella conversazione ordinaria; inoltre, tale tipo di riparazione, secondo i corpus analizzati da Seedhouse, pare essere tipico del contesto mirato al raggiungimento di una forma linguistica corretta ed accurata da parte degli alunni. Dal punto di vista interazionale tale tecnica permette agli apprendenti un maggior spazio interazionale, normalmente ristretto in tale contesto, e consente loro di eseguire un maggior numero di azioni dal punto di vista interazionale, normalmente riservate all'insegnante.

Nel proseguo del lavoro si analizzeranno, in un contesto di insegnamento/apprendimento dello sloveno come L2, esempi di parlato del docente, a cui è affidata la gestione della comunicazione didattica, ed esempi di parlato degli apprendenti, osservando, in particolare, in quale modo la loro produzione orale e il loro coinvolgimento nell'interazione verbale in classe sia previsto e guidato dalla forma della lezione e dalle strutture dialogiche a cui è correlato l'apprendimento della lingua. Allo scopo di interpretare l'interazione nella sua totalità, analizzerò qualitativamente due lezioni, di due insegnanti diverse, rivolte allo stesso gruppo di alunni, che vedono lo svolgimento di attività tipiche dell'insegnamento/apprendimento di una L2.

10. Analisi dell'interazione in classe nel gruppo A della *Pripravljalnica*

Questa parte del lavoro è dedicata all'analisi dell'interazione nella classe di L2 del gruppo A della *Pripravljalnica* della scuola Livada di Lubiana. Tale laboratorio di sloveno come lingua seconda assume la funzione di ponte tra le così dette competenze BICS e le competenze CALP¹⁴⁷. Ha, infatti, il ruolo di guidare gli alunni al raggiungimento della CALP- *Cognitive Academic Language Proficiency*, ovvero quelle abilità e quelle competenze linguistico-comunicative cognitivamente impegnative, richieste dallo studio scolastico. Allo stesso tempo, però, deve rinforzare e contribuire alla formazione delle BICS- *Basic Interpersonal Communicative Skills*, ovvero quelle capacità linguistiche basilari che permettono agli alunni di interagire nelle relazioni sociali quotidiane.

Come già affermato precedentemente, è utile ricordare ancora una volta che gli apprendenti del caso in esame sono bambini stranieri avviati nel percorso di prima alfabetizzazione, chiamati quindi allo sviluppo di diverse competenze nella nuova lingua che si apprestano ad imparare. La *Pripravljalnica* è uno strumento attuato dalla scuola per sostenere ulteriormente gli alunni nella delicatissima fase di passaggio dalla lingua dell'interazione quotidiana a quella per lo studio, viene data quindi costante attenzione alla così detta fase ponte (Favaro 2003 in Grassi 2007:29).

Come oggetto dell'osservazione si è deciso di scegliere solamente il gruppo A in quanto le lezioni osservate in questo gruppo di alunni presentavano uno svolgimento più fluido e più facilmente analizzabile, non essendo presenti difficoltà sul piano disciplinare che, invece, rendevano piuttosto difficile un regolare svolgimento della lezione nel gruppo B della *Pripravljalnica*, rendendo così anche l'interazione difficilmente analizzabile.

Il fatto che, come descritto nel capitolo relativo alla *Pripravljalnica*, le lezioni di L2 per il gruppo A siano state tenute da due insegnanti differenti, rende l'analisi più completa, riuscendo a comparare l'interazione in classe guidata da due figure distinte.

Le lezioni analizzate vedono lo svolgimento di attività tipiche dell'insegnamento LS/L2 aventi come obiettivo la pratica di elementi già introdotti dalle insegnanti in lezioni precedenti. L'assunto

¹⁴⁷ Terminologia proposta da Jim Cummins che, nell'articolo *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters* del 1979, utilizza l'acronimo CALP- *Cognitive/academic language proficiency* "to refer to the dimension of language proficiency which is strongly related to overall cognitive and academic skills" che differenzia dalle BICS- *Basic interpersonal communicative skills* (1979: 198).

di base è che gli alunni conoscano già il lessico e le strutture linguistiche da utilizzare nell'attività proposta dall'insegnante, ma devono acquisirne il controllo. Obiettivo di tale tipologia di attività proposte è l'attivazione delle conoscenze degli alunni in modo che essi siano poi in grado di utilizzarle autonomamente nella comunicazione. In tale tipologia di lezioni il ruolo di regista dell'insegnante, ricordato anche dalle parole di Byrne (1986 in Ellis 1988: 20), che suggerisce all'insegnante di essere come un direttore d'orchestra: "*You do the minimum amount of talking yourself. You are a skillful conductor of an orchestra, giving each performer a chance to participate and monitoring the performance to see it is satisfactory*", emerge con particolare forza.

I tipi di interazioni orientati all'attività che si andranno ad analizzare prevedono un tipo di pratica controllata. La pratica controllata prevede la proposta di esercizi prevalentemente meccanici (*drills*) che richiedono agli alunni la produzione di un determinato elemento linguistico. Agli apprendenti verrà richiesto di focalizzarsi sulla correttezza formale di quanto affermato.

10.1. Raccolta dei dati

Nel corso del mio soggiorno a Lubiana e grazie alla disponibilità delle insegnanti, ho potuto registrare alcune lezioni di sloveno come L2. Le registrazioni sono state effettuate in un periodo che va da aprile a fine maggio, quindi negli ultimi mesi dell'anno scolastico.

Pur avendo registrato diverse lezioni, riporterò per questa ricerca i dati più interessanti al fine di illustrare le dinamiche della classe e il parlato dell'insegnante.

La presente parte della ricerca si propone di prendere in analisi il parlato dell'insegnante e l'interazione in una classe plurilingue di sloveno come lingua seconda. L'obiettivo d'insegnamento è quindi la lingua stessa e non una disciplina curricolare.

Il gruppo A della *Pripravljalnica* è formato da otto alunni, numero che può variare a seconda che questi si trovino impegnati in altre attività scolastiche, come ad esempio escursioni e visite guidate.

Nello specifico i componenti di tale gruppo sono:

Alunno 1 (A1): maschio, classe prima, proveniente dalla Bosnia ed Erzegovina, di madrelingua bosniaca;

Alunno 2 (A2): maschio, classe prima, proveniente dalla Serbia, di madrelingua serba;

Alunno 3 (A3): maschio, classe terza, proveniente dal Kosovo, di madrelingua albanese;

Alunno 4 (A4) : maschio, classe prima, proveniente dalla Croazia, di madrelingua croata;
Alunno 5 (A5) : maschio, classe prima, proveniente dal Kosovo, di madrelingua albanese;
Alunna 6 (A6) : femmina, classe prima, proveniente dalla Bosnia ed Erzegovina, di madrelingua bosniaca;
Alunna 7 (A7) : femmina, classe terza, proveniente dalla Bosnia ed Erzegovina, di madrelingua bosniaca;
Alunna 8 (A8) : femmina, classe quarta, proveniente dal Kosovo, di madrelingua albanese.

Tutti gli alunni sono arrivati in Slovenia ad inizio anno scolastico tranne l'alunna F, arrivata a metà anno scolastico in corso.

Una caratteristica già anticipata, osservata nello svolgimento delle lezioni di entrambe le insegnanti di questo gruppo, è stata l'armonia vigente in classe. Non solo gli alunni si sono sempre dimostrati partecipi allo svolgimento di tutte le attività proposte, ma, essendo il clima gioviale e positivo grazie alle insegnanti, non ho mai osservato particolari problemi sul piano della disciplina o resistenze da parte degli alunni nel prendere parte alle attività proposte in classe.

In generale è stato possibile notare come, nonostante l'apprendimento della lingua seconda possa generare nell'apprendente un'ansia particolare, dovendo questo dominare la lingua target ed allo stesso tempo esprimersi tramite questa (Tsui in Grassi 2007: 67), nelle lezioni osservate la componente ansiosa fosse veramente ridotta al minimo. Ho notato la timidezza e l'insicurezza di due alunni nelle risposte, ma, trattandosi di un'alunna arrivata da poco nel primo caso, e di un alunno appena reinserito dopo un lungo periodo di assenza nel secondo, reputo fossero dovute alla recente conoscenza con questa classe.

Norme di trascrizione

Gli esempi di interazione tra i partecipanti all'interazione didattica sono riportati inizialmente nella versione originale in sloveno, seguita dalla traduzione in lingua italiana.

Per trascrivere il parlato in classe sono state utilizzate alcune convenzioni che permettano da un lato al lettore una comprensione immediata degli avvenimenti in corso in classe, dall'altro che possano aggiungere informazioni che vadano a completare al meglio le modalità espressive dei partecipanti.

Per identificare gli interlocutori sono state utilizzate le seguenti convenzioni:

UČ 1: učiteljica 1 INS1: insegnante 1 prima insegnante;

UČ 2: učiteljica 2 INS 2: insegnante 2 seconda insegnante;
O1: otrok 1 A1: alunno 1 alunno identificato,
nell'originale sloveno è stata utilizzata la dicitura O di *otrok*/bambino e non U di *učenec*/alunno
per non confonderla con UČ di *učiteljica*/insegnante.

O: otrok A: alunno alunno non indentificato;
RAZ: razred CLAS: classe tutti o la maggior parte degli alunni assieme.

/inc./: espressione incomprensibile;

[...]: omissione di elementi non validi per l'analisi corrente;

(.): breve pausa;

(..) : pausa prolungata;

testo: enfasi;

TESTO: volume della voce alto;

°testo°: volume della voce basso;

>testo< : parlato accelerato;

<testo>: parlato rallentato;

// testo//: commento della scrivente per azioni che esulino dall'espressione orale;

“testo”: espressione in lingua diversa dallo sloveno.

10.2. Interazione in classe con la prima insegnante

Le lezioni guidate dall'insegnante 1 si svolgono giornalmente in un'aula adibita alle lezioni di sloveno come lingua seconda, adiacente la biblioteca scolastica. I cartelloni realizzati dagli alunni stessi o da altri alunni dell'istituto rendono l'ambiente allegro e accogliente. I banchi sono disposti in cerchio per facilitare la comunicazione e per permettere all'insegnante di aggirarsi agevolmente nell'aula.

Per la *Pripravljalnica* non è stato previsto un quaderno apposito, anche considerando che la metà del gruppo non è ancora in grado di leggere e scrivere. L'insegnante porta in classe i materiali necessari alla lezione (immagini, oggetti, articoli di cancelleria), mettendoli a disposizione degli alunni.

Attività proposta

L'attività proposta in questa lezione verte sull'argomento *Mesto*, La città. Nella lezione precedente è stato esaminato il lessico relativo all'ambiente cittadino e scopo della lezione odierna è ripetere quanto imparato, per agevolare gli alunni nell'acquisizione del nuovo lessico.

Questo tipo di attività, secondo la classificazione di van Lier, riportata da Ciliberti (2012:87), è un'interazione presentante meno orientamento all'argomento e più orientamento all'attività, dove agli alunni viene richiesto per lo più di esercitare (*drilling*). A questo scopo l'insegnante organizza un gioco con le carte di *Slike Jezika*. Ogni alunno dovrà estrarre una carta da quelle distribuite in ordine sparso al centro dei tavoli (precedentemente selezionate dall'insegnante) e dire il nome dell'edificio/dell'oggetto rappresentato. Nel caso l'alunno non sappia rispondere, deve passare la carta al vicino, in caso di risposta corretta potrà tenere la carta con sé; vincerà il gioco l'alunno che riuscirà a collezionarne un maggior numero.

Durante questa lezione gli alunni non sono soggetti passivi, bensì ricoprono un ruolo attivo in quanto chiamati a turno a rispondere alla domanda: *Kaj je to?* Che cos'è questo?

Contesto

La lezione si svolge con i banchi disposti a cerchio chiuso, che riuniti vanno a formare un grande tavolo unico. L'insegnante è seduta ad un banco per parte della lezione fino a che, all'arrivo di un alunno, si alza e rimane in piedi per il resto della lezione. Un banco è occupato dalla sottoscritta che si ritrova così seduta tra due alunni. Avendo già frequentato diverse lezioni come osservatrice,

gli alunni non dimostrano ormai alcun timore nell'esprimersi in mia presenza, cercando invece di coinvolgermi il più possibile. Ad esempio, un'alunna chiede esplicitamente che anch'io venga inclusa nel gioco.

Al centro del tavolo c'è del materiale di cancelleria che gli alunni possono utilizzare liberamente quando richiesto: matite, gomme e pennarelli.

Tale disposizione dei banchi contribuisce a mantenere costante l'attenzione degli alunni. Questi, non essendo isolati, sono così spronati alla collaborazione non solo con il vicino di banco, ma con tutti i compagni. Nell'aula è presente anche una lavagna ben visibile agli alunni che però durante l'attività odierna non verrà utilizzata.

Nel caso della lezione in questione, la disposizione spaziale è d'aiuto all'attività organizzata dall'insegnante.

10.2.1. Il parlato della prima insegnante

Durante la lezione analizzata, l'insegnante assume la funzione di regista (Grassi 2007), direttore d'orchestra (Ellis 1988), guidando lo svolgimento dell'interazione, imponendo le proprie modalità espressive e detenendo due delle dominanze illustrate da Grassi (2007: 62):

- Dominanza **quantitativa**: in generale è possibile affermare che la durata del turno di parola vede spesso prevalere la figura dell'insegnante. Nel nostro caso, sebbene la tipologia di attività richieda una maggiore partecipazione degli alunni rispetto all'insegnante, vedremo come in realtà quest'ultima intervenga costantemente per guidare gli alunni verso la risposta giusta;
- Dominanza **interazionale**: l'insegnante controlla l'organizzazione delle sequenze comunicative stabilendo il turno di parola, il diritto a parlare.

In generale è possibile notare alcune caratteristiche che riguardano il parlato dell'insegnante:

- conformemente al profilo di apprendenti in questione e alla loro competenza, l'insegnante usa sistematicamente enfasi e picchi intonativi per richiamare e mantenere costante l'attenzione della classe. Il tono della voce è sempre molto alto, la pronuncia è chiara, scandita e più lenta del normale;

- al fine della lezione, esercitare il lessico specifico sul tema *La città*, l'insegnante fa largo uso di immagini e di linguaggio non verbale impiegando la gestualità mimando alcune caratteristiche del

sostantivo in questione, per facilitare così la comprensione del messaggio;

- l'uso di una serie di espedienti "affettivi", come chiamare i bambini per nome, nonché l'attitudine positiva (risate, sorrisi) è segno del desiderio dell'insegnante di avvicinarsi emotivamente ai bambini, un atteggiamento che Cazden chiama *cariño* (1988 in Grassi 2007: 64).

Prima di iniziare l'attività vera e propria, l'insegnante, muovendosi sempre all'interno dell'ambito tematico *La città*, inaugura una sequenza comunicativa chiedendo agli alunni da dove provengano esattamente, se da un paese o da una città; come compito per casa, gli alunni avrebbero dovuto chiedere ai propri genitori (chi non lo sapesse già) il nome esatto del luogo d'origine. Dimostrando il proprio interesse per la provenienza degli alunni l'insegnante riesce ad avvicinarsi ulteriormente a loro, aiutata dal fatto di conoscere in prima persona alcuni luoghi nominati dagli alunni. Nel caso delle località del Kosovo con il toponimo in lingua albanese, l'insegnante si assicura quale sia la pronuncia esatta, dimostrando così interesse per una località a lei poco familiare:

UČ 1: *Vas je Gjonaj, a se tako prebere?*

INS 1: Il paese è Gjonaj, si legge così?

O5 : *Ja*

A5: Si.

Dopo i primi minuti di conversazione sul luogo di provenienza degli alunni, la classe inizia con l'esercizio proposto dall'insegnante.

Come primo passo la maestra spiega lo svolgimento dell'attività agli alunni, formulando poi una richiesta principale, quella di parlare solamente quando interrogati. L'insegnante chiarisce subito le proprie aspettative, ovvero che gli alunni abbiano imparato il lessico della lezione scorsa e che siano in grado di utilizzarlo, mantenendo nel corso di tutta la lezione un elevato grado di tolleranza. Dato il tipo di attività proposta agli alunni, che prevede un'elicitazione continua delle loro conoscenze, l'insegnante si ritrova ad assumere in questa lezione il ruolo preponderante di facilitatore, di guida per gli alunni verso la risposta esatta. Il sistema della presa di turno è chiaramente determinato dalla natura dell'attività stessa, sebbene, non sempre le regole vengano rispettate.

Grazie alla struttura dell'esercizio, è particolarmente visibile il formato interazionale prototipico dell'interazione in classe, la tripletta didattica domanda-risposta-valutazione (Grassi 2007, Fele, Paoletti 2003).

La mossa d' inizio con finalità elicitive è la spiegazione dell'attività che viene proposta agli alunni. In questo caso, prima di passare alla più tipica struttura in tre mosse della comunicazione in classe, osserviamo uno specifico tipo di scambio didattico, ricordato anche da Grassi (2007: 53), che Sinclair e Coulthard chiamano “*teacher inform*”. Questo, secondo i due autori, non avrebbe una struttura in tre mosse ma in una sola, eventualmente seguita da un atto di *response*, degli alunni, sotto forma di *aknowledge*.

Nel nostro caso, i *response* degli alunni, vanno ad inserirsi fin dal principio:

UČ1: *Včeraj smo začeli gledat tiste slikice pa nam ni ratalo da vse do konca pogledamo ...*

O2: *Jeee! //z navdušenjem//*

UČ1: *in ker določene nismo tud znali, danes bomo to malo utrdili in ...*

O7: ° *a gremo še enkrat, tudi še enkrat!*°

UČ1: *Ja iste te bomo danes gledali, samo danes moramo vse vedet!*

INS1: Ieri abbiamo iniziato a guardare quelle immagini ma non siamo riusciti a guardarle tutte ...

A2: *Jeee! //con entusiasmo//*

INS1: e siccome alcune non le sapevamo, oggi le ripetiamo un po' e ...

A7: °lo facciamo di nuovo, anche di nuovo!°

INS1: Sì, oggi guardiamo le stesse, ma oggi dobbiamo sapere tutto!

Durante la spiegazione delle regole dell'attività proposta, quando l'insegnante indica l'alunno che deve iniziare estraendo la prima carta, interviene un'altra alunna, esprimendo il proprio desiderio di dare il via all'attività, essendo la più grande del gruppo:

O8: *JAZ SEM NAJSTAREJŠA!*

A8: *IO SONO LA PIÙ VECCHIA!*

La figura di quest'alunna, di madrelingua albanese, è molto incisiva nella comunicazione che avviene in classe. Sebbene l'alunna sia arrivata in Slovenia ad inizio anno scolastico al pari degli altri, presenta un livello di sloveno, sia a livello di comprensione che di espressione, più avanzato rispetto ai compagni. Sempre molto attenta, interviene costantemente cogliendo ogni occasione per dimostrare all'insegnante la propria preparazione e cercando spesso di sostituirsi al ruolo guida di quest'ultima, volendo spesso imporre la propria valutazione in merito alle risposte dei compagni.

A fine spiegazione, la sequenza di *teacher inform* viene conclusa da un intervento dell'alunno O2/A2, che chiede delucidazioni in merito all'attività da svolgere:

O2: *A če nimamo kartice in klepetamo?*

UČ1: *Potem greš ven!*

O2: *Ooh!*

UČ1: *Ooh! Hecamo se, nobeden ne bo šel ven. Ajmo, O5, začnemo!*

A2: E se non abbiamo la carta e parliamo?

INS1: Allora ti mando fuori!

A2: Ooh!

INS1: Ooh! Scherzo, nessuno va fuori. Dai, su A5, iniziamo!

Nel proseguo l'interazione in classe sarà organizzata sul modello della tripletta didattica.

La domanda: strategie di elicitazione

L'attività proposta dall'insegnante, che va ad occupare l'intera lezione, nasce da due domande che si ripeteranno nel corso di tutta l'attività e che scandiranno le diverse sequenze comunicative:

Kaj je to? Che cos'è questo?

Kaj vidiš na slikici? Cosa vedi nell'immagine?

I quesiti sono riferiti all'immagine che ogni alunno, durante il proprio turno di parola, vede ritratta sulla carta estratta dal mucchio posto al centro del tavolo. L'attività è quindi basata su una modalità di elicitazione precisa: la domanda chiusa.

Tuttavia, l'insegnante attorno al sostantivo corrispondente alla carta estratta dell'alunno organizza, come vedremo, un'attività comunicativa che va al di là del semplice sostantivo pronunciato dall'alunno. Possiamo quindi affermare, che ad ogni turno di parola, ad ogni estrazione di carta, corrisponda una sequenza comunicativa organizzata sulla tripletta didattica.

Un esempio concreto è la sequenza comunicativa che l'insegnante crea attorno al sostantivo *pošta*/ufficio postale, approfittando della risposta immediata di un'alunna:

UČ1: *O7, naprej.*

O1: *Jaz imam tri karte!*

O7: POŠTA!

UČ1: *Pošta! Kaj pa delamo v pošti?*

O7: *Eeh (.) pa na priver pismo prinesemo in pol izdamo in pol ja (.)*

UČ1: *Odnesejo tistemu ...*

O7: *Ja!*

UČ1: *... kateremu si ti napisala pismo, ne? Kaj pa lahko še odneseš v pošto?*

O7: *Oooh (.) denar.*

O4 : Darilo!
UČ1: *Tud denar ...*
O1: Darilo!
O4: A7, darilo!
O2: Ne! Jast! Jast!
UČ1: *Se pravi lahko darilo neseš v pošto. Lahko ga daš v paket ne recimo, če hočeš babici poslati darilo, ga zapakiraš v paket in ga potem prineseš v pošto ne? Ali uslužbenki neseš darilo? Mmh? Tisti gospej katera dela v pošti? Daš darilo v paket in napišeš recimo da hočeš tvoji babici poslat in neseš v pošto. A ne? Temu se reče <paket>. Ok, naprej.*

INS1: A7, andiamo avanti.
A1: Io ho tre carte!
A7: LA POSTA!
INS1: La posta! E cosa facciamo in posta?
A7: Eeh (.) ad esempio portiamo e poi consegnamo e poi (.)
INS1: Lo portano a chi ...
A7: Sì!
INS1: ... hai scritto la lettera, no? E cos'altro puoi portare in posta?
A7: Oooh (.) soldi.
A4: Un regalo!
INS1: Anche dei soldi ...
A1: Un regalo!
A4: A7, un regalo!
A2: No, io, io!
INS1: Quindi, in posta puoi portare un regalo. Lo puoi mettere in un pacchetto no diciamo, se vuoi mandare un regalo alla nonna lo metti in un pacchetto e poi lo porti in posta, no? O porti il regalo all'impiegata? Mmh? A quella persona che lavora in posta? Metti il regalo in un pacco e scrivi che lo vuoi mandare alla tua nonna e lo porti in posta. No? Questa cosa si chiama <pacco>. Ok, andiamo avanti.

Nello svolgimento dell'attività didattica compaiono ulteriori strategie di elicitazione, diverse dalle domande *Kaj je to?* e *Kaj vidiš na sličici?*. Una di queste è l'invito al completamento da parte dell'insegnante, che può avvenire nella modalità in cui l'insegnante fornisca solamente la prima o le prime due lettere della parola, espedito questo molto amato dagli alunni:

UČ1: *Pomagam ti, na črko N se začne.*
O3: *N!*
UČ1: *Mhmh! //prikima//*
RAZ: *//tišina//*
UČ1: *A lahko naprej če ne znaš?*
O3: *°Ja.°*

45. INS1: Ti aiuto, inizia con la lettera N.
46: A3: N!
INS1: Mhmh! //annuisce//
CLAS: //silenzio//

INS1: Possiamo andare avanti se non sai?

A3 : °Si.°

oppure nel caso in cui l'alunno che possieda il turno di parola venga invitato al completamento della parola, come nell'esempio a seguire:

UČ1: *Kip je tudi ampak prav tole mi povej, recimo v mestu, kako se imenuje?*

O5: *Spomin?*

UČ1: *Spomen?*

O1: *ka!*

O5 : *Spomenik!*

UČ1: *Bravo! <Spomenik! Spomenik!>*

Dove l'insegnante, per ottenere come risposta il sostantivo *spomenik*/monumento, invita l'alunno interpellato al completamento, suggerendo gran parte del sostantivo nel turno di parola:

UČ1: Spomen?

Questi due tipi di elicitazione rappresentano uno degli atti specifici della mossa di inizio con finalità eliclitativa riportati da Grassi (2007: 53), l'atto *clue*. Tale atto segue un'elicitazione a cui non si è avuta una risposta pertinente o soddisfacente, la conferma o rafforza, ma soprattutto fornisce elementi informativi volti a aiutare lo studente nel completamento.

L'insegnante realizza l'atto *clue* non solo invitando gli alunni al completamento, ma anche:

- ponendo ulteriori domande per dirigere l'alunno verso la risposta esatta, come il sostantivo *nebotičnik*/grattacielo nell'esempio seguente:

UČ1: *To možno da nismo.(.) Kako se imenujejo te visoke stavbe v mestu?*

RAZ: *//tišina//*

UČ1 : *Imeli smo eno slikico včeraj in veliko jih je blo narisanih!*

O3: *Aha (..)*

UČ1: *Mmh? To je zdaj ena sama, kako se imenujejo velike, visoke, visoke stavbe v mestu? (.) V katerih živi veliko ljudi?*

INS1: È possibile che non l'abbiamo fatto. (.) Come si chiamano quegli edifici alti in città?

CLAS: *//silenzio//*

INS1: Ieri abbiamo visto un'immagine e ce n'erano disegnanti tanti!

A3: *Aha (..)*

INS1: Mmh? Adesso ne vediamo solo uno, come si chiamano quegli edifici grandi, alti alti che vediamo in città, dove vivono tante persone?

- fornendo informazioni aggiuntive, come ad esempio:

O5: *Kaj je to?*

UČ1: *Aha! To je nekaj zelo zelo (.) to nismo imeli včeraj, nekaj zelo zelo podobnega gledališču in tam vglavnem pojejo. Tudi igrajo ampak pojejo. A slučajno kdo ve? Na O se začne, na O se začne!*

A5: Che cos'è?

INS1: *Aha!* Questo è qualcosa di molto molto ... non l'abbiamo fatto ieri, qualcosa di molto molto simile al teatro dove per lo più cantano. Recitano anche ma cantano. Per caso qualcuno lo sa? Inizia con la O, con la O!

- chiedendo esplicitamente l'aiuto dei compagni di classe, come nei due esempi seguenti:

UČ1: *Kaj še? A3, a mu lahko pomagaš?*

UČ1: *O7 pomagaš O6?*

INS1: E cosa ancora? A3, lo puoi aiutare?

INS1: A7, puoi aiutare A6?

Realizzazioni della mossa di feedback

Il feedback fornito dall'insegnante alle risposte degli alunni assume diverse caratteristiche.

Durante l'interazione con gli alunni, prima di fornire un vero e proprio feedback, è possibile che l'insegnante si ritrovi a non capire o a sospettare di non essere capita dagli alunni. Per superare questi momenti, nascono sequenze didattiche dette di negoziazione (Grassi 2007: 54) che prevedono un *comprehension check*, un controllo della comprensione, nel nostro caso costituito da parole *Ok?*, interiezioni *Mh?*

A seconda che il feedback sia diretto a risposte corrette, completamente errate e infine imprecise o incomplete, l'atteggiamento verbale dell'insegnante varia.

Per prima cosa registriamo la presenza di atti di valutazione esplicita:

- valutazione positiva esplicita:

a) UČ1: *Kako?*

O1 : *Dinozavra.*

UČ1: *Ja, dinozavra, ok, naprej.*

INS1: Come?

A1: Del dinosauro!

INS1: Sì, del dinosauro, ok, andiamo avanti.

b) UČ1: *Kdo pa igra v predstavi?*

Kdo ... sedi v publiki in gleda?

Kdo gleda?

Gledalci gledajo, a kdo igra?

O5: *Igralci!*

UČ1: *Igralci, ja, ali pa? Kakšno imamo še gledališče?*

O2: *Lutkovno!*

UČ1: *Lutkovno! Bravo! Naprej A6!*

INS1: E chi recita nella rappresentazione?

Chi siede nel pubblico e guarda?

Chi guarda?

Gli spettatori guardano, ma chi recita?

A5: *Gli attori!*

INS1: Gli attori sì, oppure? Che tipo di teatro abbiamo ancora?

A2: Dei burattini!

INS1: Dei burattini! *Bravo!* Avanti A6!

c) Nel corso della lezione è possibile osservare un caso particolare di valutazione positiva esplicita rivolta al contenuto, reso possibile dalla conoscenza da parte dell'insegnante della madrelingua dell'alunno di turno:

UČ1: *Tiho, tiho bodi! Kam gremo kupiti <zdravilo>?*

O1: *V "apoteko"¹⁴⁸.*

UČ1: *Ja, kako se reče v slovensko?*

O8 : *V "apoteko" //se smeji//*

UČ1: *"Apoteka" je pravilno, ampak kako se reče v slovensko? To smo ponovili zadnja dva tedna najmanj trideset krat!*

INS1: Silenzio, fai silenzio! Dove andiamo a comprare la <medicina>?

A1: In "apoteka".

INS1: Sì, come si dice in sloveno?

A8: In "apoteka" //ride//

INS1: "Apoteka" è giusto, ma come si dice in sloveno? Le ultime due settimane l'abbiamo ripetuto almeno trenta volte!

¹⁴⁸ *Apoteka*: farmacia in bosniaco, croato e serbo, mentre in sloveno *lekarna*.

d) valutazione positiva diretta alla classe come insieme:

UČ1: *Dej O7, povej!*

O7: Ribarnica!

UČ1: *Ponoviš?*

O6: °*Ribarnica.*°

UČ1: <Ribarnica>! *A so to vsi vedli da je ribarnica?*

RAZ: JAA!

UČ1: Odlično!

INS1: Dai, A7, di!

A7: Pescheria!

INS1: Ripeti?

A6: °*Pescheria.*°

INS1: <Pescheria>! Sapevate tutti che è la pescheria?

CLAS: SII!

INS1: Ottimo!

Nelle strategie di feedback a risposta esatta rientra anche la ripetizione o ripresa ecoica (Grassi 2007: 133), volta a confermare quanto affermato dall'alunno. Anche nell'esempio sottostante, come nel precedente, l'insegnante utilizza la ripetizione anche per far partecipare attivamente l'alunna A6 da poco in Slovenia, con una conoscenza quasi nulla dello sloveno rispetto ai compagni e, forse per questo, più restia ad esprimersi:

O8: *Nebotičniki.*

UČ1 : *Nebotičniki! A bomo ponovili zdaj papige?*

RAZ: <NEBOTIČNIKI!>

UČ1: *A si bomo zapomnili zdaj to?*

RAZ: JA!

UČ1: Ok! *O6, kaj je to?*

O6: *Nebotičnik.*

A8: Grattacielì.

INS1: Grattacielì! Adesso ripetiamo pappagalli?

CLAS: <GRATTACIELI!>

INS1: Adesso ce lo ricorderemo?

CLAS: SI!

INS1: Ok! A6, che cos'è questo?

A6: Grattacielo.

- valutazione negativa:

La valutazione negativa espressa dall'insegnante avviene per lo più esplicitamente, o, a volte, viene espressa tramite la mimica facciale o movimento del corpo:

O8: *Križa (.) nica.*

UČ1: *Pazi, pazi to smo včeraj imeli. Kako se imenujeta dve cesti ko se križeta?*

O4: *Križanka!*

O2: *Križanka!*

UČ1: *Ne! Križanka je nekaj drugega smo rekli! //nasmehni se//*

O8: *Križanica!*

UČ1 : *Mmh mmh! //odkima//*

In questo caso la carta estratta dall'alunno mostra un incrocio, stradale in sloveno *križišče*. L'A8 fornisce inizialmente una risposta errata, *Križanica*, che scatena l'intervento dell'insegnante:

INS: Fai attenzione, fai attenzione, l'abbiamo visto ieri. Come si dice quando due strade si incrociano?

seguito dalle risposte errate degli alunni A4 e A2, la cui risposta è *križanka*, ovvero cruciverba, il che causa la valutazione negativa esplicita Ne! No! dell'insegnante, seguita da una precisazione che porterà ad un *recast*, una riformulazione:

INS1: No! Il cruciverba è qualcos' altro abbiamo detto! //sorridente//

A questo segue un'altra valutazione negativa espressa tramite movimento del corpo in merito alla risposta errata dell'alunna A8: *Križanica!* .

Come analizzato trattando le modalità di elicitazione, i feedback offerti agli alunni, sia per risposte corrette che non, vengono immediatamente seguiti da un'ulteriore elicitazione.

Possiamo quindi affermare che i feedback e le elicitazioni seguenti quella principale *Kaj je to?* siano concatenati tra loro nel formare la base dell'interazione in classe durante quest'attività.

Per fornire un ulteriore esempio, vediamo come, in caso di risposta corretta da parte dell'alunno, il sostantivo appena pronunciato, dopo essere confermato dall'insegnante tramite ripetizione come feedback positivo, fornirà la base per un ulteriore ampliamento della sequenza comunicativa, iniziato da una domanda dell'insegnante:

UČ1 : [...] *Gremo naprej ker moramo hitro končat!*

O2: Gledališče!

UČ1: Gledališče! *Kaj se dogaja v gledališču?*

INS1: [...] Andiamo avanti perché dobbiamo finire in fretta!

A2: Teatro!

INS1 : Il teatro! Cosa succede in teatro?

Attorno ad ogni carta estratta e quindi al sostantivo che questa rappresenta, l'insegnante non desidera solamente testare le conoscenze degli alunni fornendo la propria valutazione (sia essa negativa o positiva), bensì cerca di costruire un discorso per spronare gli alunni all'utilizzo attivo di sostantivi già incontrati in precedenza o per introdurli alla scoperta di elementi lessicali non ancora conosciuti.

Dato il ritmo serrato della conversazione e la domanda di iniziazione *Kaj je to* – Che cos'è questo, di per sé elementare, nello svolgimento di tale attività non sono ravvisabili atti di *self repair* dell'insegnante, ovvero mosse in cui è ravvisabile un tentativo conscio di semplificazione formale nell'input.

Da parte dell'insegnante si hanno in generale riparazioni o negoziazioni, sotto forma di atti di richiesta di precisazione/correzione rispetto ad una risposta non perfettamente soddisfacente, come nell'esempio che segue:

O5: // vzame eno kartico in si jo pogleda// *Stani ...*

UČ1: Kako?

O5: *Stani!*

O8 : *Ah ah //odkima ker odgovor ni pravilen //*

UČ1 : Podobno, zelo podobno, dobro si se spomnil od včeraj *ampak ...*

A5: //prende una carta e la guarda// *Stani ...*

INS1: Come?

A5: *Stani!*

A8: *Ah ah! //scuote la testa per far capire che la risposta non è esatta//*

INS1: Simile, molto simile, ti ricordi bene da ieri ma ...

Qui *Kako?*-*Come?*- e *Podobno*- *Simile*- fungono da *feedback*, nonché invitano l'alunno a riformulare la risposta, introducendo così, assieme al marker *ampak* –ma- una nuova sequenza comunicativa nella quale l'insegnante coinvolgerà altri alunni.

10.2.2. Il parlato degli alunni

Il parlato degli alunni si sviluppa in turni di parola brevi, essendo così richiesto dall'attività proposta dall'insegnante.

Nel corso dell'attività avvengono diverse interruzioni al ruolo di regista dell'insegnante, in generale motivate dalla volontà degli alunni di far comprendere all'insegnante e ai compagni di sapere la risposta esatta, benché in quel momento non detengano il turno di parola.

L'insegnante viene quindi molto spesso interrotta dall'affermazione: *Jaz vem!* –Io lo so!-, altre volte, invece, gli alunni dicono direttamente quella che secondo loro è la risposta esatta:

UČ1: *Sploh nisem dobro videla. Poglej znak, to je ...*

O8: *Jaz vem!*

UČ1: *Tam kjer pridemo da tankamo bencin!*

O5: *Tankanje goriva!*

UČ1: *Ja, je, to je, to se tam dela, ampak kako se imenuje to mesto v katero gremo da tankamo bencin?*

O4: *Jaz vem!*

UČ1: *V avtu (..)?*

O5: *Ben (.) tankanje!*

O4: *“Autostanica!”*

UČ1: *Ne, ne!*

Nell'esempio di conversazione precedente il turno di parola appartiene all'alunno 5 (O5/A5) tuttavia, come vediamo sia l'A8/O8 nella seconda riga, sia l'A4/O4 nella sesta intervengono per segnalare di sapere la risposta, non ottenendo però l'attenzione dell'insegnante. A fine sequenza, l'A4/O4 interviene fornendo direttamente la risposta nella penultima battuta, *Autostanica*, che si rivela però incorretta, incontrando il feedback negativo esplicito dell'insegnante: INS: No, no!

Tale comportamento degli alunni non va a minare, in realtà, le fondamenta del ruolo di regista dell'insegnante. Da un lato, esso rientra nelle aspettative di quest'ultimo nei confronti degli alunni per quanto riguarda il loro ruolo di *performer* (Grassi 2007:139), ovvero quello di attante che deve dimostrare di possedere i contenuti oggetto di verifica; dall'altro è guidato dallo spirito dell'attività proposta; tra gli alunni si instaura infatti una sorta di gara su chi a fine lezione avrà in mano un maggior numero di carte. L'insegnante non esprime segnali di protesta nell'essere interrotta, cerca

invece di riportare l'ordine quando all'alunno di turno non viene permesso di rispondere da parte dei compagni.

Alcuni tratti tipicamente associati all'insegnante possono occasionalmente essere compiuti dagli alunni. Nel corso dell'attività analizzata non è raro che siano gli alunni a fornire *feedback* ai propri compagni in caso di risposta errata, precedendo o integrando la valutazione dell'insegnante. Tale feedback può essere espresso da parte di un singolo alunno esplicitamente, come da parte dell'alunno 7 O7/A7 nell'esempio:

UČ1: *Kam gremo kupit knjigo?*

O2: *Povej!*

O5: *V knjižnico!*

O7: *Ne!*

UČ1: *Ne, v knjižnici sposojamo knjige. Pazi, to si ti imel ...*

INS1: Dove andiamo a comprare un libro?

A2: *Dillo!*

A5: In biblioteca!

A7: *No!*

INS1: No, in biblioteca prendiamo i libri in prestito. Fai attenzione, avevi tu questa carta ...

o implicitamente nell'esempio già visto in precedenza:

UČ1: *Tiho, tiho bodi! Kam gremo kupiti <zdravilo>?*

O1: *V "apoteko"¹⁴⁹.*

UČ1: *Ja, kako se reče v slovensko?*

O8 : *V "apoteko" //se smeji//*

UČ1: *"Apoteka" je pravilno, ampak kako se reče v slovensko? To smo ponovili zadnja dva tedna najmanj trideset krat!*

dove alla domanda dell'insegnante:

INS1: Dove andiamo a comprare la medicina?

l'alunno 1 risponde nella propria madrelingua, il che viene segnalato dall'insegnante

INS1: Sì, come si dice in sloveno?

che dimostra di accettare la risposta ma di cercare il corrispettivo sloveno, come poi ripeterà

INS1: *"Apoteka"* è giusto, ma come si dice in sloveno?

¹⁴⁹ *Apoteka*: farmacia in bosniaco, croato e serbo, mentre in sloveno *lekarna*.

Tra le due valutazioni dell'insegnante si inserisce il feedback dell'alunna A8 che, con una risata, segnala nuovamente all'alunno 1 l'incorrettezza della sua risposta.

Anche il feedback della classe come totalità va a volte a sostituire totalmente la valutazione dell'insegnante:

UČ1: *O6? Pardon, se opravičujem!*

O7: *Ne ve!*

UČ1: *A6?*

O2 : *A katera je druga?*

UČ1: *Vse vam ne povem!*

O1 : *Jaz vem!*

O7 : *Sodišče!*

RAZ : *//smeh//*

INS1: A6? Ah, scusami!

A7: *Non sa!*

INS1: A6?

A2: E qual è la seconda¹⁵⁰?

INS1: Non posso dirvi tutto!

A1: *Io lo so!*

A7: Tribunale!

CLAS: *//forti risa//*

La risata della classe fa intendere immediatamente all'alunna l'erroneità della risposta. Come si può osservare, vi è l'intervento dell'alunna A7 che fornisce autonomamente un proprio feedback all'insegnante, ovvero che la propria compagna non sa la risposta.

L'insegnante si trova a doversi rapportare in alcuni casi con alunni che tendono ad assumere il ruolo di regista nella conversazione, non solo come fornitori di feedback, ma come organizzatori veri e propri dello svolgimento dell'attività in classe.

Tra questi emerge particolarmente l'alunna 8 (O8/A8) come accennato in precedenza:

UČ1: *Kako se imenuje trgovina v kateri kupujemo ribe?*

O7: *Jaz bom!*

O5: *Jaz bom!*

O8: *ONA BO, POTEJ JAZ!*

¹⁵⁰ L'alunno chiede qual è la seconda lettera della parola indicata nell'immagine, avendo poco prima l'insegnante detto qual è la lettera iniziale.

INS1: Come si chiama il negozio dove compriamo i pesci?

A7: Rispondo io!

A5: Rispondo io!

A8: RISPONDE LEI E POI IO!

La stessa alunna in un caso corregge prontamente una svista dell'insegnante:

O2 : *Prva črka?*

UČ1 : *Č!*

O8: *Pa ni Č!*

UČ1: *S! Dobro!*

A2: La prima lettera?

INS1: Č!

A8: Ma non è la Č!

INS1: S! Bene!

10.3 Interazione in classe con la seconda insegnante

Nel mese di maggio ho potuto assistere in prima persona anche ad alcune lezioni del gruppo 1 della *Pripravljavnica* tenute dalla seconda insegnante.

In generale, è possibile affermare che il clima allegro e collaborativo da parte degli alunni non vari a seconda della maestra, il che ha reso interessante anche l'analisi dell'interazione in classe guidata dalla seconda insegnante, come esempio positivo di didattica dello sloveno come lingua seconda.

Attività proposta

La lezione analizzata prevede lo svolgimento di due attività, ambedue mirate ad esercitare il lessico imparato nelle lezioni precedenti.

La prima attività, svolta nella prima metà della lezione, è focalizzata sulla ripetizione del lessico riguardante i componenti della famiglia, il vestiario ed il tempo atmosferico; la seconda, di impronta più specificatamente ludica, è mirata al rafforzamento del lessico legato alle condizioni atmosferiche ed all'esercitare i tempi grammaticali del presente e del futuro tramite le espressioni: *Včeraj je bilo ...* – Ieri era ...-, *Danes je ...* - Oggi è ... - . Gli alunni vengono invitati a prendere parte ad un role play, in cui verrà loro richiesto di comunicare ai compagni le previsioni

atmosferiche, guardando una mappa precedentemente compilata con un compagno, come se fossero alla televisione.

Contesto

La lezione non si svolge nell'aula specificatamente adibita alla *Pripravljalnica*, bensì nell'adiacente biblioteca scolastica. Avendo più spazio a disposizione, i bambini, l'insegnante e la sottoscritta sono seduti in cerchio a terra, ognuno utilizzando come cuscino dei serpentoni colorati, espediente che rallegra immediatamente gli alunni. I bambini vengono da subito invitati a rimanere composti per non perdere la concentrazione, attività questa che si rivelerà forse di difficile attuazione data la loro tendenza dei bambini a giocare con i cuscini a disposizione.

La lezione odierna ha durata di solo mezz'ora, poiché poi alcuni alunni devono partire per un'escursione organizzata dalla scuola.

10.3.1 Il parlato della seconda insegnante

Rispetto alle dominanze nel parlato dell'insegnante riportate da Grassi (2007: 62), anche nel caso della seconda insegnante vediamo la presenza di una dominanza quantitativa ed interazionale, controllando l'insegnante l'organizzazione delle sequenze comunicative.

In generale, appaiono subito chiare alcune caratteristiche del parlato dell'insegnante:

- il tono della voce non è alto quanto quello della prima insegnante e si mantiene quasi sempre costante, con picchi intonativi leggeri solo per richiamare gli alunni all'ordine o per intervenire nel caso osservi un calo della concentrazione;
- l'insegnante fa largo uso di “espedienti affettivi” quali chiamare i bambini con nomignoli e vezzeggiativi come ad esempio: *Frančki Nabalančki, Lojze Bojze, miška*- topolino- ..., o rivolge loro complimenti, ad esempio per coinvolgere l'alunno A2 inizialmente timido:

UČ2: *Koliko imam jaz rada ta tvoj nasmeh!*

INS2: Quanto mi piace questo tuo sorriso!

ritroviamo quindi anche in questo caso l'atteggiamento che Cazden (1988 in Grassi 2007: 64) chiama *cariño*;

- la maestra utilizza il senso dell'umorismo e l'ironia per attirare l'attenzione e per rendere gioiosa l'atmosfera, sortendo l'effetto sperato. Gli alunni sono rallegrati dalle espressioni

scherzose dell'insegnante e l'atmosfera in classe è serena e di piena collaborazione. Di seguito alcuni esempi:

Rivolta a due alunni che non stanno seduti in modo composto:

UČ2: *A vama jaz prinesem še koktele? Pa ležalnik? Dej ustan, pa sed!*

INS2: Vi porto anche dei cocktail? E una sdraio? Dai, alzatevi e sedetevi!

Durante la distribuzione delle immagini:

O8: Te so nove!

INS2: *Ne ... Razen če je kakšen škrat, to je (..) razen če je kakšen škrat ponoči prišel pa mi zamenjal slike!*

A8: Queste sono nuove!

INS: No ... A meno che un qualche gnomo (..) a meno che qualche gnomo di notte non mi abbia sostituito le immagini!

Ad inizio lezione l'insegnante spiega lo svolgimento dell'attività che si apprestano ad iniziare. Nel mezzo degli alunni, seduti in cerchio, sono state sparse alcune fotografie raffiguranti delle famiglie impegnate in diverse attività: una gita in montagna, una giornata al mare, una passeggiata sotto la pioggia ... Ad ogni alunno vengono distribuite dall'insegnante tre immagini; osservandole gli alunni dovranno descrivere costruendo una o più frasi. La fase del *teacher inform* è in questo caso breve, dato il poco tempo a disposizione per la lezione odierna.

Anche in questa lezione, come in quella guidata dalla prima insegnante, tra tutti gli alunni emergerà per loquacità e partecipazione l'alunna O8/A8.

Anche la seconda insegnante avrà nel corso dell'attività un occhio di riguardo per l'alunna O6/A6, in Slovenia solamente da un mese. Ad esempio, prima di iniziare l'attività, l'insegnante si assicura che O6/A6 ne abbia compreso lo svolgimento

UČ2: [...] *Ali je jasna igrica O6?*

INS2: *è chiaro il gioco, A6?*

La domanda: strategie di elicitazione

a) Attività 1

Durante tutto il corso dell'attività vige una mossa di elicitazione precisa, ovvero la domanda chiusa *Kaj vidiš na sličici – Cosa vedi nell'immagine?*- che viene espressa dell'insegnante ad inizio attività, per poi diventare implicita ad ogni turno di parola degli alunni.

Anche quest' attività vede l'insegnante protagonista nella mossa di negoziazione, espressa nelle reazioni alle risposte degli studenti, che ha in sé una componente ineliminabile di *feedback* (Grassi 2007:68).

L'elicitazione dell'insegnante di manifesta ad ogni nuovo inizio turno di presa di parola degli alunni, inaugurando anche in questo caso diverse sequenze comunicative.

Nel caso dell'attività in esame, dallo svolgimento era chiaro agli alunni, data l'immediatezza del compito da svolgere basato su materiale di tipo visivo, la mossa di elicitazione iniziale dell'insegnante, che inaugura il turno di parola di ogni alunno, è servita per lo più a scandire l'andamento del gioco e ad attirare l'attenzione dei bambini. L'insegnante marca l'andamento dell'attività chiamando per nome l'alunno di turno preceduto dalla forma *Izvoli-* Prego. Nel caso in cui questo sia distratto, poco reattivo causa insicurezza, la mossa di elicitazione iniziale dell'insegnante per la sequenza comunicativa legata alla descrizione della foto di turno viene arricchita da elicitazioni ulteriori per indirizzare l'alunno alla risposta, spesso fornendo l'input iniziale della risposta, come negli esempi seguenti:

- l'insegnante suggerisce all'alunno di partire dal nome del protagonista dell'immagine:

UČ2: [...] *Eno izberi in povej! Eno ime: France, Lojzka, Micka ...* .

INS2: [...] Sceglina una e dicci qualcosa! Scegli un nome: France, Lojzka, Micka

- rivolta sempre allo stesso alunno, per introdurre il turno successivo che lo vedeva protagonista:

UČ2: *Pokaži nam slikico, pa ti bomo pomagali! No, kaj je tale fantek počel?*

INS2: Facci vedere l'immagine e ti aiutiamo! Ecco, cos'ha fatto quel ragazzino?

- nel caso in cui l'alunno non reagisca minimamente l'insegnante rinforza l'elicitazione con ulteriori domande:

UČ2:[...] *Daj sličico sem, izvoli OI!*

//*tišina*//

UČ2: *Dej OI, vkluči se! (..) No, kaj je blo? Nekega dne je v mestu bil (..)? Kakšno je bilo vreme?*

INS2: [...] Metti l'immagine qui, A1, prego!

//*silezio*//

INS2 : Dai A1, prendi parte all'attività! (..) Allora, cos'è successo? Un giorno in città c'era (..)? Com'era il tempo?

Come osservato fin ora, l'elicitazione iniziale per ogni alunno è mirata (l'insegnante chiama l'alunno per nome) o costituita da una domanda precisa ma che lascia ampia libertà agli alunni sul contenuto della risposta, con l'unico vincolo di attenersi a quanto raffigurato nell'immagine.

A seguito della prima elicitazione, l'insegnante elicitava nuovamente le conoscenze degli alunni, affinché essi parlassero il più possibile.

Le elicitazioni dell'insegnante seguenti la prima sono di vario genere:

- Invito al completamento della frase:

L'insegnante, dopo aver ricevuto alcune informazioni dall'alunno, fornisce un input ben preciso, invitando l'alunno al completamento della frase, introducendo l'espressione *Nekega dne* – un giorno – richiesta agli alunni nella descrizione dell'immagine:

UČ2: *No, in zdaj mi pa povej to tkole: Nekega dne je zapihal močen (..) ?*

INS2: Ecco, adesso però dimmelo così: Un giorno soffiava un forte (..)?

UČ2 : *Nekega dne je v mestu padel (..)?*

INS: Un giorno in città cadeva (..)?

- Domande specifiche riguardanti quanto raffigurato nell'immagine:

UČ2: *Kaj si dobil?*

O1: *Očka.*

UČ: *Aha! //pritrđi z glavo//*

O1: *Te (.) teče.*

UČ: *Očka teče. Super! (..) Kaj je to na sliki kar ti imaš? Kako rečemo očkotu, mamici, hčerki...?*

O1: *Družina!*

UČ2: *Bravo! No, in kaj počne ta družina?*

INS2: Cos'hai trovato?

A1: Il papà.

INS: *Aha! //annuisce con il capo//*

A1: Co (.) corre.

INS2: Il papà corre. *Ottimo! (..) Cosa c'è nella tua immagine? Come diciamo al papà, alla mamma, alla figlia... ?*

A1: *Famiglia!*

INS: *Bravo! Ecco, e cosa fa questa famiglia?*

- Dando il permesso di ricorrere alla madrelingua:

Questo esempio vale in questa lezione solamente per l'alunna O6/A6, in Slovenia da poco più di un mese. Per venirla incontro l'insegnante le permette di dire in bosniaco la parola che non sa in sloveno:

UČ2: *Dobro jutro O6! Mmh? Kaj je imela obuto? Kako rečemo temu kar gre na noge?*

O8: *A lahko gredo copati, lahko ...*

UČ2: *Ja, ampak če je dež! Povej v bosanščini!*

O6: *Čizme!*

O8: *//se smeji// To je kot v albansko!*

UČ2: *Čizme! Čizme v slovenščini rečemo <škornji>! Ponovi!*

O6: *°Škornji!°*

INS2: Buon giorno A6! Mmh? Cosa calzava? Come diciamo a quelle cose che si mettono sui piedi?

A8: Possono essere ciabatte, possono ...

INS2: Sì, ma se piove! Dillo in bosniaco!

A6: *Čizme!*

A8: *//ride// Come in albanese!*

INS2: *Čizme! Čizme in sloveno sono <škornji> Ripeti!*

A6: *°Škornji!°*

b) Attività 2

Nell'attività 2 l'elicitazione iniziale dell'insegnante costituisce un input di via, dal quale gli alunni possono partire per descrivere le condizioni metereologiche della Slovenia, illustrate sulla cartina geografica raffigurante la Slovenia, compilata poco prima dagli alunni stessi. Suddivisi in tre gruppi, solamente un alunno per gruppo viene chiamato ad esporre davanti alla classe. L'alunno rappresentante il primo gruppo dovrà dire le previsioni meteo riferite alla giornata di ieri, il secondo alla giornata di oggi e il rappresentante del terzo gruppo alla giornata di domani.

I primi due alunni vengono aiutati dall'insegnante in apertura di discorso (la terza alunna verrà invece elicitata dalla compagna come vedremo a seguire):

- UČ2: *Torej boš rekel: "Spoštovani gledalci, včeraj je bilo (.) v Ljubljani (.) kaj?"*

INS2: Quindi dirai: " Gentili spettatori, ieri a Lubiana era (.) come?"

- UČ2: *[...] Dej! Doberdan spoštovani gledalci!*

O1: *Doberdan spoštovani gledalci! //se smeji//*

UČ2: *Danes je?*

INS: [...] Dai! Buon giorno gentili ascoltatori!

A1: Buon giorno gentili ascoltatori! //ride//

INS2: Oggi è ...?

Dopo aver dato l'input di inizio agli alunni, l'insegnante li accompagnerà nel discorso elicitando le loro conoscenze tramite domande o suggerendo il proseguo del discorso, come nei seguenti esempi:

- O2: *V Ljubljani.*

UČ2 : *No, pa v Ljubljani je bilo sončno. Kaj je bilo v Velenju? Kar govor, govor, oni čakajo, nimajo časa!*

O2: *V Velenju je bilo megleno. V Novo Mesto je bilo sončno.*

UČ2 : *Tudi v?*

O2: *Izolo.*

A2: A Lubiana.

INS2 : Ecco, allora a Lubiana c'era il sole. Come'era a Velenje? Parla, parla pure, loro aspettano, non hanno tempo!

A2: A Velenje c'era la nebbia. A Novo Mesto c'era il sole.

INS2 : Anche a?

A2: Izola.

- UČ2: *V Mariboru kakšno vreme?*

RAZ: //tišina//

O1: °*Sončno?*°

UČ2: *Sončno, tako! Hiter, tkole zdej! Potem, danes je v ...?*

O1: °*V Celju (.)*°

UČ2: *Tudi?*

O1: *Tudi (.)*

UČ2: *Son?*

O1: *Sončno!*

UČ2: *In še mi povej, na primer v Ljubljani, kakšno je vreme? Poišči Ljubljano!*

INS2: A Maribor che tempo fa?

CLAS: //silezio//

A1: °C'è il sole?°

INS2: C'è il sole, si! Veloce, adesso così! Poi, oggi a ...?

A1: °A Celje (..)°

INS2 : Anche c'è?

A1: Anche c'è (..)

INS2: Il so?

A1: Il sole!

INS2: E dimmi ancora, ad esempio, a Lubiana che tempo fa? Cerca Lubiana!

Realizzazioni della mossa di feedback

a) Attività 1

L'attività proposta non prevede domande chiuse rivolte agli alunni, bensì viene loro richiesto di formare delle frasi, possibilmente delle piccole descrizioni o dei piccoli racconti.

La mossa di feedback dell'insegnante riveste un ruolo predominante nel guidare gli alunni verso la formazione di enunciati corretti.

L'attività è caratterizzata principalmente da valutazioni positive esplicite.

La valutazione negativa è rara. Solamente in un caso, infatti, l'insegnante esprime una valutazione negativa esplicita, sebbene mitigata da una smorfia giocosa:

UČ2: *Kako rečemo temu?*

O1: *Uh, uh, uh! Oblakno!*

UČ2: *Ne pprt, če je dež!*

INS2 : E come diciamo quand'è così?

A1: Uh, uh, uh oblakno!

INS2: No pprt, se piove!

In questo caso l'insegnante si focalizza principalmente sul contenuto, non segnalando all'alunno l'errore commesso in *oblakno*, la cui forma corretta è *oblačno*- nuvoloso, ma segnalando il bisogno di usare un diverso aggettivo, ovvero *deževno*- piovoso.

Un'altra strategia di feedback della maestra a risposta errata degli alunni è la ripetizione, mirata a far comprendere all'alunno l'errore commesso:

UČ2: *Moraš opisat tolo sličico. Kaj vidiš na sličici?*

O2: /neraz./

UČ2: *Kaj da je?*

O2: °*Hladno.*°

UČ2: *Da je hladno vidiš. Jaz vidim da je zunaj hladno. A lahko? Vidim da je hladno (..) al pa čutim da mi je hladno, mrzlo?*

O2: °*Čutim!*°

INS2: Devi descrivere quest'immagine. Cosa vedi nell'immagine?

A2: /inc./

INS: Che è cosa?

A2: °*Freddo.*°

INS2: Che fa freddo vedi. Io vedo che fuori fa freddo. Si può? Vedo che fa freddo (..) o sento che fa freddo?

A2: °*Sento!*°

In tutti gli altri casi i feedback dell'insegnante sono positivi, il più delle volte espliciti, espressi attraverso esclamazioni quali: *Odlično* – Ottimo-, *Super*, *Bravo*, *Ok*, *Dobro* – Bene-, *Tako* – Così-. La ripetizione, che abbiamo visto essere utilizzata per fornire un feedback negativo, viene anche usata più volte dall'insegnante per rinforzare la valutazione positiva e per confermare la frase corretta:

O5: *Nekega dne je padal sneg. Tovornjak je čistil sneg.*

UČ2: *Tovornjak je čistil sneg, odlično! Bravo, to je bilo kratko in jasno!*

A5: Un giorno nevicava. Il camion ha pulito la neve.

INS2: Il camion ha pulito la neve, ottimo! Bravo, breve e chiaro!

O8: *Marica plava v vodi.*

UČ2: <*Marica plava v vodi.*> Super!

A8: Marica nuota nell'acqua.

INS: <*Marica nuota nell'acqua.*> Ottimo!

Non tutti gli errori vengono esplicitamente segnalati. Ciò è principalmente dovuto alla decisione da parte dell'insegnante di prestare attenzione a non indebolire, tramite valutazione negativa esplicita, la motivazione degli alunni ad esprimersi.

Ad esempio nell'estratto:

A2: /neraz./ °*je padel sneg pa družina so naredili snežaka.*°

UČ2: *Ooh, kolk je to lepo povedano, super! <Družina je naredila snežaka!>*

A2: /inc./ °nevicava e la famiglia hanno fatto un pupazzo di neve.°

INS2: Ooh, come hai detto bene, ottimo! <La famiglia ha fatto un pupazzo di neve!>

l'insegnante non corregge esplicitamente la forma errata del verbo utilizzata dall'alunno O8/A8, che si è dimostrato sempre molto cauto nelle risposte, esprimendosi con un tono di voce molto basso ed utilizzando solo qualche parola, bensì ripete la frase da lui formulata, in modo corretto.

L'atteggiamento sempre incoraggiante dell'insegnante verso gli alunni è visibile anche nel caso della valutazione fornita all'alunna O6/A6 che utilizza il verbo *sciare* in bosniaco e non in sloveno. Anche in questo caso non troviamo una valutazione negativa esplicita, bensì una formula di incoraggiamento, costituita da una valutazione esplicita, nel nostro caso l'affermazione *Mhmmh!* accompagnata da mimica facciale e movimento del capo indicanti risposta corretta, seguita da una valutazione negativa sotto forma interrogativa, dove l'insegnante notifica all'alunna il proprio errore, aiutandola però nel fornire la risposta corretta:

O6: *Očka pa mamica "su se skijali" po snegu.*

UČ2: *Mhmmh! Kako rečemo v slovensko "skijali"?*

O6: *Mmmh (..)*

UČ2: *Smu?*

O6: *Smučali!*

UČ2: *Ah, vidiš, torej samo se treba spomnit. <Smučali so po snegu ali na snegu.>*

A6: Il papà e la mamma "su se skijali" sulla neve.

INS2: Mhmmh! Come diciamo "skijali" in sloveno?

A6: Mmmh (..)

INS2: Scia?

A6: Sciavano!

INS2: Ah, vedi, bisogna solo ricordarsi. <Sciavano sulla neve.>

b) Attività 2

Nella seconda attività proposta, cercando di dare più spazio al parlato degli alunni, i feedback dell'insegnante sono presenti, ma non tali da fermare completamente il discorso degli apprendenti.

Il primo alunno riceve una valutazione positiva: *Super!*. Mancano le valutazioni negative esplicite, tuttavia l'insegnante utilizza nuovamente la ripetizione come feedback, riportando quanto affermato dall'alunno A2 nella forma corretta. Alla domanda dell'insegnante:

UČ2: *Tudi v?* INS2: Anche a?

O2: *V Izolo*

l'alunno O2/A2 nella risposta non utilizza la preposizione ed il caso grammaticale corretti (il locativo). L'insegnante da all'alunno la forma corretta e gli fornisce una valutazione positiva per aver capito la domanda:

UČ2: *Tudi v Izoli, super!* INS2: Anche a Isola, super!

Valutazioni negative esplicite dell'insegnante si hanno nell'utilizzo delle formule: *Včeraj je bilo-* ieri era-, *Danes je* –oggi è- e *Jutri bo-* domani sarà- da parte degli alunni:

- UČ2: *Kakšno je vreme?*

O1: *Bilo sončno.*

UČ2: *Ne bilo, ker je včeraj bilo! Danes je?*

INS2: Che tempo fa?

A1: C'era il sole.

INS2: Non c'era, perché ieri c'era! Oggi è?

- O8: <*Doberdan spoštovani gledalci, dan .. da.. jutri.. eeh jutri v Velenju je blo (..)*>

UČ2: *Jutri bo!*

O8: *Jutri bo megleno in sončno. V Mariboru deževno, v Celju pa oblačno, v Kranju (..)*

UČ2: *Lahko rečeš: V Kranju pričakujemo ...*

O8: *V Kranju pričakujemo sneg ... sneg! V Ljubljani pa je vetrovno.*

UČ2: *Ne pa je, bo!*

A8: <Buongiorno gentili ascoltatori, ogg... ogg... domani.. eeh domani a Velenje era (..)>

INS2: Domani sarà!

A8: Domani sarà nebbioso e soleggiato. A Maribor piovoso, a Celje nuvoloso, a Kranj ...

INS2: Puoi dire: A Kranj ci aspettiamo ...

A8: A Kranj ci aspettiamo la neve ... neve! A Lubiana invece c'è vento.

INS2: Non invece c'è, ci sarà!

10.3.2 Parlato degli alunni

Anche durante questa lezione tutti gli alunni si dimostrano disciplinati, desiderosi di partecipare all'attività, collaborando alla creazione di un clima sereno e collaborativo.

Gli alunni dimostrano competenze differenti nello svolgimento del proprio turno.

I bambini A1, A2, A3 alle elicitazioni dell'insegnante rispondono solitamente con una parola sola, dimostrando di non sapere che in ambito didattico la preferenza viene attribuita alla completezza della risposta, ovvero ripetendo parte della domanda elicittiva dell'insegnante. A tal proposito l'insegnante chiede esplicitamente agli alunni di ripetere e di formare una frase intera di senso compiuto:

- UČ2: *Daj to lepo povej v enem smiselnem stavku!*

INS: Dai, adesso dillo bene in una frase di senso compiuto!

- UČ2: *No, in zdaj mi povej to v en stavek da je normalen, da ni tako klobasan!*

INS: Ecco, adesso dimmelo con una frase normale, non così spezzettata!

In generale, le risposte degli alunni, particolarmente dei tre alunni sopra nominati, sono coadiuvate da interventi di sostegno da parte dell'insegnante. Questi non sono derivanti dal volere autonomo di quest'ultimo, bensì spesso sollecitati dalle pause o dall'intonazione degli alunni, elementi che possono essere considerati come richieste di approvazione e allo stesso tempo segnalazioni di insicurezza nel completamento del proprio turno.

L'alunno A5 e le alunne A7 e A8 dimostrano una maggiore autonomia nelle risposte, rispondendo tendenzialmente autonomamente con frasi complete, come richiesto dall'insegnante. Tra questi emerge in particolar modo l'alunna O8/A8, la quale assume di propria iniziativa, senza richiesta da parte dell'insegnante un ruolo predominante nell'interazione in classe.

Essa, ad esempio, sprona i compagni alla risposta:

O8: *Pa povej!*

A8: Ma dillo! ;

riporta la propria opinione su quanto affermato dai compagni, a volte contraddicendo l'insegnante, la quale ignora tali interventi e prosegue nel discorso:

- UČ2: *Kako? Leo! Lahko tud Leo!*

O8: *Nee! Pa kaj lahko tud ...*

UČ2 : *AJDE! NEKEGA DNE ?*

INS2: Come? Leo! Va bene anche Leo!

A8: Noo! Ma cosa allora anche ...

INS2: DAI! UN GIORNO? ;

nonché risponde anche quando è il turno di un compagno, non interpellata dall'insegnante:

- UČ2: *Dobro jutro O6! Mmh? Kaj je imela obuto? Kako rečemo temu kar gre na noge?*

O8: *>A lahko gredo copati, lahko ...<*

INS2: *Buon giorno A6! Cosa calzava? Come diciamo a quelle cose che si mettono sui piedi?*

A8: *>Possono essere ciabatte, possono ...<*

Benché gli interventi dell'alunna A8 siano frequenti, essi non disturbano particolarmente lo svolgimento delle attività. Sia i compagni che l'insegnante, infatti, per lo più non danno particolare attenzione a tali interventi.

Anche nel corso di questa lezione, come in quella analizzata precedentemente guidata dall'insegnante 1, gli alunni fanno molto raramente ricorso, sia questo voluto o meno, alla propria madrelingua.

Nello svolgimento delle prima delle due attività guidate dalla seconda insegnante emerge come l'alunna A6 presenti più spiccatamente un'interlingua, un sistema linguistico costituito da elementi della prima lingua, il bosniaco, e da elementi della seconda, lo sloveno.

a) O6: *Jena punčka se igrala v vodo*

b) O6: *Očka in mamica su se skijali*

c) O6: *Imali su (.) imeli su*

d) O6: *čoln je išao v vodo*

Tali esempi dimostrano un'evoluzione della grammatica personale dell'alunna. Mentre nella lezione con la prima insegnante, risalente a circa un mese prima, l'alunna si esprimeva in sloveno solamente utilizzando singole parole, spesso suggerite dall'insegnante, dai presenti esempi è visibile un progredire circa le ipotesi che l'alunna si è fatta circa il funzionamento della L2.

In generale è osservabile un'interlingua caratterizzata da elementi linguistici della lingua bosniaca e della lingua slovena. Nell'esempio a) l'alunna fonde il numerale cardinale sloveno *ena* e il bosniaco *jedna* (una) nella forma *Jena* ed omette, come in bosniaco, il verbo essere ausiliare nella forma del passato del verbo riflessivo *se igrala*, mentre in sloveno viene richiesta: *se je igrala*. La forma del caso locativo del sostantivo femminile singolare *voda* (acqua), uguale in sloveno e bosniaco, è invece errata in entrambe le varianti linguistiche che richiederebbero la desinenza *-i*. La frase corretta in lingua slovena sarebbe quindi: *Ena punčka se je igrala v vodi*.

Nell'esempio b) viene utilizzato il verbo bosniaco *skijati* (sciare) e non lo sloveno *smučati*, che viene erroneamente reso riflessivo dall'alunna con l'aggiunta del pronome riflessivo enclitico *se*. Il duale, richiesto in questa frase avendo due soggetti, presente nella grammatica slovena ma non in quella bosniaca, non viene utilizzato.

L'esempio c) dimostra la capacità dell'alunna di autocorreggersi senza l'intervento dell'insegnante. La forma bosniaca del verbo *imati* (avere) al tempo passato, terza persona plurale *imali su* viene autonomamente sostituita dalla forma slovena del participio attivo, sebbene la forma enclitica del verbo *biti* rimanga coniugata come nella forma bosniaca e non come richiesto dalla grammatica slovena: *imeli so*.

Nell'esempio d) viene utilizzato il verbo bosniaco *íci* (andare) e non lo sloveno *iti*.

Conclusioni

Nell'analisi dei dati presentata in questo lavoro abbiamo osservato degli esempi di comunicazione in una classe di L2.

L'interazione conversazionale in una classe di lingua seconda, come ricorda Boulima (1999:2), è significativa per tre ragioni principali: a) permette agli apprendenti di scoprire, di analizzare la struttura della L2, di creare e testare le proprie ipotesi in merito al suo funzionamento; b) fornisce agli alunni delle opportunità per utilizzare concretamente l'impalcatura della L2 che stanno costruendo; c) la misura in cui il parlato in classe è stato congiuntamente costruito tra l'insegnante e gli apprendenti, determinerà in questi ultimi la consapevolezza delle dinamiche della classe.

Tale interazione si presenta come asimmetrica, le insegnanti e gli alunni hanno un'identità differente, si differenziano per un accesso diseguale ai poteri di gestione dell'interazione (Orletti 2000: 12). Le insegnanti sono le sole figure legittimate ad indirizzare l'andamento della conversazione, stabilendo le regole per l'alternanza del turno di parola. Detenendo il ruolo di regista, possiedono la dominanza quantitativa, interazionale, semantica e strategica.

Dato il carattere di interazione faccia a faccia con la compresenza fisica degli interlocutori, i contenuti informativi non sono veicolati solamente attraverso il codice verbale, ma anche attraverso mezzi paralinguistici (volume e intonazione della voce dell'insegnante, velocità di eloqui), cinesici (mimica facciale) e prossemici (disposizione degli alunni nello spazio della classe).

In tale ricerca si è scelto di concentrare l'attenzione sulle modalità adottate dalle insegnanti per favorire la performance degli alunni e sulle reazioni degli alunni alle attività e al parlato delle insegnanti.

Le attività descritte sono state organizzate dalle insegnanti per creare un'interazione negoziata in classe, ovvero i partecipanti contribuiscono ad aiutarsi a vicenda nella comunicazione. Come abbiamo visto, tale ruolo spetta prevalentemente all'insegnante, data l'età degli alunni, il compito richiesto dall'attività ed il livello di lingua slovena degli apprendenti.

Osservando il gruppo degli alunni, emerge una differenza di competenze, non solo per quanto riguarda lo sloveno come L2, bensì a livello scolastico in generale. Appartenendo gli alunni alle classi dalla prima alla quarta, le loro conoscenze pregresse (sebbene in lingua materna) sono, come prevedibile, assai differenti. Mentre da un lato vi sono gli alunni frequentanti la classe prima non ancora alfabetizzati, dall'altro le alunne delle classi terza e quarta, alfabetizzate in entrambe le lingue, sono desiderose di dimostrare le proprie conoscenze. Per tale motivo la scrittura alla lavagna come supporto all'apprendimento viene utilizzata solamente dalla prima insegnante e molto raramente (non nel corso della lezione analizzata).

Per quanto riguarda gli adeguamenti degli alunni al parlato dell'insegnante, si è rilevata una maggiore partecipazione delle due alunne appena citate, mentre gli alunni delle classi inferiori hanno dimostrato una maggiore cautela nell'esprimersi. Ciò può essere dovuto alla differenza d'età, direttamente legata in questo caso ad una maggior esperienza del contesto istituzionale scolastico. Tra gli alunni delle classi inferiori emerge per la sua partecipazione in classe l'alunno O5/A5, con un livello di conoscenza della lingua slovena superiore a quella dei propri coetanei e molto più vicina a quella delle due alunne più grandi, che lo rende sufficientemente sicuro da collaborare più attivamente all'interazione in classe rispetto ai coetanei. Da annoverare quindi tra le conseguenze principali della diversità nell'età degli alunni il livello di scolarizzazione (Grassi 2012, Fele-Paoletti 2003) da intendersi, nel caso in esame, solo come esperienza di partecipazione ed appartenenza alla cultura dell'istituzione in generale. Gli autori citati sottolineano come il livello di scolarizzazione si sviluppi solitamente su due livelli, il primo quello appena citato ed il secondo riferito al gruppo classe, ovvero alla conoscenza che gli alunni hanno dei propri compagni e delle dinamiche che possono prendere atto nel loro gruppo classe. Come già affermato, infatti, la *Pripravljalnica* è una classe extracurricolare, gli alunni del gruppo trascorrono assieme solamente un'ora al giorno, ed è formata da alunni arrivati di recente in Slovenia.

In generale, gli alunni hanno prootto risposte concise, per lo più su sollecitazioni precise delle insegnanti che hanno creato in entrambe i casi una struttura conversazionale rigida, controllata costantemente dalla terza mossa.

Trattando la tipologia di attività che si svolgono nella classe di L2, Ciliberti (2012: 186) riadatta la classificazione proposta da van Lier (1988), che le suddivide in base a due parametri: 1. *che cosa* viene richiesto all'apprendente di dire; 2. *come* si desidera che lo dica.

Tali due parametri non rivestono sempre la stessa importanza, a volte si privilegia il *come*, ovvero un orientamento all'attività, altre volte il *cosa* viene detto, adottando un orientamento all'argomento; altre volte ancora i due orientamenti possono essere bilanciati.

Basandoci sulla la categorizzazione di van Lier, è possibile notare come nel nostro caso ci si trovi di fronte, in entrambe le lezioni analizzate, ad attività che assumono le caratteristiche di due tipi di interazione¹⁵¹:

- dell'istruire o elicitare (*instructing* or *eliciting*): più orientamento all'argomento, più orientamento all'attività. "C'è dell'informazione che deve essere trasmessa procedendo secondo regole particolari";
- esercitare (*drilling*): meno orientamento all'argomento, più orientamento all'attività. "Determinate cose devono essere dette seguendo procedure specifiche. Segui le regole e andrà tutto bene" (Ciliberti 2012: 187).

Le attività proposte da entrambi le insegnanti sono risultate strutturalmente trasparenti, avendo queste dedicato l'introduzione alla lezione proprio alla spiegazione dei compiti che gli alunni avrebbero dovuto compiere di lì a poco. Pur avendo spiegato tutto in lingua slovena, gli alunni hanno compreso senza difficoltà le richieste dell'insegnante, aiutati anche dal fatto di poter osservare quanto fatto dai compagni durante gli esercizi. Non a caso, entrambe le insegnanti hanno dato la parola per primi a due alunni con un buon livello di comprensione e produzione in lingua slovena, l'alunno O5/A5 nella prima lezione e l'alunna O8/A8 nella seconda. buon livello di comprensione e produzione in lingua slovena.

Le esercitazioni sono state rese meno meccaniche guidando gli alunni nell'esplorazione dei potenziali semantici e pragmatici della struttura esercitata. Ad esempio, come abbiamo visto, la

¹⁵¹ Leo van Lier, in *The classroom and the Language Teacher*, propone complessivamente quattro tipi di interazione (Ciliberti 2012:187), ciascuno dei quali produce una diversa distribuzione di diritti conversazionali tra i partecipanti e, di conseguenza, diverse tipologie di interazione in classe.

Oltre ai due menzionati, egli prevede anche:

- conversare (*talking*): meno orientamento all'argomento, meno orientamento all'attività. "Parla di qualsiasi cosa tu voglia nel modo che vuoi, osservando le usuali regole sociali";
- dire (*telling*): più orientamento all'argomento, meno orientamento all'attività. "C'è dell'informazione che deve essere trasmessa o ci sono dei problemi che devono essere risolti".

prima insegnante crea attorno ad ogni elemento lessicale raffigurato sulla carta estratta dall'alunno un evento comunicativo. Nella prima attività proposta dalla seconda insegnante gli alunni sono stati invitati a creare autonomamente delle frasi; in caso di difficoltà l'insegnante ha guidato gli alunni ponendo domande aventi come punto di partenza i pochi, se non l'unico, elementi lessicali pronunciati dall'alunno a inizio risposta.

In entrambe le lezioni quindi il focus dell'insegnante è stato posto sia sull'esercitazione di determinati elementi lessicali o strutture grammaticali e sintattiche precedentemente insegnate, sia sullo sviluppare le abilità comunicative degli alunni in lingua slovena, comprendendo tutte le attività proposte ambiti lessicali legati alla vita quotidiana. Come ricorda Ciliberti (2012: 194) "(...) sia soltanto la pratica comunicativa a permettere di esprimere intenzioni comunicative personali e ad offrire la possibilità di imparare a negoziare significati".

Per sviluppare tale capacità la didattica linguistica propone, tra le altre attività, quella dei cosiddetti "compiti" (*task*), nell'analisi rappresentata dall'attività 2 organizzata dalla seconda. Tale tipo di esercitazione viene svolto in coppia o in piccoli gruppi, nel nostro caso da tre gruppetti formati da due o da tre alunni ciascuno. I presupposti di tale tipo di esercizio sono:

- un'informazione preselezionata da trasmettere: le previsioni del tempo per le diverse città slovene;
- la presenza di due poli interlocutori divisi da un divario informativo: l'alunno che dà le previsioni del tempo ed il resto della classe che lo ascolta.

L'attività svolta dagli alunni non prevede domande da parte dell'interlocutore classe all'alunno di turno, sia per mancanza di tempo, sia per volere dell'insegnante affinché gli alunni imparino ad organizzare un breve discorso che non preveda interruzioni dall'esterno (sebbene, come abbiamo visto, l'insegnante debba intervenire per elicitarne il parlato degli alunni).

Le attività proposte agli alunni sono quindi mirate alla pratica comunicativa; le insegnanti guidano gli alunni alla produzione di *output*. L'*input* da solo, infatti, non è sufficiente all'acquisizione, considerando che un apprendente, con il solo ascolto di una lingua, può interpretare il senso dell'enunciato anche senza l'uso della sintassi (Gass, Selinker 2008: 325). Come affermato da Swain¹⁵² (in Gass, Selinker 2008: 327):

" output may stimulate learners to move from the semantic, open-ended, non-deterministic, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed"

¹⁵² Susan Swain, ha basato il proprio studio del 1985, *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, sull'importanza dell'output nello sviluppo di una seconda lingua. Tale ricerca ha studiato l'apprendimento della lingua francese da parte di bambini di madrelingua inglese in un contesto d'immersione linguistica. Secondo Swain, ciò che mancava nel loro sviluppo linguistico come parlanti nativi di lingua francese, era la mancanza di opportunità di utilizzare attivamente, di produrre output in lingua francese.

for accurate production. Output, thus, would seem to have a potentially significant role in the development of syntax and morphology” .

Seppur le attività proposte non prevedano l'uso di discorsi particolarmente lunghi ed articolati da parte degli alunni, esse sono appropriate al livello medio di conoscenza della lingua slovena della classe, richiedendo agli alunni un *output* di carattere principalmente lessicale il quale, con l'aiuto dell'insegnante può divenire la base per una sequenza comunicativa.

Le attività proposte dalle insegnanti rientrano nella glottodidattica ludica e si dimostrano particolarmente adatte alla fascia d'età a cui appartengono gli alunni del gruppo A della *Pripravljalnica*. Come sottolineato da Freddi (1990: 99), nel gioco risultano assenti quei processi d'apprendimento linguistico controllati e consapevoli tipici del lavoro scolastico; mentre sono invece presenti i processi automatici legati alle interazioni quotidiane, alla funzionalità comunicativa e a quelle situazioni che vedono interagire gioco, azione, linguaggio verbale e linguaggi non verbali, in un'atmosfera di gioia di vivere e di naturalità del comunicare.

Ciò che l'analisi effettuata vuole mettere in evidenza è l'importanza non solo dell'input comprensibile promosso da Krashen da parte dell'insegnante, ma anche di tutto il lavoro di negoziazione che viene effettuato nell'interazione in classe da parte degli attanti (Gass, Selinker 2008: 348). Il fatto di poter contare sull'assistenza linguistica del partner di conversazione, nel nostro caso le insegnanti, aiuterà gli alunni nell'apprendimento linguistico.

Verso la risposta esatta

La correzione degli errori riveste un'importanza fondamentale nel mantenere bilanciati gli equilibri dell'ambiente didattico e nel far sì che l'interazione in classe dia la possibilità di espressione a tutti i partecipanti. Nella pratica, essa può spesso rivelarsi dannosa, demotivando gli alunni nei loro sforzi e non facendoli sentire in grado di progredire nel proprio processo di apprendimento. Tale funzione demotivante della correzione è ulteriormente rafforzata dal fatto che spesso, ma non nel caso della *Pripravljalnica*, essa venga seguita da una forma di valutazione, dall'assegnazione di un voto.

Durante l'interazione linguistica nella *Pripravljalnica*, come abbiamo visto, sorgono continuamente dei problemi, che portano i partecipanti, insegnante ed alunni, ad attuare un lavoro di riparazione¹⁵³. Mentre la correzione riguarda esclusivamente il trattamento degli errori, la

¹⁵³ Dall'inglese *Repair*. Come riportato da Ciliberti (2012:207), l'espressione ha origine nel lavoro di Schlegloff, Jefferson e Sacks (1977), che la preferiscono al termine "correzione".

riparazione indica un continuo lavoro di aggiustamento che ha luogo tra parlanti ed ascoltatori durante l'interazione, rappresentante un' importante modalità di *feedback* e di controllo per il discente. Nella classe di L2 l'insegnante deve aiutare gli alunni a raggiungere l'autocontrollo, ad imparare ad usare una nuova lingua riuscendo a valutare i risultati del proprio apprendimento, ovvero a sviluppare capacità di monitoraggio e autocorrezione (Ciliberti 2012: 208).

Nelle attività analizzate il lavoro di riparazione è orientato sia al codice, ovvero alla strutturazione della L2, sia al messaggio, alla trasmissione di informazioni, messaggi e idee.

Il lavoro di riparazione attuato dalle insegnanti mira principalmente a facilitare gli alunni nella produzione di enunciati in L2 e si presenta per lo più sotto forma di riparazione ad incastro (Ciliberti 2012:215). Tale tipo di intervento, consistente in una semplice ripetizione dell'elemento problematico in forma corretta, avviene durante il turno degli alunni ma non contiene spiegazioni analitiche in modo da non mutare il tema dell'attività. Ad esempio:

- prima insegnante:

UČ1: *Banka! Ok. V banki imamo naložen denar ali ?*

O5: *Kovanec.*

UČ1: *Lahko tudi kovance. Ok, naprej O1! O2!*

INS1: *La banca! Ok. In banca depositiamo i soldi oppure?*

A5: *La moneta.*

INS1: *Anche le monete. Ok, avanti, A1, A2!*

- seconda insegnante:

O8: *Ana igra z zmajom.*

In quest'esempio alunna non utilizza correttamente il verbo riflessivo *igrati se* –giocare– omettendo la particella *se*. La forma *z zmajom* non è declinata nel caso grammaticale corretto, lo strumentale maschile singolare, preceduto dalla preposizione *z* (con). Benché la desinenza corretta del caso strumentale della prima declinazione slovena maschile alla quale appartiene il sostantivo *zmaj* (aquilone) sia *-om*, in questo caso, per il fenomeno dell'alternanza vocalica, essendo la desinenza preceduta dalla consonante *j*, la vocale *-o* viene sostituita dalla *-e*.

La forma corretta della frase viene quindi riportata dall'insegnante, che non segnala ulteriormente all'alunna gli errori compiuti:

UČ2: *Ana se igra z zmajem. Odlično.[...]*

INS2: *Ana gioca con l'aquilone. Ottimo. [...]*

Come riporta Ciliberti (2012: 215) tale tipo di riparazione in un contesto scolastico viene raramente ratificato dal discente, nella nostra analisi mai. Gli alunni lo accettano senza commento, come se rappresentasse solamente una prova dello status superiore dell'insegnante.

In generale è possibile affermare che le riparazioni attuate dalle insegnanti mirino non solo ad ottenere la risposta esatta ma, allo stesso tempo, a mettere gli alunni a proprio agio. In una situazione istituzionalizzata come quella scolastica la correzione esplicita può provocare nell'alunno sentimenti di frustrazione ed insicurezza. Nella *Pripravljalnica* obiettivo delle insegnanti, oltre alla correttezza linguistica è quello di far sentire a proprio agio gli alunni nell'utilizzo della lingua slovena, cercando di farli parlare il più possibile.

Nelle interazioni analizzate vengono soddisfatti i due requisiti base affinché vi sia una comunicazione efficiente: la comprensione degli alunni da parte dell'insegnante e la capacità degli alunni di comprendere l'insegnante e i compagni.

Da parte degli alunni compaiono raramente domande dirette esplicite come richieste di aiuto. I pochi esempi che emergono dall'osservazione riguardano la sfera lessicale e, nel caso di richieste esplicite, queste sono dirette a sostantivi non presentati agli alunni nelle lezioni precedenti, ma emersi per la prima volta durante le attività proposte.

Per ottenere un aiuto nella risposta, alla prima insegnante gli alunni chiedono con che lettera inizi la parola rappresentata sulla carta estratta (un espediente utilizzato dall'insegnante stessa) ed in un solo caso un alunno chiede esplicitamente che cosa rappresenti la carta estratta, ovvero 'l'opera' che, come ricorda l'insegnante alla classe, non è un elemento della città incontrato nelle lezioni precedenti.

Alla seconda insegnante un'alunna chiede esplicitamente come si dice una parola, 'barca a vela', indicandola sull'immagine:

O7: *Nekega dne je šla ta ... kako je ime?* A7: Un giorno andava quella ... come si chiama?

mentre l'alunno O2/A2 mima la parola sconosciuta, 'rami piegati', con un movimento delle mani.

È quindi possibile concludere che gli alunni, sebbene sia possibile che al momento non ricordino esattamente il sostantivo da utilizzare nelle attività proposte, riconoscano nelle materiale illustrato proposto dalle insegnanti, elementi lessicali già affrontati nelle lezioni precedenti o, se dinanzi a parole sconosciute in sloveno, non esitano a chiedere l'aiuto dell'insegnante.

Nella cornice dell'apprendimento di una lingua seconda la conversazione, sebbene nel nostro caso sia principalmente volta a rendere più solide le fondamenta della lingua slovena degli alunni, è anche un'occasione di apprendimento di elementi linguistici nuovi, nella nostra analisi principalmente di carattere lessicale, come risultato della negoziazione di una nuova frase.

Ad esempio nell'attività della prima insegnante il sostantivo *opera* –opera-:

O8: *Aah .. gledališče!*

UČ1: *Ni gledališče. Rekla sem da je podobno gledališču, na O se začne. Podobno je gledališču (.)*

O1: *Katera je druga?*

UČ1: *P!*

O8: *P.. P... Oporo!*

UČ1: *Ja, skoraj si povedala // nasmehne se//*

O5: *Pojec!*

UČ: *Kako? // nasmehne se//*

O5: *Pojec!*

UČ1: *Ne. <OPERA!>*

RAZ: *OPERA!*

UČ1: *Opera!*

O3: *Nismo ...*

UČ1: *A smo to že slišali?*

RAZ: *Ja ja – Nee!*

O8: *Jaz sem oporo!*

A8: *Aah .. teatro!*

INS1: *Non è il teatro. Ho detto che è simile al teatro, inizia con la O. Simile al teatro (.)*

A1: *Qual è la seconda?*

INS1: *P!*

A8: *P.. P.. Oporo!*

INS1: *Si, l'hai quasi detto //sorride//*

O5: *Pojec!*

INS: *Come? //sorride//*

O5: *Pojec!*

INS1: *No. <OPERA!>*

CLAS: *OPERA!*

INS1: *Opera!*

A3: *Non abbiamo ...*

INS1: *L'abbiamo già sentito?*

CLAS: *Si, si. Noo!*

A8: *Io ho sentito opero!*

la seconda insegnante introduce il sostantivo *pelerina*, mantella, non conosciuto alla classe:

O5: *Nekega dne je padal dež. Ljudje so se pokrili z dežnikom!*

UČ2: *Pokrili so se z dežnikom? So imeli dežnike in so (..) a ima kdo pelerino? [...] Pelerine! A ima kdo pelerino? //pokaže pelerino na sliki// (..) Ne, nima nobeden!*

A5: *Un giorno pioveva. Le persone si coprivano con l'ombrello!*

INS2: *Si coprivano con l'ombrello? Avevano l'ombrello e (...) qualcuno ha la mantella? [...] La mantella! Qualcuno ha la mantella? //indica la mantella sull'immagine// (..) No, non ce l'ha nessuno!*

Come osservato, l'intervento dell'insegnante è nella maggior parte dei casi essenziale, affinché si raggiunga la risposta esatta. Le maestre non ricoprono solamente il ruolo di mero regista dell'interazione, ma anche di continuo sostegno ed aiuto alle risposte degli alunni. Laddove il loro intervento non preveda il suggerimento diretto di parte della frase o del sostantivo, osserviamo delle elicitazioni formate da enunciati con intonazione sospensiva che terminano prima di essere completati, per lasciare agli alunni la possibilità di completarli.

Trattando del linguaggio utilizzato dalle insegnanti nel comunicare con gli alunni, sono riscontrabili diverse strutture interazionali indicate da Auer (in Ciliberti 2012: 32), che possono contribuire all'apprendimento di una L2. Le insegnanti non insistono troppo sui dettagli, concentrandosi di più sul ricevere da parte degli alunni una risposta corretta, anche solamente in parte; a livello di forma il ritmo del parlato utilizzato, in particolare dalla prima insegnante, è lento, la pronuncia è distinta e spesso viene fatto ricorso alla ripetizione da parte dell'insegnante stessa o viene richiesto ad un singolo alunno o alla classe intera di ripetere quanto espresso da quest'ultima.

In entrambe le insegnanti sono ravvisabili elementi del *foreigner talk*, dell'interazione nativo-non nativo. A livello fonologico l'eloquio delle insegnanti, in particolare della prima, è enfatico e rallentato, con il volume della voce concentrato sulle parole chiave dell'enunciato e viene riservata maggiore chiarezza all'articolazione delle singole parole. Parallelamente riscontriamo, data l'età degli alunni (in particolare quelli appartenenti alle classi inferiori) elementi del *baby talk* (Freddi 1990: 37): sul piano grammaticale vediamo utilizzare da parte delle insegnanti frasi corrette, brevi e sintatticamente non troppo articolate e si nota una quantità minore di frasi subordinate e di forme verbali composte. Il vocabolario utilizzato è direttamente legato all'esperienza dei bambini e della loro vita quotidiana, il riferimento è sempre a situazioni concrete, spesso vissute dagli alunni in prima persona (ad esempio gli acquisti, le condizioni atmosferiche...). Le insegnanti fanno talvolta uso di diminutivi e vezzeggiativi nel rivolgersi agli alunni. Sul piano prosodico e dell'efficacia comunicativa ritroviamo aspetti comuni al *foreigner talk* quali un'intonazione di voce alta e largo uso di ripetizioni.

Le caratteristiche di tale parlato tipico delle insegnanti caratterizzano appunto ciò che Chaudron definì *teacher talk* (in Boulima 1999: 24), parlato dell'insegnante, di per sé registro linguistico specifico delle classi di L2. Come descritto, presenta diverse caratteristiche comuni al *foreigner talk*, trovandosi le insegnanti a confronto con il dover trasmettere informazioni tramite un codice esplicito, chiaro ed accessibile agli alunni; il che richiede spesso delle semplificazioni nonché la ristrutturazione dell'informazione.

Conclusione

Questa ricerca di dottorato è stata un'occasione unica per osservare in prima persona dinamiche interessanti non solo dal punto di vista accademico, ma anche umano.

Il fatto di aver potuto soggiornare per un lungo periodo, un anno e mezzo, presso la struttura ospitante all'estero, ZRC SAZU, il Centro di ricerca dell'Accademia slovena delle arti e delle scienze di Lubiana, mi ha permesso non solo una più agevole ed immediata ricerca bibliografica nelle biblioteche della città, di stabilire utili contatti in ambito accademico e di prendere parte a scambi di visioni ed opinioni con dottorandi stranieri, ma, occasione che reputo veramente unica, di osservare in prima persona una realtà che, con il tempo, si è rivelata avere molte più sfaccettature di quanto immaginato all'inizio, al momento della stesura del progetto di ricerca. Solamente grazie al lungo periodo trascorso nella capitale slovena, ho potuto accorgermi ed osservare le diversificazioni che l'immigrazione dalle ex repubbliche jugoslave racchiude al suo interno.

L'immigrazione in Slovenia di popolazioni provenienti dalle altre ex repubbliche jugoslave non è un fenomeno recente, come descritto nella prima parte di questo lavoro. Nonostante una solida tradizione, in particolare per i copiosi arrivi dalla Bosnia Erzegovina, ben pochi, o per lo meno difficilmente reperibili (se esistenti) sono gli studi sull'integrazione linguistica, ma non solo, di tali popolazioni in Slovenia risalenti al periodo jugoslavo socialista. Per reperire notizie in merito, per comprendere le sembianze di queste migrazioni prima dell'indipendenza slovena, ho trovato indispensabile il volume di Silva Meznarić *"Bosanci". A kuda idu Slovenci nedeljom?* uno degli studi più completi di stampo prettamente sociologico basato su indagini sul campo, effettuate mediante interviste e questionari. Questo studio è particolarmente incentrato sulla migrazione della popolazione bosniaca in Slovenia ad inizio anni ottanta. Allo stesso modo, la gran parte delle pubblicazioni e degli studi scientifici sulle migrazioni dalle ex repubbliche jugoslave in Slovenia editi dopo l'indipendenza slovena, ha mantenuto uno stampo per lo più sociologico, rendendo così non immediata la creazione di un profilo storico di tali migrazioni.

Dopo aver fornito nel primo capitolo una descrizione della storia di tali movimenti migratori, l'attenzione si è spostata sugli attori, sui migranti stessi e su come vengono visti nella società slovena. Dall'analisi di commenti di internet a notizie riguardanti l'immigrazione dalle ex repubbliche jugoslave in Slovenia, è emerso come l'integrazione di tali popolazioni sia ostacolata da una paura di fondo nei confronti dei nuovi arrivati. Ciò che viene considerata particolarmente in pericolo è la sopravvivenza della lingua slovena, che viene reputata minacciata dalle parlate della

popolazione immigrata. La lingua slovena non è solamente mezzo espressivo, dai commenti emerge come essa sia il pilastro fondamentale sul quale viene costruita l'identità del popolo sloveno, ed allo stesso tempo ciò che lo contraddistingue dalle popolazioni provenienti dall'ex Jugoslavia.

Trattando tale migrazione, è doveroso ricordare come essa avvenga all'interno di paesi nei quali lo strumento linguistico sia spesso oggetto di dibattiti e controversie nelle sfere sociale e politica. Lo sloveno, con la caduta della Repubblica socialista federale di Jugoslavia e l'indipendenza ottenuta dalla Slovenia, diviene per la prima volta unica lingua ufficiale della propria nazione, non più sottoposto ad una lingua maggiore, con più prestigio, come nel corso della storia furono prima il tedesco (in misura minore l'italiano) ed il serbo-croato. Inoltre, a seguito dell'entrata della Slovenia nell'Unione Europea viene proiettato sul piano internazionale, diventando una delle lingue ufficiali dell'Unione. Sebbene l'uso della lingua slovena nelle istituzioni europee rimanga limitata ad alcune situazioni comunicative, ciò ha comunque fatto sì che vi fosse un incremento dei testi amministrativo-legali europei in lingua slovena, il che ha portato ad un ulteriore sviluppo del campo linguistico che si occupa di tale tipo di traduzioni. Entro i confini sloveni cresce sempre più il bisogno di uno sviluppo della disciplina dello sloveno come lingua seconda, in particolare nella cornice scolastica, ritrovandosi la scuola a far fronte in maniera diretta, concreta e quotidiana all'arrivo di alunni stranieri.

Mentre lo sloveno, con il disgregarsi della federazione jugoslava, ha quindi intrapreso un cammino autonomo, differente è stata la sorte della lingua più parlata nell'ex Jugoslavia, il serbo-croato, suddivisi in croato, bosniaco, montenegrino e serbo. Questa divisione, non ancora completamente accettata univocamente da tutte le parti, scatena ancora particolari diatribe a sfondo linguistico, che rispecchiano conflitti sociali e politici non ancora sopiti, in particolare entro i confini dell'odierna Bosnia ed Erzegovina.

Nonostante i pregiudizi e gli stereotipi negativi che sono nati attorno alla figura dell'immigrato dalle ex repubbliche jugoslave (ad oggi ancora i più numerosi in Slovenia tra le diverse popolazioni arrivate), quest'ultimo ha conquistato un proprio spazio nella cultura popolare slovena, non solo come figura stereotipata negativamente, ma anche, grazie al successo letterario raggiunto dai romanzi *Čefurji, raus!* e *Jugoslavija moja dežela* dello scrittore sloveno di origine bosniaca Goran Vojnović, come parte integrante della società slovena moderna.

Dopo varie ricerche su come poter fornire una descrizione lineare dell'integrazione linguistica della popolazione immigrata dalle ex repubbliche federali, come spiegato nell'introduzione a

questo lavoro, ho deciso di concentrare la ricerca sull'istituzione che svolge un ruolo fondamentale in tale direzione, la scuola slovena.

Un ulteriore vantaggio del soggiorno di ricerca nella capitale slovena è stato che proprio qui vi sia la più alta concentrazione di popolazione immigrata dai paesi dell'ex Jugoslavia ed ogni scuola della città ospita alunni la cui madrelingua è diversa dallo sloveno. Tra le scuole della città, la scuola Livada nel quartiere Rakova Jelša presenta un altissima percentuale di alunni stranieri. Sebbene questa parte della città sia sì svantaggiata rispetto ad altri quartieri riguardo la rete di infrastrutture presenti ed alla progettazione edile, tuttavia, si presenta assolutamente diversa dai quartieri periferici e malfamati delle altre capitali europee. Lubiana è una città piccola, raggiunge a malapena i 300.000 abitanti e nessun suo quartiere presenta situazioni di pericolosità o degrado, che si potrebbero invece trovare in altre capitali più grandi.

La scuola Livada mi ha dato la possibilità di osservare in prima persona un risvolto concreto dell'immigrazione dalle ex repubbliche jugoslave in Slovenia, descritto nei capitoli centrali di questo lavoro. Innanzitutto, data l'origine delle famiglie degli alunni è possibile affermare che questa scuola sia un caso più che rappresentativo di tale movimento migratorio, del percorso didattico intrapreso dagli alunni stranieri e delle problematiche di integrazione sociale e linguistica incontrate dalle famiglie. Grazie ai questionari compilati da queste ultime è stato possibile delineare un profilo relativo alle loro abitudini linguistiche, dal quale emerge la presenza sia dello sloveno che della madrelingua dei genitori nella vita quotidiana della maggioranza delle famiglie. I dati raccolti dai questionari forniscono un'immagine concreta delle abitudini linguistiche delle famiglie. Ogni aspetto indagato, sia questo la lingua utilizzata nella comunicazione tra i genitori, tra genitori e figli, la lingua dei mezzi d'informazione di cui si fa uso, quella utilizzata nella comunicazione con i vicini di casa ecc., ci fa capire il livello di integrazione delle famiglie non slovene nella società del paese accogliente.

Molto interessante, dal punto di vista sociolinguistico è il fatto che sia i genitori, sia qualche alunno, nel dichiarare la propria madrelingua dimostrino incertezza; c'è chi, ad esempio, dichiara inizialmente di essere di madrelingua bosniaca e successivamente dichiara di parlare serbo e vi è la comparsa, in più di una risposta, della lingua serbo-croata, segnale che, seppure in numero ridotto, tale variante esista ancora nella mente dei parlanti, rappresentando probabilmente (interessante sarebbe condurre ulteriori indagini in merito a tali dichiarazioni) la lingua parlata dai genitori alla nascita, prima della recente suddivisione in quattro lingue differenti.

Dai risultati emersi dalla compilazione dei questionari si delinea il profilo di un istituto scolastico sicuramente particolare nel panorama sloveno. La maggior parte delle famiglie ha una

madrelingua diversa dalla lingua slovena, nella maggioranza dei casi si tratta della lingua bosniaca.

Tale caratteristica pone la dirigenza ed il personale scolastico di fronte a determinate sfide nel raggiungere un'integrazione degli alunni nella società slovena e dalla scuola nell'ambiente circostante. Nel periodo della presente ricerca, la dirigenza scolastica, in stretta e continua collaborazione non solo con il personale interno, ma cercando aiuto anche sul territorio cittadino, ha deciso di portare avanti progetti già esistenti ed avviare nuove iniziative che potessero coinvolgere non solo gli alunni, ma gli interi nuclei familiari ed agevolare la loro integrazione linguistica., tra questi in questo lavoro sono stati descritti la biblioteca scolastica ed il suo operato e le lezioni di lingua bosniaca, macedone e serba. Purtroppo non sono riuscita a seguire le lezioni di lingua albanese proposte, come le altre, settimanalmente nelle ore pomeridiane; tuttavia, credo avrei avuto delle difficoltà a prenderne parte non conoscendo la lingua albanese. Ciò non toglie che un colloquio con l'insegnante di lingua e cultura albanese avrebbe sicuramente potuto fornire, in assenza di fonti bibliografiche, notizie utili sulle abitudini dei parlanti e sulle loro difficoltà nell'apprendimento della lingua slovena, nonché, provenendo la maggior parte della popolazione albanese dalla regione del Kosovo, nozioni sulla popolazione di tale regione e sui rapporti linguistici tra lingua albanese e lingua serba.

Le interviste agli insegnanti di lingua bosniaca, serba e macedone si sono rivelate molto utili per riuscire a delineare i contorni di un aspetto delle migrazioni in esame, poco presente (se non addirittura assente) nella bibliografia relativa a tali fenomeni: il ruolo e l'insegnamento della madrelingua in Slovenia. Grazie alle opinioni ed ai racconti degli insegnanti sono riuscita ad entrare in tre realtà ancora sconosciute ai più, non solo per quanto riguarda il versante dell'integrazione linguistica, bensì anche per le esperienze personali e professionali degli intervistati. Al di là di quanto esposto in questo lavoro dal punto di vista scientifico, posso affermare di essere rimasta particolarmente colpita dalla passione degli insegnanti di lingua serba e bosniaca e macedone che hanno dimostrato una grande devozione per il proprio lavoro anche in condizioni non ottimali, ritrovandosi dinanzi ad ostacoli quali la mancanza di materiale didattico, la frequenza incostante da parte degli alunni, il disinteresse di alcune famiglie ..., ed affrontandoli sempre con grande entusiasmo.

Durante il periodo di ricerca trascorso presso la scuola Livada, ho osservato più da vicino il laboratorio quotidiano di sloveno come L2. Grazie alla disponibilità delle insegnanti ho potuto seguire le lezioni giornalmente per circa un mese, il che mi ha dato modo di capire non solo il

funzionamento di tali lezioni dal punto di vista pratico, ma anche le dinamiche in atto nei due gruppi.

La *Pripravljalnica* della scuola Livada è una delle attività promosse e finanziate da progetti a livello nazionale sloveno in cooperazione con l'Unione Europea. Nella ricerca sono stati illustrati alcuni progetti che interessavano più da vicino gli alunni immigrati nelle scuole slovene. Oltre a questi, la Slovenia sviluppa ulteriori progetti, sempre con il sostegno di fondi europei, sul piano dell'educazione e del plurilinguismo, come ad esempio il progetto *JEZIKLINGUA* ed il progetto *EDUKA* Educare alla diversità- *Vzgajati k različnosti*, entrambi con la collaborazione, tra gli altri, anche dell'Università degli studi di Udine.

La presenza di numerosi progetti a livello nazionale ed internazionale dimostra come non solo una realtà sovranazionale come l'Unione Europea, ma anche i governi degli stati membri e i loro organi istituzionali vedano la diversità linguistica e culturale come un elemento da valorizzare e sviluppare al meglio, iniziando dal versante dell'educazione che fornisce all'individuo una formazione precisa, che, nel futuro gli permetterà, si auspica, di rapportarsi al diverso (sia questo una lingua, un'usanza, una religione diversa) e di vederlo come una risorsa, una nuova scoperta e non come un ostacolo o un pericolo. Il cammino in questa direzione è ancora lungo e non privo di difficoltà. Tra queste la mancanza di fondi è forse la più concreta, basti ad esempio ricordare ancora una volta che le lezioni di lingua bosniaca e serba rivolte ai bambini delle scuole elementari della Slovenia vengono impartite su base volontaria, tuttavia alcuni importanti risultati sul versante dello sviluppo di un efficace plurilinguismo credo siano stati raggiunti. La *Pripravljalnica*, che si è svolta grazie al progetto *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja* ne è un esempio concreto; avere la possibilità di svolgere lezioni di sloveno come lingua seconda a cadenza giornaliera e non solo settimanale o bisettimanale è stato, anche da quanto emerso dalle parole del personale scolastico, un importante passo in avanti.

La parte finale del lavoro è stata completamente dedicata al laboratorio di sloveno come L2 della scuola Livada. Le osservazioni dirette in classe mi hanno permesso di comprendere che tipo di lavoro di analisi fosse più indicato dal punto di vista linguistico. Inizialmente avevo pensato ad un'analisi degli errori commessi dagli alunni come spiegato nell'introduzione a questo lavoro. Una volta concluso che tale analisi non avrebbe portato a osservazioni da potersi ritenere valide, l'attenzione si è spostata sull'analisi dell'interazione nella classe di sloveno come L2 del gruppo A. Ogni lezione osservata del gruppo B, di cui facevano parte gli alunni delle classi dalla quinta alla quarta, è stata caratterizzata da problemi di disciplina causati da un gruppo di alunni. Sebbene

l'insegnante sapesse come far fronte a queste situazioni, tali comportamenti interrompevano frequentemente la lezione, rendendo così anche un'ipotetica analisi dell'interazione non lineare.

Ciò che ho desiderato emergesse principalmente dall'analisi dell'interazione in classe, è stata la modalità di interazione delle insegnanti nei confronti degli alunni: il tipo di input fornito, la gestione degli atti di riparazione, il ruolo giocato dalla madrelingua durante le lezioni e l'influenza del parlato delle insegnanti sulla partecipazione in classe degli alunni. Tali comportamenti sono stati analizzati durante due lezioni che prevedevano alcune attività per stimolare l'apprendimento linguistico aventi come base materiale di tipo visivo (carte e fotografie) e non spiegazioni di argomenti grammaticali che avrebbero previsto la quasi esclusiva presenza del parlato dell'insegnante e poca interazione con la classe.

La classe è stata considerata come un ambiente comunicativo, visione focalizzata sulle attività di co-costruzione dialogica ed esperienziale dei saperi (Ciliberti; Pugliese, Anderson 2003:43) gli alunni sono visti come soggetti attivi che vengono guidati dall'insegnante alla scoperta di nuove conoscenze e ad una loro rielaborazione autonoma.

Come emerge dall'analisi, gli alunni partecipano attivamente alle attività proposte, alcuni con più vigore, altri timidamente ma, grazie alla costante guida dell'insegnante, nessun alunno rimane escluso né si rifiuta di prendere parte all'esercizio proposto. Il ruolo delle insegnanti si rivela molto forte ed essenziale in tutte le attività analizzate. Grazie al tipo di *feedback* fornito agli alunni ed alle continue elicitazioni da parte delle maestre, l'interazione in classe non subisce lunghe pause di silenzio o brusche battute d'arresto che potrebbero scoraggiare i giovani apprendenti.

Il metodo ludico si dimostra particolarmente efficace in tale contesto, spronando gli alunni alla partecipazione, accompagnato dall'atteggiamento delle insegnanti sempre propositivo e mai negativo, anche di fronte ad errori ed incertezze.

Il periodo trascorso presso la scuola Livada è stato fondamentale per la riuscita di tale lavoro di ricerca. Come ogni ricerca sul campo vi sono stati anche alcuni ostacoli; le comunicazioni con la segreteria didattica non sono sempre state efficaci ed il tentativo di raccogliere materiale prodotto dagli alunni non ha avuto successo. Ad esempio pur avendo chiesto dei brevi elaborati in sloveno e nella madrelingua dell'alunno (bosniaca, croata o serba) per poter così analizzare la tipologia di errori prodotti (se presenti) nelle due varianti linguistiche, non sono riuscita ad ottenere materiale utile e dopo settimane ho ricevuto solamente tre elaborati di quattro righe ciascuno ed un testo in sloveno e lingua albanese.

Il particolare ambiente scolastico della scuola Livada, data l'origine degli alunni, può offrire diversi spunti per ricerche sull'acquisizione linguistica e sugli aspetti della multiculturalità e

plurilinguismo, essendo una realtà peculiare ma che sta diventando, data la portata delle migrazioni a livello europeo, simile a molte altre.

Da quanto descritto in questo lavoro di ricerca non vorrei trasparisse la percezione che la scuola Livada riesca ad organizzare le attività descritte senza particolari difficoltà e raggiungendo sempre ottimi risultati concreti. Le problematiche riscontrate nella realtà quotidiana non sono affatto trascurabili. Innanzitutto, la scuola incontra grandi difficoltà nei rapporti con le famiglie, che spesso si dimostrano disinteressate sia alle attività proposte, sia all'andamento scolastico dei propri figli. Ciò, sempre con le dovute eccezioni, può probabilmente dipendere dal fatto che la netta maggioranza dei genitori svolga lavori di manodopera non qualificata e possieda un livello d'istruzione medio-basso; interessante a tal proposito sarebbe condurre un'indagine sulle abitudini linguistiche tra le famiglie provenienti dalle ex repubbliche jugoslave, dove i genitori svolgono professioni qualificate; in Slovenia è infatti presente una parte di tale migrazione (numericamente nettamente inferiore) che vede gli individui occupare posizioni altamente qualificate, particolarmente nel campo della sanità e dell'istruzione universitaria.

Oltre alla difficoltà incontrata nei rapporti con le famiglie, la scuola Livada, come altre scuole slovene, si trova dinanzi ad alcuni ostacoli che richiedono impegno costante e una stretta collaborazione tra gli istituti scolastici, come emerge dalle conclusioni del progetto *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja*. La conferenza finale del progetto ha infatti evidenziato i bisogni sottolineati anche dagli insegnanti, ovvero come sia doveroso riservare attenzione alla formazione di personale qualificato in materia di sloveno come lingua seconda ed educazione multiculturale e il bisogno di ulteriore materiale per l'apprendimento dello sloveno come lingua seconda. Per un'efficace integrazione degli alunni immigrati, i risultati del progetto suggeriscono un programma di circa 20 ore prima dell'inizio dell'anno scolastico per avviare i nuovi alunni alla lingua slovena e per introdurli nel nuovo ambiente scolastico. Durante l'anno scolastico sarebbe auspicabile che gli alunni immigrati venissero seguiti costantemente e, dove possibile, singolarmente, organizzando corsi intensivi di lingua slovena, laboratori sulla multiculturalità, aiuto nello studio, lezioni extracurricolari della madrelingua e della cultura degli alunni ed attività di aiuto all'inclusione nel nuovo ambiente scolastico.

L'educazione al plurilinguismo, ovvero promuovere la compresenza di lingue diverse come un vantaggio per gli alunni, un valore aggiunto, necessita della collaborazione e del sostegno dell'ambiente circostante. Come descritto, la scuola Livada ha instaurato rapporti solidi con diverse associazioni ed enti cittadini, tuttavia, questo sostenere la madrelingua degli alunni, ed il fatto stesso che la scuola sia frequentata da un alto numero di bambini di madrelingua non slovena, ha destato numerose critiche, non solo (come sarebbe forse più immediato pensare) da parte

slovena. È infatti capitato che partecipassi ad una conversazione con una mamma i cui due figli frequentano la scuola Livada. Sentendo che conducevo una ricerca a scuola, ha voluto intervenire, affermando che non solo lei, ma diversi genitori, originari dalla Serbia o dalla Bosnia, erano preoccupati che i propri figli non parlassero abbastanza sloveno a scuola e che quindi, una volta terminato il percorso scolastico di base, non riuscissero a trovare una posizione adeguata nella società slovena. Inoltre, secondo la sua opinione, l'offerta delle lezioni di madrelingua è una perdita di tempo in quanto i bambini ne possiedono già una conoscenza sufficiente e preferirebbe che quelle ore fossero dedicate alla lingua slovena.

Sebbene le migrazioni interessino anche l'ambito dell'istruzione ormai da diversi anni, esse innescano delle dinamiche non sempre prevedibili. Essendo lo strumento linguistico da un lato, come lingua materna, elemento chiave nella definizione della nostra identità e dall'altro, come lingua seconda, lasciarsi passare per la nostra inclusione e partecipazione attiva alle dinamiche in atto nella società accogliente, il suo insegnamento deve essere trattato con molta attenzione, cercando di prendere atto il più possibile di tutti i meccanismi implicati in tale processo. Sia nell'insegnamento dello sloveno come lingua seconda, che in quello delle madrelingue degli alunni, gli insegnanti devono infatti tener conto anche delle storie personali degli alunni, dei paesi da cui provengono, delle abitudini linguistiche del loro nucleo familiare e dello status della lingua insegnata.

In generale, è possibile affermare che trattare gli aspetti di una migrazione legati al comportamento ed all'uso linguistico non sia affatto un compito facile. Per riuscire al meglio reputo sia necessaria una grande sensibilità nel cogliere ogni sfumatura, il che richiede da un lato uno studio approfondito di tutto ciò che riguarda tale movimento di popolazione, dalla storia, al livello di integrazione sociale raggiunto; dall'altro un contatto continuo con la realtà, non solo tramite un'indagine sul campo, ma prestando attenzione anche agli organi di informazione che spesso si occupano di tali fenomeni, come ad esempio indagini giornalistiche, trasmissioni radio e televisive sul tema. Benché quest'ultime non siano naturalmente fonti scientifiche, possono fornire, soprattutto nel caso in cui la ricerca venga fatta, come in questo caso, in un paese straniero di cui non è possibile avere una netta percezione della realtà sociale, spunti importanti che andranno prima verificati e poi elaborati tramite ricerca bibliografica o osservazione diretta.

Il fatto che tale lavoro si sia basato su di un contesto istituzionale come una scuola elementare, ha in un certo senso semplificato il dover tracciare i confini della ricerca che, in una situazione complessa come quella migratoria, possono rivelarsi piuttosto labili.

I soggetti protagonisti delle politiche scolastiche descritte in una luce multiculturale e plurilinguistica sono gli alunni stranieri e le loro famiglie, in Slovenia da diversi anni o arrivati di recente; osservare come l'istituto scolastico decida di guidare i bambini ed i ragazzi verso la propria autorealizzazione, ovvero verso il compimento di tutte le potenzialità di tali soggetti, reputo sia stato molto utile sia dal punto di vista personale che scientifico. Avendo avuto esperienza lavorativa come insegnante di italiano L2 in delle scuole elementare italiane, alcune tematiche e problematiche mi erano familiari; tuttavia, osservare direttamente l'arricchimento del processo di culturizzazione degli apprendenti, quando l'apprendimento riguarda sia una lingua diversa da quella materna che la lingua materna stessa, è stato prezioso per ipotetiche esperienze, anche professionali, future.

L'ondata migratoria che in questi ultimi tempi sta interessando l'Unione Europea sarà in un certo senso occasione per poter mettere in pratica ancora una volta i principi di uguaglianza sui cui si fonda l'Unione e rappresenterà un'occasione per indurre gli stati membri a valorizzare un'innovazione didattica nell'insegnamento della lingua seconda, nonché promuovere un incontro interculturale per rendere l'apprendimento delle lingue più proficuo. Tali obiettivi risultano essere sempre più una necessità ed hanno bisogno di essere sostenuti da una ricerca continua sui temi trattati in questo lavoro, che, a sua volta, richiede l'appoggio delle istituzioni da un lato, e la cooperazione dei parlanti dall'altro, a ulteriore dimostrazione di come le tematiche del plurilinguismo e della multiculturalità interessino la società in ogni suo livello.

Bibliografija

- AMBROSINI M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*. Il Mulino, Bologna.

- APTE M. L. (2001), *Stereotype and Social Attitudes*, in: R. Mesthrie (edited by), *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*, Elsevier Science Ltd, Oxford, pp.608-609.

- BAJEC A., et al. (eds.) (1994), *Slovar slovenskega knjižnega jezika*, SAZU, Ljubljana.

- BAJIČ B., PROTNER B. (2012), "You see them, surely you recognize them right away!": *discourse on the appearance of čefur*, in: N. Škof (edited by), *Horizons of otherness*, A priori, Ljubljana, pp.130-146.

- BALBONI P.E. (1993), *Lingue straniere alle elementari. Una prospettiva italiana*, Canadian Society for Italian Studies, University of Ottawa, Ottawa.

- BALBONI P. E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, De Agostini Scuola SpA, Novara.

- BERRUTO G. (1994), *Pianificazione linguistica*, in: *Enciclopedia Italiana Treccani – V Appendice*, [http://www.treccani.it/enciclopedia/pianificazione-linguistica_\(Enciclopedia-Italiana\)/<15.01.2015>](http://www.treccani.it/enciclopedia/pianificazione-linguistica_(Enciclopedia-Italiana)/<15.01.2015>).

- BERRUTO G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.

- BETTONI C. (2001), *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari.

- BEŠTER R. (2007), *Socialnoekonomska integracija priseljencev iz prostora nekdanje Jugoslavije in njihovih potomcev v Sloveniji*, in Komac M. (ur.), *Priseljenci: Študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*, Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana, pp.105-134.

- BIZJAK KONČAR et al. (2012), *Slovar novejšega besedja slovenskega jezika*, Založba ZRC, ZRC SAZU, Ljubljana.

- BJÖRN H. J. (1971), *Language Conflict and Language Planning: The Case of Modern Norwegian by Einar Haugen*, "Language", 47, pp. 490-493.

- BLAŽIČ M. M. (2006), *Vzgoja za strpnost in umetnostno besedilo pri književnem pouku v devetletni osnovni šoli*, in Šlibar N. (ur.), *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti*, Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta, Ljubljana, pp.159-170.

- BOSCH F., MINUZ F. (2012), *La lezione*, "Italiano LinguaDue", 2, pp. 94 -130.
- BOULIMA J. (1999), *Negotiated Interaction in Target Language Classroom Discourse*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- BRASCA L., ZAMBELLI M. L. (a cura di) (1992), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola, Quaderni del Giscel 13*, La Nuova Italia, Firenze.
- BRECELJ Š. (2008), *Goran Vojnović: Čefurji raus!*, "Sodobnost" 4, pp.617-619.
- BUGARSKI R. (2002), *Nova lica jezika*, Biblioteka XX vek, Beograd.
- BUGARSKI R. (2004), *Jezik u društvo*, Čigoja Štampa, Beograd.
- BUGARSKI R. (2005), *Jezik i kultura*, Biblioteka XX vek, Beograd.
- BURKE P.J., STETS J.E. (2009), *Identity theory*, Oxford University Press, Oxford.
- CARDONA G. R. (2009), *Introduzione alla sociolinguistica*, UTET Università, De Agostini Scuola SpA, Novara.
- CARLI A. (1996), *Introduzione alla problematica dell'analisi della comunicazione in classe*, in: Carli A. (a cura di), *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, Franco Angeli, Milano, pp.15-24.
- CILIBERTI A., PUGLIESE R., ANDERSON L. (2003), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma.
- CILIBERTI A. (2012), *Glottodidattica: Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- CODÓ E. (2008), *Interviews and Questionnaires*, in: Wei L., Moyer M. G. (edited by), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, Blackwell Publishing, Oxford, Malden, Victoria, pp.150-164.
- CORRADI D. (2012), *Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua*, "Italiano LinguaDue", 4, 2, pp.226-257.
- CRESPI F. (2005), *Sociologia del linguaggio*, Laterza, Bari.
- CUMMINS J. (1979), *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters* "Working Papers on Bilingualism", 19, pp. 121-129.

- CUMMINS J. (1986), *Theory and policy in bilingual education*, "Razprave in gradivo", 18, pp. 281-308.
- CUMMINS J. (2001), *Bilingual Children's Mother Tongue: Why is It Important for Education?*, "Sprogforum", 7(19), pp. 15-20.
- DAPIT R. (2012), *Reflexions on the metalinguistic use of turcism in contemporary Slovenian*, in Akbarov A., Cook V. (edited by), *Approaches and methods in second and foreign language teaching*, International Burch University, Sarajevo, pp. 485-494.
- DEKLEVA B. (2001), Gang-like groups in Slovenia, in: Klein M. W., Kerner H. J., Maxson C. L. (edited by), *The Eurogang Paradox: Street Gangs and Youth Groups in the U.S. and Europe*, Weitekamp, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp.273-282.
- DESIDERI P. (1992), *Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche dell'interazione verbale in classe*, in: Brasca L., Zambelli M.L. (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola, Atti del V Convegno Nazionale GISCEL (Stresa, 25-27 ottobre 1990)*, La Nuova Italia, Firenze, pp.187-199.
- DOLENC D. (2007), *Priseljevanje v Slovenijo z območja nekdanje Jugoslavije po drugi svetovni vojni*, in: Komac M. (ur.), *Priseljenci: Študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*, Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana, pp. 69-104.
- DRNOVŠEK M. (2009), *Fragments from Slovenian Migration History, 19th-21st Century*, in: Brunnbauer U. (edited by), *Transnational Societies, Transterritorial Politics, Migrations in the (post-) Yugoslave Region 19th-21th Century*, R.Oldenbourg Verlag, München, pp.51-72.
- DURAKOVIĆ E. (2013), *Zamke i zablude u nacionalmon izjašnjavanju*, *Oslobođenje: Bosansko Hercegovacke nezavisne novine*, 2.09.2013, <http://www.oslobodjenje.ba/kolumne/zamke-i-zablude-u-nacionalnom-izjasnivanju> <23.05.2014>.
- ĐORĐEVIĆ I. (2010), *Identitetske politike u ritmu "Lakih nota". Recepcija neofolk muzike u Sloveniji*, "Traditiones", *Srbi v Sloveniji, Slovenci v Srbiji/ Serbs in Slovenia, Slovenians in Serbia* 39, 1, pp.137-153.
- DULAY H., BURT M., KRASHEN S. (1985), *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
- ELLIS R. (1996), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- ELLIS R. (1988), *The Role of Practice in Classroom Research: Methods and Research Findings*, in Kasper G. (edited by), *Classroom Research*, "Aila Rewiev- Revue de l'Aila", 5, <https://www.yumpu.com/en/document/view/12332065/classroom-research-classroom-research-5-international-association-> <12.02.2015>, pp. 20-39.

- EURYDICE (2009), *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Integrazione_scolastica_EN.pdf <01.02.2015>.
- FAVARO G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- FELE G., PAOLETTI I. (2003), *L'interazione in classe*, Il Mulino, Bologna.
- FERBEŽAR I. (1996/97), *Jezikovno testiranje na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika*, "Jezik in slovstvo", 42, 7, pp. 279-292.
- FERBEŽAR I., PIRIH SVETINA N. (2001), *Izobraževalni program za odrasle Slovenščina za tujce*, "Jezik in slovstvo", 46, 5, pp. 222-227.
- FERBEŽAR I., et al. (2004), *Sporazumevalni prag za slovenščino*, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- FERBEŽAR I. (2012), "Izrekam zvestobo moji novi domovini Republiki Sloveniji ...": testiranje znanja slovenščine kot drugega in tujega jezika v Sloveniji, "Jezik in slovstvo", 57, 3-4, pp. 29-45.
- FISHMAN J.A. (1975), *La sociologia del linguaggio*, Officina Edizioni, Roma.
- FREDDI G. (1990), *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana Editrice, Padova.
- GASS S.M., SELINKER L. (2008), *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, Routledge, Oxon, New York.
- GILARDON, S. (2009), *Plurilinguismo e comunicazione: Studi teorici e prospettive educative*, EDUCatt, Milano.
- GRASSI R. (2007), *Parlare all'allievo straniero: Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Guerra Edizioni, Perugia.
- HANUŠ B. (2009), *Medkulturni dialog v šolski knjižnici*, "Knjižnica", 531, 2, pp. 179–195.
- HANUŠ B. (2010), *Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev*, "Sodobna Pedagogika", 1, pp. 122-135.
- HANUŠ B. (2011), *O Jakobu in mucih Mici. Maškare*, Miš, Dob pri Domžalah.
- HAUGEN E. (1969), *The Norwegian language in America, a study in bilingual behavior*. Indiana University Press, Bloomington, London.
- HOLT N.P. (2011), *Toward a definition of popular culture*, "History and Theory", 50, pp. 147-170.

- HÖSLER J. (2008), *Slovenia*, Beit, Trieste.
- IMŠIROVIĆ J. (2013), *Škola bosanskog jezika I kulture: čitanka i vježbanka*, Bošnjaška kulturna zveza Slovenije, Ljubljana.
- JELEN MADRUŠA M., KLANČNIK KIŠASONDI V. (2013), *Na poti k učenju slovenščine*, Prijatelj&prijatelj, Koper.
- JOSIPOVIČ D. (2006), *Učinki prisiljevanja v Slovenijo*, Založba ZRC SAZU, Ljubljana.
- JOZIĆ Ž. (2012), *Linguistic (Un)reality in Contemporary Bosnia and Herzegovina*, in Lindstedt J. & Wahlström M. (edited by), *Balkan Encounters – Old and New Identities in South-Eastern Europe*, "Slavica Helsingiensia", 41, pp.33-46.
- KATNIĆ-BAKARŠIĆ M. (2013), *Bosanskohercegovačka sociolingvistička previranja*, in: Požgaj Hadži V. (ur.), *Jezik između lingvistike i politike*, Biblioteka XX Vek, Beograd, pp. 113-132.
- KLEIN W. (1986), *Second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- KNEZ M. (2012), *Za koliko slovenščin(e) je prostora v naši šoli?*, "Jezik in slovstvo", 57, 3-4, pp. 47-62.
- KOGOVSĚK ŠALAMON N., PETKOVIĆ B. (edited by), (2010), *The scars of erasure: a contribution to the critical understanding of the erasure of people from the register of permanent residents of the Republic of Slovenia*, Mirovni Inštitut, Ljubljana.
- KOMAC M., MEDVEŠEK M. (uredila), (2005), *Percepcije slovenske jezikovne integracije: PSIP Zaključno poročilo*. Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana.
- KOMAC M. (2007), *Mediji in "nove" narodne skupnosti*, in: Komac M. (ur.), *Priseljenci: Študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*, Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana, pp. 373-389.
- KOPRIVEC D. (2013), *Dediščina aleksandrink in njihovih potomcev*, Založba ZRC SAZU, Ljubljana.
- KRAMSH C. (1998), *Language and culture*, Oxford University Press, Oxford.
- KRALJ A. (2008), *Nezaželeni? Medijske in politične konstrukcije tujcev v Sloveniji*, "Dve domovini", 27, pp. 169-190.
- LAKIĆ I. (2009), *Crnogorski jezik: od negacije do standardizacije*, in: Požgaj Hadži V., Balažić Bulc T., Gorjanc V. (uredili), *Med politiko in stvarnostjo: Jezikovna situacija v novonastalih državah bivše jugoslavije*, Znanstvena založba Filozofske fakultete, Ljubljana, pp.85-96.

- LUISE M. C. (2008), *Interazioni comunicative in classi plurilingui nella scuola primaria*, in: Coonan C.M. (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue: Le sfide del nuovo ambiente d'apprendimento*, Cafoscarina, Venezia, pp. 153-166.
- LUISE M. C. (2006), Due contesti particolari di educazione bilingue: la metodologia CLI e l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nella scuola, in: Coonan M.C. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento: Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Cafoscarina, Venezia, pp.69-79.
- MACRAE N.C. STANGOR C., HEWSTONE M. (edited by), (1996), *Stereotypes and Stereotyping*, The Guilford Press, New York.
- MALAČIČ J. (1991), Zunanje migracije Slovenije po drugi svetovni vojni, "Zgodovinski časopis", 45, 2, pp. 299-313.
- MALAČIČ J. (2008), *Imigracije in trg dela v Sloveniji: od priseljevanja Sadržavljanov do zaposlovanja tujcev*, "Naše gospodarstvo", 1-2, pp. 45-53.
- MARCATO C. (2012), *Plurilinguismo*, Laterza, Roma-Bari.
- MARTINET A. (1966), *Elementi di linguistica generale*, Laterza, Bari.
- MEDVEŠEK M. (2007), *Percepcije priseljencev in potomcev priseljencev o kulturni razsežnosti integracijskega procesa*, in: Komac M. (ur.), *Priseljenci: Študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*, Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana, pp.187-217.
- MEDVEŠEK M., BEŠTER R. (2012), *Položaj priseljskih jezikov v Sloveniji*, "Jezik in slovstvo", 57, 3-4, pp. 5-27.
- MESTHRIE R., SWANN J., DEUMERT A., LEAP W.L. (2000), *Introducing sociolinguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- MEŽNARIČ S. (1986), "Bosanci": a kuda idu Slovenci nedeljom?, Republiška konferenca ZSMS: Univerzitetna konferenca ZSMS, Ljubljana.
- MIHAJLOVIĆ K. (1977), *Rasprave o razvoju jugoslovenske privrede*, Ekonomski institut, Beograd.
- MIONI A.M. (1975), *Per una sociolinguistica italiana. Note di un non sociologo*, in: Fishman A.J., *La sociologia del linguaggio*, Officina Edizioni, Roma, pp.9-56.
- MUŽENIČ N. (2012), *Priročnik k učnemu gradivu na poti k učenju slovenščine*, Založba OŠ Koper, Koper.

- NICHOLAS H., LIGHTBOWN P.M. (2008), *Defining child second language acquisition, defining roles for L2 instruction*, in: Philip J. Oliver R., Mackey A. (eds), *Second Language Acquisition and the Young Learner. Child's play?*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, pp. 27-52.
- NOVAK LUKANOVIČ S., ZUDIČ ANTONIČ N., ISTVÁN VARGA S. (2011), *Vzgoja in izobraževanje na narodno mešanih območjih v Sloveniji*, in Krek J. (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, pp. 347-368.
- OECD (2012). *Untapped Skills. Realizing the potential of immigrant students*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- ORLETTI F. (2000), *La conversazione diseguale: Potere e interazione*, Carocci, Roma.
- PALLOTTI G. (2000), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- PANGOS I., PIRMAN A. (2007), *Razvezani jezik. Prosti slovar žive slovenščine*, Društvo za domače raziskave, Buča d.o.o., Ljubljana.
- PHILIP J., OLIVER R., MACKKEY A. (2008), *Introduction. Child's play? Second language acquisition and the younger learner in context* in: Philip J., Oliver R., Mackey A. (eds), *Second Language Acquisition and the Young Learner. Child's play?*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, pp. 5-19.
- PIAZZA R. (1995), *L'interazione verbale nella classe di lingua: uno sguardo alle riparazioni prodotte da insegnante e studenti. Dietro il parlato*, in: Piazza R. (a cura di), *Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, La Nuova Italia, Firenze, pp.137-183.
- PIRIH SVETINA N., et al. (2004), *Preživetvena raven v slovenščini = Breakthrough level Slovene*, TAIWPN Universitas, Krakow.
- PIRIH SVETINA N. (2005), *Slovenščina kot tuji jezik*, Izolit, Domžale.
- PIRJEVEC J. (1993), *Il giorno di San Vito, storia della Jugoslavia 1919-1992*, RAI-ERI, Roma.
- PERICA S. (2013). *Bosanac, Bošnjak, Musliman – kako se izjasniti na popisu?*, Večernji List, 23.10.2013, <http://www.vecernji.hr/svijet/bosanac-bosnjak-musliman-kako-se-izjasniti-na-popisu-478865>, <23.5.2014>.
- PETROVIĆ R. (1987), *Migracije u Jugoslaviji i etnički aspekt*, Istraživačko izdavački centar SSO Srbije, Beograd.
- PODKRIŽNIK M. (2012). *Dvajset let multikulturalizma po slovensko*, Delo, 12.02.2012, <http://www.delo.si/zgodbe/sobotnapriloga/dvajset-let-multikulturalizma-po-slovensko.html>, <24.4.2014>.

- POLLINI G., SCIDÀ G. (2002), *Sociologia delle migrazioni e della società multi-etnica*, Franco Angeli, Milano.
- POŽGAJ HADŽI V. (2002), *Hrvaščina in slovenščina v stiku, Hrvatski i slovenski u kontaktu*, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana.
- POŽGAJ HADŽI V., BALAŽIC BULC T., MIHELJAK V. (2009), *Srbohrvaščina v Sloveniji: nekoč in danes*, in: Požgaj Hadži V., Balažic Bulc T., Gorjanc V. (uredili), *Med politiko in stvarnostjo. Jezikovna situacija v novonastalih državah bivše jugoslavije*, Znanstvena založba Filozofske fakultete, Ljubljana, pp.27-42.
- RADOVANOVIĆ M. (2003), *Sociolingvistika*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci-Novi Sad.
- REBERNIK D. (2013), *Social areas in Ljubljana*, "Dela", 39, pp. 5-26.
- ROMAINE S. (1994), *Bilingualism*, Blackwell Publishers, Oxford, Malden.
- ROTER P. (2007), *Pomen in vloga jezika v integracijskem procesu*, in: Komac M. (ur.), *Priseljenci: Študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*, Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana, pp.301-331.
- SEEDHOUSE P. (2004), *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*, Blackwell Publishers, Oxford, Malden..
- SIGUÁN M., MACKEY, W.F. (1992), *Educazione e bilinguismo*, Insula, Nuoro.
- SKUBIC A. E. (2001), *Fužinski bluz*, Študentska založba, Ljubljana.
- SKUBIC A. E. (2006), *Načini umeščanja sociolektov v diskurz slovenske literature*, in: Novak Popov I. (ur.), *Mesto in meščani v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*, 42. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, Ljubljana, pp.35-45.
- SKUTNABB-KANGAS T. (1981), *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters Ltd, Avon.
- SMITH M. J., WOOD A. F. (2001), *Online Communication*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- SNOJ M. (2009), *Slovensko etimološki slovar*, Modrijan Založba, d.o.o. in ZRC SAZU, Ljubljana.

- SNOW C., FERGUSON C. (1987), *Talking to children: Language Input and Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- STABEJ M. (2010), *V družbi z jezikom*, Trojina, Ljubljana.
- STOREY J. (2006), *Cultural Theory and popular culture*, Pearson Education Limited, Harlow.
- SWAIN S. (1985), *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, in: Gass S., Madden C. (Eds.), *Input in second language acquisition*, Newbury House, Rowley, MA, pp- 235-253.
- ŠABEC N. (2006), *Jezik, družba in kultura. Slovenščina v stiku z angleščino*, "Slavistična revija", 54, 1, pp. 703-718.
- ŠLENC S. (2006), *Veliki slovensko italijanski slovar, Grande dizionario sloveno italiano*, DZS, Ljubljana.
- TITONE R. (1993), *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*, Armando Editore, Roma.
- TODOROVA M. (2002), *Immaginando i Balcani*, Argo, Lecce.
- TOPORIŠIČ J. (1991), *Družbenost slovenskega jezika: Sociolingvistična razpravljanja*, Državna založba Slovenije, Ljubljana.
- TOPORIŠIČ J. et al. (2003), *Slovenski pravopis*, Znanstvenoraziskovalni center SAZU, Založba ZRC, Ljubljana.
- VAN EK J.A., TRIM J.L.M. (1991), *Threshold 1990*, Council of Europe, Cambridge University Press, Cambridge.
- VELIKONJA M. (2002), 'Balkan culture' in Slovenia after 1991, in: Törnquist- Plewa B., Resic S. (Eds.), *The Balkan in Focus – Cultural Boundaries in Europe*, Nordic Academic Press, Lund, pp. 189-207.
- VELIKONJA M. (2009), *Povratak otpisanih. Emancipatorke potencijali jugonostalgije*, in: Čolović I. (ur.), *Zid je mrtav, živeli zidovi*, Biblioteka XX vek, Beograd, pp.366-398.
- VERHOEVEN L. (1998), *Sociolinguistics and Education*, in: Coulmas F. (edited by), *The Handbook of Sociolinguistics*, Blackwell Publishers, Oxford- Malden, pp.308-404.
- VIDMAR T. (2011), *Schooling of national minorities in Slovenia – Two approaches*, "Facta Universitatis", 10, 1, pp. 31-43.
- VOJNOVIĆ G. (2008), *Čefurji raus!*, Študentska založba, Ljubljana.

- VOJNOVIĆ G. (2012), *Jugoslavija, moja dežela*, Beletrina, Ljubljana.
 - VOJNOVIĆ G. (2015), *Cefuri raus! Feccia del Sud via da qui*, FORUM Editrice Universitaria Udinese, Udine.
 - WHITE P. (1995), *Geography, literature and migration*, in: King R., Connell J., White P. (edited by), *Writing across worlds*, Routledge, Londra, pp.2-15.
 - ZUANELLI SONINO E. (2009), *Glottodidattica: Dalle scienze del linguaggio all'educazione plurilingue*, Edizioni Nuova Cultura, Roma.
 - ZEMLJARIČ MIKLAVČIČ J. (1999), *Slovenščina kot drugi/tuji jezik: zgodovina. (Od začetkov do 1850)*, "Slavistična revija", 47, 2, pp. 245-260.
 - ZORN P. (2012), *Aleksandrinke so prišle domov*, Educa, Melior, Nova Gorica.
 - ŽIBRET A. (2010), *Rožna dolina je najbolj privlačna, Fužine pa nevarne*, Delo, 21.10.2010, <http://www.delo.si/novice/slovenija/rozna-dolina-je-najbolj-privlacna-fuzine-pa-nevarne.html> <23.06.2014>
 - ŽITNIK SERAFIN J. (2008), *Večkulturna Slovenija*, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije, ZRC SAZU, Ljubljana.
 - ŽOLNIR, N.(2008), *Osnovna šola Livada, Posebna v več pogledih*. Delo, 6.06.2008, <http://www.delo.si/arhiv/posebna-v-vec-pogledih.html> <26.06.2014>.
- WEINREICH U. (2008), *Lingue in contatto*, UTET Università, Torino.

Senza autore:

- *Akademik: Bošnjak i Bosanac su različite identifikacije*, Blic, 3.11.2012, <http://www.blic.rs/Vesti/Republika-Srpska/351219/Akademik-Bosnjak-i-Bosanac-su-razlicite-identifikacije> <3.06.2014>.
- *Družbena upravičenost gradnje osnovne šole Rakova jelša*, Naša Komuna, glasilo občine ljubljana vič rudnik , 18.12.1990, p.7.
- *Piloti za osnovno šolo Livada*, Naša Komuna, glasilo občine ljubljana vič rudnik, 21.01.1992, p.1.
- *Zimski festival bez snega*, RTS Srbija, <http://www.rts.rs/page/stories/sr/story/57/Srbija+danas/1524265/Zimski+festival+bez+snega.html> <26.06.2014>

Fonti

- *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011), Ministrstvo za šolstvo in šport, http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf <23.02.2014>.
- *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* (2000), Parlamento europeo, http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf <24.1.2014>.
- *Deklaracija Republike Slovenije o položaju narodnih skupnosti pripadnikov narodov nekdanje SFRJ v Republiki Sloveniji* (2011), Uradni list RS, 7/2011. <https://www.uradni-list.si/1/content?id=102071> <28.9.2013>.
- *MIPEX: Migrant Integration Policy Index. Slovenia* (2010), www.mipex.eu/Slovenia <27.9.2014>.
- *Nacionalni program za jezikovno politiko 2012-2016 (2012)*, Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in sport, http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/zakonodaja/predlogi/kultura/Resolucija_s_kazalom_januar_2013.pdf <25.2.2014>.
- *Operativni Program razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013* (2007), <http://www.eu-skladi.si/ostalo/operativni-programi/op-rcv.pdf> <7.7.2014>
- *Policy Plan on Legal Migration* (2005), European Commission, EUR Lex, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52005DC0669> <2.03.2014>.
- *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2008), Uradni list RS, 73/2008, <http://www.uradni-list.si/1/content?id=87789> <5.01.2014>.
- *Prebivalstvo Slovenije 31.decembra 2007* (2008), Statistični Urad Republike Slovenije, <http://www.stat.si/doc/statinf/05-si-007-0802.pdf> <10.4.2013>.
- *Priseljeni iz tujine po državi državljanstva in spolu, 2009* (2010), Statistični Urad Republike Slovenije, http://www.stat.si/letopis/2010/04_10/04-30-10.htm <10.4.2013>.
- *Programma di Stoccolma*, (2010), Consiglio europeo, [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52010XG0504\(01\):IT:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52010XG0504(01):IT:NOT) <24.1.2014>.
- QCER, *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment* http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf <25.12.2013>.

- *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja*, www.medkulturnost.si <04.03.2014>.
- *Resolucija o migracijski politiki Republike Slovenije* (2002), Uradni list RS, 106/02, <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO20> <27.9.2013>
- *Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014-2018* (2013), Ministrstvo za kulturo, http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/2013/Resolucija_-_sprejeto_besedilo_15.7.2013_.pdf <25.2.2014>.
- *Sklep o preimenovanju Osnovne šole Rakova jelša v ustanavljanju* (1991), Uradni list RS, 6/1991, <http://www.uradni-list.si/1/content?id=60343> <27.06.2014>.
- *Slovenščina za tujce: Program* (2000), http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Dolgan/slo_za_tujce.pdf <23.2.2014>.
- *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šol* (2012), Zavod Republike Slovenije za šolstvo, http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf <03.03.2014>.
- *Statistiche sulle migrazioni internazionali e sulle popolazioni di origine straniera*, Eurostat, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/it. <20.11.2015>.
- *Strategija ekonomskih migracij za obdobje od 2010 do 2020* (2010), http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti_pdf/Strategija_ekonomskih_migracij-2010-2020.pdf <25.1.2014>.
- *Strategija o vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007), Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucevanje_migrantov.doc <5.07.2014>.
- *The mandate to promote integration at Eu level*, European Commission, <http://ec.europa.eu/ewsi/en/mandate.cfm> <24.1.2014>.
- *Trattato di Lisbona* (2007), Commissione europea. <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2007:306:FULL&from=IT> <24.1.2014>.

- *Uporaba interneta v gospodinjstvih in pri posameznikih, Slovenija, 2013 - končni podatki.* (2014), Statistični Urad Republike Slovenije, http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5795 <2.06.2014>.
- *Uredba o integraciji tujcev* (2008), Uradni list RS, 65/2008, <https://www.uradni-list.si/1/content?id=87371>, <10.03.2014>.
- *Ustava Republike Slovenije* (1991) <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=USTAI> <3.04.2013>.
- *Začetna integracija priseljencev* (2011), http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Programi/Program_odrasli_ZIP.pdf <20.11.2014>.
- *Zakon o društvih* (2011), Uradni list RS, 64/11, <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4242>, <25.07.2014>.
- *Zakon o državljanstvu Republike Slovenije* (1991), Uradni list RS, 1/91, <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO832#>, <10.02.2014>.
- *Zakon o javni rabi slovenščine (ZJRS)* (2004), Uradni list RS, 86/2004, <https://www.uradni-list.si/1/content?id=50690>, <17.06.2014>.
- *Zakon o mednarodni zaščiti* (2011), Uradni list RS, 11/11, <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4911#>, <11.02.2013>.
- *Zakon o osnovni šoli* (2006), Uradni list RS, 81/2006, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535>, <15.05.2014>.
- *Zakon o tujcih* (2011), Uradni list RS, 45/14, <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5761>, <15.06.2014>.
- *Zakon o uresničevanju javnega interesa na področju kulture* (2007), Uradni list RS, 77/07, <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO3370#>, <25.07.2014>.
- *Zakon o zaposlovanju in delu tujcev* (2007), Uradni list RS, 76/07, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20111152> <1.5.2013>.

Sitografia

- Accertamenti diffusione stampa, <http://dati.adsnotizie.it>, <10.07.2014>.
- Aleksandrinke, www.aleksandrinke.si, <3.03.2014>.
- Bralna značka, www.bralnaznacka.si, <25.04.2014>.
- Cene Štupar, Center za izobraževanje Ljubljane, http://www.cene-stupar.si/o_nas/kdo-smo, <14.06.2014>.
- Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, www.centerslo.si, <10.05.2014>.
- Čefur/pripomni, Razvezani jezik, <http://razvezanijezik.org/?page=%C4%8Defur/pripomni>, <24.9.2013>.
- Ciciban, www.ciciban.si, <2.05.2014>.
- Dnevnik, www.dnevnik.si, <3.02.2014>.
- Društvo bosansko-hercegovskega in slovenskega prijateljstva *Ljiljan*, <https://ljiljan.wordpress.com/>, <24.04.2014>.
- Ecole Française de Ljubljana, <http://efl.si/>, <5.05.2014>.
- Eurydice, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php, <16.05.2014>.
- Fužilnik, Razvezani jezik, <http://razvezanijezik.org/?page=fu%C5%BEilnik>, <24.9.2013>.
- Informacije za tujce, <http://www.infotujci.si/>, <5.09.2014>.
- Infotočka za tujce, <http://www.ess.gov.si/tujci>, <5.09.2014>.
- Izbrisani. Informacije in dokumenti, <http://www.mirovni-institut.si/izbrisani/>, <20.2.2013>.
- Korenine v Bosni, drevo v Sloveniji. Šola bosanskega jezika in kulture, <http://kbds.bosnjak.si/>, <05.05.2014>.
- Ljubljana je geto: www.ljubljanajegeto.blogspot.com <25.06.2014>.
- COED – Organisation for Economic Co-operation and Development: www.oecd.org <20.03.2015>.

- Osnovna Šola Livada, www.oslivada.si <20.10.2013>.
- Piro Forum, diskusija: *Cefurji*,
<http://forum.piroraj.org/viewtopic.php?p=17761&sid=249235769fd8af978d623ccf0b877408>
<15.07.2013>.
- Razvezani jezik, prosti slovar žive slovenščine, www.razvezanijezik.org, <3.04.2014>.
- RTV Slovenija, www.rtv slo.si, <6.07.2014>.
- Sewerage scheme in Rakova jelša, <http://www.ljubljana.si/en/green-capital/green-merits/20-sustainable-projects/sewerage-scheme-in-rakova-jelsa/> <5.5.2014>.
- Slika jezika, <http://www.centerslo.net/files/file/ESS/Slika%20jezika.pdf> <20.10.2014>.
- Slovenske novice, www.slovenskenovice.si, <7.07.2014>.
- Statistični Urad Republike Slovenija, www.stat.si, <5.09.2013>.
- Treccani, Dizionario della lingua italiana, www.treccani.it, <30.5.2015>.
- Udžbenici za dijasporu,
http://www.zavod.co.rs/index.php?route=information/information&information_id=48,
<4.05.2014>.
- Zlata hruška, <http://www.mklj.si/zlata-hruska>, <25.2.2014>.
- Zurnal24, www.zurnal24.si, <8.07.2014>.
- 24ur, www.24ur.si, <9.08.2014>.

Fonti video

- Preverjeno, http://vid01.24ur.com/2014/03/04/509a203350_61399218-1.mp4 <26.06.2014>.
- Infodrom: *Kdo so izbrisani?*, <http://www.rtv slo.si/infodrom/infoteka/5/583> <20.5.2014>.
- Stabej M. (2010), *Prišel, gledal, molčal. Priseljenci in jezikovna politika*, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, http://videlectures.net/izobrazevanjeotrocimigranti2010_stabej_pgm/
<15.03.2014>.

