

Stare meglio insieme attraverso un approccio inclusivo e collaborativo.

Effetti trasversali di un progetto di educazione linguistica su quinte primarie e terze secondarie di primo grado

Letizia Lazzaretti

Università di Modena e Reggio Emilia

Abstract

Questo studio ha confrontato sette classi sperimentali (cinque quinte primarie e due terze secondarie di primo grado) con sei classi di controllo (quattro quinte primarie e due terze secondarie di primo grado) su benessere e coesione di gruppo. Le classi sperimentali hanno seguito un progetto di educazione linguistica che, tra i suoi obiettivi trasversali, annovera la creazione di un clima di classe positivo e inclusivo; le classi di controllo hanno seguito la normale programmazione. L'analisi è avvenuta tramite un questionario di autopercezione, per indagare il pensiero individuale, e un questionario sociometrico, per individuare, tramite Analisi delle Reti Sociali, il quadro relazionale oggettivo di ogni classe. I gruppi sono stati confrontati sia interamente che scorporati in monolingui e multilingui. I risultati suggeriscono che la metodologia del Progetto è un buon punto di partenza per costruire un ambiente sereno e inclusivo e per ridurre le disuguaglianze tra gli alunni.

This study compared seven experimental classes (five 5th grade and two 8th grade) with six control classes (four 5th grade and two 8th grade) on group well-being and cohesion. The experimental classes followed a linguistic education project which, among its transversal objectives, includes the creation of a positive and inclusive class climate; the control classes followed normal programming. The analysis took place through a self-perception questionnaire, to investigate individual thinking, and a sociometric questionnaire, to investigate the objective relational framework of each class through Social Network Analysis. The groups were compared both entirely and separated into monolingual and multilingual pupils. The results suggest that the Project's methodology is a good starting point for building a peaceful and inclusive environment and for reducing inequalities between pupils.

Parole chiave: scuola primaria e secondaria I grado; benessere e coesione di gruppo; Analisi delle Reti Sociali; auto-percezione; monolingui e multilingui

Letizia Lazzaretti – *Stare meglio insieme attraverso un approccio inclusivo e collaborativo. Effetti trasversali di un progetto di educazione linguistica su quinte primarie e terze secondarie di primo grado*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12983>

Keywords: primary and middle school; group well-being and cohesion; Social Network Analysis; self-perception; monolinguals and multilinguals

Letizia Lazzaretti – *Stare meglio insieme attraverso un approccio inclusivo e collaborativo. Effetti trasversali di un progetto di educazione linguistica su quinte primarie e terze secondarie di primo grado*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12983>

1. Introduzione

Questo articolo riporta una ricerca basata sul progetto di formazione e ricerca-azione *Osservare l'interlingua*¹, nato nel 2007 dalla collaborazione tra il Comune di Reggio Emilia e l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. L'ambito d'intervento è l'educazione linguistica in contesto scolastico, con particolare attenzione alla scrittura. L'obiettivo principale è promuovere una didattica attiva, inclusiva e rispettosa delle differenze, in modo tale che ognuno, con i propri punti di forza e limiti, possa acquisire i mezzi necessari per comunicare efficacemente. Il Progetto propone ogni anno percorsi della durata di circa cinque mesi (da gennaio a maggio, impegnando due o tre ore a settimana), combinando il cosiddetto *approccio dell'interlingua all'educazione linguistica* (Pallotti, 2017a; Selinker, 1972) con i principi del *cooperative learning* (Johnson, Johnson & Holubec, 2008) e del *process writing* (Boscolo, 1990; Guerriero, 2002; White & Arndt, 1991). Gli studenti, attraverso l'esperienza diretta nella progettazione e manipolazione di testi, imparano a concepire la scrittura come un processo attivo e ingegnoso: queste attività sono spesso accompagnate dall'uso di *realia*, ossia strumenti fisici di supporto alla scrittura (ad es. striscioline di carta, buste, forbici, pennarelli) che rendono concretamente manipolabile il testo in preparazione (Avalle & Maranzana, 2005). I percorsi privilegiano il formato di gruppo sia nelle attività di scrittura (Bellinzani, 2014) che nei momenti di discussione: come definita da Vygotskij (1934/1992), infatti, il dialogo e il confronto con l'altro permettono di interiorizzare processi e conoscenze più complessi rispetto a quelli accessibili in un contesto di individualità. Le attività sono generalmente strutturate per *task* (Ellis, 2003; Nunan, 2004), privilegiando compiti autentici e comunicativi e una riflessione sulla lingua di tipo attivo e laboratoriale. Inoltre, seguendo i principi della valutazione formativa (Black & William, 2009), lo studente è accompagnato nell'apprendimento tramite feedback costanti e immediati: questo non sempre avviene ad opera dell'insegnante, ma è talvolta affidato agli stessi alunni, consentendo così loro di sviluppare autonomia e responsabilità. La valutazione, poi, avviene sempre in positivo, valorizzando ciò che di buono e interessante si può ricavare da una produzione scritta: in questo senso lo sbaglio linguistico non è qualcosa da correggere con severità, bensì una spia interessante dei processi cognitivi di ciascuno e un aspetto su cui dibattere a lungo (Corder, 1967). In tutto questo avviene insomma un capovolgimento dei ruoli di studente e docente: il primo è chiamato a prendere decisioni, sostenere posizioni e valutare proposte; il secondo diviene coordinatore delle attività e supporto e guida in caso di evenienza, senza mai imporre in maniera autoritaria il proprio pensiero, ma lasciando agli alunni liberi di sperimentare (Cecchinato & Papa, 2016).

Le finalità del Progetto non riguardano soltanto lo sviluppo di abilità linguistiche e il perseguimento di obiettivi di rendimento, ma si rivolgono anche a questioni trasversali all'apprendimento, come la creazione di un clima di classe accogliente e coeso, nel quale tutti siano inclusi e contribuiscano al lavoro comune. Salute mentale e benessere di gruppo, infatti, sono talvolta posti in secondo piano rispetto al rendimento, eppure la riuscita scolastica non è in grado di riferire, da sola, la complessità emotiva ed affettiva che caratterizza la vita in classe (Konu & Rimpela, 2002). La principale motivazione riconducibile a questo obiettivo trasversale riguarda l'utenza alla quale il Progetto si rivolge: fin dai suoi inizi questo lavora principalmente con scuole variegata dal punto di vista etnico e linguistico, le cui classi contano spesso un ampio numero di studenti di origine straniera. L'intenzione del Progetto è dunque anche quella di favorire l'inclusione, linguistica e affettiva, di questi alunni, permettendo loro di esercitare una presenza attiva e consapevole nei loro contesti di riferimento (De

Letizia Lazzaretti – *Stare meglio insieme attraverso un approccio inclusivo e collaborativo. Effetti trasversali di un progetto di educazione linguistica su quinte primarie e terze secondarie di primo grado*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12983>

Mauro, 1977). In questo senso, come accennato poco sopra, la metodologia didattica di *Osservare l'interlingua* diviene terreno fertile per il raggiungimento di obiettivi più ampi del solo apprendimento linguistico: da ricerche recenti emerge, infatti, che creare buone relazioni e gestire l'apprendimento attraverso forme di collaborazione aumenta la quantità di legami nella classe, migliora la posizione degli studenti all'interno del gruppo (Kim, 2018), rende maggiormente motivante l'andare a scuola e più coinvolgente lavorare insieme nel corso di lezioni meno impostate ed accademiche (Blaskova & McLellan, 2018). Lavorare insieme e scambiarsi idee risulta benefico anche per gli studenti di origine straniera, che, non conoscendo perfettamente la lingua e non condividendo in toto la cultura del paese d'arrivo, potrebbero incontrare difficoltà nel relazionarsi. In questo senso collaborare permette di conoscere meglio i compagni e di apprezzare le loro peculiarità: lo scambio di informazioni scolastiche diviene ben presto occasione per un confronto più ampio, di identità e cultura, permettendo ad ognuno di esprimersi secondo la propria soggettività e senza il timore di venire giudicatoⁱⁱ. Per tutte queste ragioni, il presente contributo intende concentrarsi sugli effetti trasversali, su benessere e coesione di gruppo, apportati dal Progetto su studenti di quinta primaria e terza secondaria di primo grado che vi hanno partecipato per un numero di anni variabile dai tre ai cinque.

2. Metodologia

2.1 Obiettivi e domande di ricerca

Il fine dello studio è indagare atteggiamenti e relazioni maturati durante gli anni di scuola, confrontando un gruppo sperimentale, che ha seguito il progetto *Osservare l'interlingua*, con un gruppo di controllo, che ha seguito la didattica tradizionale. Gli strumenti utilizzati, un questionario di auto-percezione e un questionario sociometrico, sono serviti ad analizzare due scenari: il primo il parere individuale degli studenti su appartenenza al gruppo e benessere di classe; il secondo la più oggettiva situazione relazionale delle singole classi. La prima domanda di ricerca è dunque la seguente:

1. La partecipazione ai percorsi attivi e collaborativi promossi dal Progetto ha influito sul clima di classe percepito dagli studenti sperimentali e sulla compattezza di gruppo?

Inoltre, dato che il Progetto si impegna a sostenere l'inclusione, linguistica e affettiva, degli alunni con background linguistici e socio-culturali differenti, si è scelto di confrontare i due campioni non solo a gruppi interi, ma anche distinguendo gli alunni di origine straniera parlanti attivi di una o più lingue oltre l'italiano (multilingui) dagli studenti monolingui e italofoeni, per comprendere se i risultati complessivi si riconfermassero o meno sul gruppo di soggetti che potrebbe essere maggiormente in difficoltà dal punto di vista relazionale. La seconda domanda di ricerca è quindi la seguente:

2. I risultati su clima di classe percepito e unione di gruppo calcolati a classi intere o per soli alunni monolingui si riconfermano anche nel sottogruppo dei multilingui o vi sono particolari differenze?

2.2 Campione

Il campione è costituito da 226 studenti suddivisi in tredici classi (nove quinte primarie e quattro terze secondarie I grado) appartenenti a otto diversi Istituti Comprensivi. Le classi sperimentali (cinque quinte primarie e

due terze secondarie I grado) hanno partecipato alle attività del Progetto per un periodo variabile dai tre ai cinque anni, quelle di controllo (quattro quinte primarie e due terze secondarie I grado) hanno seguito la normale programmazione didattica. Si è scelto di utilizzare le classi finali di primaria e secondaria di primo grado per ottenere un risultato a lungo termine sugli atteggiamenti maturati durante i due cicli scolastici. I dati dei due gruppi sono riassunti in Tabella 1.

Gruppo sperimentale	Gruppo di controllo
122 alunni	104 alunni
74 femmine 48 maschi	61 femmine 43 maschi
77 monolingui	65 monolingui
45 multilingui	39 multilingui
108 nati in Italia	91 nati in Italia
14 non nati in Italia	13 non nati in Italia

I gruppi sono piuttosto simili per composizione. In entrambi i casi è infatti presente una discreta quantità di *multilingui*, o *parlanti multicompetenti*, in riferimento alla mente multicomposta e variamente miscelata di un parlante di due o più lingue (Cook, 1999). Lunghi dall'essere deficitario rispetto allo standard o manchevole di abilità, l'alunno che padroneggia, a livelli simili o differenti, due o più lingue è da considerarsi sullo stesso piano di qualsiasi parlante nativo, possedendo competenze linguistiche sì differenti ma non di minor valore. In tal senso, spiega Cook (1999), multi-competenza o multilingue sono termini neutri e non giudicanti rispetto alla quantità o qualità delle competenze possedute. Sono multilingui gli alunni nati in Italia da genitori stranieri o quelli giunti nel Paese in un secondo momento, coloro che fin dalla nascita sono esposti a due o più lingue, oppure gli *heritage speakers* (Montrul & Polinsky, 2016), individui che alla nascita sviluppano solo la lingua parlata in famiglia, apprendendo poi nella primissima infanzia anche la lingua del luogo di residenza. Gli alunni *monolingui* invece utilizzano nelle relazioni quotidiane una sola lingua (qui l'italiano), ad esclusione di quelle in corso d'apprendimento a scuola. Il sottogruppo dei multilingui è stato composto con criteri molto generali: esso comprende tutti i parlanti attivi di una o più lingue oltre l'italiano (apprese in famiglia), esclusi coloro che sono solo in grado di comprenderle, ma non di parlarle, oppure le padroneggiano troppo poco per poterne fare un uso effettivamente attivo e comunicativo. Si è agito in questo modo al fine di ottenere raggruppamenti sufficientemente ampi: se si fosse proceduto distinguendo, ad esempio, i nati in Italia dai non nati in Italia o i nati all'estero in base al numero di anni da cui vivono in Italia, i sottogruppi sarebbero stati troppo contenuti (in certi casi solo qualche unità per gruppo) per poter ottenere dati aggregati sufficientemente rappresentativi e generalizzabili.

2.3 Strumenti e modalità di somministrazione

Per confrontare i gruppi sono stati utilizzati due strumenti, entrambi auto-compilati: un questionario di auto-percezione e un questionario sociometrico. Il primo questionario, denominato *Questionario su quanto ti trovi bene in classe*, è il risultato di traduzione e adattamento di uno strumento in lingua inglese (Goodenow, 1993). Dopo la traduzione, esso è stato oggetto di una validazione in due fasi. Durante la prima fase (*pre-pilotaggio*) lo

strumento è stato somministrato singolarmente a ciascuno studente di una quarta primariaⁱⁱⁱ, per valutarne la comprensibilità. Durante la seconda fase (*pilotaggio*) il questionario è stato somministrato a nove classi da quarte primarie a terze secondarie di primo grado (tot. 179 studenti): l'obiettivo era valutarne l'affidabilità interna dopo la traduzione. A tale scopo si è utilizzato, anziché il conosciuto Alpha di Cronbach, il meno diffuso indice Omega, ritenuto un'alternativa più corretta dal punto di vista metodologico (Dunn, Baguley, & Brunnsden, 2014). Il valore di Omega per questo strumento, originariamente costruito come scala unica, è 0.89 (95% CI: low 0.85–up 0.92). Il questionario nella sua veste definitiva è composto da 18 item che indagano il rapporto con i compagni (*Quando faccio bene qualcosa, i miei compagni se ne accorgono; In classe faccio tante cose con i miei compagni; Ai miei compagni piaccio per come sono*) e con l'ambiente scolastico (*Mi sento ben inserito nella mia classe; I miei insegnanti si interessano a me; Vorrei essere in un'altra scuola*). Per rispondere si pone una crocetta sul punto desiderato di una linea continua da 0 a 100. Per facilitare le risposte sono state aggiunte sotto alla linea brevi frasi indicative: *assolutamente falso, abbastanza falso, né vero né falso, abbastanza vero, assolutamente vero*. Il secondo questionario, volto a indagare la struttura relazionale delle classi, è più propriamente definito *questionario sociometrico*. Strumento ideato dal padre fondatore della sociometria, J.L. Moreno, il questionario sociometrico è

«uno strumento che serve a misurare il grado di organizzazione che appare nei gruppi sociali. Esso consiste nel chiedere al soggetto di scegliere, nel gruppo cui appartiene o potrebbe appartenere, gli individui che vorrebbe aver per compagni (...). Il test sociometrico è uno strumento che studia le strutture sociali alla luce delle attrazioni e delle repulsioni che si sono manifestate in seno ad un gruppo» (Moreno, 1953/1964, pp. 95-96).

In questo caso il questionario è stato costruito su due ambiti: il piacere o meno di stare insieme in contesto informale (ambito *affettivo*) e il piacere o meno di lavorare insieme a scuola (ambito *funzionale*). Seguendo l'esempio di Moreno (1953/1964), per ciascun ambito è stata composta una domanda ad accezione positiva e una ad accezione negativa, ma in questa sede ci occuperemo solamente dei due quesiti in positivo, di seguito riportati:

- *Quale o quali tra i tuoi compagni sceglieresti per passare del tempo con te dopo la scuola?* (scelte affettive);
- *Immagina che il tuo insegnante proponga alla tua classe di creare dei gruppi per lavorare alla scrittura di un testo: quale o quali tra i tuoi compagni sceglieresti per stare in gruppo con te?* (scelte funzionali).

Anche questo strumento è stato somministrato in via sperimentale alle nove classi che hanno effettuato il pilotaggio del questionario di auto-percezione, al fine di evidenziare eventuali problemi di compilazione.

Entrambi gli strumenti sono serviti a indagare il senso di appartenenza al gruppo e l'inclusione nelle rispettive classi. Le risposte al questionario di auto-percezione chiariscono quanto ogni alunno si sente ben inserito nel rispettivo gruppo e nell'ambiente scolastico, quanto si sente apprezzato dai compagni, con quale frequenza lavora con loro e quanto si sente in grado di "essere se stesso" in classe. Le risposte al questionario sociometrico, tramite scelte reciproche o meno e altri calcoli più sofisticati, rivelano invece quanto effettivamente queste percezioni sono confermate nel reale: ad un'inclusione percepita corrispondono anche legami fitti e nutrite scelte in entrambi gli ambiti?

La somministrazione al campione d'indagine è avvenuta nel secondo quadrimestre (febbraio-maggio) di due diversi anni scolastici: i dati di sette classi sono stati raccolti nell'anno scolastico 2018/2019, quelli delle restanti sei nell'anno scolastico 2019/2020. Gli strumenti sono stati compilati lo stesso giorno impiegando circa mezz'ora. Gli alunni hanno ricevuto prima il questionario di auto-percezione, poi il test sociometrico. Per quest'ultimo si è spiegato agli studenti che potevano scrivere quanti nomi volessero in risposta ai quesiti, da nessun nome ai nomi di tutti i compagni, in modo da rendere la rilevazione il più realistica possibile (Marsden, 2011). Al fine di anonimizzare i campioni, ad ogni alunno è stato associato un codice alfanumerico, che è stato utilizzato per identificarlo sia nel questionario di auto-percezione che in quello sociometrico.

2.4 Analisi

Per confrontare i gruppi relativamente al questionario di auto-percezione si è utilizzato il Welch t-test per campioni indipendenti, una volta appurata la sostanziale normalità dei campioni. L'utilizzo del test di Welch, a parere di Fagerland e Sandvik (2009), risulta generalmente adeguato per campioni da 25 a 100 unità circa, le cui distribuzioni siano perlopiù normali o moderatamente asimmetriche, come in questo caso. Il Welch t-test presuppone inoltre che le varianze dei due gruppi in analisi non siano uguali, ed è dunque adatto per i campioni di questa ricerca, con varianze simili ma mai identiche (Zimmerman, 2004). La correzione di Welch è anche consigliata quando le dimensioni dei campioni a confronto sono differenti, come nel caso di questo lavoro, nel quale il gruppo sperimentale presenta qualche unità in più rispetto a quello di controllo (Zimmerman & Zumbo, 1993). Nella sezione dedicata ai risultati si riporteranno:

- media e deviazione standard;
- il valore di p (due code) risultante dal Welch t-test e il relativo intervallo di confidenza al 95% (95% CI). Quest'ultimo stima l'intervallo di valori entro cui dovrebbe cadere la differenza tra medie nel 95% delle future osservazioni con ulteriori campionamenti casuali di popolazione;
- l'ampiezza dell'effetto (*effect size*) ottenuto dall'intervento sperimentale tramite l'indice d di Cohen, che si ottiene dalla differenza tra media del gruppo sperimentale e media del gruppo di controllo divisa per la deviazione standard del gruppo di controllo.

Per analizzare i questionari sociometrici si è fatto uso di indici strutturali utilizzati nella moderna analisi delle aggregazioni sociali, conosciuta come Analisi delle Reti Sociali^{iv}. Tali indici possono essere relativi all'intera aggregazione (ogni singola classe) o riferibili ad ogni componente del gruppo (ogni alunno) in relazione reciproca con gli altri membri. Le misure considerate nel presente contributo sono quattro, le prime tre relative alle reti intere, l'ultima relativa ad ogni individuo singolo:

- densità: principale indicatore di coesione di un gruppo; si esprime come il rapporto tra i legami effettivamente presenti in un'aggregazione e quelli possibili (Hanneman & Riddle, 2011). Il suo valore varia da 0 (nessun legame) a 1 (tutti i legami possibili);
- gerarchia: misura che studia la tendenza dei membri di un gruppo a trattarsi o meno allo stesso modo, rendendo il network più o meno equilibrato e stabile (Wasserman & Faust, 1994). In particolare, l'indice di gerarchia calcola la proporzione di legami non reciprocitati sul totale di quelli presenti (Gabbriellini, 2007), ovvero quante nomine non reciproche (uno nomina e l'altro no) sono presenti sul to-

tale delle diadi^v di quell'aggregazione. Il suo valore varia da 0 (nessun legame è asimmetrico) a 1 (tutti i legami sono asimmetrici);

- centralizzazione: indice posizionale utile a comprendere se un'aggregazione si regge su più individui centrali e particolarmente influenti, oppure se vi è una situazione abbastanza democratica, con soggetti che si pongono più o meno sullo stesso piano (Marsden, 2011). In questo caso si tratta di *centralizzazione per prestigio*: l'eventuale situazione poco democratica all'interno di una rete è ricavata dalle nomine ricevute da ciascuno nel questionario, in gergo tecnico definite *prestigio* (Gabbriellini, 2007). Il valore di questa misura varia da 0 (individui ugualmente centrali in termini di prestigio) a 1 (aggregazione molto centralizzata verso alcuni individui più prestigiosi).
- indice di espansività sociale: indice posizionale che rende conto della condizione relazionale di ciascun individuo di un network. Valuta l'espansività di ogni soggetto in base al numero di scelte effettuate nel questionario: si calcola come rapporto tra nomine effettuate dal singolo e totale delle nomine possibili (Reffieuna, 2003). Il suo valore varia da 0 (nessuna nomina effettuata) a 1 (numero massimo di nomine effettuate). Dal punto di vista dei calcoli, questo indice è equivalente alla densità: quest'ultima esprime il rapporto tra i legami presenti in una rete e quelli possibili, mentre l'espansività sociale rivela il rapporto tra le nomine effettuate dal singolo e il totale delle nomine possibili. Tale indice, dunque, non è altro che il calcolo della densità di ogni singolo componente delle aggregazioni, o meglio, del contributo di ciascun individuo alla densità del gruppo. Dal punto di vista dei gruppi trattati come classi intere, dunque, non vi sono differenze tra i valori di densità ed espansività. Tuttavia, avendo a disposizione i dati di ogni studente, tramite questo indice è possibile scorporare i gruppi in eventuali sottogruppi, per calcolarne l'espansività media, dunque il loro peso nel determinare i legami e la struttura delle proprie reti. In tal senso l'espansività sociale ci permette di conoscere ciò che la densità, in quanto indice aggregativo, non rivela: la propensione a scegliere dei singoli soggetti o di sottogruppi selezionati di una rete, dunque la quantità di legami da loro instaurati. Tale indice sarà qui utilizzato per analizzare la condizione relazionale di monolingui e multilingui di ciascun gruppo.

Per i primi tre indici si è ricavato un valore unico per ogni classe, mentre per l'ultimo si è ottenuto un valore per ogni alunno. Per l'espansività sociale si è calcolata prima la media di monolingui e multilingui per ciascuna classe, successivamente la media delle medie per entrambi i gruppi; per densità, gerarchia e centralizzazione si è calcolata la media dei valori ricavati per ciascuna classe. Nel successivo paragrafo si riporteranno, per ciascuna misura:

- media e deviazione standard;
- l'ampiezza dell'effetto (*effect size*) tramite *d* di Cohen.

Nella sezione dedicata alle reti sociali si è scelto di non riportare i valori di *p*, date le ridotte dimensioni dei due campioni (sette vs sei classi). Lo studio delle reti sociali, infatti, considera perlopiù le intere aggregazioni come unità d'analisi, non i loro singoli membri, riducendo dunque di moltissimo l'ampiezza dei campioni. Essendo *p* molto influenzato dalla dimensione del campione, si è ritenuto che in questa sede tale valore non fosse sufficientemente rappresentativo della situazione e potesse, anzi, condurre a interpretazioni fuorvianti dovute all'assenza di significatività statistiche. Si è quindi preferito determinare la portata dell'intervento tramite il so-

lo effect size, valore in grado di determinare l’impatto di un certo risultato esclusivamente all’interno del contesto d’analisi in esame, senza considerare le dimensioni del campione (Kline, 2004).

3. Risultati

3.1 Questionario di auto-percezione

La Tabella 2 mostra i risultati del confronto a gruppi, sia interi che sottogruppi, sul *Questionario su quanto ti trovi bene in classe*.

	Media controllo	Dev. St.	Media sperimentale	Dev. St.	95% CI	d di Cohen	p
Classi intere	1161.24	257.17	1228.86	212.36	5.09, 130.15	0.26	*
Multilingui	1092.59	272.24	1183.36	224.16	-18.68, 200.22	0.33	(ns)
Monolingui	1202.43	240.49	1255.46	201.91	-21.53, 127.58	0.22	ns

Tabella 2: Questionario di auto-percezione (nsp >0.10; (ns) p ≤ 0.10 (prossimo alla significatività); * p <0.05; ** p <0.01; *** p <0.001)

Le medie per classi intere mostrano un risultato a favore del gruppo sperimentale, con significatività statistica. Il risultato trova conferma anche nei multilingui, per i quali è nuovamente il gruppo sperimentale ad ottenere una media maggiore rispetto a quello di controllo, con *p* non statisticamente significativo ma prossimo alla significatività. Anche dal confronto tra monolingui emerge un risultato a favore del gruppo sperimentale, seppur con differenza tra medie non significativa. L’effect size è modesto in tutti i casi. Da quanto emerso sembrerebbe che il gruppo sperimentale percepisca un clima di classe migliore rispetto a quello di controllo. Interessante notare che la differenza tra i sottogruppi di monolingui è inferiore rispetto a quella tra i sottogruppi di multilingui: se i primi sembrano più simili nelle loro percezioni, dai secondi emerge con un po’ più di enfasi l’auto-percezione positiva da parte degli sperimentali. Tutti questi aspetti avvalorano l’ipotesi secondo cui la metodologia adottata dal Progetto possa contribuire anche a costruire un clima di classe sereno e un gruppo maggiormente unito e volto alla valorizzazione delle differenze.

3.2 Questionario sociometrico

La Tabella 3 mostra i risultati del confronto a gruppi interi sull’indice di densità.

	Media controllo	Dev. St.	Media sperimentale	Dev. St.	d di Cohen
Scelte affettive	0.41	0.11	0.46	0.11	0.45
Scelte funzionali	0.31	0.08	0.35	0.08	0.55

Tabella 3: Densità

Le classi sperimentali presentano in media una struttura relazionale più densa rispetto al controllo dal punto di vista sia affettivo che funzionale. In nessuno dei casi, tuttavia, osserviamo medie prossime a 1, che caratterizza la condizione di *grafo completo*, nel quale ogni membro del gruppo è collegato con tutti gli altri. Tale situazione si verifica infatti piuttosto raramente (Borgatti & Halgin, 2011): anche nei gruppi più coesi è quasi impossibile che tutti i componenti siano legati reciprocamente. L'ampiezza dell'effetto è media per le scelte affettive e medio-alta per quelle funzionali. Interessante come in entrambi i casi, nel passaggio da scelte affettive a funzionali, cali sensibilmente il valore di densità, lasciando intendere che nelle classi di entrambi gli accorpamenti ci sia più leggerezza a scegliersi per trascorrere del tempo insieme e più cautela nelle nomine per il lavoro in classe. Rivellini (2007, pp. 343-344) conferma l'intuizione, affermando che «è più facile connotare una serie di legami (...) con riferimento a quesiti che toccano la sfera emotiva di quanto non sia identificare compagni che si sono mostrati utili nel risolvere questioni pratiche». La tabella 4 mostra i risultati del confronto a gruppi interi sull'indice di gerarchia.

	Media controllo	Dev. St.	Media sperimentale	Dev. St.	d di Cohen
Scelte affettive	0.34	0.11	0.35	0.10	0.11
Scelte funzionali	0.33	0.11	0.37	0.09	0.33

Tabella 4: Gerarchia

Nelle scelte affettive i gruppi ottengono un risultato pressoché identico, come testimoniato anche dal d di Cohen molto basso. In entrambi i casi, dunque, circa il 35% dei legami risulta asimmetrico: un soggetto nomina l'altro, ma non viene reciprocato nella sua scelta. Nelle scelte funzionali la percentuale di legami asimmetrici si posiziona sempre attorno al 35% circa, ma sono le classi sperimentali a mostrare una maggiore, seppur non ampissima, gerarchia rispetto alla controparte. L'effect size è di modesta ampiezza. In entrambi i gruppi e in entrambi gli ambiti pare esserci insomma una percentuale di legami asimmetrici abbastanza contenuta (circa 35%), a fronte di un 65% circa di legami simmetrici, quindi nomine reciproche (mutue) o non nomine reciproche (nulle). Ciò suggerisce che la tendenza maggiore degli studenti di entrambi i gruppi sia quella di trattarsi allo stesso modo, decidendo di scegliersi o non scegliersi reciprocamente. La Tabella 5 mostra i risultati del confronto a gruppi interi sulla centralizzazione per prestigio.

	Media controllo	Dev. St.	Media sperimentale	Dev. St.	d di Cohen
Scelte affettive	0.30	0.08	0.30	0.09	0.04
Scelte funzionali	0.43	0.14	0.40	0.09	-0.23

Tabella 5: Centralizzazione per prestigio

Nel caso delle scelte affettive il risultato medio è identico per entrambi i gruppi, motivo per cui il *d* di Cohen è molto basso. Inoltre, i due valori piuttosto contenuti (0.30) rivelano una situazione abbastanza egualitaria in entrambi i gruppi, nei quali non vi sarebbe dunque la tendenza a concentrarsi su pochi individui maggiormente benvenuti a discapito degli altri compagni. La centralizzazione, come prevedibile, risulta maggiore nel caso delle scelte funzionali: come già sottolineato in precedenza, la tendenza media degli alunni di entrambi i gruppi sembrerebbe quella di scegliere con più libertà e spensieratezza i compagni per trascorrere del tempo libero insieme, ma di prestare maggiore attenzione alle nomine per il lavoro in classe. In questo secondo frangente il gruppo sperimentale risulta meno centralizzato di quello di controllo, mostrando che, nonostante le nomine più mirate rispetto all'ambito affettivo, c'è in media maggior uguaglianza tra gli studenti in termini di prestigio. L'ampiezza dell'effetto è modesta. La Tabella 6 mostra i risultati del confronto a gruppi, sia interi che sottogruppi, sull'indice di espansività sociale.

	Media controllo	Dev. St.	Media sperimentale	Dev. St.	d di Cohen
Multilingui scelte affettive	0.42	0.22	0.45	0.17	0.16
Monolingui scelte affettive	0.41	0.08	0.45	0.12	0.50
Multilingui scelte funzionali	0.33	0.07	0.38	0.18	0.69
Monolingui scelte funzionali	0.30	0.08	0.35	0.10	0.51

Tabella 6: Indice di espansività sociale

Come già specificato, i valori a gruppo intero, per similarità di calcolo, sono equivalenti a quelli dell'indice di densità, motivo per cui non sono stati nuovamente riportati in Tabella 6. Vale maggiormente la pena, in questa sede, concentrarsi sui dati ottenuti per sottogruppi linguistici. Dai risultati emerge che il trend già evidenziato in sede di densità si ripropone per entrambi i sottogruppi: sia per monolingui che per multilingui il gruppo sperimentale raggiunge un'espansività sociale maggiore rispetto a quello di controllo. Per i multilingui il *d* di Cohen è piuttosto basso (0.16) per le scelte affettive e medio-alto (0.69) per le scelte funzionali; per i monolingui è di media ampiezza in entrambi i casi (0.50; 0.51). Le medie ottenute dai sottogruppi di multilingui, inoltre, risultano in ogni caso o molto simili o superiori rispetto a quelle ottenute dai monolingui, il che ci suggerisce che anche questi studenti contribuiscono attivamente alla costruzione dei legami del proprio gruppo allo stesso modo dei compagni nativi ed italofofoni. In conclusione ricordiamo che, come mostrato in tabella 4, il gruppo sperimentale presenta qualche relazione asimmetrica in più rispetto a quello di controllo, in particolare in ambito funzionale, dunque alcune delle nomine che contribuiscono alla maggior espansività sociale di questo raggruppamento non saranno presumibilmente ricambiate^{vi}. Tuttavia, il solo fatto che gli alunni delle classi sperimentali scelgano un maggior numero di compagni da voler nominare, mostrando un range più ampio di relazioni desiderate, costituisce un risultato positivo e incoraggiante: è possibile che la partecipazione ai percorsi attivi, inclusivi e collaborativi del Progetto abbia influenzato, seppur in certi casi in piccola parte, i rapporti tra gli studenti e l'ampiezza dei loro legami.

4. Discussione e conclusioni

Terminiamo il discorso con qualche considerazione riassuntiva. In primo luogo ricordiamo che le attività del Progetto si sono svolte, per ogni classe sperimentale, circa per due-tre ore settimanali, solitamente nella seconda metà dell'anno scolastico. Gli insegnanti legati al Progetto da più anni hanno affermato che l'impianto metodologico di questa sperimentazione è diventato parte della loro quotidianità e si è ampliato anche ad altri momenti e discipline, e questo potrebbe aver portato ad un'influenza maggiore su abitudini e atteggiamenti degli studenti, tuttavia i momenti di Progetto puro occupano una modesta percentuale dell'anno scolastico. A detta degli stessi docenti, non potrebbe essere altrimenti: la scuola è ricca di attività e proposte e dedicare ampio spazio a tutto è quasi impossibile. Con ciò si vuole dire che le attività del Progetto, avendo avuto luogo solo per una piccola parte del percorso scolastico delle classi osservate, potranno aver influenzato il contesto, le preferenze e gli atteggiamenti degli alunni, ma non in modo drastico. Per questo si ritiene che anche una minima differenza possa essere significativa di una presa di consapevolezza, da parte degli studenti, degli obiettivi relazionali perseguiti dal Progetto e un loro impegno in questo senso. Lo stesso discorso può essere ampliato ai diversi effect size di modesta ampiezza emersi da questo lavoro: se si pensa che i momenti affrontati esclusivamente secondo la metodologia del Progetto non sono tantissimi nel corso dell'anno, anche un modesto impatto dell'intervento sperimentale può tradursi in un risultato positivo e incoraggiante nei termini degli obiettivi trasversali perseguiti.

Dal punto di vista del *Questionario su quanto ti trovi bene in classe*, che costituisce una sintesi del pensiero individuale degli studenti, il gruppo sperimentale nella sua interezza esprime un'auto-percezione significativamente superiore rispetto alla controparte di controllo, il che ci comunica che il clima di classe, i rapporti con insegnanti e compagni e la possibilità di esprimersi per come si è sono percepiti come migliori dal gruppo che ha seguito le attività del Progetto. Gli stessi pensieri trovano conferma nei sottogruppi di monolingui e multilingui sperimentali, che, seppur in modo non significativo (ma prossimo alla significatività per i multilingui), esprimono una percezione maggiormente positiva, rispetto al controllo, su clima di classe e senso di appartenenza al gruppo. Il fatto che lo stesso trend si verifichi in tutti i raggruppamenti, in special modo in quello dei multilingui, ci fa pensare che tali risultati possano essere riconducibili alla partecipazione al Progetto e alla messa in pratica dei suoi principi metodologici. Inoltre, la percezione di un maggior benessere di classe non è solamente prerogativa degli alunni nativi e italofoni (monolingui), per certi versi privilegiati dal punto di vista comunicativo e relazionale, ma si riflette anche su quegli studenti che manifestano differenze più marcate dal punto di vista socio-culturale e il cui apprendimento della lingua italiana è ancora in corso a vari livelli di complessità (multilingui).

Passando ora ai dati sociometrici, che restituiscono una visione globale e maggiormente oggettiva della situazione relazionale dei gruppi, osserviamo innanzitutto una densità media maggiore per le classi sperimentali sia in ambito affettivo che in ambito funzionale, ma una densità decisamente inferiore per entrambi i gruppi nel secondo ambito rispetto al primo. Che gli alunni abbiano sperimentato le proposte e l'impianto metodologico del Progetto o meno, l'ambito funzionale resta sempre un po' penalizzato. Nonostante gli obiettivi comunicativi e relazionali della sperimentazione e le frequenti attività collaborative a piccolo o grande gruppo, il frangente funzionale risulta sempre più ponderato di quello affettivo. Se in ambito affettivo ci si sente più tran-

quilli a nominare compagni per il tempo libero, in ambito funzionale si sta più attenti a scegliere, forse, quei compagni con cui si crede di poter lavorare meglio. Se questo è vero, è anche vero che la densità media del gruppo sperimentale rimane comunque superiore a quella del gruppo di controllo in ambito funzionale, il che suggerisce una tendenza del gruppo ad avere legami mediamente un po' più fitti anche in questo frangente maggiormente restrittivo. Dal punto di vista della gerarchia, che valuta quante relazioni non reciproche sono presenti sul totale di quelle esistenti, è emersa per entrambi gli ambiti una percentuale del 35% circa di legami squilibrati, dunque una quantità modesta, il che rivela che in entrambi i gruppi vi è una situazione abbastanza equa e stabile in questi termini. Se, però, dal punto di vista affettivo i due gruppi si comportano pressoché allo stesso modo, dal punto di vista funzionale le classi sperimentali mostrano, in media, qualche relazione asimmetrica in più. Dal punto di vista della centralizzazione per prestigio, che valuta se un dato raggruppamento è concentrato solo su alcuni individui preminenti in termini di nomine ricevute o se la situazione è abbastanza democratica, la condizione è pressoché identica tra i gruppi sul frangente affettivo e migliore per il gruppo sperimentale sul frangente funzionale. In entrambi i casi osserviamo una bassa centralizzazione media nei gruppi, segno di equità nelle posizioni assunte dagli alunni, ma l'ambito funzionale evidenzia valori superiori a quello affettivo, questo perché, come già visto, gli alunni sembrano essere più cauti e attenti nello scegliere i compagni con cui lavorare, dunque le nomine sembrano essere un po' più indirizzate verso alcuni alunni in particolare. In ultimo, i valori medi relativi all'indice di espansività sociale restituiscono un quadro complessivo a favore del gruppo sperimentale, sia per monolingui che per multilingui. In entrambi i casi, come era facile aspettarsi dati i valori di densità a loro favore, le classi sperimentali appaiono più espansive delle rispettive di controllo. Il fatto che poi i risultati dei multilingui siano sempre o simili o superiori a quelli dei rispettivi monolingui ci conferma che anche questi studenti costituiscono parte attiva nel creare relazioni e legami all'interno delle proprie classi, aspetto molto importante per gli obiettivi trasversali perseguiti dal Progetto. A proposito dell'espansività sociale è anche emerso che, dal momento che il gruppo sperimentale presenta qualche relazione asimmetrica in più rispetto a quello di controllo, in particolare in ambito funzionale (cfr. tabella 4), alcune delle nomine che contribuiscono alla sua maggior espansività non saranno reciprocate. Tuttavia, si diceva, il solo fatto che gli alunni sperimentali desiderino nominare, dunque relazionarsi, con un numero più ampio di compagni costituisce un risultato incoraggiante: l'importante è possedere qualche dato che mostri l'efficacia della metodologia didattica adottata dal Progetto e suggerisca di continuare per questa via, poi è chiaro che, data la giovane età degli studenti, il loro sviluppo, anche relazionale, è ancora in divenire e suscettibile di miglioramenti.

In chiusura, riprendiamo le domande di ricerca che hanno guidato questo studio, cercando di dare loro risposta. Sostanzialmente, l'obiettivo di questa indagine era scoprire se i percorsi di educazione linguistica attivi, collaborativi e inclusivi promossi dal Progetto avessero influito positivamente sulle relazioni tra gli studenti sperimentali e il benessere di classe da loro percepito. Inoltre si era interessati a comprendere se quanto emerso per gruppi interi o monolingui si riflettesse anche sul sottogruppo dei multilingui, presumibilmente più in difficoltà dal punto di vista relazionale per questioni sia linguistiche che socio-culturali. I risultati, perlopiù favorevoli per il gruppo sperimentale, sia a classi intere che per multilingui, ci suggeriscono che l'impianto metodologico del Progetto ha effettivamente apportato qualche beneficio osservabile sulle classi sperimentali: oltre a

percepire un miglior clima di classe e senso di gruppo, queste classi appaiono anche un po' più compatte nella propria struttura relazionale e più propense al legame con i compagni. Naturalmente vi sono anche alcune situazioni simili, o non molto differenti, tra i due gruppi di classi, il che non stupisce affatto: si tratta pur sempre di alunni che frequentano la scuola italiana nella stessa città e che, nonostante le differenze imputabili alle modalità di lavoro adottate in classe e a questioni di lingua e cultura, condividono sostanzialmente le stesse abitudini e lo stesso ambiente. Per questo motivo, i migliori risultati, seppur non sempre ampissimi, a carico dei gruppi sperimentali in diversi contesti non possono che essere accolti con entusiasmo: è naturale che il percorso di crescita e maturazione degli alunni è ancora in corso e non termina con le attività del Progetto, ma l'impianto teorico e metodologico di questa sperimentazione pare essere un buon punto di partenza per costruire un ambiente di classe maggiormente sereno e integrato e per ridurre le disuguaglianze di carattere linguistico e culturale.

5. Limiti della ricerca

Questo studio presenta alcuni limiti. Innanzitutto i risultati si riferiscono alle sole annate di quinta primaria e terza secondaria di primo grado, dunque non sono rappresentativi delle altre fasce d'età coinvolte nel Progetto. Inoltre, non tutte le classi hanno seguito *Osservare l'interlingua* per l'intera durata del rispettivo ciclo scolastico, non risultando dunque perfettamente equivalenti da questo punto di vista. In ultimo, questa ricerca è di tipo *quasi-sperimentale* (Benvenuto, 2015, pp. 178-180), il che comporta diversi limiti: in primo luogo gli alunni non sono distribuiti casualmente nei gruppi, ma sono le intere classi ad essere attribuite ad una o all'altra condizione, il che potrebbe rendere i raggruppamenti non del tutto equivalenti ad inizio sperimentazione; in secondo luogo, la scelta di aderire o meno allo studio è a discrezione dell'insegnante, dunque i partecipanti non sono scelti casualmente dal ricercatore; in terzo luogo l'intervento didattico sperimentale è affidato ai docenti, che, seppur capaci ed esperti, mantengono una certa soggettività operativa, non rendendo dunque il trattamento in ciascuna classe perfettamente standardizzato (Pallotti, 2017b). Se è vero che uno studio come questo differisce in diversi aspetti dal metodo sperimentale puro, è altresì vero che questa condizione costituisce un punto di forza da un punto di vista più realistico: sarebbe, infatti, difficile asserire con sicurezza che i risultati ottenuti da una condizione laboratoriale pura siano poi generalizzabili a contesti scolastici reali, nei quali le cose vanno diversamente rispetto all'esperimento classico privo di ogni influenza esterna.

6. Rispetto della privacy

Prima della raccolta dati sono stati presi accordi con gli Istituti Comprensivi coinvolti: nel rispetto del protocollo seguito in ciascuna realtà, in alcuni casi è stato sufficiente il consenso da parte di Dirigente Scolastico e docenti, in altri è risultata necessaria la firma di una liberatoria. I dati sono stati trasferiti in digitale in forma anonima: sia questi che gli originali cartacei sono conservati in luogo privato e sicuro, non accessibile al pubblico. Come da prassi del Progetto, è avvenuta la restituzione dei risultati ottenuti ai docenti referenti di ciascuna classe. Agli studenti, invece, sono stati esposti i risultati in forma generale, utilizzando dati aggregati e senza alcuna menzione a casi specifici.

ⁱ Per un approfondimento su *Osservare l'interlingua*: Borghetti et al., 2019; Ferrari & Burzoni, 2018; Pallotti, 2017b; Pallotti & Borghetti, 2019; Pallotti, Borghetti & Rosi, 2021; Pallotti & Ferrari, 2019; Pallotti & Rosi, 2017a; 2017b. Sito web: <https://interlingua.comune.re.it/>.

ⁱⁱ Per approfondire il discorso su inclusione e didattica in contesti plurilingue si vedano, ad esempio: Bolognesi & Di Rienzo, 2007; Favaro, 2011; Gentile & Chiappelli, 2016; Gentile & Raffaghelli, 2014; Lapov, 2019.

ⁱⁱⁱ La classe era molto simile al campione di ricerca: una discreta quantità di alunni multilingui, con alcuni giunti in Italia da non troppi anni.

^{iv} L'Analisi delle Reti Sociali è un filone di studi di stampo sociologico emerso attorno agli anni Trenta del Novecento. Essa consiste nel figurarsi la società come un complesso intreccio di relazioni bidirezionali, motivo per cui le diverse aggregazioni non sono studiate basandosi sul singolo individuo, bensì sui dati relazionali che lo legano agli altri attori del suo gruppo. L'approccio è definito *strutturale* perché vede i singoli soggetti e le reti che li aggregano in relazione di reciproca interdipendenza: non esiste il tutto senza le parti e viceversa (Freeman, 2004).

^v La diade è la più piccola unità d'analisi di una rete sociale: si tratta del legame che sussiste tra i membri di un network presi a due a due. Ne esistono di tre tipi: mutue, quando i soggetti si nominano a vicenda; nulle, quando i soggetti si ignorano a vicenda; asimmetriche, quando un individuo ne nomina un altro ma è ignorato da quest'ultimo (Wasserman & Faust, 1994).

^{vi} Un compagno non scelto non è necessariamente rifiutato o mal voluto: come la realtà dei rapporti umani prevede, esistono anche i cosiddetti "indifferenti", cioè coloro che non risaltano particolarmente ai nostri occhi né in positivo né in negativo.

Bibliografia

- Avalle, U., & Maranzana, M. (2005). *Pensare ed educare. Storia, testi e laboratorio di pedagogia. Per le scuole superiori*. Torino: Paravia.
- Bellinzani, D. (2014). La scrittura collaborativa: lo stato di ricerca e uno studio di caso. *Italiano LinguaDue*, 1, 163-201.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 21, 5-31.
- Blaskova, L. J., & McLellan, R. (2018). Young people's perceptions of wellbeing: The importance of peer relationships in Slovak schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(4), 279-291.
- Bolognesi, I., & Di Rienzo, A. (2007). *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Borgatti, S. P., & Halgin, D. S. (2011). Analyzing affiliation networks. In J. Scott, & P. J. Carrington (Eds.), *The SAGE handbook of social network analysis* (pp. 417-433). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Borghetti, C., Ferrari, S., Lazzaretti, L., Pallotti, G., & Zanoni, G. (2019). Le voci dei personaggi: Insegnare l'uso del discorso riportato nella scuola primaria. *Italiano a scuola*, 1, 1-24.
- Boscolo, P. (1990). *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cecchinato, G., & Papa, R. (2016). *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: Utet.

Letizia Lazzaretti – *Stare meglio insieme attraverso un approccio inclusivo e collaborativo. Effetti trasversali di un progetto di educazione linguistica su quinte primarie e terze secondarie di primo grado*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12983>

- Cook, V. J. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185– 209.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.
- De Mauro, T. (1977). *Scuola e linguaggio: Questioni di educazione linguistica*. Roma: Editori riuniti.
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsdon, V. (2013). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399–412.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching and learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fagerland, M. W., & Sandvik, L. (2009). Performance of five two-sample location tests for skewed distributions with unequal variances. *Contemporary Clinical Trials*, 30, 490-496.
- Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Ferrari, S., & Burzoni, G. (2018). Imparare a scrivere meglio. Un'indagine sugli effetti di una sperimentazione educativa sulle classi intere e sugli alunni plurilingui. *ItalianoLinguaDue*, 2, 308-327.
- Freeman, L. C. (2004). *The development of social network analysis: A study in the sociology of science*. Vancouver, CA: Empirical Press.
- Gabriellini, S. (2007). Analisi delle reti sociali con R: Il pacchetto SNA. In A. Salvini (a cura di), *Analisi delle reti sociali. Teorie, metodi, applicazioni* (pp. 231-273). Milano: Franco Angeli.
- Gentile, M., & Chiappelli, T. (2016). *Intercultura e inclusione. Il cooperative learning nella classe plurilingue*. Milano: FrancoAngeli.
- Gentile, M., & Raffaghelli, J. E. (2014). *Per una cultura delle differenze. Innovazione didattica e inclusione socio-culturale*. Roma: Anicia.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Guerriero, A. R. (2002). Rielaborare testi: Un approccio procedurale alla scrittura. In A. R. Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di stato. Idee per un curriculum*. Quaderni del Giscel (pp. 67-82). Firenze: La Nuova Italia.
- Hanneman, R. A., & Riddle, M. (2011). Concepts and measures for basic network analysis. In J. Scott, & P. J. Carrington (Eds.), *The SAGE handbook of social network analysis* (pp. 340-369). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson. (Opera originale, 1996).
- Kim, D. (2018). A study on the influence of Korean middle school students' relationship through science class applying stad cooperative learning. *Journal of Technology and Science Education*, 8(4), 291-309.

Letizia Lazzaretti – *Stare meglio insieme attraverso un approccio inclusivo e collaborativo. Effetti trasversali di un progetto di educazione linguistica su quinte primarie e terze secondarie di primo grado*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12983>

- Kline, R. (2004). *Beyond significance testing: Reforming data analysis methods in behavioral research*. Washington, WA: American Psychological Association.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87.
- Lapov, Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche Pedagogiche*, anno LIII, 211, 75-94.
- Marsden, P. V. (2011). Survey methods for network data. In J. Scott, & P. J. Carrington (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Network Analysis* (pp. 370-388). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Montrul, S., & Polinsky, M. (2011). Why not heritage speakers? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(1), 58-62.
- Moreno J. L. (1964). *Principi di sociometria, di psicoterapia di gruppo e sociodramma*. Milano: Etas Kompass (Opera originale, 1953).
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pallotti, G. (2017a). Applying the interlanguage approach to language teaching. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55(4), 393-412.
- Pallotti, G. (2017b). Osservare l'interlingua. Percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le disuguaglianze. In M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani* (pp. 505-520). Roma: Aracne.
- Pallotti, G., & Borghetti, C. (2019). The effects of an experimental approach to writing instruction on monolingual and multilingual pupils in Italian primary schools. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 6 (1), 1-20.
- Pallotti, G., Borghetti C., & Rosi, F. (2021). *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua*. Bologna: Caissa Italia.
- Pallotti, G., & Ferrari, S. (2019). *Osservare l'Interlingua. Un sillabo per un'educazione linguistica inclusiva ed efficace*. Disponibile da www.interlingua.comune.re.it.
- Pallotti G., & Rosi, F. (2017a). Più competenze, meno disuguaglianze. Risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado. In M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani* (pp. 193-209). Roma: Aracne.
- Pallotti, G., & Rosi, F. (2017b). Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria: percorsi di sperimentazione e analisi dell'efficacia. In L. Corrà (Ed.), *Educazione linguistica in classi multietniche* (pp. 117-142). Roma: Aracne.
- Reffieuna, A. (2003). *Le relazioni sociali in classe: Il test sociometrico*. Roma: Carocci.
- Rivellini, G. (2007). Le reti di relazioni dei bambini italiani e stranieri in un'ottica di integrazione. Considerazioni da un'indagine esplorativa. In A. Salvini (Ed.), *Analisi delle reti sociali. Teorie, metodi, applicazioni* (pp. 317-346). Milano: Franco Angeli.

Letizia Lazzaretti – *Stare meglio insieme attraverso un approccio inclusivo e collaborativo. Effetti trasversali di un progetto di educazione linguistica su quinte primarie e terze secondarie di primo grado*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12983>

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(2), 209-231.

Vygotskij, L. S. (1992). Pensiero e linguaggio (L. Mecacci, Trans.). Roma-Bari: Laterza. (Opera originale, 1934).

Wasserman, S., & Faust, K. L. (1994). *Social Network Analysis: Methods and application*. New York, NY: Cambridge University Press.

White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. Harlow, UK: Longman.

Zimmerman, D. W. (2004). A note on preliminary tests of equality of variances. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 57, 173-181.

Zimmerman, D. W., & Zumbo, B. D. (1993). Rank transformations and the power of the Student t test and Welch t test for non-normal populations with unequal variances. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 47(3), 523-539.

Letizia Lazzaretti è laureata in Scienze della Formazione Primaria e attualmente dottoranda in Scienze Umanistiche presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. I suoi interessi di ricerca riguardano a grandi linee l'ambiente scolastico e le metodologie didattiche, con particolare attenzione all'educazione linguistica, alla didattica della scrittura e alla motivazione all'apprendimento linguistico.

Contatto: letizia.lazzaretti@unimore.it; letizia.lazzaretti@gmail.com