



Affrontare il multiculturalismo: le credenze sulla diversità culturale di studenti della facoltà di Scienze della Formazione in Alto Adige

Confronting cultural diversity: Cultural beliefs of teacher students in South Tyrol

Axinja Hachfeld

Università di Costanza • axinja.hachfeld@uni-konstanz.de

Annemarie Profanter

Libera Università di Bolzano • an.profanter@unibz.it

ABSTRACT

Cultural beliefs of teachers are a key component of their professional competence in times of rising cultural diversity in classrooms. Previous studies have postulated relations between teachers' cultural beliefs and their intended teaching behavior as well as with their own biography and prior experiences with inclusive education. In order to cultivate positive beliefs, teacher education programs need to take their students' preexisting cultural beliefs into account. The Teacher Cultural Beliefs Scale (TCBS) was developed in Germany to assess multicultural and egalitarian beliefs. The presented study replicates the factor structure of the TCBS in a sample of 929 teacher students from the culturally-diverse setting of Southern Tyrol, and adds the factor of assimilationist beliefs to it. This novelty – a culturally-diverse sample and a new subscale – contributes to the discussion in the Italian scientific community and enables international comparisons in the research on cultural beliefs.

Le credenze culturali degli/delle insegnanti rappresentano una variabile chiave nel mondo dell'insegnamento e della formazione, contraddistinto da una situazione di eterogeneità dovuta al fenomeno della migrazione. Gli studi in merito pubblicati finora associano nel contesto della formazione inclusiva le credenze culturali sia con il comportamento didattico sia con la biografia di apprendimento propria dell'insegnante. Per promuovere convinzioni positive nei/nelle studenti/esse di Scienze della Formazione, i loro docenti devono conoscerne a fondo le credenze. Negli ultimi anni in Germania è stata sviluppata una scala di rilevazione delle convinzioni culturali specifica per gli insegnanti (Teacher Cultural Beliefs Scale, TCBS); questa scala permette una rilevazione differenziata delle convinzioni di carattere multiculturale e egualitario. Il presente studio replica il modello fattoriale della TCBS e lo applica a un sondaggio campionario condotto in Alto Adige, aggiungendovi le credenze di carattere assimilativo. Così strutturato, lo studio permette quindi sia un confronto a livello internazionale sia di promuovere la discussione sullo strumento di rilevazione all'interno della comunità scientifica italiana.

KEYWORDS

Multiculturalism, Assimilation, Colorblindness, Cultural Beliefs, Teacher Education. Multiculturalismo, Assimilazione, Colorblindness, Credenze Culturali, Formazione degli Insegnanti.

1. Introduzione¹

Nell'Europa globalizzata è in continua crescita il numero di bambini con madrelingue e background socioculturali differenti (OECD, 2015). Dalla scuola dell'infanzia all'università multiculturalismo, plurilinguismo ed eterogeneità socioculturale sono elementi centrali che caratterizzano le differenti realtà educativo-formative (Göbel & Buchwald, 2017; Matzner, 2012). Di conseguenza è imprescindibile «riconoscere che la diversità legata alla migrazione è una risorsa fondamentale per strutturare il mondo dell'insegnamento e della formazione» (Yildiz, 2012, p. 153). Ciò vale in particolare per il contesto altoatesino, ovvero di una regione che per motivi sociopolitici presenta già di per sé un forte carattere multiculturale (Kofler & Profanter, 2006). Questo multiculturalismo si rispecchia anche nel sistema scolastico e nella formazione dei futuri insegnanti: l'ordinamento generale dell'intendenza scolastica dell'Alto Adige considera la trasmissione di competenze interculturali un obiettivo multidisciplinare (Deutsches Schulamt, 2011). Avvalendosi delle possibilità offerte dal regime di autonomia di cui gode il sistema educativo in Alto Adige, la Libera Università di Bolzano (FUB) propone un corso di laurea e un master trilingui in Scienze della Formazione primaria², caratterizzati dalla forte connessione con la prassi e da una preparazione approfondita in materia di eterogeneità e inclusione. Quest'ultima nasce dalla peculiare situazione linguistica e culturale della provincia autonoma, ed è espressamente rimarcata negli articoli 186-191 della legge 107/2015. A tutt'oggi non esistono indagini empiriche condotte per dimostrare in che misura queste premesse permettano a studenti e studentesse di acquisire una maggiore comprensione della diversità legata alla migrazione e di uscire dall'università con credenze positive in merito alla diversità culturale. Al centro di quest'articolo vi è l'analisi di uno strumento per la rilevazione delle credenze culturali nel contesto dell'Alto Adige, come primo passo per sondare la questione proposta.

1.1. Competenze professionali nel contesto del multiculturalismo

Per affrontare il multiculturalismo gli/le insegnanti devono sia possedere le opportune competenze professionali specifiche ed essere consapevoli della diversità legata alla migrazione sia avere un atteggiamento ponderato in merito al riconoscimento della pluralità delle concezioni e dei costumi di vita (Alemann-Ghionda, 2017; Lanfranchi, 2013). Si tratta di competenze che il personale insegnante deve sia possedere sia trasmettere agli/alle alunni/e: «L'obiettivo è arrivare a una [...] forma di consapevolezza che percepisca l'interculturalità [...] come

1 Il manoscritto e il risultato di un lavoro collettivo delle autrici, il cui specifico contributo e da riferirsi come segue:

Axinja Hachfeld (prima autrice): analisi statistica; introduzione: paragrafi 1.2 e 1.3; metodi: paragrafo 2.3; analisi e risultati: paragrafo: 3.

Annemarie Profanter: progettazione e coordinamento raccolta di dati; introduzione: paragrafi 1. e 1.1; metodi: paragrafi 2.1 e 2.2; riepilogo e discussione: paragrafo: 4.

2 Il corso di studi è diviso in tre sezioni – una tedesca, una italiana e una ladina – in funzione della lingua di insegnamento e rispecchia quindi l'offerta educativa trilingue della Provincia Autonoma dell'Alto Adige (cfr. art. 19 dello Statuto di Autonomia, che stabilisce il diritto all'insegnamento nella relativa madrelingua: tedesco, italiano o ladino).

arricchimento» (Deutsches Schulamt, 2011, p. 71). In questo contesto la “competenza interculturale” è spesso considerata come “una delle” competenze chiave del sistema educativo odierno, oltre ad essere un concetto di cui negli ultimi anni si è spesso abusato (Auernheimer, 2002). Nonostante venga usato frequentemente, manca una sua definizione unitaria (Bender-Szymanski, 2013); in questo senso Hinz-Rommel (1994) rimanda alle innumerevoli categorie impiegate per descrivere la competenza interculturale. In particolare nella letteratura specializzata in lingua inglese si ritrovano termini molto diversi, come conoscenza (*knowledge*), abilità (*abilities*), orientamento motivazionale (*motivation*), atteggiamenti (*attitudes*) e altri termini per definire aspetti della competenza, mischiati fra loro (Hinz-Rommel, 1994). Gültekin (Gültekin, 2006) sottolinea l'importanza in primo luogo dell'autoriflessione e poi delle cosiddette «teorie di senso comune» in merito alle differenze culturali per un «confronto professionale valido con la diversità sociale e culturale». L'ultimo fattore citato si può sintetizzare nel concetto di “credenze”. L'importanza delle credenze ai fini dell'atteggiamento didattico è ormai da tempo oggetto di dibattito (Pajares, 1992; Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011), mentre negli ultimi anni ha assunto un'importanza sempre maggiore l'analisi delle credenze culturali del personale insegnante. Le credenze culturali si considerano in particolare per spiegare eventuali discrepanze fra sapere e prassi individuate nel personale insegnante (Yang & Montgomery, 2013).

1.2. Le credenze culturali e la loro rilevanza

Dalle prime inchieste qualitative sulle credenze culturali Bender-Szymanski (2000, 2002) e Edelmann (2006) hanno desunto differenti tipologie di convinzione applicabili al contesto tedesco e svizzero. Bender-Szymanski (2000) descrive due tipologie di convinzione riscontrate in studenti/esse di Scienze della Formazione, definite l'una “orientata alla sinergia” e l'altra “etnico-centrica”. Gli/Le studenti/esse di Scienze della Formazione con credenze “orientate alla sinergia” si confrontano attivamente con le diverse culture cui appartengono gli/le alunni/e, e desiderano apprendere da loro. Per contro, il gruppo “etnico-centrico” si rifà a valori e norme propri e pretende che alunni e alunne vi si adeguino (cfr. anche Bender-Szymanski, 2003). L'autrice riscontra inoltre un nesso fra le credenze “etnico-centrica” da un lato e l'attribuzione di deficit nell'ambito delle competenze interculturali di alunni/e con un background migratorio e di una carente capacità di socializzare dall'altro. Nello studio di Edelmann (2006) le risposte degli insegnanti si possono associare a sei tipologie di convinzione che riproducono un ampio spettro che va dal “tipo demarcativo-distanziante”, che non considera l'eterogeneità culturale importante né per il proprio comportamento né per le proprie lezioni, al “tipo orientato alla sinergia”, per il quale l'eterogeneità culturale assume una valenza particolare nell'ambito scolastico. Fra questi due estremi vi sono diverse sfaccettature differenziate fra loro per il grado di accettazione di culture diverse e per il peso dato nell'ambito didattico e nel contesto scolastico alla provenienza culturale degli alunni e delle alunne. Una conclusione importante cui giunge Edelmann (2006) è la constatazione che «il confronto con l'eterogeneità culturale non è considerato un elemento scontato della competenza pedagogica di tutti gli/le insegnanti» (Edelmann, 2006, p. 248). Date queste premesse, secondo l'autrice sono le «interpretazioni soggettive» e «l'interesse personale dell'insegnante verso la diversità [che] influiscono in misura determinate sul suo modo di affrontare la situazione di eterogeneità culturale della classe» (Edelmann, 2006, p. 243).

Dopo aver definito le diverse tipologie di convinzione con il metodo qualita-

tivo e partendo dalle teorie della ricerca psico-sociale sulle ideologie intergruppo (Hahn, Banchevsky, Park, & Judd, 2015), Hachfeld e colleghi hanno messo a punto uno strumento per la rilevazione delle credenze culturali, idoneo per la sua brevità ad essere impiegato in inchieste con campioni molto ampi. La scala di misura *Teacher Cultural Beliefs Scale* (TCBS) è stata validata in Germania (Hachfeld et al., 2011) e da allora impiegata in diversi studi (fra cui il *National Educational Panel Study* (NEPS) in Germania) e in differenti paesi (fra cui in Turchia, cfr. Kalemoglu Varol, Erbas, & Unlu, 2014).

Nella sua forma originaria la TCBS comprende come poli valutativi unicamente le credenze multiculturali e quelle egualitarie. Il comune denominatore delle due tipologie di convinzione è la valutazione positiva degli *outgroups*, mentre si differenziano nella definizione del grado di accettazione delle differenze culturali nel contesto pedagogico (Hachfeld et al., 2011). Il formato più ampio della scala TCBS sviluppato da Hachfeld e colleghi include anche le credenze di carattere assimilativo, non ancora validate (Hachfeld & Hahn, 2008b).

1.3. Interrogativo di ricerca

La scala TCBS è stata messa a punto per il contesto tedesco, facendo riferimento alla ricerca socio-psicologica condotta negli Stati Uniti. Pur essendo già stata impiegata in differenti paesi, si pone comunque la questione se sia possibile applicare in modo differenziato i due costrutti – le credenze multiculturali e quelle egualitarie – anche nell’ambito di una regione come l’Alto Adige che si distingue per un alto grado di multiculturalità e una forte focalizzazione sull’inclusione e la formazione interculturale. In questo senso la sua riproduzione con studenti/esse del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria della facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano è particolarmente interessante per la peculiarità del sistema educativo trilingue della Provincia autonoma dell’Alto Adige. Qui si analizzano inoltre le credenze di carattere assimilativo, non considerate nella pubblicazione di Hachfeld et al. (2011). L’interrogativo di ricerca da cui parte lo studio è il seguente: È possibile, nel contesto dell’Alto Adige, rilevare in modo differenziato le credenze multiculturali, egualitarie e assimilative dei/delle futuri/e insegnanti delle scuole elementari (a) e delle scuole dell’infanzia (b)? L’indagine mira a provare la validità di uno strumento che permetta di analizzare sul lungo termine l’evoluzione delle credenze culturali degli studenti e delle studentesse nel corso dello studio.

2. Metodi

2.1. Raccolta dei dati

Questo studio-inchiesta si basa su un sondaggio locale che include tutti gli/le studenti/esse della sezione tedesca della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria della Libera Università di Bolzano condotto durante un periodo compreso fra il semestre estivo 2014 e il semestre estivo 2016. I diversi punti di rilevazione sono stati selezionati tenendo conto dell’obbligo di presenza, in modo da garantire una rilevazione esaustiva. I questionari consegnati agli studenti dovevano essere compilati al momento. Novecentoventinove studenti hanno partecipato almeno una volta.

2.2. Campione

Dei 929 studenti/esse inclusi nel sondaggio, 730 erano donne (78% ossia 93%_{valid}), 809 (87%) stavano studiando per conseguire il master, 109 (12%) frequentavano il corso di laurea magistrale e gli altri il corso di laurea triennale. Gli/Le studenti/esse appartenevano a diverse coorti di immatricolazione, rappresentando quindi l'intero spettro dei semestri di studio dal primo al decimo. L'età media dei/delle partecipanti era 23 anni (media anni di studio = 3,34 anni, scala da 19 a 64). Poco più della metà (56%) dopo gli studi desidera lavorare solo nelle scuole elementari, un quarto (24%) nelle scuole dell'infanzia, mentre il restante 20% considera di poter lavorare in entrambi gli ambiti d'insegnamento.

2.3. Strumenti

I questionari includevano domande sulle credenze multiculturali degli studenti e delle studentesse, sulla motivazione che li spinge ad avere un comportamento privo di pregiudizi, oltre a domande specifiche sui loro pregiudizi e sul loro atteggiamento verso l'acculturazione. Per valutare le risposte a tutti gli item è stata utilizzata una scala di 6 punti, da 1 (*completamente d'accordo*) a 6 (*in completo disaccordo*). Là dove necessario, le autrici hanno adattato gli item al contesto dell'Alto Adige. Gli indicatori d'affidabilità, le medie e le intercorrelazioni delle scale sono illustrati nella tabella 1. Alla fine del questionario i partecipanti dovevano rispondere a domande finalizzate alla rilevazione di dati socio-anagrafici e inerenti lo studio.

2.3.1. Credenze culturali

Per rilevare le credenze culturali la *Teacher Cultural Beliefs Scale* (TCBS; Hachfeld et al., 2011) è stata adattata al contesto dell'Alto Adige, identificando due diverse tipologie di credenze positive: credenze multiculturali (cinque item³; ad es. «In classe è importante essere sensibili alla diversità fra le culture») e credenze egualitarie (quattro item; ad es. «In classe è importante che gli studenti che hanno origini diverse riconoscano le similitudini che esistono fra loro»). Sia le credenze multiculturali che quelle egualitarie includono di principio atteggiamenti positivi verso l'eterogeneità culturale, che si differenziano fra loro in funzione del grado in cui gli interessati ritengono che si debbano rimarcare le differenze o ci si debba concentrare sulle similitudini. Essendo uno degli obiettivi dello studio la possibilità di sviluppare credenze positive e ridurre quelle negative, oltre agli item relativi al multiculturalismo e egualitarismo erano previsti anche item finalizzati a misurare credenze di carattere assimilativo⁴ (Hachfeld & Hahn, 2008b). Gli/Le studenti/esse che dopo gli studi intendono lavorare esclusivamente o prioritariamente nelle scuole dell'infanzia hanno risposto a un blocco di domande adattato all'ambito della prima infanzia. Nel caso delle credenze egualitarie e multiculturali, la formulazione degli item era equivalente, mentre nel caso delle

3 Dei due item riguardanti i colloqui con i genitori degli alunni, originariamente previsti, ne fu scelto uno solo.

4 Gli item posso essere richiesti all'autrice di riferimento.

credenze assimilative gli item sono stati scelti in funzione del tipo di scuola, ossia per la scuola elementare (ad es.: l'adattamento alla cultura dell'Alto Adige visto come vantaggio per il futuro posizionamento sul mercato del lavoro) e per la scuola dell'infanzia (ad es. la convinzione che i valori tradizionali della famiglia sono un ostacolo per i bambini).

2.3.2. Motivazione per un comportamento privo di pregiudizi

Per valutare la motivazione dei partecipanti a controllare i comportamenti dettati da pregiudizi («in pubblico è bene non dire nulla di negativo sulle minoranze») si sono utilizzati cinque item della subscale relativa al controllo del comportamento tratti dalla versione tedesca dello studio *Motivation to Control Prejudiced Reactions scale* (Banse & Gawronski, 2003). Un maggior punteggio riflette un grado di autocontrollo maggiore e una motivazione più forte a controllare comportamenti dettati da pregiudizi.

2.3.3. Pregiudizi

Cinque item miravano a misurare stereotipi negativi sulla cui base i/le partecipanti valutano il grado di motivazione di alunni/e immigrati per quel che concerne il loro impegno attivo nell'attività scolastica (ad es.: «gli alunni immigrati sono meno interessati ai temi riguardanti la scuola»).

Per valutare i pregiudizi dei/delle partecipanti verso gli stranieri che vivono in Alto Adige ci si è serviti di quattro affermazioni derivanti da pregiudizi tratte dal *General Social Survey* per la Germania (Ganter, 2001) e adattate: maggiore è il punteggio ottenuto maggiore è il grado di pregiudizio nei confronti degli stranieri («Sarebbe bene che gli/le stranieri/e che vivono in Alto Adige adattassero il loro stile di vita a quello degli Altoatesini»).

2.3.4. Atteggiamento verso l'acculturazione

Per valutare le opinioni relative all'integrazione culturale sono stati utilizzati dieci item della subscale relativa all'integrazione e all'assimilazione (reverse-recoded) tratta dalla *Acculturation scale* tedesca (van Dick, Wagner, Adams, & Petzel, 1997): un maggior punteggio riflette un'opinione più favorevole (per l'integrazione: «una società che include un gran numero di gruppi culturali ed etnici è più capace di risolvere problemi sociali») o più sfavorevole (per l'assimilazione: «Sarebbe bene che gli/le immigrati/e mettessero il prima possibile in secondo piano la loro cultura»).

2.3.5. Tendenza all'avvicinamento e all'allontanamento

Per rilevare l'avvicinamento e l'allontanamento in relazione al comportamento pedagogico sono stati utilizzati quattro item per ciascuno (Hachfeld & Hahn, 2008a). Quando si tratta di routine professionale i/le partecipanti con un comportamento maggiormente centrato sul sostegno e lo stimolo, cercano di cogliere le occasioni che si presentano per entrare in relazione con i bambini e ascoltarli («Ritengo che nel mio lavoro sia importante ascoltare i bambini» oppure «Nel mio lavoro colgo

le occasioni che mi si presentano»), mentre i partecipanti con un comportamento maggiormente centrato sulla prevenzione stanno più attenti a non incorrere in errori («Come insegnante delle elementari/maestra/o della scuola dell'infanzia mi comporto in modo da evitare che si possa parlare male di me»).

	Scuola elementare				Scuola dell'infanzia			
	MK	EG	AS		MK	EG	AS	
#	4	5	3	#	5	4	6	
α	.79	.76	.65	α	.83	.81	.76	
M (SD)	4.80 (.80)	4.87 (.80)	4.32 (.95)	M (SD)	5.06 (.75)	5.24 (.70)	4.40 (.95)	
	#	α	M (SD)	Correlazioni	α	M (SD)	Correlazioni	
Pregiudizi								
M CPR	7	.80	4.69 (.86)	.36**	.83	4.72 (.85)	.40**	-.08
Motivazione	5	.88	1.94 (.89)	-.56**	.89	1.82 (.88)	-.24**	.33**
GGSS	4	.75	2.35 (.91)	-.42**	.71	2.33 (.77)	-.39**	.36**
Acculturazione								
Integrazione	4	.61	3.79 (.79)	.47**	.61	3.87 (.75)	.46**	-.18*
Assimilazione	6	.78	3.06 (.90)	-.32*	.79	3.02 (.87)	.40**	-.08
Orientamento motivazionale								
Autoefficacia ¹	6	.89	4.38 (.82)	.29**	.91	4.49 (.86)	.41**	-.22**
Entusiasmo ¹	3	.93	4.52 (1.12)	.51**	.93	4.66 (1.07)	.58**	-.25**
Promuovere	4	.70	5.52 (.50)	.31**	.77	5.55 (.52)	.41**	-.03
Prevenire	4	.75	4.24 (1.01)	.07	.72	4.32 (.97)	.08	.06

Nota: # = Numero degli item, = Cronbachs Alpha, EG = Credenze egualitarie, MK = Credenze multiculturali, AS = Credenze assimilative, MCPR = Motivazione a controllare reazioni dettate da pregiudizi (subsca per il controllo comportamentale), Motivazione = Pregiudizio riguardante la motivazione verso lo studio degli studenti, GGSS = versione adattata del German General Social Survey, Integrazione/Assimilazione: subscale relative alla scala degli atteggiamenti, per l'insegnamento in classi con bambini con un background migratorio; * = $p < .05$, ** = $p < .001$.

Tabella 1. Risultati descrittivi e affidabilità delle scale impiegate separatamente per i campioni della scuola elementare e della scuola dell'infanzia. Correlazioni fra le credenze e le scale di validazione

3. Analisi e risultati

3.1. Modello di misurazione TCBS

Abbiamo condotto un'analisi fattoriale confermativa (CFA) utilizzando il software Mplus (Muthén & Muthén, 1998-2006) per valutare se era possibile individuare la struttura a tre fattori del multiculturalismo e dell'egualitarismo ipotizzata. La valutazione dei parametri è avvenuta utilizzando la funzione di adattamento di massima verosimiglianza (FIML), mentre l'adattamento del modello è stato valutato in base ai criteri suggeriti da Hu e Bentler (1999). Vi è un crescente consenso sul fatto che in questo senso siano preferibili l'imputazione dei dati mancanti e gli approcci di massima verosimiglianza piuttosto che la cancellazione a coppie o a liste (Schafer & Graham, 2002). Nella presente analisi ci siamo affidate alla procedura FIML (*full-information-maximum-likelihood*) implementata nel software Mplus (Graham & Hoffer, 2000). Le analisi sono state condotte valutando separatamente i/le partecipanti che dopo gli studi preferivano insegnare nelle scuole elementari e quelli/e che preferivano le scuole dell'infanzia, dato che i due sottocampioni avevano risposto a blocchi di domande diversi.

3.2. Risultati ottenuti dall'interrogazione del campione per la scuola elementare (n = 611)

Gli indici descrittivi di adattamento del test CFA dell'ipotizzato modello a tre fattori indicavano un adattamento soddisfacente: $\chi^2(51) = 257,402$, CFI = .904, TLI = .875, RMSEA = 0,057, SRMR = 0,057. Si è anche valutato un modello a due fattori (credenze egualitarie e multiculturali contro credenze assimilative): $\chi^2(53) = 341,922$, CFI = .865, TLI = .832, RMSEA = .099, SRMR = .065, confrontandolo con il modello a tre fattori. I risultati hanno confermato che il modello a tre fattori fornisce un adattamento ai dati migliore rispetto a quello a due fattori: $\chi^2(2) = 84,52$, $p < .001$, mentre, a sua volta, l'adattamento dei dati con il modello a due fattori è risultato migliore rispetto a quello a un fattore: $\chi^2(54) = 527,423$, CFI = .779, TLI = .730, RMSEA = .126, SRMR = .085; $\chi^2(1) = 185,501$, $p < .001$. Tutti i pesi fattoriali sono risultati statisticamente significativi e superiori a .50. La correlazione latente fra le credenze multiculturali e quelle egualitarie pari a $r = .85$ è risultata decisamente più alta rispetto a quella individuata nei campioni valutati da Hachfeld et al. (2011; correlazione latente pari a $r = .54$ ed $r = .63$). Il risultato ottenuto per la correlazione positiva fra multiculturalismo e assimilazione non ha confermato le aspettative ($r = .16$, $p < .01$), ma, in conformità alla teoria, si è rivelato minore rispetto alla correlazione fra egualitarismo e assimilazione ($r = .40$, $p < .001$), fatto questo che potrebbe tuttavia indicare che gli item non riproducevano in maniera ottimale il costrutto dell'assimilazione. L'affidabilità delle subscale, con un valore pari ad $< .76$ si attesta invece in un buon range (cfr. tabella 1).

3.3. Risultati ottenuti dall'interrogazione del campione per la scuola dell'infanzia (N = 264)

Gli indici descrittivi di adattamento del CFA per provare il modello a tre fattori ipotizzato indicavano un buon adattamento: $\chi^2(62) = 126,844$, CFI = .942, TLI = .927, RMSEA = .068, SRMR = .055. Si è anche valutato un modello a due fattori (credenze egualitarie e multiculturali contro credenze assimilative): $\chi^2(64) = 202,124$, CFI = .877, TLI = .850, RMSEA = .097, SRMR = .066, confrontandolo con il modello a tre fattori. I risultati hanno confermato che il modello a tre fattori fornisce un adat-

tamento migliore ai dati rispetto a quello a due fattori: $2(2) = 75.28$, $p < .001$, mentre, a sua volta, l'adattamento dei dati con il modello a due fattori è risultato migliore rispetto a quello a un fattore: $2(65) = 416.329$, $CFI = .686$, $TLI = .623$, $RMSEA = .154$, $SRMR = .120$; $2(1) = 214.21$, $p < .001$. Tutti i pesi fattoriali si sono rivelati essere statisticamente significativi e superiori a .55. La correlazione latente fra le credenze di carattere multiculturale e quelle egualitarie, $r = .76$, è risultata inferiore a quella del campione della scuola elementare, ma comunque superiore rispetto a quella individuata nei campioni valutati da Hachfeld et al. (2011). Come ipotizzato la correlazione fra multiculturalismo e assimilazione è risultata negativa ($r = -.33$, $p < .001$) e inferiore rispetto a quella fra egualitarismo e assimilazione ($r = -.10$, ns). L'affidabilità delle subscale, con un valore pari ad $< .65$, è risultata soddisfacente (cfr. tabella 1).

3.4. Correlazioni fra i campioni per la scuola elementare e quelli per la scuola dell'infanzia ($n = 58$)

Un sottocampione di 58 partecipanti, che aveva affermato di volersi qualificare sia per insegnare nelle scuole elementari che nelle scuole dell'infanzia, ha risposto sia agli item per la rilevazione delle credenze di carattere multiculturale ed egualitario per l'ambito della scuola elementare che a quelli per la scuola dell'infanzia. Le correlazioni fra gli item di contenuto identico ($n=8$) sono risultate significativamente positive con valori compresi fra .38 («Per i bambini è importante apprendere che in altre culture possono valere altri sistemi di valori») e .88 («Nel corso dello studio dovrebbero essere previsti seminari dove s'insegna come affrontare la diversità culturale»).

3.5. Relazione con pregiudizi e atteggiamenti verso l'acculturazione

Per validare il costrutto (cfr. Hachfeld et al., 2011), il calcolo per le correlazioni fra le tre credenze è stato fatto mettendole in relazione con i pregiudizi direttamente indicati da/dalle partecipanti, con l'atteggiamento nei confronti dell'acculturazione e con l'orientamento motivazionale. Tutte le relazioni sono risultate conformi alla teoria (vedi tabella 1). Al contrario dei/delle partecipanti che mostravano un forte consenso verso le credenze assimilative, i/le partecipanti che mostravano un forte consenso verso credenze di carattere multiculturale hanno affermato più spesso di voler mantenere un comportamento privo di pregiudizi, approvando in minor misura pregiudizi e atteggiamenti di acculturazione assimilativi e in maggior misura quelli integrativi. Le relazioni con le credenze egualitarie sono risultate in generale meno marcate che nel caso delle credenze di carattere multiculturale.

4. Riepilogo e discussione

In definitiva si è potuto replicare in Alto Adige il modello fattoriale della *Teacher Cultural Beliefs Scale* sia con i campioni per la scuola elementare sia con quelli per la scuola dell'infanzia. Per rilevare le credenze di carattere multiculturale e quelle egualitarie nel presente studio sono state testate, oltre alle subscale originarie previste dal metodo TCBS, anche due subscale per la rilevazione delle credenze assimilative. In entrambi i campioni è stato possibile differenziare empiri-

camente i tre fattori credenze “multiculturali”, “egualitarie” e “assimilative”. L’elevata correlazione positiva, contrastante con la teoria, rilevata fra credenze di carattere multiculturale e credenze assimilative nel campione di partecipanti interessati a insegnare nelle scuole elementari indica tuttavia che l’operazionalizzazione del costrutto per questo campione non è stata eseguita in modo opportuno, contrariamente a quanto avvenuto per il campione di partecipanti che intendeva insegnare nelle scuole dell’infanzia, dove il modello relazionale è risultato conforme alla teoria. Gli item utilizzati in questo caso erano stati già impiegati in altri studi (fra cui nel *National Educational Panel Study* (NEPS) e, in Germania, nella valutazione del programma federale “*Schwerpunktkitas: Sprache & Integration*”, incentrato sulle scuole dell’infanzia che promuovono in modo particolare la lingua e l’integrazione). I risultati suggeriscono che gli studenti/le studentesse si differenzino fra loro in funzione della preferenza per il contesto della scuola elementare o per quello della scuola dell’infanzia con i loro diversi incarichi educativo-formativi. Le correlazioni, in alcuni casi solo moderate, fra item identici indicano che gli studenti/le studentesse di Scienze della Formazione possiedono credenze differenti per i due diversi scenari pedagogici scuola elementare e scuola dell’infanzia. Da cosa dipenda dovrebbe essere oggetto di altri studi. L’obiettivo del lavoro qui illustrato era verificare uno strumento con il quale analizzare sul lungo termine l’evoluzione delle credenze culturali degli studenti e delle studentesse nel corso degli studi. Infatti, per promuovere credenze positive, è bene che i/le docenti di Scienze della Formazione conoscano le credenze che gli studenti/le studentesse hanno al momento di iniziare gli studi (cfr. Yang & Montgomery, 2013). I risultati dimostrano che il metodo TCBS può essere applicato con fini di ricerca anche nel contesto dell’Alto Adige e che il modello a tre fattori è affidabile, tenendo conto che per rilevare le credenze assimilative è consigliabile impiegare gli item utilizzati con il campione per la scuola dell’infanzia. Ora si tratta di verificare in successive fasi di studio quali sono le esperienze e le materie d’insegnamento in grado di dare impulso a credenze positive e competenze interculturali.

4.1. Prospettive per il corso di laurea in Scienze della Formazione in Alto Adige

Il nostro studio contribuisce al dibattito sul tema della formazione professionale e della qualificazione professionale per i futuri insegnanti, dibattito in corso anche in Alto Adige non da ultimo dovuto anche alle varie riforme di cui è stato oggetto il corso di studi negli ultimi dieci anni. Punto di partenza della discussione è la domanda: come deve essere la formazione degli/delle insegnanti per metterli in condizioni di insegnare in contesti di eterogeneità culturale? (Hollins & Guzman, 2005; OECD, 2010). Diversi studi hanno permesso di dimostrare che le credenze culturali degli insegnanti sono legate al loro (presunto) comportamento didattico (Gebauer & McElvany, 2017; Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, & Kunter, 2015; Makarova & Herzog, 2013). Gli insegnanti con credenze multiculturali sembrano, infatti, essere più propensi ad adattare le proprie lezioni a una classe eterogenea (Hachfeld et al., 2015). Un nuovo studio ha inoltre dimostrato che le credenze degli insegnanti non influiscono solo sul loro comportamento didattico, così come definito da loro stessi/e, ma anche sulla misura in cui essi assimilano e impiegano i contenuti sulla formazione inclusiva offerti nel quadro dei corsi di perfezionamento professionale (Aragón, Dovidio, & Graham, 2017). Con l’aiuto del modello di analisi multivariata (*path analysis*) gli autori illustrano il percorso che va dalla trasmissione (“*exposure*”) di pratiche didattiche inclusive alla loro im-

plementazione autonoma (“*implementation*”) passando per le fasi del convincimento (“*persuasion*”), dell’identificazione (“*identification*”) e della decisione di metterle in pratica (“*commitment*”). Gli insegnanti con credenze egualitarie hanno dimostrato di essere significativamente meno convinti della positività e utilità delle pratiche didattiche inclusive, mentre si è dimostrato che possedere credenze di carattere multiculturale influisce in modo positivo sulle fasi del convincimento, dell’identificazione e della decisione di implementare tali pratiche. In questo contesto le credenze culturali vanno quindi intese non solo come prodotto della formazione degli insegnanti, ma anche come fattore di mediazione, come lente di cui gli studenti si servono per interpretare i contenuti con cui si confrontano nel corso degli studi. Di conseguenza è opportuno che i/le docenti delle facoltà di Scienze della Formazione conoscano le credenze culturali dei loro studenti. Il presente lavoro rappresenta un primo passo verso l’elaborazione di uno studio sulla formazione degli studenti di Scienze della Formazione in Alto Adige, una regione che si distingue per la sua diversità culturale e linguistica.

I risultati della ricerca permettono di avviare e realizzare in futuro i processi per favorire la vicinanza e l’integrazione facendo affidamento su strumenti migliori di quelli finora disponibili. I dati ottenuti dalle indagini possono infatti dimostrare sia ai futuri insegnanti sia a quelli già in servizio, così come all’intera società, quali opinioni prevalgono in merito al delicato tema della “nuova” interculturalità, e possibilmente contribuire a promuovere un processo di auto-riflessione. Si potrà dimostrare come le condizioni – ad esempio l’ancoraggio degli elementi interculturali nella formazione universitaria – possano influire sulla percezione e l’atteggiamento degli insegnanti. Infine, i risultati potranno dimostrare se gli elementi interculturali sono parte integrante della formazione universitaria degli insegnanti in Alto Adige e se l’università prepara i futuri insegnanti in maniera opportuna perché siano in grado di relazionarsi adeguatamente con persone di cultura, lingua e religione diverse.

Riferimenti bibliografici

- Allemann- Ghionda, C. (2017). Zur diversitätsgerechten Professionalisierung angehender Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 35(1), 139-151.
- Aragón, O. R., Dovidio, J. F., & Graham, M. J. (2017). Colorblind and multicultural ideologies are associated with faculty adoption of inclusive teaching practices. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(3), 201-215. doi:10.1037/dhe0000026
- Auernheimer, G. (Ed.) (2002). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Banse, R., & Gawronski, B. (2003). Die Skala Motivation zu vorurteilsfreiem Verhalten: Psychometrische Eigenschaften und Validität [The scale motivation to act without prejudice: Psychometric properties and validity]. *Diagnostica*, 49(1), 4-13. doi:10.1026//0012-1924.49.1.4
- Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers’ strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 229-250. doi:10.1080/02619760120049120
- Bender-Szymanski, D. (2002). Kulturkonflikte in der Schule: Die Bewältigungs- und Rechtfertigungsstrategien von Lehrern. In L. H. Eckensberger, B. Tröger, & H. Zayer (Eds.), *Erinnerungen-Perspektiven. 50 Jahre Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (pp. 118-134). Frankfurt am Main: DIPF.
- Bender-Szymanski, D. (2003, 16.7.2003). *Zur Gleichbehandlung gehört auch, Ungleiches ungleich zu behandeln. Wie geht Schule mit sprachlich-kultureller Heterogenität um?* Paper presented at the Xenos – Verständnis der Kulturen.
- Bender-Szymanski, D. (2013). Interkulturelle Komeptenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus

- der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Ed.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (pp. 201-227). Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsches Schulamt. (2011). *Rahmenrichtlinie für die Gymnasien und Fachoberschulen in Südtirol*. Bozen: Deutsches Schulamt.
- Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(51. Beiheft), 235-249.
- Ganter, S. (2001). Zu subtil? Eine empirische Überprüfung neuerer Indikatoren zur Analyse interethnischer Beziehungen [Too subtle? An empirical test of new indicators for the analysis of inter-ethnic relations]. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53(1), 111-135. doi:10.1007/s11577-001-0006-5
- Gebauer, M. M., & McElvany, N. (2017). Empirische Arbeit: Zur Bedeutsamkeit unterrichtsbezogener heterogenitätsspezifischer Einstellungen angehender Lehrkräfte für intendiertes Unterrichtsverhalten. 2017, 18. doi:10.2378/peu2017.art11d
- Göbel, K., & Buchwald, P. (2017). *Interkulturalität und Schule*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Graham, J. W., & Hoffer, S. M. (2000). Multiple imputation in multivariate research. In T. D. Little, K. U. Schnabel, & J. Baumert (Eds.), *Modelling longitudinal and multilevel data: Practical issues, applied approaches, and specific examples* (pp. 201 – 218). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gültekin, N. (2006). Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt. In R. Leiprecht & A. Kerber (Eds.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (pp. 367-386). Schwalbach/Ts: WOHENSCHAU Verlag.
- Hachfeld, A., & Hahn, A. (2008a). *Items zur Erfassung des Annäherungs- und Vermeidungsfokus von Lehrkräften. Arbeitspapier*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.
- Hachfeld, A., & Hahn, A. (2008b). *Skalen/Items zur Erfassung von multikulturellen, egalitären und assimilativen Überzeugungen von Lehrkräften. Arbeitspapier*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986-996. doi:10.1016/j.tate.2011.04.006
- Hahn, A., Banchevsky, S., Park, B., & Judd, C. M. (2015). Measuring Intergroup Ideologies: Positive and Negative Aspects of Emphasizing Versus Looking Beyond Group Differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*. doi:10.1177/0146167215607351
- Hinz-Rommel, W. (1994). *Interkulturelle Kompetenz: ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hollins, E., & Guzman, M. T. (2005). Research on preparing teachers for diverse populations. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 477-548). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structured Equation Modeling* 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Kalemoglu Varol, Y., Erbas, M. K., & Unlu, H. (2014). Investigation of cultural beliefs of physical education teacher candidates with faculty of education. *Turkish Journal of Sports and Exercise*, 16(1), 80-86. doi:10.15314/TJSE.201416167
- Kofler, D., & Profanter, A. (2006). Crescere plurilingue-II sistema scolastico italiano dell'Alto Adige/Südtirol. In W. Wiater & G. Videsott (Eds.), *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas-School Systems in Multilingual Regions of Europe* (pp. 185-203). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Ed.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (pp. 231-261). Wiesbaden: Springer VS.

- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Teachers' acculturation attitudes and their classroom management: an empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12(2), 256-269. doi:10.2304/eerj.2013.12.2.256
- Matzner, M. (2012). *Migration und Bildung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2006). *Mplus: The comprehensive modeling program for applied researchers. User's guide* (4th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén
- OECD. (2010). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. Retrieved from Paris: OECD.
- OECD. (2015). *Immigrant Students at School*. Paris: OECD Publishing.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi:10.3102/00346543062003307
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147-177. doi:10.1037/1082-989X.7.2.147
- van Dick, R., Wagner, U., Adams, C., & Petzel, T. (1997). Einstellungen zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben [Attitudes toward acculturation: First evaluation of an acculturation scale on six German samples]. *Gruppendynamik*, 28(1), 83-92.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften (Kap. 11). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. M. Kunter, J. Baumert, W. Blum et al. Münster, Waxmann: 235-257.
- Yang, Y., & Montgomery, D. (2013). Gaps or bridges in multicultural teacher education: A Q study of attitudes toward student diversity. *Teaching and Teacher Education*, 30(0), 27-37. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.003
- Yildiz, E. (2012). Von der schulischen Selektion zu einer diversitätsbewussten Bildung. In K. Fereidooni (Ed.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (pp. 153-160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nota delle autrici

Il progetto di ricerca è stato finanziato dalla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano.

