

LE LINGUE ITALIANA E ALBANESE A SCUOLA A più di vent'anni dalle prime migrazioni

MONICA GENESIN

Abstract – Of all foreign students enrolled in Italian schools, the second largest group is formed by children of Albanian origin. This group is internally divided into immigrants of the second generation and those of the ‘generation one and a half’, all with different levels of knowledge of Italian, and of course, different needs. The teachers must keep in mind these different needs to successfully involve these children in lessons, and to improve their education. The author speaks about learning Italian as L1 by highlighting the importance of a positive approach towards the language of origin (in this case Albanian) to ensure the cognitive and linguistic development of the student. A comparison is therefore made between the structures of Albanian and Italian, which will provide the teacher with a better understanding of the linguistic background of their students.

Keywords: Applied Linguistics; Language Acquisition; Sociolinguistics.

La società della globalizzazione e la molteplicità delle culture, l'intensità e la rapidità degli scambi e delle informazioni che caratterizzano il nostro tempo rappresentano una sfida per le istituzioni educative. Una sfida difficile e tuttavia vitale che ha bisogno di una scuola che sappia esprimere le sue potenzialità. Una scuola ponte tra le differenze e una scuola laboratorio di coesione sociale, di dialogo e di pace.

(Ministero della Pubblica Istruzione,
“Alunni con cittadinanza non italiana”)

<http://www.usrlazio.it/file/documenti/intercultura/index.html>

1. Alunni stranieri (e in particolare albanesi) nella scuola italiana: problemi e prospettive

A più di vent'anni dai primi arrivi in Italia, dopo la disgregazione del regime di Enver Hoxha e i profondi cambiamenti avvenuti nell'Europa orientale, gli albanesi vengono oramai percepiti dagli italiani come una comunità senza grossi problemi di inserimento: lo si intuisce dai dati relativi a occupazione, situazione familiare della comunità straniera più numerosa, dopo quella dei

rumeni, costituita al 1° gennaio 2014 da 495.709 unità (237.007 donne, 258.702 uomini), cui si aggiungono i 46.248 kosovari.¹ Come rileva il sociologo albanese Rando Devole (2006, p. 15 ss.), gli albanesi di allora sono oggi cambiati, perché oramai hanno inaugurato la fase matura dell'immigrazione, quando si investe e si costruisce nel paese di accoglienza, per proiettare in esso il futuro proprio e dei propri figli. E il futuro delle nuove generazioni è strettamente legato alla buona realizzazione di un progetto formativo che viene attuato nella scuola italiana, un'istituzione che negli ultimi decenni, in seguito ai fenomeni migratori, ha dovuto affrontare cambiamenti epocali e nuove sfide. Nel periodo 2001/2002-2013/2014 si rileva infatti un significativo incremento delle iscrizioni degli alunni stranieri (Santagati 2015, p. 3 ss.) che sono passati dai 196.414 alunni dell'a.s. 2001/2002 (2,2% della popolazione scolastica complessiva) agli 802.844 dell'a.s. 2013/2014 (9% del totale). Dal 2008/2009 ad oggi, tuttavia, si è registrato un progressivo rallentamento nell'incremento, per effetto della stabilizzazione dei flussi migratori verso l'Italia, ma anche per l'impatto della perdurante crisi economica. Gli iscritti stranieri fra il 2009/2010 e il 2013/2014 sono cresciuti con ritmi del 19,2%, a fronte di un decremento del -2,0% nelle presenze di alunni italiani (passati da 8.283.493 a 8.117.329 unità) e di una diminuzione dello -0,4% della popolazione scolastica complessiva. Tra gli alunni stranieri iscritti nelle scuole italiane, il secondo gruppo più numeroso, dopo i rumeni, è costituito dai giovani di origine albanese, che ammontano a 107.847 nell'anno scolastico 2013/2014.²

Oltre alla dimensione quantitativa, la realtà dei minori immigrati, albanesi e di altre nazionalità, è divenuta ancora più articolata, come si desume dai dati che prendono in considerazione anche il numero di studenti nati in Italia, chiamati 'seconda generazione', i quali sono in forte crescita, specialmente nella scuola d'infanzia e primaria. Nel 2013/2014 gli alunni stranieri nel loro complesso sono cresciuti del 2,1% rispetto all'anno precedente, mentre i nati in Italia hanno avuto un incremento pari all'11,8%, rappresentando ormai il 51,7% del totale degli alunni figli di migranti. Si è quindi verificato il 'sorpasso' degli studenti stranieri di seconda generazione.

Accanto ai ragazzi della 'seconda generazione', stranieri solo dal punto di vista giuridico dato che il loro percorso di crescita e formazione, di acquisizione linguistica e socializzazione avviene entro gli spazi educativi del paese di accoglienza, si affiancano i figli di coppie miste e i ragazzi della "generazione uno e mezzo" (Brunori, Tombolini 2001), così definiti per il

¹ Cf. *XXIV Rapporto immigrazione della Caritas*, http://www.caritasitaliana.it/home_page/area_stampa/00005865_XXIV_Rapporto_Immigrazione_Caritas_e_Migrantes.html

² http://www.istruzione.it/allegati/2014/Notiziario_Stranieri_13_14.pdf.

fatto di essere sospesi tra il nuovo luogo di accoglienza e i legami con il contesto di origine, la presenza di molti dei quali nella scuola italiana costituisce, in buona parte, il riflesso dei ricongiungimenti familiari. Il fenomeno ha comportato il problema dell'inserimento di numerosi minori nel sistema scolastico italiano, un sistema che, già in precedenza, di fronte a questi nuovi bisogni sociali, aveva scelto la strada della piena integrazione, introducendo il concetto di 'educazione interculturale', individuata inizialmente come risposta ai problemi degli alunni stranieri. Ciò emerge dalla *Circolare Ministeriale 8/9/1989, n. 301 (Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio)*, nella quale si sancisce l'accesso generalizzato al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine.³

Tornando al numero di alunni albanesi presenti nella scuola, alcuni elementi interessanti emergono dal parametro relativo alla loro distribuzione per regione: nell'anno scolastico 2013/2014 la Puglia presenta la percentuale più alta tra tutte le regioni italiane, il 28,1 %, a fronte di una media nazionale che si assesta intorno al 13,4%.⁴ Questa significativa presenza di studenti albanesi nelle scuole di Puglia, senz'altro motivata dalla contiguità geografica col vicino paese balcanico, dalla facilità dei contatti, dalle opportunità di vita, di lavoro e di inserimento che molte famiglie albanesi hanno saputo cogliere immediatamente dopo il loro arrivo in Italia, ha imposto fin da subito di programmare interventi adeguati per facilitare l'inserimento e ottimizzare il percorso formativo dei nuovi alunni nel sistema scolastico. Non è quindi un caso sé, da molti anni oramai, vengono realizzati progetti di carattere interculturale in scuole della Puglia e, in particolare, nell'area salentina, dove si registra una significativa presenza di alunni albanesi. Il prezioso lavoro condotto in questi anni è stato documentato in diverse tesi condotte nell'ambito del *Master in Mediazione Linguistica e Interculturale in Materia di Immigrazione e Asilo*, diretto dalla prof.ssa Maria Grazia Guido (Università del Salento), tesi che, ad esempio, illustrano l'attività svolta nella scuola primaria di Taviano (LE) per favorire l'alfabetizzazione e la socializzazione dei nuovi arrivati (in gran parte albanesi) e per promuovere la cultura della conoscenza, dell'accettazione e del rispetto delle culture (cf. Naska 2011/2012), i progetti realizzati presso l'Istituto *F. Capece* di Maglie in collaborazione con lo sportello sull'immigrazione e *Intercultura*, un ente che promuove e organizza scambi ed esperienze interculturali tra diversi paesi (cf. Franja 2011/2012), o un'altra significativa iniziativa, incentrata sulle difficoltà di apprendimento dell'italiano L2 da parte di allievi di

³ <http://www.usrlazio.it/file/documenti/intercultura/index.html>

⁴ http://www.istruzione.it/allegati/2014/Notiziario_Stranieri_13_14.pdf

madrelingua albanese (Maiorano 2008/2009), avviata presso alcuni istituti scolastici della provincia di Taranto e realizzata attraverso l'allestimento di laboratori di alfabetizzazione che presentano l'utilizzazione creativa della lingua italiana, accanto a corsi di lingua albanese (con supporto di un mediatore linguistico madrelingua), per alunni nati in Italia che rischiano di smarrire la conoscenza della loro lingua di origine. È noto infatti che, in generale, la varietà del gruppo o dello strato socio-culturalmente e politicamente egemone diviene modello di imitazione per i parlanti di altri gruppi e strati, i quali sviluppano un atteggiamento che li porta ad avere scarso apprezzamento per la loro lingua di origine (Hudson 1987, p. 233).

Allo scopo di favorire il processo di apprendimento e di integrazione degli studenti albanesi o, più in generale, di altre nazionalità, presenti nelle nostre scuole, risulta quindi opportuno proporre un'offerta formativa che abbia come obiettivo la centralità della persona e tenga conto delle esigenze differenziate dei ragazzi di recente immigrazione, sviluppando tecniche sempre più efficaci per l'apprendimento dell'italiano L2, senza trascurare la valorizzazione della lingua di origine (oltre alle preve conoscenze enciclopediche e scolastiche degli studenti alloglotti). Come è stato rilevato nell'ambito degli studi di carattere glottodidattico (De Marco 2004, p. 4 ss. e cf. letteratura ivi citata nella sezione bibliografica), l'apprendimento della L2 è infatti correlato allo sviluppo della L1, dato che l'abbandono di quest'ultima può riflettersi in un blocco cognitivo dell'apprendimento, di conseguenza “se si permette all'allievo di proseguire il suo sviluppo linguistico-cognitivo nella L1, in seguito egli potrà usare tali conoscenze anche nella L2” (De Marco 2004, p. 4). Anche se è stato ridimensionato il ruolo giocato dalla L1 nell'apprendimento della L2, poiché sono emersi aspetti dell'interlingua⁵ i quali, ad eccezione dell'ambito fonologico e del settore del lessico, non sono necessariamente riconducibili all'interferenza della lingua di partenza, ma riflettono generali strategie di apprendimento (Solarino 1992), si ritiene comunque utile offrire nei paragrafi che seguono un confronto tra la struttura morfologica delle due lingue, italiano e albanese, nella consapevolezza che sia comunque importante la conoscenza del background linguistico-cognitivo e dell'universo semantico del discente albanese (o di altra origine).

⁵ Gli aspetti di queste strategie di apprendimento sono stati indagati nell'ambito del progetto di Pavia che, accanto al saldo impianto teorico, presenta anche un grande interesse dal punto di vista applicativo, in quanto offre una descrizione dei diversi stadi di apprendimento dell'italiano L2 (cf. Giacalone Ramat 1990).

2. Italiano e albanese a scuola: un confronto per migliorare le strategie di apprendimento linguistico

2.1. Il livello grafico e fonologico

La comparazione tra le strutture dell'italiano e dell'albanese, anch'essa lingua della grande famiglia indoeuropea e unica continuatrice di un gruppo cui appartenevano altre antiche lingue dei Balcani quali l'illirico e il trace, non presenta insormontabili difficoltà, a partire dalla comune resa grafica di base latina. Alcune differenze sono costituite dall'uso di grafemi speciali che non compaiono nell'italiano (/ë/ [ə], /ç/ [tʃ]) e da particolari combinazioni /dh/ [ð], /gj/ [j], /ll/ [l̥], /nj/ [ɲ], /rr/ [r], /sh/ [ʃ], /th/ [θ], /xh/ [dʒ] etc. L'albanese è attualmente lingua ufficiale della Repubblica d'Albania e presenta uno status equivalente alla lingua ufficiale in Kosovo, stato ancora parzialmente riconosciuto a livello internazionale,⁶ oltre a essere diffusa, nelle sue due varietà, il ghego (area settentrionale) e il tosco (area meridionale), in altri stati dei Balcani (Macedonia, Serbia, Montenegro, Grecia, Bulgaria) e nelle comunità della diaspora in Europa, America e in diverse parti del mondo (Genesin 1998). Dopo vari, infruttuosi, tentativi di stabilire una varietà standard, avviati dopo il raggiungimento dell'indipendenza nazionale (1912), che portarono alla scelta di una varietà del ghego centrale (il "ghego di Elbasan") come lingua dell'amministrazione dello Stato, con l'avvento del regime comunista (1944) fu la varietà tosca, integrata da alcuni elementi mutuati dal ghego, a costituire la base della nuova lingua letteraria nazionale. Il *Congresso di Ortografia* (1972) segnò l'unificazione linguistica dell'albanese attraverso il definitivo accoglimento della lingua letteraria a base tosca in tutte le aree albanofone, sia della madrepatria, che della diaspora. Negli ultimi anni, dopo la caduta del regime comunista, il risultato di quella politica linguistica è stato messo in discussione fino al punto da chiedere una revisione per una valorizzazione della componente ghega.

La lingua albanese contemporanea costituisce una realtà policentrica, caratterizzata da diverse varietà dello standard che vengono utilizzate nell'amministrazione e nella comunicazione pubblica (stampa, televisione, internet) in area albanese, kosovara e macedone.

A livello fonologico l'albanese comprende 36 fonemi, di cui 7 vocalici e 29 consonantici (Belluscio 2014, p. 278 ss.; Buchholz, Fiedler 1987, pp. 26 ss.), mentre l'italiano ha un inventario che può variare da 27 a 32 fonemi a seconda della possibilità di riconoscere come fonologiche le opposizioni /s/,

⁶ *International Court of Justice*, Accordance with international law of the unilateral declaration of independence in respect of Kosovo (Request for Advisory Opinion), cf. <http://www.icjij.org/docket/index.php?p1=3&p2=4&case=141&code=kos&p3=5>.

/z/, /i/, /j/, /u/, /w/ (Belluscio 2014, p. 279). Nell'ambito del consonantismo l'albanese dispone di un inventario fonologico più ricco dell'italiano e presenta una "diversa qualità fonetica dei segmenti" (Belluscio 2014, p. 280), dato che non si rileva una distinzione tra segmenti scempi vs. geminati e, quindi, l'opposizione di durata consonantica dell'italiano (cf. *sete* vs. *sette*) viene neutralizzata dai parlanti di madrelingua albanese. Nel settore del vocalismo l'albanese ha un sistema eptavocalico, suddiviso in tre gradi di altezza, nel quale, a differenza dell'italiano, l'opposizione di apertura nelle vocali medie non è rilevante.

2.2. La morfologia del nome

Il sistema morfologico si presenta con un grado di maggiore complessità rispetto all'italiano: nell'ambito nominale, nomi, pronomi e aggettivi subiscono delle modificazioni a seconda di numero, genere, caso e, diversamente dall'italiano, occorrono regole diverse e più complesse per la formazione del plurale (suffissazione, fenomeni di alternanza vocalica e/o consonantica). Si incontra, come in altre lingue dell'area balcanica, una declinazione determinata, nella quale l'articolo determinativo viene posposto al nome in qualità di clitico (assumendo forme diverse in base alle caratteristiche fonologiche del segmento finale del nome): cf. *libër* m. sg. 'libro' vs. *libri* 'il libro', *zog* m. sg. 'uccello' vs. *zogu* 'l'uccello', *shtëpi* f. sg. 'casa' vs. *shtëpia* 'la casa', *lule* f. sg. 'fiore' vs. *lulja* 'il fiore'.

L'espressione della determinazione attraverso questa strategia potrebbe, in parte, spiegare l'omissione dell'uso degli articoli determinativi nell'apprendimento dell'italiano L2 da parte degli albanofoni (cf. *per scrivere uso matita*), anche se questo fenomeno costituisce uno degli aspetti più comuni dell'interlingua nell'ambito del trattamento semplificante della morfologia (Solarino 1992). Altri fenomeni di questo tipo riscontrabili tra gli albanofoni che apprendono l'italiano L2, ad esempio l'utilizzazione dell'allomorfo errato per sovraestensione di un'unica forma (*il sedia, il uomo*), oppure la selezione di un determinato allomorfo in base alle caratteristiche fonologiche del segmento finale del nome (*la papa, la doposcuola*) vengono ritenuti degli esempi di semplificazione appartenenti a determinate fasi dell'interlingua (Fedeli 2006; Solarino 1992), ciononostante non si può completamente escludere una certa influenza del background linguistico di partenza.

Un'altra particolarità è costituita dalla classe degli aggettivi prearticolati, la classe più numerosa, caratterizzata dalla presenza di un articolo che precede l'aggettivo (generalmente posposto) che si accorda con i tratti di genere, numero e caso del nome che modifica, cf. *një djalë i bukur* 'un bel ragazzo' vs. *një vajzë e bukur* 'una bella ragazza'. L'articolo preposto occorre anche in combinazione con i nomi al genitivo e con alcuni sostantivi

e pronomi. Dato che le modalità di accordo tra nome e aggettivo in italiano funzionano in maniera abbastanza diversa, possono verificarsi delle difficoltà da parte dell'apprendente di madrelingua albanese nell'appropriarsi correttamente del sistema di flessione aggettivale della L2, con conseguente sovraestensione nel singolare di forme aggettivali del maschile (Fedeli 2006), oppure sovraestensione dell'articolo in contesti sintattici del tipo: 'Com'è il fiore?' 'Il bianco!'. In questo caso si riflette l'interferenza della L1 nella quale l'aggettivo *i bardhë* 'bianco' è accompagnato da articolo.

2.3. La morfologia del verbo

Passiamo ora a descrivere alcuni aspetti salienti del verbo albanese legati alla sua dimensione morfologica, mettendo in rilievo quelli che risultano più significativi nella prospettiva acquisizionale in esame.

Come l'italiano, anche l'albanese codifica le categorie di tempo, modo, aspetto e diatesi attraverso suffissi legati alla radice, oppure ausiliari. Le categorie di persona e numero si riflettono sul verbo nella sua forma finita mediante la rete dell'accordo. Si incontra inoltre una notevole casistica di fenomeni di allomorfia, suppletivismo che contraddistinguono verbi ad altissima frequenza, tra i quali il verbo 'essere' (pres. indicativo I p. sg. *jam*, III p. sg. *është*, passato remoto I p. sg. *qeshë*, participio *qënë*), 'avere' (pres. indicativo I p. sg. *kam*, passato remoto I p. sg. *pata*, participio *pasur*), 'andare' (pres. indicativo I p. sg. *vij*, passato remoto I p. sg. *erdha*, participio *ardhur*), che presentano suppletivismo anche nell'italiano. I tempi e modi del sistema verbale albanese coincidono in buona parte con quelli dell'italiano, con l'eccezione di alcune particolarità nell'inventario dei modi, tra i quali occorrono ottativo e ammirativo, legati all'espressione del desiderio, augurio, maledizione e, rispettivamente, della sorpresa, meraviglia, narratività (Buchholz, Fiedler 1987, pp. 154-160). Nell'albanese, come nell'italiano, esistono inoltre altri mezzi linguistici per la realizzazione della modalità, tra i quali l'uso sovraesteso di forme temporali (Buchholz, Fiedler 1987, pp. 133 ss.), o l'utilizzazione di elementi lessicali portatori di modalità, ovvero i verbi 'bisogna, occorre' (*duhet*), 'volere' (*dua*), 'potere' (*mund* con valore sia epistemico che deontico). Questa ricchezza di forme modali nell'albanese L1 può giocare un ruolo anche nella precoce comparsa dei modali, "cosa non del tutto consueta nelle IL" (Banfi 1995, p. 324), nell'interlingua dell'apprendente albanofono Mehmet, che, come mette in rilievo Emanuele Banfi in un suo contributo (cf. Banfi 1995), fin dalla prima intervista sembra utilizzare con una certa disinvoltura i verbi *dovere*, *volere* e *potere*, a differenza di quanto avviene in altre interlingue nelle quali è il verbo *volere* a comparire per primo, seguito da *dovere* e, da ultimo, da *dovere*.

Un interessante saggio sullo sviluppo dell'interlingua nel sistema verbale da parte di un'apprendente albanofona di italiano L2, una bambina di

10 anni, viene proposto in un'articolo di Anna De Marco e Cristina Piva (De Marco, Piva 2007), nel quale le autrici, con l'obiettivo di confrontare due diverse prospettive teoriche, la funzionalista e la generativista, analizzano un corpus di produzione spontanea offrendo un'analisi del processo di acquisizione dell'italiano L2 nell'ambito del verbo. Come si rileva dallo studio, emergono molti punti di contatto con il processo di apprendimento della L1, in particolare nella gradualità di costruzione del paradigma verbale in relazione alle categorie di tempo, modalità, aspetto e nella progressiva acquisizione delle forme più marcate. Nelle prime fasi del corpus analizzato compaiono con grande frequenza forme di presente e participio passato, rispetto invece alle forme progressive che risultano essere più complesse.

Anche la codificazione della diatesi in albanese presenta alcuni aspetti particolari che possono avere dei riflessi nello sviluppo dell'interlingua negli apprendenti italiano L2. La morfologia verbale non-attiva – è preferibile utilizzare questa espressione in quanto le medesime forme codificano funzione sia passiva che riflessiva – è realizzata nell'albanese standard attraverso tre strategie, distinte in base alla prospettiva temporale e alla modalità: morfemi e desinenze (presente e imperfetto: *lahem* 'mi lavo, sono lavato'), clitico riflessivo anteposto alle forme attive (passato remoto, nei modi ottativo, ammirativo, imperativo: *u lava* 'mi lavai, fui lavato') e la perifrasi con l'ausiliare 'essere' (nei tempi composti del passato: *jam larë* 'sono stato lavato, mi sono lavato'). Mentre il primo tipo di codificazione non trova corrispondenza in italiano, il secondo presenta punti di accordo con la formazione del riflessivo, con la differenza che il clitico preposto al verbo albanese è invariabile, privo di marche di accordo di persona o numero. La presenza della perifrasi con ausiliare 'essere' nel sistema verbale albanese potrebbe ingenerare alcune interferenze con la graduale costruzione del sistema verbale della lingua d'arrivo, interferenze che si manifestano nella codificazione morfologica dei tempi composti del passato della L2, dato che la corrispondenza formale 'one to one' alb. *jam larë* it. 'sono [stato] lavato' può oscurare la corretta codificazione della temporalità nella lingua obiettivo.

3. Conclusioni

Nei paragrafi precedenti è stato delineato un sintetico confronto tra alcuni aspetti della morfologia dell'albanese e dell'italiano che potrebbero essere utili per identificare delle strategie efficaci per aiutare gli apprendenti albanofoni ad acquisire la lingua italiana, stimolandoli nel contempo a mantenere e sviluppare la loro L1. Sarebbe auspicabile che, in contesti ove siano presenti alunni albanofoni o con L1 diversa dall'italiano, la scuola possa avviare sempre nuove iniziative, con l'obiettivo di incoraggiare gli alunni a sfruttare le conoscenze della loro lingua madre per migliorare

l'acquisizione dell'italiano, ma anche l'apprendimento di altre lingue straniere curricolari. Progetti basati su questa impostazione metodologica, stati già realizzati presso alcune scuole secondarie superiori del Veneto da Nicoletta Penello (2003, 2004), per l'interazione tra italiano e dialetto, e da Marinela Sotiri che ha invece applicato questo metodo impostato sul confronto tra l'albanese L1 degli alunni immigrati vs. italiano e dialetto dei compagni italiani vs. inglese, L2 per entrambi i gruppi.⁷ Gli esperimenti si sono basati sul presupposto che, per attivare le capacità linguistiche del discente, occorre tenere conto del suo retroterra culturale, personale, ambientale e, ovviamente, linguistico: partendo da un confronto con la L1 dello studente (in questo caso l'albanese) si può stimolare una riflessione sulle strutture della propria lingua per metterla a confronto con l'italiano L2, ed eventualmente altre L2 curricolari.

Monica Genesin è Docente di Lingua e Cultura Albanese presso l'Università del Salento e ha all'attivo diverse pubblicazioni dedicate alla linguistica albanese, diacronica, sincronica e variazionale. Si è formata presso gli Atenei di Padova e della Calabria, in Germania presso la Ludwig-Maximilian Universität e l'Albanien Institut di Monaco di Baviera. Ha preso parte, con contributi originali, ai principali congressi di Albanologia e di Balcanologia in Italia e all'estero (Germania, Albania, Kosovo, Russia).

Riferimenti bibliografici

- Banfi E. 1995, *Mezzi di espressione della modalità esplicita in italiano/L2: analisi dell'IL di un soggetto albanofono*, in Giacalone Ramat A. e Crocco Galèas G. (a cura di), *From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition*, Narr, Tübingen, pp. 319-332.
- Belluscio G. 2014: *Fonematica contrastiva albanese-italiano*, in Gesuato S. e Busà M.G. (a cura di), *Festschrift in onore di Alberto Mioni*, CLEUP, Padova, pp. 277-292.
- Brunori L., e Tombolini F. 2001, *Stranieri fuori, stranieri dentro. Una riflessione sullo spazio interetnico*, Franco Angeli, Milano.
- Buchholz O., e Fiedler W. 1987, *Albanische Grammatik*, Verlag Enzyklopädie, Leipzig.
- De Marco A. 2004, *Aspetti tipologici della lingua italiana: implicazioni glottodidattiche*, in *Didattica dell'italiano come lingua seconda*, Università di Venezia, Venezia, pp. 1-114.
- De Marco A. e Piva C. 2007, *L'evoluzione della morfologia verbale in una apprendente albanofona di italiano L2*, in Chini M., Desideri P., Favilla M.E. e Pallotti G. (a cura di), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Guerra edizioni, Perugia, pp. 257-280.

⁷ http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/penello/linguistica_didattica.html.

- Devole R. 2006, *L'immigrazione albanese in Italia: dati, riflessioni, emozioni*, Agrilavoro edizioni, Roma.
- Fedeli L. 2006, *L'alunno albanofono nella scuola di base: acquisizione e apprendimento dell'italiano L2*, in Tempesta I. e Maggio M. (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, Franco Angeli, Milano, pp. 80-88.
- Franja M. 2011/2012, *Immigrazione e sud Salento*, Master di I livello in Mediazione Linguistica Interculturale in materia di immigrazione ed asilo. Università del Salento, Lecce.
- Genesin M. 1998, *Albanian*, in Price G. (a cura di), *Encyclopedia of the Languages of Europe*, Blackwell, Oxford, pp. 4-8.
- Giacalone Ramat A. 1990, *Presentazione del progetto di Pavia sull'acquisizione di lingue seconde. Lo sviluppo di strutture temporali*, in Bernini G. e Giacalone Ramat A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Franco Angeli, Milano, pp. 13-38.
- Hudson R.A. 1987, *Sociolinguistica*, Il Mulino, Bologna.
- Maiorano V. 2008/2009, *Il mediatore linguistico interculturale: un ruolo in evoluzione*, Master di I livello in Mediazione Linguistica Interculturale in materia di immigrazione ed asilo, Università del Salento, Lecce.
- Naska P. 2011/2012, *Il mediatore interculturale. Mediare nella scuola oggi*, Master di I livello in Mediazione Linguistica Interculturale in materia di immigrazione ed asilo, Università del Salento, Lecce.
- Penello N. 2003, *Esperimenti di didattica dell'italiano basati sul dialetto*, in Marcato G. (a cura di), *Italiano. Strana lingua? Atti del Convegno*, Unipress, Padova, pp. 133-138.
- Penello N. 2004, *L'uso del dialetto nell'insegnamento della grammatica*, in Marcato G. (a cura di), *Questioni linguistiche. Lingue e dialetti nel Veneto*, vol. 2, Unipress, Padova, pp. 19-33.
- Santagati M. e Onfini V. (a cura di) 2015, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale A.s. 2013/2014. Quaderni ISMU 1. Iniziative e studi sulla multiethnicità*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Fondazione ISMU, Milano.
- Solarino R. 1992, *L'italiano come lingua seconda: apprendimento spontaneo e apprendimento guidato*, in Massimeo F., Portoghese A. e Selvaggi P. (a cura di), *Educazione interculturale e inserimento degli alunni albanesi nella scuola dell'obbligo*, IRRSAE Puglia, Bari, pp. 445-461.