



IMPARARE A LEGGERE E A SCRIVERE

EFFICACIA DELLE PRATICHE DI INSEGNAMENTO

Volume 1 - Rapporto di ricerca

A cura di Mario Castoldi e Michela Chicco



IPRASE - Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa

via Tartarotti 15 - 38068 Rovereto (TN) - C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 - fax 0461 499266 - 0461 494399

iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it - www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario G. Dutto (Presidente)

Roberto Ceccato

Michael Schratz

Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE

Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione febbraio 2019

Realizzazione grafica e stampa

La Grafica – Mori

ISBN 978-88-7702-466-4

Il volume è disponibile all'indirizzo web: www.iprase.tn.it alla voce risorse-pubblicazioni

Questa iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma operativo FSE 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento grazie al sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento.

AZIONI A SUPPORTO DEL PIANO "TRENTINO TRILINGUE"

Sviluppo delle risorse professionali e predisposizione di strumenti di apprendimento e valutazione

CUP C79J15000600001 codice progetto 2015_3_1034_IP.01

La Commissione europea e la Provincia autonoma di Trento declinano ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni contenute nei presenti materiali.



IMPARARE A LEGGERE E A SCRIVERE

**EFFICACIA DELLE PRATICHE
DI INSEGNAMENTO**

Volume 1 – Rapporto di ricerca

A cura di Mario Castoldi e Michela Chicco

FEBBRAIO 2019

Ringraziamenti

I due volumi, esito della ricerca, sono il frutto di un grande lavoro di squadra iniziato nell'autunno del 2016. Per questo il gruppo di ricerca intende ringraziare gli studenti e le studentesse, i genitori, i dirigenti scolastici e il personale di segreteria coinvolti nel progetto di ricerca e che hanno contribuito alla sua realizzazione.

Un grazie particolare va alle docenti che con grande professionalità hanno preso parte a ogni fase del progetto: Marina Bortolini, Lorena Bragagna, Sara Buganè, Carla Colla, Serena Conci, Ninni De Simone, Irene Donanzan, Mirta Eccher, Nicoletta Marchesini, Susi Martinelli, Federica Mengon, Mariangela Parisi, Letizia Poletti, Flavia Rauzi, Paola Ricci, Ilenia Soardi, Maura Tomasoni, Graziella Valentini.

IPRASE PER L'AMBIENTE



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.

Indice

Premessa	7
Parte prima - Il quadro della ricerca	
1. L'alfabetizzazione: temi emergenti, prospettive di studio e ricerca. Lo stato dell'arte	11
Lerida Cisotto, Franca Rossi	
2. Elaborazione dell'impianto di indagine	53
Mario Castoldi, Giuseppe Tacconi	
3. Partecipanti alla ricerca	63
Paola Baratter, Michela Chicco	
Parte seconda - I risultati	
4. La rilevazione degli apprendimenti	73
Angela Martini	
5. Osservazioni in classe: metodo, esiti, riflessioni	101
Lerida Cisotto, Franca Rossi, Ilaria Mancini, Paola Sangiorgi	
6. Analisi delle interviste ai docenti	191
Giuseppe Tacconi, Paola Baratter, Marco Perini	
7. Il questionario genitori	247
Giovanna Bartone, Liliana Carrieri	
Parte terza - Analisi critica	
8. Chiavi di lettura	259
9. Linee di sviluppo della ricerca	277
Bibliografia	291

Premessa

L'arte dell'insegnare è un insieme di capacità operative e riflessive, conquistate nel tempo da chi insegna e messe a fuoco nel lavoro in classe a fronte di generazioni di studenti che si succedono. La riflessione sulle pratiche adottate, la loro revisione e l'introduzione di soluzioni innovative fanno parte della professionalità di chi insegna. Imparare a leggere e a scrivere richiama i fondamentali della scuola primaria che i cambiamenti nel tempo sopravvenuti non ne scalfiscono la missione storica, cioè l'aprire la strada della cultura e della scienza alle nuove generazioni.

I saperi pratici, alla base dei mestieri della scuola, mantengono una loro stabilità nel tempo e conservano, pur con ricorrenti rivisitazioni e peculiari interpretazioni, pratiche di azione e soluzioni didattiche che resistono al logorio del tempo e alle ricorrenti ondate di nuove ipotesi e proposte tecniche. Questa è, insieme, la loro forza nell'assicurare continuità negli anni e la loro debolezza nelle rigidità che possono generare. Il futuro che passa a scuola, tali sono le coorti di allievi, affonda le radici in alcuni fondamentali che rendono comprensibile l'attività in un assetto tradizionale fatto di banchi allineati e lavagna in ardesia come in un'aula 3.0, con disposizioni mobili e display diffusi.

La decisione di Iprase, il nostro istituto provinciale di ricerca, di puntare l'obiettivo su quelli che possono apparire temi di ieri ("leggere e scrivere e...") nasce dalla necessità di assicurare la manutenzione di tutte le pratiche didattiche anche quelle che erroneamente entrano in un cono d'ombra inesplorato. Proprio i cambiamenti avvenuti nelle culture degli alunni, nelle tecnologie disponibili, nelle attese delle famiglie e nelle aspettative della società rendono urgente rivisitare periodicamente i modi e le forme dell'insegnare.

Ritornare, quindi, a interrogarsi sulle pratiche di insegnamento della lettura e della scrittura non è un nostalgico sguardo al passato resuscitando abbecedari e sillabari, né il revival delle *querelle*

metodologiche che hanno agitato i decenni del secondo dopoguerra. È piuttosto il rimettere a fuoco uno dei compiti che gli insegnanti affrontano nei primi anni della scuola primaria, tenendo conto della tradizione, in qualche misura codificata da libri di testo molto simili, dell'esperienza diversa delle nuove generazioni e degli ambienti di apprendimento che le scuole offrono.

Per spostare in avanti le frontiere della conoscenza, è questa la ragione della ricerca, occorre tempo e metodo: la temerarietà di chi ha il coraggio di esplorare sentieri considerati inconsueti e il rigore di chi capitalizza le conoscenze già acquisite e su di esse costruisce.

La ricerca, coordinata dal prof. Mario Castoldi dell'Università di Torino e realizzata da un team di esperti di alto profilo provenienti da diverse università italiane, è una realizzazione importante per l'Ipase che documenta così la propria capacità di investigazione scientifica. È soprattutto una sollecitazione per le scuole primarie della nostra Provincia a rivedere continuamente le proprie scelte metodologiche e didattiche soprattutto in un'area che si rivela, oggi come ieri, la cartina di tornasole di una buona partenza nell'itinerario di formazione. Mettere buone basi nella lettura come nella scrittura significa impadronirsi degli strumenti essenziali per progredire nell'appropriazione della conoscenza e dei modi per costruirla e svilupparla. False partenze o problemi precocemente non risolti si traducono spesso in ostacoli che rischiano di protrarsi nel tempo senza si riesca veramente a rimuoverli.

Nel proporre i risultati della ricerca alle scuole del Trentino e, in particolare, agli insegnanti delle scuole primarie, si forniscono termini di riferimento per la riflessione e indicazioni operative per le pratiche di classe. È importante riprendere a esaminare con attenzione e a sviluppare soluzioni innovative in un'area che unisce il passato al presente e al futuro nella permanente missione della scuola di mettere a disposizione degli studenti gli strumenti della conoscenza: leggere e scrivere sono i fondamentali, talora dismessi quasi che non fossero continuamente chiamati in causa per affrontare le sfide che ogni studente deve affrontare nella propria formazione.

Mirko Bisesti
Assessore all'Istruzione, Università e Cultura

Parte Prima

Il quadro della ricerca

1 | L'alfabetizzazione: temi emergenti, prospettive di studio e ricerca. Lo stato dell'arte¹

Lerida Cisotto², Franca Rossi³

1.1 Dalla literacy alle Multiliteracies

1.1.1 Leggere e Scrivere: abilità di base e competenze di cittadinanza

Il titolo del capitolo racchiude il profondo cambiamento intervenuto in anni recenti sul concetto di alfabetizzazione e indica la direzione stessa di tale cambiamento. La traduzione italiana si può formulare in riferimento al costrutto: *Dall'alfabeto a molti alfabeti* o guardando al processo d'apprendimento: *Dall'alfabetizzazione alla multi-alfabetizzazione*. L'espressione italiana però non rende a pieno la polisemia e la densità semantica del corrispondente inglese *literacy*, che si riferisce sia al fatto di possedere familiarità e padronanza della lingua scritta, sia ai modi con cui si perviene a tale familiarità. La radicalità delle trasformazioni in atto nei contesti sociali, scolastici e di uso della lingua scritta è tale da far apparire lo stesso termine *literacy* sempre più insufficiente a dar conto delle molte sfaccettature sottese all'imparare a leggere e a scrivere. Che cosa significa *imparare a leggere e a scrivere in contesti multiculturali e multilingue*? E che cosa significa *imparare a leggere e a scrivere "in" e "con" i media digitali*? Quali processi sono chiamati in causa nella *lettura e fruizione di testi multimodali*? Come fare *usi produttivi delle abilità di literacy acquisite a scuola* nei contesti quotidiani?

¹ Lerida Cisotto ha scritto i paragrafi n. 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4. Franca Rossi ha scritto il paragrafo n. 1.5. Lerida Cisotto ha rivisto l'intero capitolo n. 1.

² Lerida Cisotto è docente di Didattica della Lingua italiana presso l'Università degli Studi di Padova.

³ Franca Rossi è docente di Psicologia dell'Educazione presso l'Università "Sapienza" di Roma.

Si potrà ritenere che questioni di tal genere investano solo marginalmente la scuola primaria, per la quale è obiettivo prioritario l'acquisizione delle abilità di base di lettura e scrittura. Tuttavia, è difficile prescindere dagli interrogativi prima introdotti: le suggestioni ricorrono nelle esperienze e nelle conversazioni dei bambini, negli oggetti del quotidiano su cui investono tempo e attenzione ed emergono nei processi cognitivi e comportamentali con cui essi incontrano e imparano la parola scritta. I bambini sono parte delle trasformazioni in atto; ne è parte anche l'insegnante che, fin dai primi giorni di scuola, modella il proprio intervento didattico in base alle convinzioni personali su lettura e scrittura. L'idea forte a cui si ispira può essere la componente strumentale di tali abilità, oppure esse sono coltivate anche in dimensione culturale e come competenze di cittadinanza. *Leggere e scrivere rappresentano la quintessenza delle competenze di cittadinanza*, in quanto concorrono a formare una serie di attitudini (analisi, confronto, riflessione, attenzione, empatia, pensiero relazionale, immaginazione, costruzione di significati, attribuzione di senso, controllo...) destinate a diventare nel tempo capacità di comprensione e di comunicazione. È l'etimologia stessa dei due termini, accomunati dal suffisso "cum", a includere la dimensione del dialogo e della reciproca appartenenza.

Dopo questa premessa, il capitolo affronterà, sia pure in forma sintetica, le prospettive attuali di studio sui temi della literacy e ne esplorerà le implicazioni dal punto di vista educativo e didattico.

1.1.2 Pratiche alfabetizzate e literacy infantile

I primi giorni di scuola sono segnati dal vivace fermento che precede e accompagna i momenti importanti e il brusio operoso della classe è attraversato dalla trepida attesa dei bambini di imparare a leggere e a scrivere, così come fanno i "grandi". Osservando il modo in cui essi si orientano in aula, si percepisce subito che alcuni hanno già instaurato un rapporto confidenziale con gli artefatti scritti: si lasciano attirare dai libri, li sfogliano incuriositi, traggono spunto dalla copertina per immaginare il contenuto dei racconti e si soffermano sulle scritte distribuite tentando letture inventate. Per altri, invece, libri e scritte sembrano essere niente di più che parte anonima del corredo scolastico. Il diverso grado di energia e attenzione di cui il bambino investe le scritte ancor prima di conoscerle lascia intuire il differente rilievo a queste attribuito in ambito familiare e sociale. Facendo da contrappunto all'idea ancor radicata di *idoneità all'apprendimento*

dell'alfabeto, i diversi atteggiamenti dei bambini stanno a indicare come la storia di alfabetizzazione non inizi con l'insegnamento formale del codice. Di lì continua invece, filtrata dalle esperienze di cui essi sono stati resi partecipi nei contesti di vita, dalle abitudini, aspettative e credenze alimentate dagli adulti circa il ruolo della lingua scritta nel quotidiano.

Gli studi pionieristici di Bruner (1983) e ancor prima quelli di Vygotskij (1978) hanno contribuito a far luce sulla ricchezza e vivacità delle risorse messe in campo dal bambino nei primi incontri con la parola scritta, un potenziale che fatica non di rado a trovare spazio e accoglienza nei percorsi scolastici di lettura e scrittura. Nell'ottica introdotta da questi studi, il *gruppo ELL* -Emergence of Language and Literacy- della University of British Columbia rimprovera alla ricerca tradizionale il fatto di riferirsi a un *modello adulto di alfabetizzazione*, descrivendone l'acquisizione nei termini del solo riconoscimento di lettere e parole. Gli studiosi si richiamano a una concezione di *literacy infantile* come un costrutto qualitativamente differente dalla literacy matura, e si compone di una serie di abilità che ne attestano l'apprendimento, anche a prescindere dalla padronanza del codice alfabetico. Fra queste, la capacità di parlare intorno al linguaggio, di descrivere gli stati psicologici propri ed altrui, di raccontare un evento al tempo passato e riferire fenomeni fisici e psicologici anche se non presenti. In breve, il diventare alfabetizzati è visto come un processo evolutivo in stretta connessione con le pratiche di discorso e gli usi sociali della lingua scritta che connotano le interazioni tra le persone nei contesti di vita (Olson, 1991; 1994; Goodman, 1986).

La nuova prospettiva incrina *l'idea forte di alfabetizzazione come processo strettamente scolastico* imperniato su codifica e decodifica della parola scritta e ne delinea un profilo composito, in cui intervengono fattori strumentali, cognitivi, culturali, sociali, e distribuito lungo un *continuum di competenza*, dalla familiarizzazione iniziale che precede la scolarità fino agli usi maturi dell'età adulta (Hillis, 2002). La literacy è vista perciò come *fattore centrale dello sviluppo cognitivo*, grazie al quale si apprendono modi di conoscere e di organizzare le esperienze, ma anche come *forma di socializzazione*, poiché l'acquisizione della lingua scritta avviene in una rete di interazioni connotate dalla cultura (Boscolo, 1997). In breve, si guarda alla literacy come processo che accompagna e scandisce i diversi momenti della vita dell'uomo e ne sancisce l'appartenenza sociale.

Verso la fine del secolo scorso due indirizzi di ricerca concorrono ad articolare ulteriormente il concetto di alfabetizzazione, fino a modificarne natura e struttura: le indagini di matrice socio-cul-

turale che trovano massima espressione nei New Literacy Studies e la linea di ricerca del New London Group che ridefinisce la literacy alla luce dell'innovazione indotta dalle tecnologie digitali, dalla multimedialità e dal multilinguismo.

1.1.3 Literacy e Multiliteracies: processi multipli e distribuiti

Gli autori che si riconoscono nell'orientamento teorico dei *New Literacy Studies* (Gutierrez, 2000) sostengono la necessità di alleggerire la connotazione scolastica di literacy e di riconcettualizzarla come *processo multiplo e distribuito*, in quanto frutto di pratiche e attività svolte sia in ambito scolastico, sia in contesti culturali, sociali e professionali. La sua acquisizione è intrecciata con le attività di cui l'alunno è partecipe, dentro e fuori scuola, nei molti luoghi di vita, negli interstizi fra vita familiare, scolastica e dei gruppi sociali di appartenenza. Schultz (2002) invita gli insegnanti a guardare oltre lo spazio fisico dell'aula e a osservare come i bambini diventino lettori e scrittori traendo vantaggio da opportunità molteplici e multidislocate, comprese quelle attinte dai media. Secondo l'autrice, la separazione tra *lingua della scuola* e *lingua del quotidiano* alimenta la distinzione tra i mondi di vita degli allievi e tra le pratiche alfabetizzate con cui essi, giorno dopo giorno, diventano capaci di partecipare agli eventi culturali. Viceversa, rendere l'alfabetizzazione un evento significativo per la costruzione dell'identità di bambini, adolescenti, giovani, significa conferirle autenticità. Il processo non comporta tuttavia l'incorporazione del mondo extrascolastico in quello scolastico, né vale il movimento opposto, ma richiede lo sviluppo di una prospettiva integrata di alfabetizzazione. "Se scopo fondamentale dell'educazione pubblica è quello di offrire equivalenti opportunità di sviluppo per tutti gli alunni, il compito per tutti gli educatori è scoprire come insegnare agli studenti in modi che connettono i momenti della loro vita dentro e fuori la scuola" (Schultz, 2002, p.386).

Il cambiamento di prospettiva porta con sé un'altra trasformazione: ossia la graduale disaffezione verso alcuni concetti cari alla tradizione scolastica, in particolare quello di "abilità", a cui si preferisce il concetto di "*pratica alfabetizzata*" (Street, 2000). Le *pratiche di literacy* si possono definire come i modi in cui i testi incontrano la vita delle persone, modellano le istituzioni e le relazioni di potere. Tali pratiche concorrono a costruire le identità dei singoli e dei gruppi, a negoziare le relazioni sociali, a caratterizzare il ruolo delle istituzioni, a orientare gli atteggiamenti, le credenze e i valori delle persone e delle comunità (Maybin, 2000). Superando la separazio-

ne indotta dai curricoli scolastici, *le pratiche letterarie viaggiano tra i contesti* e si trasformano, poiché le persone tendono ad occupare creativamente gli spazi dell'educazione (Schultz 2000, p. 362).

Gli studiosi del *New London Group* si spingono oltre, mettendo in discussione il termine stesso di literacy e proponendo il sostitutivo *multiliteracies*. Con tale espressione essi intendono rispondere a due forze impetuose che stanno investendo i Paesi, le culture, le loro rappresentazioni simboliche e le relazioni: la proliferazione delle modalità di comunicazione (*multimodalità*) indotta dagli assetti tecnologici (internet, multimedia e media digitali) e l'esistenza di una crescente *diversità linguistica e culturale* per l'aumento dei flussi migratori (Kress, 2003). L'interdipendenza fra i vari livelli del cambiamento è così evidente che è necessario concepire le abilità di lettura e scrittura nell'ambito di un ampio spettro di attività, fondato sulla comprensione e sulla comunicazione. A tale esigenza va incontro la "*Pedagogy of Multiliteracies*" (New London Group, 1996; Gee, 2017), un approccio ai temi dell'apprendimento che accoglie e lavora su pratiche linguistiche di differente natura e provenienza: i testi scritti, ma anche i discorsi orali, i generi vernacolari e i testi multimodali (Kress, 2010). Nel curriculum si aprono inoltre spazi di intervento per altri tipi di alfabetizzazione: matematica, visiva, informatica e emotiva. *Inclusione* e *intersezione fra i diversi tipi di literacy* sono le parole chiave, al fine di consentire agli alunni di partecipare in modi e con strumenti diversi ai differenti gruppi e comunità: sociali, tecnologiche, culturali e linguistiche.

1.1.4 L'alfabetizzazione come pratica ibrida e intertestuale

Un'esponente di rilievo dei New Literacy Studies è A.H. Dyson. La studiosa ha condotto una serie di indagini a carattere etnografico con cui ha illustrato le *reti di alfabetizzazione* intrecciate dagli allievi nelle fasi iniziali di apprendimento della literacy. L'alfabetizzazione indica, secondo Dyson (2016), la padronanza allargata di un ampio ventaglio di testi culturali e, oltre alle forme scolastiche, include anche le risorse simboliche della cultura popolare, soprattutto dei media, con cui i bambini vengono a contatto precocemente e in modo del tutto naturale (1999, p. 368).

L'autrice definisce l'acquisizione della literacy come *un processo ibrido e intertestuale*. L'*intertestualità* designa il complesso intreccio con cui gli allievi si impadroniscono delle abilità di lettura e scrittura scolastiche, stabilendo dei legami con le pratiche attivate in ambito familiare e sociale. D'altro canto, mediante lettura e scrittura scolastiche essi trasformano le pratiche quotidiane

in una forma di testualità nuova, dotata di significato personale (Hull e Schultz, 2002). Nel corso del processo, gli allievi si avvalgono di una costante attività di negoziazione e di procedure di "ibridazione testuale", ossia di strategie con cui intrecciano una grande varietà di temi, forme espressive, materiali e usi della literacy, giungendo a significati condivisi. Bakhtin (1981) definisce *l'ibridità* un "modo per percepire il mondo nelle parole", poiché essa rappresenta "*la collisione tra diversi punti di vista nel mondo intrecciati nelle parole*". L'ibridazione non consiste nella giustapposizione di elementi linguistici e culturali, ma in un'attività di reinvenzione, un vero e proprio processo creativo, stimolato dalla necessità contingente di produrre risposte adatte alla novità dei contesti. In altre parole, *il processo di alfabetizzazione si caratterizza come esperienza di tensione semiotica* (Dyson, 2016), che consente ai bambini di posizionare e riposizionare se stessi nei circuiti della cultura popolare, di partecipare agli eventi letterati della scuola e di orientarsi all'interno dei mondi sociali.

I costrutti di intertestualità e ibridità assumono importanza particolare per l'alfabetizzazione nelle classi multiculturali. Nel corso di un'indagine effettuata in una scuola di San Francisco a elevato multiculturalismo, Dyson (1999) ha esaminato i modi con cui un gruppo di bambini afro-americani di classe prima impara a leggere e a scrivere. Lo studio ha evidenziato lo *sforzo multimediale* con cui prende avvio l'alfabetizzazione, una tensione costante per integrare il curriculum scolastico con i materiali offerti dai media popolari: televisione, canzoni... I bambini si appropriano liberamente di temi ed espressioni dei cartoni animati, degli eventi sportivi e degli spot pubblicitari, ne fanno oggetto di conversazione quotidiana e li utilizzano per inventare storie, caricandoli di significato personale. In particolare, la ricerca in questione ha considerato l'influenza di alcune trasmissioni televisive di sport sulle scritture dei bambini afro-americani. L'indagine è stata condotta con metodo etnografico: un lungo periodo di osservazione partecipante in classe, riprese video con registrazione delle conversazioni intrattenute in gruppo durante le attività di laboratorio sulla scrittura e un'abbondante raccolta di composizioni dei bambini. Attraverso l'analisi dei testi prodotti, Dyson ne ha messo in luce le molte dipendenze dalle risorse dei media, individuando cinque tipi di appropriazione:

- a) di temi e contenuti, fra cui, i nomi delle squadre dei giocatori e dei Paesi di provenienza;
- b) di forme comunicative, come le modalità seguite per gli annunci o le cronache sportive che favoriscono l'apprendimento di alcune regole del discorso, ad esempio, la posizione degli aggettivi o l'uso dell'articolo;

- c) di convenzioni grafiche, quali i simboli delle squadre o di altri prodotti commerciali;
- d) di forme espressive: il modo di parlare del cronista o di altri personaggi con ruoli diversi;
- e) di ideologie di genere e di potere: i media propongono ruoli sociali che i bambini tendono a riproporre nei loro discorsi, nei disegni e nelle scritture.

L'*appropriazione* è espressione che indica il processo proprio di tutti i soggetti appartenenti a un gruppo sociale che entrano in relazione tra loro "*prendendo gli uni dagli altri*", impadronendosi reciprocamente di espressioni, significati e modi di rappresentare gli eventi. L'appropriazione è un pattern di partecipazione ai contesti sociali assai comune fra i bambini, veri e propri "spazzini di forme e temi" (Dyson 1999, p.368). Costantemente impegnati a colmare la disparità con il mondo degli adulti e a negoziare l'appartenenza ai gruppi dei pari, essi osservano ciò che gli altri dicono o scrivono e lo fanno proprio. Ricorrendo a strategie informali e contingenti, attingono forme orali e scritte dal vasto repertorio degli ambienti di vita quotidiana, le mettono a contatto tra loro e le riutilizzano, adattandole di volta in volta ai bisogni comunicativi, scolastici o di altra natura. I bambini operano poi una *ri-contestualizzazione*, estrapolando parole e immagini dai loro contesti di origine e trasformandole in una nuova forma di discorso o di testo tramite un'attività di negoziazione, con cui vengono adattate le risorse simboliche attinte dai media. Dyson (2000) riporta l'esempio di un bambino che inseriva nei disegni la scrittura particolareggiata di numeri e nomi riferiti ai suoi giocatori di football preferiti, pur avendo iniziato da poco la scuola, muovendosi nella zona di intersezione tra la scuola e i mondi paralleli della vita quotidiana. Attraverso i processi di appropriazione e di ricontestualizzazione procede così la costruzione congiunta dell'identità degli allievi. In tale processo i media giocano attualmente un ruolo importante, poiché i bambini nutrono nei loro confronti un profondo interesse che sarebbe miope misconoscere o ignorare (Dyson, 2016).

1.2 Gli inizi dell'alfabetizzazione: l'alfabetizzazione domestica

1.2.1 L'alfabetizzazione domestica

Insegnare a leggere e scrivere è un processo così connaturato all'avvio della scolarità obbligatoria da apparire la sua stes-

sa ragion d'essere fin dagli inizi del secolo scorso. Né la recente esplosione di opportunità di alfabetizzazione nei contesti sociali sembra averne intaccato i presupposti. Lo stretto connubio tra inizio della scolarità e apprendimento dell'alfabeto non ha però mai impedito agli insegnanti di coltivare fertili aspettative circa i livelli di partenza dei bambini, presupponendo un repertorio di conoscenze e abilità acquisite in precedenza. La padronanza o meno dei precursori delle abilità alfabetiche, anche se non rilevata da apposite prove, induce gli insegnanti a ritenere il bambino più o meno "pronto" a intraprendere con successo l'apprendimento scolastico di lettura e scrittura. Fin dai primi giorni, essi intuiscono in filigrana la prospettiva di riuscita o di fallimento scolastico e tendono a trasferire le rappresentazioni in descrizioni che riflettono il grado di "idoneità" all'alfabetizzazione. In questa visione prospettica di successi o difficoltà attesi ricorre il riferimento alla famiglia o all'ambiente domestico, a cui si guarda come contesto più o meno ricco di opportunità di alfabetizzazione di cui i bambini possono fruire. Anche la ricerca sulla literacy, dalla fine del secolo scorso, ha rivolto attenzione crescente agli eventi di alfabetizzazione di cui il bambino è reso partecipe in ambito familiare. Ne è nato un filone interessante e prodigo di studi: la *Home literacy*.

1.2.2 Crescere nell'alfabetizzazione

Dalla fine del secolo scorso, *l'alfabetizzazione domestica* è stata al centro di numerosi studi, interessati a capire come e quanto le pratiche di literacy ricorrenti in ambito familiare influenzino gli apprendimenti di lettura e scrittura, oltre che la motivazione e l'interesse con cui il bambino partecipa a eventi alfabetizzati (Weigel, Martin, Bennett, 2006a). La convinzione radicata che il contesto familiare giochi un ruolo decisivo sulle prime competenze alfabetiche è diffusa anche fra gli insegnanti e gli educatori. Quando si richiedono loro dei motivi plausibili con cui spiegare le differenze iniziali dei bambini, essi fanno riferimento alla diversa tipologia dei contesti familiari, mettendo l'accento sulla scarsità o abbondanza di materiali scritti presenti in casa e su maggiori o minori opportunità di esposizione alla lingua scritta. Ma la ricerca spinge ad andare oltre la concezione quantitativa di alfabetizzazione domestica, basata sull'idea di *contesto* quale *contenitore fisico* di artefatti scritti: di fatto, questi diventano risorse dal valore esponenziale "a condizione che" e nella misura in cui la guida intenzionale dell'adulto li rende accessibili e apprezzabili al bambino.

Con l'espressione "*home literacy*" ci si riferisce, per l'appunto, da un lato a pratiche e attività familiari nel corso delle quali il bambino incontra la parola scritta; dall'altro alla natura delle interazioni con cui l'adulto coinvolge il piccolo nelle prime esperienze con la lingua scritta. Le due dimensioni concorrono a definire entrambe la qualità del contesto familiare, ampliandone la concezione ristretta di "contenitore" di materiali scritti in base alla quale è stato a lungo studiato e descritto (Foster et al., 2005).

In questa prospettiva, molte ricerche hanno posto l'attenzione sulle caratteristiche del discorso dei genitori e sull'influenza che esso esercita su alcune componenti della literacy infantile. Watson (1996), ad esempio, prende in considerazione l'uso di un linguaggio analitico-riflessivo da parte dei genitori e ne individua l'interdipendenza con la capacità dei bambini prescolari di adottare forme riflessive del discorso durante attività ludiche svolte in interazione con i pari o gli adulti (ad esempio, parlare di situazioni non presenti o di eventi passati e futuri). Esaminando l'interazione discorsiva adulto-bambino durante il racconto di storie e il gioco simbolico, anche Goldman (1998) individua strette relazioni tra l'uso di un linguaggio cognitivo da parte dei genitori (domande cognitive, elementi di coesione del discorso...) e l'attitudine dei piccoli ad utilizzare strutture alfabetizzate, come l'uso di verbi cognitivi e riflessivi per la descrizione di stati psicologici (credo, penso, desidero), il ricorso verbale alla referenza interna al testo (endoforica) per nominare un oggetto o un personaggio, in sostituzione del "mostrare", e la spiegazione del gioco simbolico, per rendere credibile il suo significato agli occhi dei pari.

La varietà di fattori, interazioni ed esperienze alfabetizzate che interseca la vita quotidiana dei bambini prescolari in ambito domestico può essere organizzata intorno a tre grandi categorie: fisiche, interpersonali e di tipo emotivo-motivazionale, di cui sono state delineate alcune coordinate:

a) le *opportunità di literacy del contesto domestico*, intese come materiali e attività di literacy che sono parte integrante della quotidianità dei membri di una comunità familiare; ad esempio, le abitudini di lettura e scrittura dei genitori, le conversazioni intrattenute durante il pranzo o la lettura del quotidiano, la spiegazione di eventi vissuti, ascoltati o letti. Partecipando alla vita della famiglia, il bambino si trova implicato nei circuiti di alfabetizzazione e ne apprende gli usi ricorrenti. Si comprende perciò il motivo per il quale lo stile di vita dei genitori incida sulla literacy dei piccoli più delle condizioni socio-economiche della famiglia;

- b) la *qualità dell'interazione* ossia lo stile con cui il genitore modella e guida il rapporto con gli artefatti scritti, stile che intercetta a livelli diversi il potenziale del bambino, orientando l'impegno e la motivazione verso esperienze di scoperta della literacy; fra questi, la lettura condivisa di storie, il supporto fornito nei primi tentativi di esplorazione della pagina scritta, l'attenzione al vocabolario, gli inviti rivolti al bambino a dire e spiegare con la voce i propri stati interni e le reazioni. Uno stile co-costruttivo di lettura di storie, ad esempio, stimola il bambino a implicarsi attivamente, sollecitando pratiche di lavoro sul libro (segnare parole sulla pagina, completare frasi...) che aiutano la costruzione di un modello di sviluppo coerente della storia;
- c) la *cooperazione adulto-bambino*: implica sempre la negoziazione - latente o esplicita - dei ruoli fra il genitore e il bambino. Continuando con l'esempio introdotto, la lettura di storie si fonda sulla premessa che il bambino accetti di essere interlocutore delle provocazioni dell'adulto. Da parte sua, questo assume il ruolo che il bambino implicitamente attende e gli richiede: di guida collaborativa, di modellamento e rinforzo del processo. Ma la cooperazione è influenzata anche dalle credenze nutrite dai genitori verso lettura e scrittura (Weigel, Martin e Bennett, 2006b). Se vi attribuiscono importanza, essi - soprattutto le madri - assumono un ruolo "facilitativo", proponendo opportunità di conoscenza della lingua scritta (lettura di storie, filastrocche, giochi linguistici...) e mostrando apprezzamento per le graduali conquiste del bambino. Se ritengono invece che l'insegnamento della literacy spetti alla scuola, dedicano poco tempo alla lettura condivisa di libri e, quando lo fanno, non caricano l'attività di entusiasmo, accampando una serie di difficoltà, come la stanchezza o la mancanza di un ambiente tranquillo, né mostrano di apprezzare i progressi dei piccoli (Goelman, 1996). È inevitabile che questi, in quanto vivaci interlocutori degli scambi materni e paterni, maturino in gradi e forme diverse interessi e conoscenze verso la lettura e la scrittura;
- d) la *qualità socio-emozionale della relazione* che si connota per il clima affettivo e lo sfondo emozionale in cui intervengono le interazioni su pratiche e attività di literacy. Concorrono entrambi a far scaturire un'attitudine positiva verso le attività proposte, fornendo l'energia psichica necessaria per avanzare in apprendimenti complessi. Inoltre, l'apprezzamento dell'adulto verso la risposta collaborativa del bambino rende gratificanti e cariche di soddisfazione le prime esperienze con la lingua scritta. Ogni attività in cui il bambino possa accedere alla literacy av-

valendosi della complicità e dello scambio dialogico con un adulto gioca un ruolo importante nella conquista delle prime competenze alfabetiche. Ma è soprattutto la lettura di libri da parte degli adulti a rappresentare, come scrive Pellegrini (1986), la quintessenza degli eventi letterati che precedono l'apprendimento formale di lettura e scrittura. Sfogliare un libro insieme, parlare degli argomenti o dei personaggi della storia sono pratiche con cui i familiari rendono i bambini partecipi degli usi convenzionali della lingua scritta, stimolando la riflessione sugli eventi linguistici e un uso dell'oralità rivolto agli stati psicologici. Quando lo scambio adulto-bambino si sviluppa nell'ambito del racconto di storie, la mediazione del familiare, oltre a rivestire valore sul piano cognitivo, si connota anche di particolare significato sul piano emotivo e affettivo. Di questa pratica così naturale e diffusa nei contesti familiari ci occuperemo nel prossimo paragrafo.

1.2.3 La pratica della lettura condivisa

Uno fra i modi più autentici e naturali con cui i genitori iniziano a prendersi cura della vita mentale del figlio fin dall'infanzia è quello di sfogliare insieme - adulto e bambino - un libro, di gustarne le immagini e di avviare dei discorsi, prendendo spunto dalle illustrazioni, dalle vicende narrate, dagli artefatti grafico-visivi che scorrono sotto gli occhi e dalle attività che tali artefatti suscitano e rendono possibili. Nel gioco delle parti innescato dalla pratica della lettura condivisa, le prime provocazioni sono introdotte intenzionalmente dall'adulto. Dopo un primo contatto rassicurante con le pagine, in cui il genitore guida e conduce il gioco, egli rivolge al piccolo una serie di inviti a intervenire nell'attività: mentre legge, anima le vicende, le carica di pathos con le modulazioni delle voci e chiede al bambino di provare a fare altrettanto, nomina i personaggi e lo stimola a cercarne sulla pagina l'immagine corrispondente. Se la lettura è attività ricorrente, la conduzione del gioco passa presto nelle mani del bambino: egli conquista gradualmente margini crescenti di iniziativa e autonomia e l'adulto diventa interlocutore di curiosità e tentavi di esplorazione della pagina scritta.

Nell'intraprendere la lettura congiunta di un libro, ogni padre e ogni madre hanno la percezione di realizzare un'attività speciale per la crescita del piccolo, anche se nei diversi contesti familiari si creano condizioni differenti, che consentono di esaltare al massimo o soltanto di far affiorare le ricche potenzialità di questa pratica.

I vantaggi della lettura condivisa realizzata in ambito domestico, a contatto con un familiare che risponde in modo personalizzato al bambino, investono piani diversi (Goodman, 1990). Il primo riguarda la *conoscenza della literacy*, cioè il complesso di forme simboliche con cui egli è reso partecipe di eventi alfabetizzati che compongono la trama delle attività quotidiane nelle culture alfabetizzate. Fra questi, un ruolo particolare spetta alla scolarizzazione, fatta coincidere tradizionalmente con il processo di alfabetizzazione. Tramite la lettura condivisa, i genitori coltivano la convinzione di agevolare l'ingresso alle richieste tipiche della literacy scolastica, cercando di attutirne insidie e asperità. Il secondo livello si riferisce all'*immaginazione*. La lettura di un libro, sia esso informativo o di narrativa, ha il potere di rompere i confini del presente circoscritto, dilatando a dismisura le possibilità di rappresentazione e di conoscenza. L'adulto ne è in genere consapevole. Non ancora il bambino, il quale ignora gli effetti prorompenti mimetizzati dalle lettere, piccoli segni, in apparenza innocui e insignificanti, disposti in righe ordinate. Tale potere gli si svela però non appena l'adulto, leggendo ad alta voce, li trasforma in microcosmi finzionali, che si generano e si modificano sul palcoscenico della mente. Conquistata la capacità di penetrare la barriera del codice, il bambino percepirà di avere tra le mani la chiave d'accesso ai molti mondi che la sua immaginazione può costruire incontrando le parole scritte. Il terzo livello è quello della *relazione affettiva bambino-adulto*, in grado di rendere apprezzabile e desiderato il contatto con la pagina scritta, coltivando un senso di benessere reciproco. Il significato di un intermezzo dedicato alla lettura condivisa fra le contingenze del quotidiano si carica infatti del valore della scelta. Il bambino avverte la libertà con cui l'adulto si dispone a stare - "*sostare*"- *insieme dentro alla lettura*, e cerca di prolungare il più possibile il piacere di tenerlo ostaggio della sua attenzione e complice del suo bisogno di affettività e conoscenza. D'altro canto, l'adulto assapora il gusto di seguire da vicino la crescita mentale del piccolo, partecipando alle prime espressioni delle sue risorse intellettuali. Con l'incalzare delle domande, delle curiosità e delle prime conquiste conoscitive da parte del piccolo, cresce anche l'orgoglio del genitore di esserne stato in qualche modo il provocatore e "il giardiniere".

La lettura di storie è una modalità di interazione del genitore con il piccolo intorno alla lingua scritta tra le più naturali e democraticamente distribuite nelle diverse culture e classi sociali. È una ritualità di cui si connotano momenti particolari della giornata del bambino, accompagnati da timbro affettivo e tonalità

emotiva. A contatto con i libri di storie, solo illustrati o corredati da scritte, la scoperta che si può “*dare voce*” al libro prelude a quella più tardiva dell’alfabeto e delle pratiche a questo connesse. Mentre introduce il bambino alle vicende della storia, l’adulto lo invita a entrare nelle forme simboliche che la rappresentano tramite richieste ludiche di esplorazione della pagina scritta. Il piccolo sta al gioco: nomina i personaggi, cerca l’immagine corrispondente, chiede di rileggere un punto che ha catturato il suo interesse e, non appena può, si impadronisce del libro in autonomia, mettendo in atto alcuni dei comportamenti alfabetizzati osservati in precedenza, come sfogliare le pagine, scorrere con il dito la sequenza di righe, leggere il titolo, ecc. (Cisotto, 2006).

Leggere storie e parlarne con i bambini è dunque qualcosa di più di un contatto precoce con il libro a cui attribuire un semplice valore funzionale. Anche il libro può diventare, infatti, niente più che un giocattolo, verso il quale l’interesse si spegne assai presto, non appena esaurita la curiosità iniziale. Ma il *discorso* è in grado di mantenere nel tempo l’interesse. Poiché i bambini prescolari non dispongono di strumenti per accedere alle parole in autonomia, è la continuità dei discorsi che può far vivere i personaggi e i luoghi delle storie nella mente dei piccoli, anche oltre la presenza fisica del libro. Quando, attraverso il discorso, le scene di una storia diventano parte dei pensieri del bambino, egli ha la possibilità di trasformare i personaggi, rendendoli protagonisti di vicende diverse da quelle narrate, egli diventa capace cioè di “raccontarsi” delle storie. Al cuore della lettura di storie sta dunque lo scambio dialogico, che si alimenta non di sole domande e risposte, ma della *risposta partecipativa* dell’adulto: una modalità di interazione con il piccolo basata su strategie di riconoscimento e apprezzamento dei suoi progressi, di supporto nella costruzione delle risposte, e di esplorazione collaborativa della pagina scritta. Si tratta, in breve, di dotare il formato interattivo di quella tonalità affettivo-emotiva che gratifica l’impegno conoscitivo del bambino e che rende il racconto-lettura di storie un’attività attesa e desiderata (Cisotto, 2006).

A fronte dei molti vantaggi che il bambino può ricavare dalla lettura condivisa sorprende come la ricerca abbia messo a fuoco solo di recente la natura del problema. La visione troppo scolastica di lettura e scrittura ha offuscato a lungo le *riserve di conoscenza* sottese alle pratiche alfabetizzate delle famiglie e delle comunità sociali, che sono emerse quando gli studi hanno esplorato le cause ricorrenti degli insuccessi scolastici, individuandone uno stretto rapporto con la scarsità di esperienze alfabetizzate nella prima infanzia.

1.2.4 Il coinvolgimento dei genitori

L'evidenza empirica di intuizioni diffuse circa l'influenza esercitata dai contesti familiari sui percorsi scolastici induce a porre il problema dei modi con cui sostenere il cambiamento in genitori che mostrano scarsa conoscenza delle opportunità connesse all'alfabetizzazione, scarsa attitudine a ricercare condizioni favorevoli per lo sviluppo di pratiche letterarie e inesperienza nell'interazione efficace con i figli. A parere di molti studiosi, il coinvolgimento in programmi con attività strutturate non produce un cambiamento autentico nelle abitudini letterarie e nello stile di intervento dei genitori. È preferibile piuttosto orientare l'impegno delle famiglie e le scelte pedagogiche a queste indirizzate verso l'acquisizione di buoni comportamenti quotidiani in favore della literacy, come: frequentare la biblioteca, ridurre il tempo impiegato dal bambino per guardare la televisione, dedicare quotidianamente del tempo alla lettura condivisa, acquistare periodicamente qualche libro insieme al figlio, ecc. La garanzia maggiore che la modifica dei comportamenti abituali sembra offrire rispetto a programmi strutturati deriva dal fatto che, invece di proporsi come interventi estrinseci, intersecano la vita quotidiana delle famiglie. È probabile pertanto che essi prospettino cambiamenti stabili e durevoli nel tempo, destinati a trasformarsi in buone abitudini letterarie.

Nel 1966 nasce negli Stati Uniti l'organizzazione letteraria non-profit *Reading is fundamental - RIF* -, che si rivolge prevalentemente ai bambini di ceti sociali svantaggiati, con lo scopo di incrementare le opportunità precoci di alfabetizzazione e la motivazione alla lettura. L'organizzazione fornisce libri e altro materiale di lettura a titolo gratuito (lavagne, lettere mobili...) e si impegna a rendere fruibili ed efficaci tali risorse, corredandole di una serie di consigli per condurre l'esperienza di lettura (*Parent Guide Brochure*). Ai genitori si raccomanda di trovare regolarmente del tempo per leggere in famiglia, preferibilmente ad alta voce, di lasciare materiali per la lettura in vari posti della casa e limitare il tempo impiegato dal bambino di fronte alla TV, evitando di utilizzare il mezzo come ricompensa o punizione alla lettura. Altri suggerimenti riguardano il richiamo agli interessi dei bambini per la scelta dei libri, l'impegno a frequentare la biblioteca con regolarità e l'invito a incoraggiare i fratelli più grandi a leggere per i più piccoli.

Da allora, si sono moltiplicate le iniziative a favore delle famiglie e sono stati studiati veri e propri programmi di intervento, con l'obiettivo di migliorare la qualità con cui i genitori, in ambito domestico, mediano le risorse scritte per i loro figli, fornendo in

forma implicita o esplicita chiavi di lettura, interpretazione e uso degli eventi alfabetizzati. Il programma *Parents as Partners reading* ad esempio è stato ideato per insegnare ai genitori con basso reddito economico una serie di strategie con cui presentare un libro ai figli, suscitando interesse per la lettura e i modi in cui ottimizzare le interazioni dei genitori con i piccoli, incrementando il senso di reciprocità durante la lettura. Il programma *Storymates* si rivolge direttamente ai bambini, per svelare loro accorgimenti con cui rendere la lettura condivisa in ambito familiare un'esperienza significativa e di alta qualità.

Un programma che ha trovato larga diffusione in molti Paesi è quello elaborato da Whitehurst (1996) denominato *lettura dialogata (dialogic reading)*. Diversamente dalla situazione classica dove l'adulto legge e il piccolo ascolta in modo più o meno attivo, il bambino impara a diventare lo *storyteller*. I ruoli consueti sono dunque rovesciati ed è l'adulto a fungere da ascoltatore interessato e attivo: egli accoglie e apprezza le osservazioni del bambino, collabora alla costruzione della storia, lo incoraggia a espandere le frasi perfezionando le descrizioni e a spiegare meglio le vicende esplicitandone i collegamenti. Inizialmente, le domande poste al bambino riguardano la descrizione di oggetti o personaggi presenti nella pagina, ma a partire dai 4-5 anni gli interventi mirano a porre in relazione gli elementi della storia con la vita personale, orientando l'attenzione su aspetti affettivi ed emotivi. I dati emersi a seguito di brevi sessioni di intervento in ambito familiare e scolastico hanno dimostrato che è percepibile un sostanziale cambiamento nello sviluppo del linguaggio, delle abilità sintattiche, semantiche e della comprensione di storie.

Fra i consigli suggeriti ai genitori, Tracey (2000) ne ha individuato alcuni comuni a molti programmi, e precisamente: invitare il bambino a parlare durante la lettura e aiutarlo a formulare le sue osservazioni; porre delle domande per facilitare la comprensione degli episodi e non pretendere subito una risposta, ma lasciare il tempo necessario a operare dei collegamenti; collaborare con intelligenza alla costruzione delle risposte, senza anticiparle per impazienza e senza sostituirsi al bambino; collegare le vicende narrate alla vita quotidiana e stimolare delle riflessioni, scegliere i libri da leggere con cura e coinvolgere il bambino nella scelta; elogiare i primi tentativi di lettura, siano essi bene o male riusciti. Ma il suggerimento ricorrente al quale nessun programma rinuncia è quello di impegnarsi per rendere la *lettura un'esperienza divertente*.

Nel mettere in pratica questi consigli è importante ricordare che la lettura, pur condotta con il supporto dell'adulto, è un'attivi-

tà "innaturale" per il bambino (Aidan Chambers, 38th Annual Conference of the International Association of School Librarianship: *Preparing pupils and students for the future, School libraries in the picture*, 2009). In quanto tale, è complessa, impegnativa e implica sempre un motivo propulsore per essere iniziata. Essa si connota perciò dei caratteri propri della scelta: volontarietà, intenzionalità, adesione personale. Per questo, il rapporto quotidiano con la lettura, più che svolgersi secondo routine definite e prevedibili, dovrà mantenere il timbro ludico e la libertà di iniziativa che consentono di alimentare nel bambino la percezione del coinvolgimento nell'esperienza. Talvolta, questo è tanto forte da indurre l'effetto di "estraniamento" - *lost in a book* -, dove interviene la sensazione di *affondare* nelle pagine. Altre volte, bambino e adulto sono assorbiti dal libro e lo assaporano insieme lentamente pagina dopo pagina (Moje, 2000).

Il concetto di "*trasporto*", quello di "*lost in a book*", si applica in modo particolare alla lettura di narrative, la pratica più comune e diffusa di lettura condivisa nell'infanzia, in cui si compongono la conoscenza della literacy, l'immaginazione e la relazione affettiva adulto-bambino. Si può anzi sostenere, senza timore di essere smentiti, che leggere storie è una fra le poche attività per le quali viene sospesa la contrapposizione radicata nel senso comune tra ciò che è ritenuto "utile", in quanto valevole a formare e a educare, e il "dilettevole", realizzato all'insegna del piacere, con lo scopo di intrattenere e divertire (Cardarello, 2004). Pur essendo attività impegnata, che comporta l'impiego di energie cognitive, la lettura di storie mantiene infatti la leggerezza tipica delle attività ludiche, tanto gradite all'infanzia.

1.2.5 Climi familiari e reti sociali di alfabetizzazione

I contesti familiari che nutrono interesse verso la crescita letteraria dei piccoli e fanno un generoso investimento in questa direzione "si presentano" da sé. I *tempi* del quotidiano sono intimamente pervasi da momenti alfabetizzati che intervengono nella giornata del bambino con la stessa naturalezza con cui i membri della famiglia, la sera, si siedono attorno al tavolo per consumare insieme la cena. In ugual modo, *spazi* e ambienti della casa sono vivacemente abitati da artefatti scritti di vario tipo e mantengono testimonianza delle attività e delle pratiche che vi si svolgono: foglietti di appunti per ricordare gli impegni della giornata, il giornale già consumato del giorno prima, i quaderni con i compiti, libri e riviste distribuiti, scarabocchi colorati e pagine sgualcite su cui

sono passate le mani del piccolo. Oggetti e attività del quotidiano attestano cioè una presenza della literacy che è parte integrante della vita domestica. In tali contesti, la libreria di famiglia non è arredo elitario con funzione estetica, ma riflette gli interessi dei componenti e i loro percorsi letterari nel tempo. Inoltre, nelle condizioni familiari più studiate, vi è uno scaffale apposito, dedicato alla letteratura infantile, a cui il bambino può avere facile accesso. Non solo. Egli può contare anche su uno spazio della casa silenzioso e riservato, dove “consumare” i libri scelti. Talvolta lo spazio è corredato da un vero e proprio banco personale, equipaggiato di strumenti e materiali su cui esercitare lettura e scrittura anche in autonomia: fogli, colori, il computer, lettere magnetiche e lavagne (Tracey, 2000).

Tuttavia, le pareti che circoscrivono il perimetro delle abitazioni in cui si svolge la vita delle famiglie e che sembrano tutelarne risorse e pratiche - letterarie e di altro tipo - sono permeabili. Esse sono attraversate di continuo dall'osmosi di influssi che fanno vivere ai membri di una famiglia il clima sociale circostante, di cui respirano i fermenti culturali, la dinamica di idee, di scambi e di rapporti. Nelle società alfabetizzate, la literacy è imbrigliata a tal punto nella vita delle persone che queste vi inciampano a ogni passo e incontrerebbero serie difficoltà a organizzare il quotidiano a prescindere dalle reti di alfabetizzazione. Per fare solo qualche esempio, la nascita di un bambino è un evento che va registrato con apposita scrittura, le vie della città sono identificate dal sistema toponomastico e le abitazioni civiche da numeri in progressione, ecc. In tal modo, i contesti sociali distribuiscono e creano occasioni e materiali di cui le famiglie si appropriano, facendoli diventare parte del corredo domestico di abitudini, comportamenti e conversazioni. Periodicamente, inoltre, gli stessi contesti generano nuovi bisogni di alfabetizzazione: per rispondervi, la comunità si attrezza, modificando di continuo le pratiche, le attività e i sistemi di rappresentazione delle esperienze. Si tratta di un costante processo di innesco e perdita di usi e forme alfabetizzate, che è la chiave di lettura della vitalità incessante degli eventi alfabetizzati realizzati in ambito domestico.

Si può anzi sostenere che il *sensu di estraneità o di appartenenza* di una famiglia a una comunità sociale e alle sue istituzioni più rappresentative passi attraverso le reti di alfabetizzazione e risenta del grado di maggiore o minore consonanza delle *pratiche familiari* con le *pratiche sociali* della literacy. In uno studio di caso volto a esplorare il possibile supporto fornito dallo stile di alfabetizzazione familiare all'apprendimento di lettura e scrittura,

McTavish (2007) ha osservato Katie, una bambina di cinque anni, nel corso delle attività quotidiane. Katie era stata abituata dalla mamma a ricordare scadenze o eventi importanti annotandoli sul calendario, a compilare cartoline d'auguri, a effettuare tentativi di copiatura e di lettura delle scritture distribuite in artefatti di vario tipo, a leggere per gioco quasi quotidianamente assieme al fratello più grande, a predisporre una propria lista della spesa prima di accompagnare la mamma al supermercato, ecc. In tal modo, Katie si implicava nelle esperienze del quotidiano con uno stile alfabetizzato, impiegando con disinvoltura un modello di lettura e scrittura consonante con quello scolastico.

1.3 L' Alfabetizzazione emergente

1.3.1 *Le sue componenti, i suoi modelli*

L'imparare a leggere e a scrivere è sempre un evento che si connota di particolare valore agli occhi del bambino, poiché egli vi associa l'idea del diventare grande, ma è atteso con impazienza anche dai genitori, che lo considerano la prima prova della riuscita scolastica futura del figlio, quasi un test con valore predittivo. La tensione a conquistare l'alfabeto è animata dai molti artefatti scritti in cui il bambino si imbatte nel corso delle sue attività quotidiane, quando manipola il telecomando o quando fissa ripetutamente lo sguardo su insegne e cartelli e ne interpreta, a modo suo, il significato. In altre parole, nei contesti sociali attuali, sono molte le situazioni che giocano a favore dell'emergere precoce di conoscenze e pratiche alfabetizzate, suscitando attese di competenza e una positiva disponibilità a padroneggiare la lingua scritta.

Nell'accezione attuale, l'*alfabetizzazione emergente* (Ravid e Tolchinsky, 2002) designa un insieme complesso di abilità, atteggiamenti e processi tra loro interdipendenti, ritenuti i precursori evolutivi della lettura e scrittura convenzionali, nonché gli ambienti e le situazioni che supportano tali acquisizioni. Sul loro sviluppo influiscono sia le opportunità ambientali a carattere informale, sia le pratiche che mirano intenzionalmente a incrementarli, pur al di fuori di un quadro sistematico di istruzione. L'alfabetizzazione emergente si distingue dunque dall'*alfabetizzazione formalizzata*, espressione con cui ci si riferisce all'apprendimento di lettura e scrittura convenzionali di testi alfabetici, a seguito di specifici interventi di istruzione scolastica (Pinto, 2003, p. 26).

Le componenti dell'alfabetizzazione emergente riconosciute ri-

levanti per l'alfabetizzazione formalizzata sono le seguenti (Figura 1.1):

1. *linguaggio*: il repertorio lessicale è una delle principali componenti dell'alfabetizzazione e l'acquisizione delle abilità di lettura ne permette un notevole ampliamento. Dapprima la lettura si limita al riconoscimento di singoli grafemi e alla loro traduzione in fonemi, poi investe la ricerca del significato tramite il concorso di abilità semantiche e sintattiche;
2. *convenzioni della stampa*: i libri sono costruiti secondo certe convenzioni (direzione dei caratteri di stampa nella pagina, elementi di punteggiatura...) che possono essere comprese ancor prima di diventare abili lettori e la loro conoscenza agevola l'acquisizione della lettura;
3. *conoscenza delle lettere*: nel sistema di scrittura alfabetico la decodifica di parole scritte richiede la traduzione in unità sonore, mentre la codifica necessita della traduzione di unità sonore in unità di stampa;
4. *consapevolezza linguistica*: per leggere con successo i bambini devono divenire abili nel discriminare le singole unità della parola (fonemi) e del linguaggio (parole, frasi). La sensibilità fonologica rientra nella consapevolezza linguistica e metalinguistica. Inizialmente, il bambino è attratto dalle unità sillabiche più che dal singolo fonema e sembra che la sensibilità a determinati pattern sonori favorisca un tempestivo apprendimento della lettura;
5. *lettura emergente*: il far finta di leggere, che si tratti di libri illustrati o di altro materiale stampato è un chiaro esempio di *emergent reading*, in quanto, ancor prima di decodificare le forme convenzionali di scrittura, i bambini sono in grado di verbalizzare delle "parole-etichetta" o segni sporadici, ad esempio le lettere del proprio nome;
6. *scrittura emergente (emergent writing)*: già nel momento in cui il bambino realizza i primi pseudo-grafemi, egli riconosce che la scrittura assolve a funzioni che si discostano dal codice orale e manifesta l'esigenza di poter comunicare con le scritte. Ancor di più, tuttavia, egli apprezza che l'adulto si interessi alle sue scritte inventate;
7. *altri fattori cognitivi* coinvolti a diverso titolo nell'alfabetizzazione emergente, fra cui: la memoria fonologica, ossia l'abilità di ricordare sequenze di suoni, di numeri o pseudoparole e la velocità di denominazione relativa a elenchi di lettere o di nomi;
8. *motivazione al codice scritto*: è riconducibile al generale interesse verso lettura e scrittura, nei confronti del quale la famiglia e il contesto ambientale giocano un ruolo decisivo.

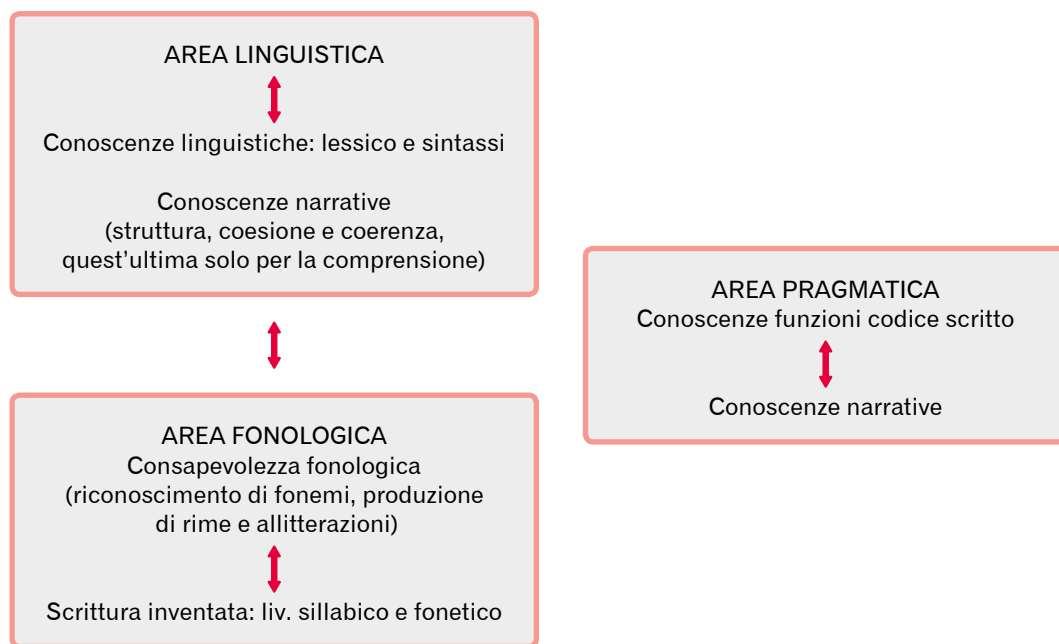
Figura 1.1 - Componenti dell'alfabetizzazione emergente rilevanti per l'alfabetizzazione formalizzata. Modello di Whitehurst e Lonigan (1998), secondo l'adattamento di Pinto (2003, p.35).

COMPONENTI	BREVE DEFINIZIONE
Processi linguistici	Conoscenza semantica e sintattica
Narrativa	Comprensione e produzione di storie
Conoscenza delle regole della stampa	Padronanza delle convenzioni della stampa (orientamento destra/sinistra, alto/basso)
Lettura emergente	Far finta di leggere (rispettando e seguendo i gesti convenzionali che accompagnano ogni atto di lettura)
Conoscenza dei grafemi	Conoscenza del nome delle lettere
Consapevolezza fonologica	Riconoscimento e manipolazione di sillabe e fonemi
Consapevolezza sintattica	Individuazione e correzione di errori grammaticali
Corrispondenza fonema – grafema	Conoscenza del suono delle lettere
Scrittura emergente (inventata)	Tracciare segni scritti (stanghette, tondini, numeri, lettere...) e attribuire valore sonoro a tali segni
Memoria fonologica	Memoria a breve termine per le informazioni fonologicamente codificate (numeri, pseudo parole)
Velocità di denominazione	Rapidità di denominazione di lettere, numeri...
Motivazione al codice scritto	Interesse verso la lettura congiunta

Gli studi di Whitehurst e Lonigan (1998; Lonigan e al., 2000), validati sul piano empirico da molte ricerche, danno conto dell'interdipendenza tra variabili dell'alfabetizzazione emergente. Ai fini dell'integrazione tra le componenti, risulta però più convincente il modello di Pinto e al. (2003). La studiosa distingue tre macro-aree di abilità: l'*area linguistica* include conoscenze lessicali, sintattiche e narrative che consentono di collegare l'informazione uditiva, visiva e concettuale. Rivestono centralità al suo interno la *consapevolezza sintattica* e *semantica*: esse riguardano la formulazione di giudizi di accettabilità delle frasi, la capacità di rilevare distorsioni sul piano semantico e sintattico, di riconoscere la posizione appropriata di una parola in una frase, di distinguere la funzione di nomi e verbi, ecc.; l'*area pragmatica* permette di considerare il linguaggio orale e scritto nella natura di codice simbolico decontestualizzato e di riconoscere

l'adeguatezza sociale dei messaggi prodotti. Le due aree si integrano poiché le conoscenze semantiche, sintattiche e delle narrative si legano a aspetti inerenti la conoscenza del codice scritto. La terza area è quella *fonologica*: ne è componente principale è la *consapevolezza fonologica*, cioè la capacità di identificare costituenti fonologici delle parole e di manipolarli intenzionalmente. Ma l'elemento che contraddistingue e arricchisce il modello è il ruolo svolto dalle narrative, che rappresentano il fulcro e il punto di snodo delle competenze linguistiche. Infatti non basta l'ampliamento del vocabolario o l'appropriatezza nella costruzione grammaticale delle frasi a orientare il bambino verso l'alfabetizzazione emergente. È nell'ambito della narrazione che egli può attivare, insieme alle abilità linguistiche, processi psicologici complessi, come la memoria episodica, quella semantica e il problem-solving (Figura 1.2).

Figura 1.2 - Modello delle relazioni esistenti fra le abilità di alfabetizzazione emergente (Pinto, 2003).



1.3.2 Il modello a due vie

Il modello di Pinto (2003) risulta discretamente esaustivo per quanto riguarda l'alfabetizzazione emergente, ma le abilità, le loro relazioni o la loro organizzazione assumono fisionomia diversa in fase di avvio dell'alfabetizzazione formalizzata. In par-

ticolare, nello sviluppo delle competenze di scrittura nel corso del primo ciclo è cruciale la conoscenza di convenzioni ortografiche. È proprio con riferimento a questo aspetto che Pinto e coll. (2008) rivedono e integrano il modello del 2003: l'elemento di novità risiede nel riconoscere accanto alle tradizionali e internazionalmente riconosciute componenti dell'alfabetizzazione emergente (abilità linguistiche generali, competenza fonologica e competenza testuale), un fattore definito come *conoscenza notazionale*. L'espressione designa la capacità dei bambini prescolari di scomporre le parole nei suoni costituenti, di tradurre i suoni corrispondenti in segni ortografici e di metterli in relazione tra loro producendo forme di scrittura simili all'ortografia convenzionale (Pinto e coll., 2016).

Per comprendere la natura dei processi che entrano in gioco nel passaggio tra alfabetizzazione emergente e alfabetizzazione formalizzata è utile il richiamo al *modello a due vie*, già verificato da molti studi sperimentali (Cacciari, 2001; Angelelli, 2004). Esso prevede che nelle fasi iniziali dell'apprendimento di lettura e scrittura siano operanti due processi: uno che attiva l'immagine fonologica della parola scritta attraverso la conversione grafe-ma-fonema (via fonologica o sub-lessicale); l'altro che coinvolge il sistema semantico preposto al riconoscimento di parole di cui sia stata memorizzata la forma ortografica (via semantico-lessicale). La prima via - indiretta - è maggiormente utilizzata nel caso di parole non conosciute o di non-parole. La via diretta è utilizzata invece nel caso di termini familiari, che sono riconosciuti avvalendosi anche del significato. Per questo motivo a un lettore esperto balzano subito agli occhi eventuali errori nell'ortografia di una parola nota, senza doverla analizzare lettera per lettera. Invece, se il riconoscimento di forme e significati noti è ostacolato, come nel caso di parole strane o scritte in lingua straniera, interviene la via indiretta, in cui il lettore compone la parola attivando la codifica analitica: si veda l'esempio sotto riportato e ripreso dal volume di D. Janes, L. Cisotto e N. Galvan (2011), *Disgrafia e Disortografia* (Trento, Erickson).

LETTURA LESSICALE	LETTURA FONOLOGICA
Chiostro	Polirematizzazione
Repubblica	Amitriptilina
Gualdrappa	Ottocentomilanovecentosettantaquattro
Scirocco	Shrewdness
Circonvallazione	Magnetostrizione

Mentre c'è largo consenso in letteratura sull'attivazione parallela delle due strategie nell'adulto, in ambito evolutivo alcuni autori (Frith, 1985; Seymour e Bunce, 1993) propendono per un'ipotesi gerarchico-stadiale, in cui il passaggio da una strategia all'altra avviene mediante una successione di stadi relativamente regolari. Secondo Ehri (1999), l'*acquisizione della lettura convenzionale* è un processo sostenuto dalle due strategie e si sviluppa come una sequenza evolutiva articolata in quattro fasi: la prima, detta *prealfabetica*, si basa sull'interpretazione dei soli indizi visivi forniti da una parola, come la sua lunghezza o particolari pattern di segni (ad esempio, le doppie nella parola "palla" che può essere letta come "giallo") senza il riconoscimento delle lettere che la compongono. La fase successiva, *parzialmente alfabetica*, si basa su indizi di tipo fonetico: il lettore utilizza la sua rudimentale conoscenza dei nomi delle lettere e del loro suono per formare una connessione fra segni scritti e la loro pronuncia. Nella fase *pienamente alfabetica* la corrispondenza segno-suono è completata: il bambino padroneggia la segmentazione della scrittura in fonemi e la capacità di abbinarli fluidamente ai suoni corrispondenti ed è potenzialmente in grado di leggere tutte le parole e le pseudo-parole. Infine, interviene la *fase lessicale*, nella quale i termini familiari sono riconosciuti ed elaborati globalmente.

La portata applicativa del modello a due vie, nelle sue diverse interpretazioni, è stata ed è di grande rilievo in campo psicologico, dove si è potuta mettere in risalto la diversa natura dei disturbi di lettura e scrittura, arrivando a distinguere una dislessia/disortografia di tipo fonologico e una di tipo superficiale. La dislessia/disortografia fonologica investe selettivamente la lettura-scrittura di parole poco frequenti o di non parole, per l'incapacità o ridotta capacità di utilizzare la via fonologica. La dislessia/disortografia superficiale riguarda invece la difficoltà di accesso alla via lessicale e l'utilizzo prevalente della strategia fonologica e comporta dunque consistenti ostacoli nella lettura/scrittura di parole con ortografia irregolare.

Il modello, come vedremo più avanti, è suscettibile di sviluppi interessanti anche in ambito educativo, relativamente ai metodi per la prima alfabetizzazione. Suscita invece qualche ragionevole interrogativo l'ipotesi di un ordine invariante e fisso delle fasi di acquisizione del codice, data la grande variabilità tra le diverse lingue, che non consente di generalizzare gli esiti delle ricerche condotte su bambini anglofoni. L'inglese è una lingua opaca, con scarse regolarità nella corrispondenza fonema/grafema, mentre l'italiano è lingua trasparente a ortografia piuttosto regolare. Si spiega così perché il suo apprendimento risulti relativamente fa-

cile, se confrontato a quello di altre lingue europee (Seymour e al., 2003), e i bambini siano in grado di dominarne i processi di decodifica fin dal primo anno di scuola primaria (Orsolini e al., 2003).

1.3.3 Familiarizzare i bambini prescolari alla lingua scritta

I molti studi che testimoniano l'intensa motivazione del bambino a conoscere il codice scritto fin dal periodo prescolare inducono a impostare il tema dell'alfabetizzazione in ottica nuova. Il bambino prescolare sa che la lingua scritta esiste e che padroneggiarla significa possedere la chiave d'accesso a mondi simbolici a lui inaccessibili e la curiosità non si arresta alla soglia percettiva, ma si protende verso il segno e il significato. È perciò improbabile riuscire a ignorare o rallentare la tensione verso le scritte e il desiderio di conoscere uno strumento che appartiene all'esperienza quotidiana del bambino. Venendo a contatto con scritte che non sa decodificare, egli interpella l'adulto o un compagno più grande con la tipica richiesta: *Che cosa c'è scritto?*, e la vivacità delle domande denota un approccio all'alfabeto di cui la padronanza strumentale è solo un aspetto.

L'efficacia di attività realizzate in forma ludica nella scuola dell'infanzia, in grado di creare nel bambino *familiarità* con la lingua scritta è stata illustrata da Cisotto e il Gruppo RDL (2009). Il concetto di familiarizzazione si differenzia da quello di alfabetizzazione formale: coinvolge infatti le componenti dell'alfabetizzazione emergente (consapevolezza fonologica, lessico, ecc.) non la padronanza formale del codice, privilegia l'esplorazione attiva delle scritte non l'analisi di segni e suoni e valorizza lettura e scrittura spontanee. In breve, familiarizzare alla lingua scritta significa creare confidenza con i mondi dell'alfabeto, valorizzando la *literacy readiness* del bambino e assecondandone le curiosità (Cisotto, 2006). Fra le proposte avanzate in tale direzione vi sono i percorsi di lettura nella scuola dell'infanzia (Bertolini, 2013) con libri di sole immagini e/o con testo scritto, l'organizzazione del prestito dei libri, la lettura ad alta voce, il coinvolgimento dei genitori in esperienze collaborative di educazione dei piccoli alla lettura. La complicità tra scuola e famiglia prevede lo scambio di materiali tra casa e scuola (flashcard con immagini e didascalie, libri con immagini e parole...), al fine di renderli oggetto di discorso condiviso, oppure nel fornire ai genitori una vera e propria guida per condurre la lettura con i piccoli. Mc Cormik e Mason (1986) proposero a bambini prescolari dei libri piccoli, facili da

leggere, con illustrazioni, semplici parole e testi. Ogni bambino riceveva un *little book* da leggere a casa e i genitori erano invitati a condurre la lettura secondo le indicazioni degli insegnanti. Poi veniva fornito solo il pacchetto di little books senza immagini e senza guida, tranne la lettura del testo effettuata ad alta voce dall'adulto. Gli autori hanno trovato che le attività di prelettura incrementano la capacità di spelling delle parole e il repertorio lessicale. Alcuni studi condotti nel nostro Paese hanno rilevato l'efficacia della lettura di storie come contesto significativo per lo sviluppo del lessico, la padronanza di vocaboli polisemici e la consapevolezza testuale (Pinto e Bigozzi, 2002).

In breve, i curricoli per l'alfabetizzazione emergente mirano a creare condizioni favorevoli per l'apprendimento di lettura e scrittura, prevenendo l'insorgere precoce di difficoltà e disaffezione. Si pensi al diverso significato di cui si connota un intervento volto al potenziamento della consapevolezza fonologica nella scuola dell'infanzia e in quella primaria. Nel primo caso, esso rientra nel curriculum ordinario e può essere condotto con la levità e la forma ludica delle attività informali; se effettuato a scolarità avviata, assume il carattere dell'esercizio di tipo rimediativo.

Concludendo, vi è un ampio spazio da costruire e "abitare" tra alfabetizzazione emergente e formalizzata, uno spazio che, allo stato attuale, è poco frequentato: si tratta dell'area di intersezione fra scuola dell'infanzia e scuola primaria, nell'ambito della quale progettare un curriculum integrato, di cui vanno individuati in continuità obiettivi, fasi, metodologie, materiali e organizzazione.

1.4 Alfabetizzazione formalizzata: la questione del metodo

1.4.1 I metodi sintetici o fonici

La discussione sull'insegnare a leggere e a scrivere ha riguardato spesso la contrapposizione tra metodi sintetici o fonetici e metodi analitici o globali, con scarsa considerazione delle strategie adottate dagli insegnanti e delle caratteristiche infantili che possono esaltare o vanificare la bontà del metodo (Pontecorvo, Fabbretti, 1999). La distinzione fu introdotta dal convegno UNESCO realizzato in collaborazione con il Bureau International de l'Éducation nel 1951, a seguito della XII Conferenza Internazionale dell'Istruzione Pubblica tenutasi a Ginevra nel 1949, per promuovere l'adozione di una terminologia condivisa a livello internazionale.

I metodi sintetici comprendono i metodi di lettura diretta di lettere e sillabe (alfabetici, fonici, fonico-sillabici) basati sulla corrispon-

denza tra l'orale e lo scritto, ossia tra il suono e la relativa grafia. L'accento sul suono delle lettere è una prospettiva di approccio all'alfabeto che si afferma a partire dal XVI secolo, quando Valentin Lckelsamer rilevò l'incongruenza insita nel *metodo alfabetico*, che richiede l'apprendimento del nome delle lettere, mentre per la formazione di parole si utilizza invece il loro valore sonoro. In alternativa al nome, egli propose allora il suono corrispondente: *il fonema*. Dato il carattere astratto del singolo suono, Lckelsamer suggerì di facilitarne il riconoscimento tramite l'associazione a un'immagine, la cui lettera iniziale del nome richiamasse il suono da apprendere. In breve tempo, *il metodo fonico* prese il sopravvento su quello alfabetico e si diffuse rapidamente in molti Paesi. Più tardi maturò la consapevolezza che le consonanti avrebbero potuto essere pronunciabili più facilmente se presentate assieme alle vocali. Ne derivò il metodo fonico-misto o *metodo sillabico*, dove ogni consonante è presentata in coppia con una vocale. I metodi sintetici descrivono l'alfabetizzazione come un percorso che procede dalla parte (singola lettera) al tutto (parola o frase). Il processo consiste nell'iniziare dal *fonema* -unità sonora minima del parlato - e nell'associarlo alla sua rappresentazione grafica - *grafema* -. Il *fonema* è segmento fonico a cui i parlanti attribuiscono valore distintivo che non può essere scomposto in unità sonore più piccole e assolve una funzione fondamentale nel processo di discriminazione delle parole (Orsolini, 2000). Un *grafema* è il segno elementare non ulteriormente suddivisibile che costituisce il linguaggio scritto: nei sistemi alfabetici i grafemi sono rappresentati dalle lettere dell'alfabeto. Nell'acquisire il codice alfabetico è indispensabile che il bambino impari a riconoscere e a separare i diversi fonemi della sua lingua per poterli mettere in relazione con i segni grafici. Poiché l'accento è sull'analisi uditiva, per poter giungere a distinguere i suoni e a stabilire le corrispondenze fonema-grafema, si presentano tre questioni cruciali:

- a. che la pronuncia sia corretta per evitare confusione tra fonemi;
- b. che le grafie di forma simile appaiano separatamente, per ovviare a confusioni visuali;
- c. che si insegni una coppia fonema-grafema per volta, evitando di passare alla seguente fino a quando l'associazione precedente non sia ben fissata.

I sostenitori del metodo ritengono che la lettura deve essere dapprima attività con cui acquisire una tecnica sicura di decifrazione. La lettura intelligente, accompagnata da comprensione, interviene successivamente, mentre la lettura espressiva con intonazione rappresenta la tappa più matura. Il percorso di scrittura va concepito in termini analoghi. Poiché lo scrivere è inteso come

immagine del parlato e trascrizione di suoni pronunciati, il controllo della grafia procede da unità linguistiche minime a elementi più complessi. La progressione classica consiste nel cominciare dalle vocali, seguite dalla combinazione di consonanti labiali e dalla costruzione delle prime parole per duplicazione delle sillabe (es. pi-pa). La costruzione di frasi procede in modo simile: dalle dichiarative semplici, a periodi composti prima da coordinate e, gradualmente, da subordinate. Il metodo risulterà tanto più efficace quanto più rispondente ai principi alfabetici, ossia, quanto più diretta sarà la corrispondenza suono-segno. Tuttavia, poiché in nessun sistema di scrittura si riscontra la totale corrispondenza tra lingua parlata e ortografia, il metodo prevede che la conquista delle regole ortografiche avvenga a partire dai casi di *ortografia regolare*, cioè da parole in cui la grafia coincide con la pronuncia.

I metodi fonici si basano sul principio che l'imparare a leggere e scrivere deve seguire le stesse tappe dell'acquisizione del parlato (Catalfamo, 2002). Nel secolo scorso, le difficoltà di scrittura erano attribuite infatti a corrispondenti difficoltà nel parlato e all'incapacità di pronunciare correttamente i suoni. È opinione condivisa che nelle classi in cui si segue questo metodo tenda a prodursi la dissociazione tra il piano del suono o del segno e il piano del significato, poiché si lavora per un lungo periodo con elementi sonori isolati (Deva, 1982). Ma è altrettanto diffusa l'idea che un metodo così strutturato, lineare e ordinato sia confacente ai bambini in difficoltà, i quali rispondono positivamente a situazioni in cui si procede con gradualità, con modalità conosciute, prevedibili e largamente guidate dall'esterno.

1.4.2 I metodi analitici o globali

I *metodi analitici o globali* si fondano su un'ottica diversa. Essi muovono dal presupposto che la *lettura* sia anzitutto un *atto globale* e *ideo-visuale*: nel suo apprendimento, il riconoscimento globale della parola o della frase precede la fase analitica. Afferma O. Decroly (1929): "nello spirito del bambino la visione dell'insieme precede l'analisi delle parti" e il riconoscimento di frasi o parole avviene sulla base del ricordo di atti di lettura precedenti. La facilità con cui il bambino ricorda sequenze sonore, a prescindere dalla loro identificazione analitica, dipende dalla stretta associazione con esperienze significative, socializzate in classe tramite la conversazione e il disegno. La conoscenza dell'argomento rende più facile e rapida l'attività di decifrazione, poiché consente di farsi un'idea a priori del contenuto del mes-

saggio scritto, tramite la selezione di una categoria di parole ricorrenti in un certo campo semantico (Stella e Pippo, 1992). In un secondo momento, per confronto di sequenze grafiche simili e loro scomposizione, si perviene all'identificazione analitica degli elementi sonori - le sillabe - che compongono unità linguistiche complesse: parole o frasi. Nell'approccio ispirato al metodo globale, la *sillaba* è ritenuta l'unità sub-lessicale più accessibile al bambino (Monighetti, 1994), poiché è unità ritmico-intonazionale riconosciuta spontaneamente anche nel parlato, dove è resa saliente da pronunce ritmate e da una articolazione del discorso scandita su elementi sonori intervallati da brevi pause. Perciò, afferma Dottrens (1969), studioso autorevole del tema e collaboratore di Claparède, pur se può sembrare logico un percorso di alfabetizzazione che prende avvio dalla presentazione di due lettere distinte (consonante e vocale) da unire poi in un gruppo sonoro, in realtà, il bambino sembra mostrare una certa propensione per la sillabazione. La relativa facilità rilevata nell'esecuzione di compiti basati sulla sillaba, dipende dal fatto che la scansione in sillabe è naturalmente più ritmica, mentre l'individuazione dei fonemi è un atto innaturale, poiché essi non hanno evidenza sonora. Secondo i sostenitori del metodo globale, il principio *dal semplice al complesso* a cui i metodi fonici si ispirano, in realtà, misconosce il fatto che nei confronti dei bambini occorre riferirsi al "semplice psicologico" e non al "semplice logico", rispondente invece ai paradigmi dell'adulto.

A differenza del metodo fonico il cui punto forte è la regolarità dell'ortografia, nel metodo globale non ha importanza la difficoltà uditiva di ciò che si apprende, poiché la lettura è compito fondamentalmente visivo. Una questione fortemente dibattuta fra i sostenitori dei metodi globali riguarda l'opportunità di avviare l'apprendimento della lettura a partire da parole oppure da frasi. Secondo F. Deva (1992), la scelta di iniziare dalle une o dalle altre non comporta grandi differenze sul piano didattico, purché sia mantenuto il richiamo all'esperienza dei bambini che ne consente la contestualizzazione. Il concetto di *globale*, infatti, non si riferisce tanto alla sostituzione di lettere o parole con intere frasi, quanto al modo con cui il bambino si relaziona al simbolismo dell'alfabeto. In altre parole, il metodo globale è un'applicazione didattica della funzione di globalizzazione che investe anche altri apprendimenti (matematica, scienze...). Mentre il metodo fonetico segue un percorso strutturato su sequenze temporali definite, il metodo globale prevede, almeno sul piano teorico, percorsi differenziati nei modi e nei tempi di apprendimento del sistema alfabetico. Infine, i *metodi analitico-sintetici* o *metodi misti*, integrano

aspetti degli approcci descritti. La fase iniziale prevede l'avvio da ancoraggi significativi, (un oggetto, un personaggio...), un primo contatto globale con parole o brevi frasi, ma, immediatamente, vi fanno seguito prima l'analisi, poi la sintesi delle lettere. Si procede, in sostanza, presentando quasi contemporaneamente la parola e gli elementi - sonori o grafici - che la compongono secondo i criteri della *massima discriminazione* fra suoni simili e della *massima generatività* di ogni suono, in modo che un singolo fonema possa prestarsi alla composizione di numerose sillabe.

1.4.3 Il metodo naturale

Il metodo naturale nasce nel contesto della Pedagogia Popolare di C. Freinet (1968) e si fonda sull'idea che il bambino, come apprende naturalmente a parlare imitando i modelli verbali adulti, così impara a scrivere e a leggere, appropriandosi di tecniche che vede utilizzare nel quotidiano. Secondo l'autore, la lingua scritta è un oggetto di conoscenza, la cui padronanza può avvenire senza un'istruzione specifica, con la partecipazione a esperienze di vita significative. Con il metodo naturale, il bambino legge e scrive prima di possedere i meccanismi di base e perviene alla lettura tramite altre vie: la sensazione, l'intuizione e l'affettività. Egli si avvicina alle scritte globalmente e legge il testo cercando di capire il significato dei segni. Il metodo, o meglio, l'*approccio*, si fonda sull'espressione, la comunicazione e la costruzione del pensiero prima che sull'appropriazione di tecniche (Le Bohec, 1996). Il percorso di scoperta, sostenuto dalla motivazione a conoscere il funzionamento del codice, inizia con la traduzione del pensiero in parola detta, poi in disegno, infine in scrittura. I progressi avvengono in un contesto ricco di opportunità di alfabetizzazione, in grado di stimolare esperienze di conoscenza della lingua scritta e l'avvicinamento graduale ai modelli adulti. Il metodo naturale richiama in un certo senso il metodo scientifico, dove la classe opera come una comunità in cui il confronto e la critica permettono di elaborare ipotesi sempre più precise e audaci.

Come tradurre i principi del metodo naturale a scuola? Secondo Freinet, l'intervento diretto va ridotto al minimo, ma è indispensabile creare un ambiente motivante in cui gli alunni avvertano il bisogno di esprimersi e di ricevere messaggi dagli altri, inserendosi in reti comunicative che l'insegnante deve via via espandere, dalla classe alla scuola e a una rete di scuole. L'interesse per comunicare in lingua scritta va incentivato tramite tecniche e pratiche quali la tipografia, il giornale di classe, la corrisponden-

za scolastica (ora anche tramite email) e la pubblicazione degli elaborati dei bambini. Fra le proposte didattiche avanzate da Le Bohec e Campolmi (2001) vi sono la *corrispondenza interna*, con una cassetta della posta in ogni classe per lo scambio di messaggi fra i bambini e fra questi e gli insegnanti, l'esposizione alle pareti del menù del pranzo del giorno, l'uso di cartelle appese ai muri della classe, in cui compaiono testi liberamente dettati o scritti dagli alunni, che sono analizzati e discussi in classe: i bambini si appropriano di sillabe, lettere e forme espressive ricorrenti, perfezionando il proprio repertorio ortografico.

In ambito italiano, il metodo naturale si è diffuso negli anni settanta del secolo scorso grazie al Movimento di Cooperazione Educativa. Allo stato attuale, complici numerosi fattori, in particolare, la presenza crescente nelle classi di bambini con DSA, il metodo non trova molti sostenitori, anche perché comporta la preparazione quotidiana di materiale non facilmente riproducibile con schede preordinate. Esso prevede una sequenza di passaggi per l'acquisizione del codice di seguito brevemente riportata:

- a. conversazioni e racconti di esperienze accompagnati da disegni e giochi percettivi;
- b. all'interno dei racconti, individuazione di frasi o parole-target e loro scrittura su cartelloni murali per socializzare l'esperienza (scritto-lettura);
- c. lettura a memoria di frasi/parole target note e copiatura frasi target da parte dei bambini (memoria visiva e uditiva);
- d. giochi per l'analisi delle scritte e identificazione di parole che contengono grafemi/fonemi simili (comprensione della struttura della frase e della parola);
- e. giochi di scomposizione di frasi, parole, sillabe lettere (tombola dei nomi, tombola sillabica...) e ricomposizione di parole, frasi e testi

1.4.4 L'influenza dei metodi sulle pratiche didattiche

Quali indicazioni derivano dagli studi che hanno confrontato i metodi per l'alfabetizzazione, e vi sono implicazioni significative nell'adozione del metodo rispetto all'apprendimento? Da un lato, i metodi analitici e l'approccio naturale sembrano garantire quella flessibilità che consente la diversificazione dei curricula e l'integrazione dei contenuti disciplinari con le esperienze degli alunni. Dall'altro, i metodi fonici con la loro sistematicità e chiarezza sembrano assicurare quella linearità di percorso che costituisce una guida sicura per bambini con difficoltà d'apprendimento. La riuscita dei metodi globali, infatti, dipende dalla complicità di chi impara,

ossia da processi auto-motivati di scoperta del codice che rendono veloce la decodifica, pur se risentendone in termini di accuratezza e precisione: essi sembrano favorire perciò i bambini capaci. Viceversa, a parere di molti, i metodi fonico-sillabici facilitano le abilità di decodifica, di parole nuove in particolare e la correttezza, incrementando la sensibilità per gli aspetti fonologici del linguaggio scritto: ciò si deve alla familiarità visiva con le lettere e con la loro forma grafica sviluppata dal metodo e dall'accento posto sull'analisi del suono (Cardoso-Martins et al. 2011). Per tali motivi, i metodi sintetici sono preferiti negli interventi di alfabetizzazione a carattere riabilitativo, ad esempio, nel metodo FOL -Fonologico Ortografico Lessicale - (Malaguti, 2000), estremizzazione del metodo sintetico, fondato sull'estrema gradualità e l'esercizio ripetuto.

Altri studi sostengono però che i vantaggi iniziali assicurati dai metodi sintetici sono poi compromessi dalla tendenza a una lettura lenta e sillabata nella decodifica di parole lunghe, né vi sono riscontri positivi per ciò che riguarda le capacità di comprensione. Secondo gli studi di Boero e Vincenzi (1989), il metodo globale e, in generale, i metodi ispirati alla filosofia *Whole Language* incentivano la velocità di decodifica, la sensibilità alla struttura del testo, la comprensione e il transfer degli apprendimenti. In quanto fondati sulle esperienze, l'iniziativa e la complicità dei bambini che scoprono il funzionamento del codice sotto la guida discreta dell'insegnante, essi privilegiano metodologie collaborative e un approccio costruttivo (Gagliardini, 2010). I metodi globali intendono cioè il *contesto* come forma di auto-apprendimento che favorisce l'interpretazione significativa e una ritenzione maggiore dell'ortografia di parole nuove a lungo termine. Landi e coll. (2006) sostengono però che lo sforzo compiuto dal bambino per convertire le lettere in suoni costruisca una rappresentazione della parola più duratura in memoria, in quanto permette l'elaborazione completa della forma della parola con un processo bottom-up. I metodi sintetici favoriscono perciò la capacità di analisi delle parole e la ricerca di corrispondenza tra fonemi e grafemi, mentre la lettura in contesto indebolirebbe l'apprendimento a lungo termine.

Ball e Blachman (1991) hanno condotto uno studio per verificare se un training che associ al fonema il grafema corrispondente possa migliorare abilità di codifica e decodifica. Sono stati coinvolti tre gruppi: il primo ha effettuato un training sulla segmentazione di parole in fonemi, associando a ogni suono il nome della lettera corrispondente. I compiti erano proposti con flashcard e immagini da raggruppare in base alla rima o al suono iniziale della parola. Il secondo gruppo ha lavorato solo sulla corrispondenza fra fonemi e

nomi delle lettere, svolgendo attività di arricchimento del lessico. Il terzo non ha effettuato training. Entrambi i gruppi del training sono migliorati nella sensibilità fonologica, ma solo il primo ha accresciuto le prestazioni nelle strategie di corrispondenza fonema-grafema. Concludono gli autori, l'esercizio intensivo, ma mirato alla sola corrispondenza grafema-fonema, non porta a sostanziali miglioramenti in lettura e scrittura, che si avvantaggiano dalla combinazione di interventi diversi: esercizi di sviluppo della sensibilità semantica, attività di segmentazione di parole e frasi, ecc.

Gli studi sperimentali sull'efficacia dei metodi sono però in numero ridotto, anche perché le pratiche didattiche superano la distinzione tra le tipologie, integrando aspetti del metodo fonico, attento alla padronanza del codice, con strategie del metodo globale, dove l'accento è posto sul significato e la comprensione. La maggiore popolarità di cui quest'ultimo gode in alcuni Paesi, si deve anche a indagini (Wimmer, 1995) che rilevano come i tentativi di lettura convenzionale dei principianti siano guidati da una strategia globale di riconoscimento di gruppi sillabici e inter-sillabici, mentre l'uso spontaneo dei singoli fonemi è piuttosto raro. Il dato è stato confermato da studi che hanno esplorato i processi di decodifica di parole nuove che presentavano analogie ortografiche con parole già conosciute. Anche in tal caso, i tentativi di decodifica erano fondati su gruppi di suoni conosciuti (Goswami, 1999). Tuttavia, se nelle fasi iniziali, l'approccio globale appare più consona ai modi con cui il bambino si appropria del codice, l'orientamento analitico prende il sopravvento nel passaggio dal livello sillabico a quello alfabetico, quando l'analisi fonetica si rende indispensabile per la decifrazione (Ferreiro, 2003).

La tendenza degli insegnanti a integrare sul piano didattico le strategie dei vari approcci è emersa anche nel corso di indagini effettuate nel nostro Paese in cui si sono osservate le attività realizzate in classe nelle fasi iniziali dell'alfabetizzazione formale (Boscolo e Cisotto, 1995; Cisotto e Costantinis, 2005). Ne sono stati individuati quattro tipi:

- a. attività mirate a portare gli allievi a conoscenza delle regole del sistema alfabetico, della punteggiatura e delle difficoltà ortografiche;
- b. attività di esercizio per consolidare i nuovi apprendimenti;
- c. attività finalizzate alla guida e al sostegno durante l'acquisizione di nuove competenze;
- d. attività di correzione degli errori.

Sia gli insegnanti che dichiarano la preferenza per il metodo globale, sia quelli che si ispirano al metodo fonico-sillabico so-

stengono di adottare le quattro tipologie di attività e pratiche per l'alfabetizzazione. Ma diverse sono l'enfasi e la fiducia che essi ripongono in ciascuna di queste: i primi preferiscono azioni di guida, sostegno e progressiva scoperta dell'alfabeto da parte degli alunni, i secondi ripongono più fiducia nell'esercizio, nella guida e nella spiegazione diretta.

Nella ricerca, tuttavia, si è spesso trascurato il fatto che lettura e scrittura sono abilità situate. In primo luogo, la *struttura della lingua* è rilevante per capire le difficoltà dei principianti nelle operazioni di codifica e decodifica: vi sono lingue a ortografia regolare e trasparente, come l'italiano e lo spagnolo e lingue a ortografia più oscura, come l'inglese o il francese. Le indagini che hanno comparato le strategie seguite dagli allievi nelle due lingue hanno rilevato un ricorso frequente a strategie di corrispondenza tra fonema e grafema nelle lingue a ortografia regolare, mentre in quelle a ortografia oscura viene attivato un repertorio più sintetico di forme sonore. Un altro aspetto da considerare riguarda il rapporto tra le strategie di decodifica adottate dai principianti e il metodo d'insegnamento. Secondo Wimmer e Goswami (1994), la preferenza manifestata dagli alunni austriaci per una strategia di lettura ortografico-fonologica, può essere ricondotta ai metodi fonetici adottati nelle scuole. Allo stesso modo, le strategie globali preferite dai bambini inglesi sono forse incentivate dall'approccio globale prevalente nelle scuole inglesi. Altre ricerche mostrano che dal metodo dipende anche l'idea di lettura dei bambini, in particolare, l'affinamento precoce della sensibilità al testo. Vi sono però evidenze sperimentali che testimoniano il ricorso simultaneo in fase iniziale a più strategie anche a prescindere dal metodo, poiché la lettura si avvantaggia del riconoscimento dei gruppi sillabici e intrasillabici posti all'inizio o alla fine di una parola. Infine, è possibile che sullo sviluppo delle competenze di lettura e scrittura, oltre al metodo per l'alfabetizzazione, eserciti un'influenza non trascurabile anche il metodo generale, ad esempio, l'adeguatezza dei compiti proposti, l'uso più o meno positivo della cognizione, la sensibilità verso i processi di elaborazione degli alunni e la stimolazione del potenziale d'apprendimento.

1.4.5 Il dibattito francese sul metodo

Prima di chiudere le argomentazioni sui metodi per la prima alfabetizzazione vale la pena trarre alcune considerazioni dalla ricerca di R. Goigoux, svolta in Francia dal 2012 al 2014, in cui è stato coinvolto un campione numerosissimo di scuole e di univer-

sità. È utile soffermarsi su alcuni punti introdotti dallo studioso per due motivi: il primo, in quanto tale ricerca è stata un punto di riferimento per l'indagine condotta con le classi prime del Trentino; in secondo luogo perché gran parte del dibattito sui metodi per l'alfabetizzazione svolto in ambito nazionale è stato fortemente influenzato dalle posizioni francesi.

In Francia, fra il 2000 e il 2010 c'è stata una forte opposizione al metodo globale. Un articolo apparso su *La Repubblica* del 13 dicembre 2005 riferiva di una circolare del Ministro della Pubblica Istruzione francese che avrebbe imposto agli insegnanti la completa rinuncia al metodo globale e il ritorno al metodo fonico-sillabico puro. Sembra che la scelta fosse indotta dal numero crescente dei disturbi legati alla dislessia e dai risultati scadenti registrati nella lettura a conclusione del ciclo primario. La decisione ha suscitato pareri contrastanti e un vivace dibattito anche fra gli ortofonisti, molti dei quali non vedono un rapporto diretto tra i problemi segnalati e il metodo globale. Quanto riportato dal quotidiano trova ampio e documentato riscontro nel report di ricerca R. Goigoux (2015) di cui, a seguire, riportiamo qualche spunto per la riflessione.

Nei primi anni 2000, la relazione del National Reading Panel (2000) alimentò un ampio consenso internazionale verso l'idea che l'insegnamento esplicito, sistematico e precoce della decodifica faciliti l'apprendimento iniziale di lettura e scrittura. Tale orientamento influenzò profondamente i programmi della scuola francese che, fra il 2005 e il 2006, imposero agli insegnanti una serie di pratiche riconducibili al metodo fonico-sillabico: fra queste, la memorizzazione delle relazioni tra grafemi e fonemi, abbondanti esercizi di pronuncia ripetuta di fonemi; la sistematicità e la rigosità nella memorizzazione dei gruppi sillabici consonante-vocale nelle loro diverse combinazioni, ecc. Nel contempo, si dovevano evitare compiti di memorizzazione di parole intere, la ricerca di analogie di gruppi grafemici e fonemici fra parole e il lavoro in classe doveva basarsi solo sui fonemi presentati in modo esplicito di volta in volta.

A nessuno sfugge l'ambiguità, la controversia e l'estrema rigidità di una simile presa di posizione, anche perché la stessa relazione del National Reading Panel ha esplicitamente affermato che sono possibili due approcci all'insegnamento dell'alfabeto: l'*approccio sintetico* basato sull'associazione del singolo fonema al grafema corrispondente, e l'*approccio analitico* in cui si presentano gruppi sillabici completi nell'ambito dei quali si procede per scomposizione all'individuazione di singole lettere. Alcuni importanti psicologi cognitivisti francesi che avevano preso parte

al dibattito pubblico sulle metodologie di insegnamento si sono opposti al Ministro dell'Istruzione Francese, che era intenzionato a prescrivere il *metodo sillabico*, ritenendolo l'unico valido supporto per l'apprendimento del codice.

I Programmi Nazionali per la scuola elementare del 2008 hanno posto fine alle controversie sui metodi (Goigoux, 2008): essi definiscono per ogni campo dell'istruzione le conoscenze e le abilità da raggiungere e indicano i parametri di riferimento annuali per organizzare la progressività dell'apprendimento in francese e matematica. Lasciano tuttavia libera scelta di metodi e procedure, mostrando fiducia nella capacità degli insegnanti di implementare e adattare le scelte metodologiche alle caratteristiche degli alunni. È il riconoscimento del know-how e della professionalità agita quotidianamente da insegnanti e dirigenti scolastici.

Di fatto, scrive Goigoux (2015) non esiste uno studio comparativo dei "metodi" che abbia stabilito la superiorità di uno rispetto agli altri; e ciò non perché tutte le pratiche siano uguali, ma perché la *variabile "metodo" è troppo grossolana e difficile da definire*, anche per la distanza che intercorre spesso fra il metodo dichiarato o programmato e il lavoro effettivo agito in classe. La variabile "metodo" non è dunque rilevante per identificare i differenti effetti dei metodi sugli esiti d'apprendimento. Nell'analisi delle strategie impiegate dagli insegnanti per la prima alfabetizzazione risulta invece interessante adottare il *concetto di pratica didattica*, più adatto a descrivere le differenze nel lavoro in classe. Ad esempio, mentre il metodo non incide sugli apprendimenti, a fare la differenza è invece la pratica della *lettura ad alta voce* coltivata con sistematicità e tempo disteso.

1.5 Alfabetizzazione emergente: le conoscenze dei bambini

Esistono ormai robusti dati di ricerca che confermano in modo chiaro come le conoscenze sul sistema di scrittura e sulle pratiche di scrittura siano costruite dai bambini molto prima di iniziare l'apprendimento formale nella scuola primaria. I numerosi studi internazionali, richiamati nei paragrafi precedenti di questo capitolo, hanno trovato continuità e sviluppo anche nel contesto della ricerca italiana (Cisotto, 2009; Pascucci, 1995, 2005; Pontecorvo, Rossi e Pontecorvo, 2018; Teruggi, 2003; Zucchermaglio, 1991).

Si tratta di conoscenze costruite autonomamente che hanno caratteristiche fortemente connesse con gli esiti della ricerca presentata in questo volume. La prima caratteristica riguarda la

loro natura nel processo di acquisizione. Si tratta, appunto, di un processo di co-costruzione che avviene all'interno di un complesso sistema di interazione tra oggetti culturali, sistemi simbolici e pratiche sociali che sollecitano domande nei bambini e nel contempo permettono la costruzione di risposte. Si tratta, inoltre, di un processo quasi sempre invisibile agli occhi degli adulti, se non nel suo esito finale quando è convenzionale "*Ma lui sa già scrivere!*". La seconda caratteristica riguarda la natura delle conoscenze costruite dai bambini. Si tratta di conoscenze non giustapposte, ma organizzate in vere e proprie teorie che diventano via via sempre più ricche e articolate per effetto delle esperienze che i bambini attraverso nei diversi contesti di vita quotidiana. Considerate queste due prime caratteristiche le conoscenze costruite dai bambini sulla scrittura fino ai sei anni si configurano come un cambiamento concettuale e si colloca nel paradigma della specificità di dominio. La terza caratteristica riguarda l'oggetto di queste conoscenze che possiamo definire *misconcezioni* o *concezioni ingenuae* se le guardiamo dal punto di vista del sapere disciplinare consolidato, conoscenze *spontanee* se le guardiamo in termini di autenticità della produzione. Si tratta di conoscenze che riguardano diversi oggetti linguistici che vengono descritti di seguito attraverso le parole e i prodotti dei bambini partecipanti alle ricerche.

1.5.1 *Conoscenze sul codice alfabetico*

Le ricerche sulle scritture spontanee ci hanno mostrato le articolate teorie dei bambini sul codice alfabetico e la loro evoluzione che si realizza attraverso passaggi obbligati, sintetizzati nei tre esempi presentati di seguito. La scritta di Nicola (Figura 1.3) dà conto dell'idea che la quantità/qualità delle lettere che si utilizzano per scrivere un nome non abbia nessuna relazione con i suoni della parola. Nella teoria elaborata da Nicola per scrivere un nome si può attingere o addirittura replicare la sequenza grafica del nome proprio. Emerge, quindi, il nome proprio come database di lettere per costruire altri nomi. Alcuni studi concordano sul fatto che i bambini proprio nella prima fase del percorso di concettualizzazione del codice scritto, utilizzino le lettere del proprio nome per scrivere qualsiasi parola, anche quando tali lettere non sono presenti nell'ortografia della parola che gli viene chiesta di scrivere (Aram & Levin, 2001). Tale fenomeno avviene in quanto i bambini presentano inizialmente una maggiore familiarità nella riproduzione di queste lettere rispetto alle altre, visto che nella

maggior parte dei casi la prima parola che riproducono con maggiore frequenza è quella del proprio nome.

Successivamente i bambini costruiscono l'idea che la scrittura debba rappresentare le sillabe della parola. Come si può vedere nella Figura 1.4, Silvia per scrivere CASA decide di utilizzare due lettere (MA) su ognuna della quale legge una sillaba. Nel caso di Silvia è interessante che la sua prima scritta si componeva di quattro lettere (MAVN) che risultavano troppe per la sua lettura sillabica. Infine si arriva all'idea che la scrittura debba rappresentare i fonemi (Figura 1.5).

Figura 1.3 -
Scritta presillabica di Nicola, 5 anni.



Figura 1.4 -
Scritta sillabica di Silvia, 5 anni.



Figura 1.5 - Scritta alfabetica di Elisa, 4 anni.



L'inserimento nelle scritte spontanee di singole lettere per la rappresentazione di fonemi testimonia il progressivo avvicinamento alla scrittura alfabetica nonché l'acquisizione di una maggiore capacità di analisi della lingua orale. Nel passaggio da una scrittura sillabica a una scrittura alfabetica Ferreiro (2009) problematizza le ragioni del passaggio. Non è infatti ancora chiaro se il bambino passa dal periodo sillabico al periodo alfabetico perché abbandona l'analisi dell'orale, basata sulla sillaba, passando all'analisi della sequenza dei fonemi. Si tratta, inoltre, di un passaggio complesso e non lineare nel quale nuove consapevolezza coesistono con conoscenze consolidate. Infatti, nella fase sillabico-alfabetica, alcune sillabe si scrivono con un'unica lettera e altre sillabe si scrivono con più lettere. Le omissioni di lettere, che i bambini realizzano nelle loro scritte, non vengono lette come risultato di una incapacità di analizzare l'orale quanto lo sforzo di abbandonare una costruzione sillabica e di rappresentare nella scrittura unità sonore più piccole della sillaba. Anche per discriminare tra scritte che possono essere lette e che quindi "dicono qualcosa" da scritte che non possono essere lette e che, quindi "non dicono niente" i bambini ritengono affidabili due criteri. Il primo è un criterio che guarda alla quantità di lettere che compongono la scritta, se composta di almeno tre lettere la scritta si può interpretare, ad di sotto di questo numero le scritte non sono interpretabili. Il secondo criterio guarda, invece, alla qualità delle lettere che devono essere diverse tra loro, in una scritta la stessa lettera può essere ripetuta, ma non in sequenza. Lo studio di Ferreiro, Pontecorvo, & Zucchermaglio (1987) ha evidenziato molto bene la presenza del criterio qualitativo nelle scritte spontanee dei bambini italiani i quali, nonostante siano immersi in scritte con molte doppie, rifiutano di inserire doppie consonanti nelle loro produzioni spontanee.

1.5.2 Conoscenze sui testi

Parallelamente allo sviluppo di conoscenze sul codice di scrittura i bambini elaborano precocemente molte conoscenze rispetto ai testi: alla loro funzione comunicativa, rispetto alla struttura e al lessico specifico. Precocemente i bambini comprendono, per esempio, che le storie si trovano nei libri, di conseguenza le storie come Cappuccetto Rosso non possono essere lette sui quotidiani oppure nelle enciclopedie (Teberosky, 2009).

Anche la struttura tipica dei diversi generi testuali è oggetto di interesse da parte dei bambini i quali costruiscono conoscenze

molto specifiche rispetto ad essi. In particolare le attività di co-costruzione del testo in piccolo gruppo con dettatura all'insegnante sono un prezioso contesto per far emergere le conoscenze che i bambini costruiscono precocemente sui testi e sono, al contempo potenti esperienze di apprendimento.

Nell'esempio 1 un piccolo gruppo di quattro bambini di 3, 4 e 5 anni sta costruendo un avviso scritto per i genitori, testo necessario per ricordare di non sporcare il giardino della scuola durante l'attesa dell'uscita dei bambini da scuola. Nessuno del gruppo sa scrivere in maniera convenzionale, pertanto dettano all'insegnante che funge da scriba. L'esempio è interessante perché mostra come il gruppo cerchi di trovare una mediazione tra le conoscenze pragmatiche di Marta e Noemi le quali propongono di inserire i nomi di tutti gli oggetti che vengono abbandonati nel giardino della scuola e la conoscenza di Marco sulla brevità del testo degli avvisi. Nel corso dell'interazione emerge anche la consapevolezza di Olga che gli avvisi hanno un titolo (turni 72 e 74).

Esempio 1 - Testo raccolto nella scuola dell'Infanzia "Sestio Menas" di Roma.

(...)

41. Ins.: Come possiamo fare, Olga aveva avuto un'idea che era quella di scrivere... come avevi detto Olga?

42. Olga: un cartellone

(...)

45. Olga: allora scriviamo **"Voi genitori non buttate le cartacce e neanche le sigarette perché il giardino é stato un po' pulito e poi non deve essere più sporco"**

46. Marco: È troppo lungo

(...)

47. Noemi: lo devo dire una cosa

48. Ins.: Aspetta c'era prima Marco

49. Marco: Infatti io ho pensato in un altro modo **"Di non buttare le cose per terra"** basta

50. Olga: **No le cose!** Loro buttano tutto, se diciamo le cose... no, loro buttano solo cartone, cicche e sigarette, questo buttano.

51. Marta: E il vetro

52. Noemi: E poi scriviamo pure **"bambini non buttate le cartacce per terra e le patatine"**

(...)

61. Ins.: Allora cominciamo a scrivere

62. Marco: **Di non buttare proprio niente, niente sul giardino**

63. Olga: Questa é un'idea bene. È meglio scrivere bene del cartone, del vetro, delle cicche e dei giochetti...

64. Noemi: ...e pure delle patatine

65. Marta: E delle caramelle
66. Marco: Non c'entra perché è troppo lunga
67. Olga: E poi è proprio lunga infatti perché dobbiamo scrivere tutte le cose
- (...)
71. Ins.: Allora come si può scrivere? Voi mi dettate e io scrivo
72. Olga: Allora prima scrivi il titolo
73. Ins.: Prima scrivo il titolo? E qual è il titolo?
74. Olga: **Non buttate le cartacce**
75. Marta: ...e i giochetti e le caramelle
76. Olga: Nooo! Noi non stiamo a scrivere ora, stiamo scrivendo il titolo.
77. Marco: **Non buttate le cose nel giardino NO Le cose che non (dobbiamo), dovete buttare nel giardino.**
78. Olga: Allora scriviamo **"Voi genitori non buttate le cartacce e neanche le sigarette perché il giardino è stato un po' pulito"**
79. Marco: È troppo lungo
80. Olga: E poi non deve...
81. Noemi: Io devo dire una cosa.
82. Ins.: Aspetta, c'era prima Marco.
83. Marco: Infatti io ho pensato in un altro modo **"Di non buttare le cose per terra"** basta.

L'esempio 2 è interessante per le conoscenze che i bambini hanno rispetto alla struttura del testo epistolare aprono, infatti, con un saluto rivolto al destinatario che viene nominato scegliendo con cura le forme convenzionali con cui *iniziare* (turni 9 e 10) e chiudono il testo con i saluti e i nomi degli autori del testo (turni dal 34 al 39). Infine emerge la consapevolezza della differenza tra processo di ideazione del contenuto e selezione dei contenuti da scrivere, infatti non tutto ciò che si dice va scritto nel testo (turno 16).

Esempio 2 - Testo raccolto nella scuola dell'Infanzia "S. Lorenzo" di Padova.

- (...)
9. Tobia: Come stai...
10. Francesco: No, "Cara Maestra Anna Rossa, come stai?"
11. Tobia: vieni presto e che quella febbre ti passa.
12. Chiara: ti portiamo un regalo e ti facciamo una sorpresa
13. Francesco: però non possiamo dirtela
14. Ins.: Rileggo quello che mi avete detto fin qui: *Cara Maestra Anna Rossa, come stai? Vieni presto e che quella febbre ti passa. Ti portiamo un regalo e ti facciamo una sorpresa però non possiamo dirtela.*

15. Francesco: Magari una torta
16. Chiara: Chiediamo al cuoco Paolo di fare la torta! ... no! Maestra ... non scrivere!
17. Tobia: Ti portiamo un regalo perché sei ammalata...
18. Ins.: Dopo "ti portiamo un regalo" aggiungo "perché sei ammalata"?
19. Tobia: Sì... e che stiamo facendo il calendario dell'Avvento.
20. Chiara: See... dell'Avvento... non è mica Natale!
21. Francesco: Il calendario del tempo.
(...)
34. Francesco: Ti saluto Anna.
35. Tobia: Metti i nomi dei bambini della classe azzurra.
36. Francesco: Ma l'abbiamo fatta noi!
37. Chiara: Metti: "Maestra Anna Bianca e i bambini azzurri"
38. Ins.: Cosa dite, com'è meglio concludere?
39. Tobia: Tutti i nomi.
40. Francesco: No, come dice la Chiara
41. Tobia: Sì, come dice Francesco

2 | Elaborazione dell'impianto di indagine

Mario Castoldi⁴, Giuseppe Tacconi⁵

La ricerca promossa da IPRASE nel periodo 2016-18 ha inteso focalizzarsi sull'efficacia delle pratiche di insegnamento/apprendimento della lettura e scrittura; lo scopo generale consisteva nell'esplorare le pratiche in uso nelle scuole trentine per identificare le soluzioni più efficaci e sviluppare azioni di accompagnamento e di potenziamento. In questo capitolo richiameremo innanzitutto le tappe essenziali del percorso di ricerca svolto, successivamente metteremo a fuoco soggetti e scopi della ricerca, l'impianto di indagine e le modalità di raccolta e analisi dei dati.

2.1 Il percorso di ricerca

L'insegnamento di lettura e scrittura è un tema classico della tradizione pedagogico-didattica su cui negli ultimi anni si è progressivamente ridotta l'attenzione della ricerca, sia in ambito accademico che professionale, nonostante questo rimanga un passaggio cruciale nel processo di scolarizzazione e di alfabetizzazione culturale. Da qui l'esigenza di rivitalizzarlo, attraverso un percorso articolato essenzialmente in quattro fasi:

- una fase preliminare, finalizzata ad effettuare una prima ricognizione sullo stato dell'arte della ricerca sui primi insegnamenti della lettura e della scrittura nel nostro Paese (settembre-dicembre 2016). Sono stati individuati vari interlocutori a livello nazionale, a cui si è chiesto di elaborare un contributo scritto e di presentarlo al gruppo di ricerca nel corso di un

⁴ Mario Castoldi è docente di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Torino

⁵ Giuseppe Tacconi è professore associato di Didattica generale presso l'Università di Verona

seminario in presenza realizzato a Rovereto l'1 e 2 dicembre 2016. I contributi sono poi stati raccolti in un testo pubblicato da IPRASE dal titolo "Imparare a leggere e a scrivere: lo stato dell'arte", che ha rappresentato la base per lo sviluppo del percorso di ricerca;

- una fase di messa a punto del progetto di ricerca, sul piano concettuale e operativo, a partire dalle risultanze del seminario del dicembre 2016 (gennaio - agosto 2017). Si è costituita un'equipe di ricerca, composta da Paola Baratter, Michela Chicco, Lerida Cisotto, Dario Ianes, Angela Martini, Franca Rossi, Giuseppe Tacconi e Mario Castoldi che, attraverso incontri a cadenza mensile, ha precisato scopi e oggetto della ricerca e messo a punto l'impianto di indagine (cfr. sez. 2.2 e 2.3);
- una fase di realizzazione dell'indagine sul campo (settembre 2017 - giugno 2018), che ha visto l'allargamento del gruppo di ricerca a Giovanna Bartone, Liliana Carrieri, Ilaria Mancini e Paola Sangiorgi e l'individuazione del campione di classi prime da coinvolgere, sulla base delle segnalazioni di disponibilità pervenute a IPRASE. Nel corso dell'indagine sul campo è stato realizzato anche un percorso formativo con le insegnanti delle classi coinvolte, allo scopo di aggiornarle sullo stato di avanzamento dei lavori, costruire con loro condivisione sulle scelte di fondo e validare i primi risultati emergenti dalle analisi (cfr. sez. 2.4);
- una fase di analisi dei risultati e di elaborazione del rapporto di ricerca (luglio - dicembre 2018), sulla base delle modalità di analisi concordate dal gruppo di ricerca (cfr. sez. 2.5).

2.2 Scopi e ambito della ricerca

La prima fase, sfociata nella realizzazione di un seminario ristretto a Rovereto nel dicembre 2016, documentato in una pubblicazione a cura di IPRASE (Castoldi-Chicco, 2017), ha consentito di mettere a punto e iniziare a condividere le linee di indagine su cui sviluppare l'impianto di ricerca, a partire da una rappresentazione condivisa del tema di indagine che mirasse a evidenziare i nodi emergenti sui quali concentrare lo sguardo (vedi Figura 2.1).

Figura 2.1 - Campo di esplorazione della ricerca.



Alcuni di questi nodi, peraltro, acquistano particolari valenze nella realtà scolastica trentina: ad esempio, il raccordo con la scuola dell'infanzia, in seguito alla gestione autonoma di questo grado scolastico da parte dell'amministrazione provinciale e della Federazione provinciale scuole materne, oppure l'approccio alle lingue seconde, particolarmente emergente nella realtà trentina in relazione al "Piano Trentino Trilingue".

In rapporto al campo di esplorazione delineato, gli scopi generali della ricerca sono stati così precisati:

- analizzare i risultati di apprendimento e le pratiche di insegnamento del codice scritto nella scuola trentina;
- individuare le soluzioni organizzative e didattiche più efficaci nel contesto della scuola trentina, sulla base dei risultati di apprendimento ottenuti;

- prefigurare azioni di supporto e accompagnamento finalizzate a potenziare il successo formativo in questo ambito di apprendimento;
- sperimentare percorsi di ricerca educativa strutturati e sostenibili per IPRASE.

Più specificamente la fase di pre-ricerca ha consentito di condividere alcuni nodi concettuali, raggruppati in relazione alle due prospettive - tra loro complementari - con cui osservare l'oggetto d'indagine: l'apprendimento e l'insegnamento della lingua scritta.

Sul versante dell'apprendimento sono stati evidenziati i seguenti nodi concettuali:

- la concettualizzazione della lingua scritta oltre i processi di codifica e decodifica;
- la continuità tra alfabetizzazione emergente e alfabetizzazione formalizzata: dai prerequisiti ai precursori;
- il plurilinguismo e l'Italiano L2: implicazioni sull'apprendimento della lingua scritta;
- la cultura digitale: processi emergenti nell'apprendimento della lingua scritta.

Dalla parte dell'insegnamento sono stati evidenziati i seguenti nodi concettuali:

- insegnare a leggere e a scrivere: non solo una questione di metodo;
- decodifica, comprensione e strategie di lettura;
- codifica, produzione e strategie di scrittura;
- interdipendenza tra oralità, scrittura e lettura;
- testi e contesti motivanti per l'apprendimento di lettura e scrittura;
- diversità dei bambini: la didattica per lo sviluppo del potenziale di apprendimento;
- libri di testo e sussidi didattici per la prima alfabetizzazione: la mediazione dell'insegnante.

2.3 L'impianto dell'indagine

Per quanto concerne l'impianto metodologico della ricerca si richiamano alcuni interrogativi da cui l'équipe di ricerca ha preso le mosse per definire il progetto operativo:

- Come si possono analizzare le pratiche di insegnamento?
- A quale livello di articolazione predefinire il modello di analisi delle pratiche di insegnamento?

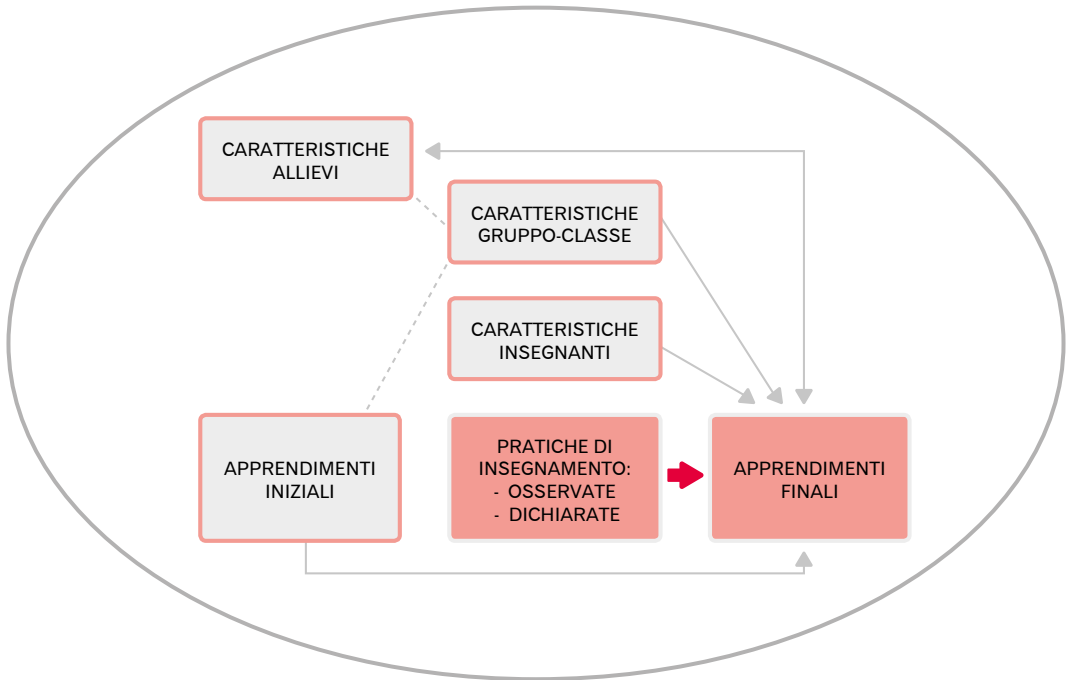
- Come correlare le pratiche di insegnamento con i risultati di apprendimento?
- Con quali modalità/strumenti accertare i risultati di apprendimento?
- Come selezionare il “campione di ricerca” in rapporto alla scuola trentina?
- Quali sono gli approcci e gli strumenti di ricerca più adatti agli obiettivi del progetto?
- Quali ricadute operative prefigurare in termini di “azioni di supporto e accompagnamento”?

Assumendo come riferimento la ricerca francese “Lire et écrire” (Goigoux, 2017), si è proposta una rappresentazione dell’impianto della ricerca basata sul concetto di “efficacia delle pratiche di insegnamento della lettoscrittura”: da qui la centralità della relazione tra apprendimenti finali (apprendimenti dei bambini/e delle classi coinvolte nella ricerca alla fine della classe prima), assunti come variabile dipendente, e pratiche di insegnamento (osservate e dichiarate) degli insegnanti responsabili dell’area linguistica delle classi prime coinvolte nella ricerca, assunte come variabile indipendente, rappresentata dalla freccia rossa. Peraltro gli apprendimenti finali degli allievi sono influenzati da un insieme di variabili, tra le quali il modello intende considerare:

- gli apprendimenti iniziali, intesi come prenoscenze dei bambini/e all’inizio della classe prima;
- le caratteristiche socio-culturali degli allievi;
- le caratteristiche del gruppo-classe (comprese quelle relative al contesto scolastico in cui è inserito);
- le caratteristiche dell’insegnante responsabile dell’area linguistica.

Le relazioni di queste variabili con l’efficacia delle pratiche di insegnamento si pone su piani diversi: mentre le caratteristiche socio-culturali degli allievi e gli apprendimenti iniziali sono strettamente associati alla variabile dipendente (gli esiti degli alunni a fine prima), le caratteristiche del gruppo classe, del contesto scolastico e dell’insegnante influenzano prioritariamente la variabile indipendente della ricerca (le pratiche di insegnamento degli insegnanti). La ricerca ha cercato quindi di studiare le relazioni tra apprendimenti finali e pratiche di insegnamento, tenendo conto dell’influenza esercitata dalle variabili di sfondo indicate (cfr. Figura 2.2).

Figura 2.2 - Impianto di indagine.



Sulla base del quadro di variabili identificato, si sono definiti i relativi strumenti di indagine:

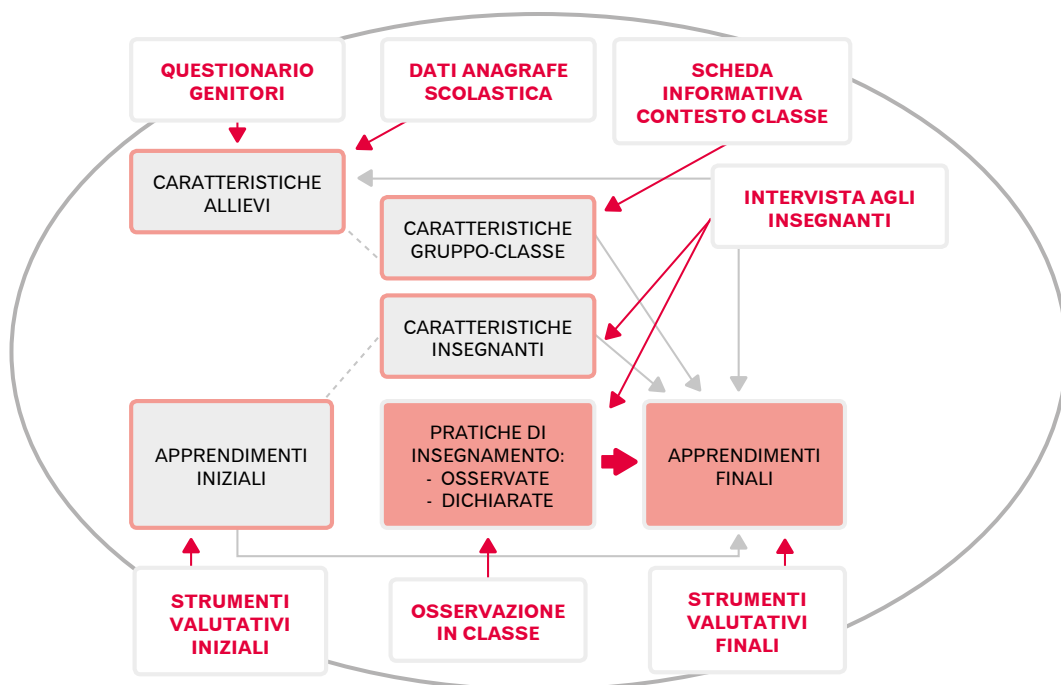
- per quanto riguarda gli apprendimenti iniziali, si è strutturato un set di 9 prove da somministrare tra fine settembre e inizio ottobre, di cui 4 relative alla padronanza del codice, 4 alla comprensione e al lessico, 1 alla scrittura (vedi cap. 1 del volume *Strumenti di indagine*);
- per quanto riguarda gli apprendimenti finali, si è strutturato un set di 8 prove di verifica, da somministrare nella seconda metà del mese di maggio, di cui 4 relative alla padronanza del codice, 2 alla comprensione della lettura e 2 alla scrittura (vedi cap. 2 del volume *Strumenti di indagine*); rispetto alla ricerca francese, a cui si è inizialmente attinto, le prove sono state riviste e in parte completamente riformulate, anche dal punto di vista grafico;
- per quanto riguarda l'osservazione delle pratiche di insegnamento sono stati previsti tre momenti di osservazione in aula nel corso dell'anno (metà ottobre, prima metà di febbraio, metà maggio), composti ciascuno da 2 osservazioni, ciascuna della durata di 2 ore circa, realizzate nella medesima settimana. L'osservazione prevista era di tipo etnografico, "carta e matita", con successiva trascrizione discorsiva delle note di campo e categorizzazione dei dati osservativi ottenuti con l'utilizzo di

una griglia strutturata (vedi cap. 3 del volume *Strumenti di indagine*); si sono inoltre raccolte, verso la fine dell'anno, le copie del quaderno di un allievo per classe, per meglio contestualizzare le pratiche che si andavano ad esplorare;

- per quanto riguarda le pratiche di insegnamento dichiarate è stata condotta un'intervista a ciascun docente coinvolto nella ricerca, nella prima metà di febbraio, nella quale si è cercato di raccogliere la sua rappresentazione del lavoro avviato sull'insegnamento della lettoscrittura (vedi cap. 4 del volume *Strumenti di indagine*);
- per quanto riguarda le caratteristiche degli allievi sono stati ripresi un insieme di dati già a disposizione del sistema scolastico trentino, integrati con alcuni dati raccolti attraverso un questionario somministrato in modalità online ai genitori (vedi cap. 5 del volume *Strumenti di indagine*);
- per quanto riguarda le caratteristiche del contesto classe è stata predisposta una scheda informativa da compilarsi con l'insegnante di classe, volta a integrare i dati individuali sui singoli allievi con alcuni dati e informazioni sul gruppo classe (vedi cap. 6 del volume *Strumenti di indagine*).

La Figura 2.3 sintetizza gli strumenti di indagine impiegati, ponendoli in relazione alle tipologie di variabili rappresentate nell'impianto di indagine.

Figura 2.3 - Strumenti di indagine.



2.4 La ricerca in azione

Contestualmente all'elaborazione dell'impianto di indagine si sono avviati i contatti con le scuole per individuare gli insegnanti delle classi prime dell'a.s. 2017/18 disponibili a partecipare alla ricerca; hanno dato la loro adesione 19 classi prime⁶, richiamate nella Tabella 3.1 del capitolo 3 del presente volume riferito ai partecipanti alla ricerca. Trattandosi di adesione volontaria non si tratta di un campione rappresentativo della realtà trentina, sebbene vi sia una certa eterogeneità nel gruppo di classi coinvolte.

Per la gestione degli strumenti di indagine l'équipe di ricerca si è allargata di altre quattro componenti, in modo da consentire la copertura di tutte le classi coinvolte; gli strumenti di indagine sono stati suddivisi in due blocchi, in alcuni casi affidati allo stesso ricercatore, in altri ripartiti tra due ricercatori:

- blocco "osservazione": scheda informativa sul contesto classe, intervista insegnante, osservazioni in classe;
- blocco "valutazione": questionario genitori, verifica apprendimenti iniziale e finale.

La Tabella 2.1 sintetizza i diversi momenti in cui si è sviluppata la ricerca sul campo nel corso dell'a.s. 2017/18.

Tabella 2.1 - Scansione operativa della ricerca sul campo.

Inizi settembre 2017	Contatti preliminari tra ricercatori e insegnanti di classe
18-29 settembre 2017	Somministrazione strumenti valutativi iniziali e distribuzione questionario genitori
9-20 ottobre 2017	Primo periodo di osservazione in aula
5-16 febbraio 2018	Secondo periodo di osservazione in aula, intervista al docente e scheda informativa sul contesto classe
7-19 maggio 2018	Terzo periodo di osservazione in aula e somministrazione strumenti valutativi finali

Con gli insegnanti delle classi aderenti alla ricerca è stato strutturato un percorso di accompagnamento, nel corso dell'a.s. 2017/18, allo scopo di coinvolgerli attivamente nello sviluppo della ricerca (ricerca *con gli* insegnanti e non *sugli* insegnanti) e di valorizzare il potenziale formativo connesso alla partecipazione alla ricerca. Di ogni incontro è stato steso un accurato resoconto (vedi Tabella 2.2).

⁶ La classe 1B della Scuola Primaria di Avio è stata coinvolta solo nella rilevazione degli apprendimenti e nel questionario genitori; non sono state effettuate le osservazioni in classe e l'intervista alla docente, già coinvolta con un'altra classe.

Tabella 2.2 - Percorso formativo rivolto alle insegnanti aderenti alla ricerca.

13 giugno 2017 pomeriggio	Incontro di presentazione della ricerca e di stipula del contratto formativo
2 dicembre 2017 mattina	Restituzione complessiva riguardo al primo periodo di osservazione e agli strumenti valutativi iniziali
7 aprile 2018 mattina	Restituzione complessiva relativa al secondo periodo di osservazione e alle interviste
19 giugno 2018 mattina e pomeriggio	Restituzione complessiva relativa al terzo periodo di osservazione, agli strumenti valutativi finali e a una prima sintesi dei risultati della ricerca

2.5 Modalità di analisi dei dati

In relazione ai diversi strumenti previsti dall'impianto di indagine sono state definite le modalità di analisi dei dati raccolti, illustrate analiticamente nel secondo volume.

Le prove di valutazione degli apprendimenti iniziali e finali sono state tutte di tipo strutturato e hanno previsto modalità di codifica chiuse; i dati raccolti sono stati inseriti in un *database* complessivo, sia per la rilevazione di inizio d'anno che per quella di fine anno; da questo è stato possibile ricavare le tendenze generali relative all'intero campione di ricerca e quelle relative a ciascuna delle 19 classi coinvolte in questa fase della ricerca (per una presentazione analitica dei risultati vedi cap. 4 del presente volume; per la presentazione degli strumenti, vedi i capp. 1 e 2 del secondo volume).

I protocolli delle osservazioni in aula sono stati sottoposti, come illustrato nel cap. 3 del volume *Strumenti di indagine*, a una duplice analisi: una qualitativa, di taglio etnografico, con la stesura di un diario osservativo, e una di tipo quantitativo, attraverso uno strumento strutturato di codifica delle caratteristiche prevalenti delle attività didattiche sviluppate nel corso dei periodi di osservazione, che ha consentito di individuare alcuni "indicatori spia" e alcuni indicatori sintetici da correlare ai risultati di apprendimento (per una presentazione analitica degli strumenti vedi cap. 3 del secondo volume). Le analisi sono state compiute da ciascun osservatore sui propri diari e poi analizzate da un secondo coder.

I protocolli di intervista agli insegnanti sono stati sottoposti a un'analisi "dal basso", di tipo induttivo, che ha portato all'individuazione di categorie relative ai diversi temi di indagine affrontati e di un vero e proprio repertorio di pratiche (soluzioni organizzative e didattiche rivelatesi efficaci): in questa fase ci si è avvalsi anche del software Nvivo per un'analisi sull'intero corpus delle strategie emergenti dalle 18 interviste, che ha consentito di indi-

viduare alcuni indicatori sintetici da intrecciare con i risultati di apprendimento (per una presentazione analitica del metodo, vedi il cap. 4 del secondo volume). Tutto il processo è stato seguito da almeno due coder per un controllo incrociato del processo di analisi.

Il questionario genitori, composto prevalentemente da domande chiuse, è stato tabulato (per una presentazione analitica vedi il cap. 5 del secondo volume), come pure le informazioni ricavabili dalla scheda informativa sul contesto classe e quelle relative alle caratteristiche individuali degli allievi, ricavabili dal data base del sistema scolastico trentino (cap. 6 del secondo volume).

Un secondo livello di analisi dei dati prevedeva di correlare in modo più specifico i dati relativi ai risultati di apprendimento degli allievi, con quelli relativi alle pratiche di insegnamento dichiarate e osservate. A tale riguardo si è proceduto, attraverso un'analisi di regressione, a calcolare per ogni classe coinvolta i differenziali tra i risultati di apprendimento finali e quelli iniziali, depurati da alcune variabili di sfondo relative alle caratteristiche individuali degli allievi e del contesto classe (per un approfondimento vedi cap. 4, del presente volume). Tali differenziali sono stati intrecciati con gli indicatori "spia" e gli indicatori sintetici emersi dalla codifica dei protocolli di osservazione e delle trascrizioni delle interviste, allo scopo di riconoscere alcune tendenze emergenti nelle pratiche didattiche osservate e dichiarate riguardo alle classi che hanno ottenuto i differenziali di apprendimento più elevati (per un approfondimento vedi capp. 4 e 5 di questo volume). Si è cercato insomma di individuare le classi che, a parità di condizioni, presentavano risultati migliori e di mettere a fuoco le caratteristiche principali delle pratiche in uso in quei contesti, allo scopo di analizzarle in profondità e di renderle potenzialmente trasferibili. L'analisi delle parti qualitative della ricerca va comunque ben oltre tale confronto e consente di guadagnare uno sguardo molto articolato sulla quotidianità del lavoro degli insegnanti.

Infine, va rilevato che il processo stesso di ricerca attivato, come ampiamente documentato dalle interviste ai docenti e dai verbali degli incontri di condivisione tra i docenti e il gruppo di ricerca, ha costituito un'occasione di apprendimento per tutti i soggetti coinvolti, configurandosi come vera e propria forma di accompagnamento allo sviluppo professionale e al miglioramento delle pratiche. La ricerca ha assunto così, al tempo stesso, valore euristico, perché ha prodotto conoscenza, e valore formativo, perché ha stimolato i docenti partecipanti a una riflessione specifica e trasformativa sulla propria pratica didattica.

3 | Partecipanti alla ricerca

Paola Baratter⁷, Michela Chicco⁸

Il progetto di ricerca ha coinvolto 19 classi prime di scuola primaria e, come anticipato nel capitolo precedente, l'adesione degli insegnanti è avvenuta su base volontaria. Poiché la ricerca prevedeva un impegno costante durante tutto l'anno scolastico, la condivisione di metodiche e materiali tra équipe di ricerca e docenti coinvolti, nonché la presenza di un osservatore in aula per un numero consistente di ore, non si è presa in considerazione l'opzione di imporre tale percorso a un campione di classi rappresentativo del territorio provinciale, scegliendo piuttosto di individuare un gruppo di insegnanti motivati e disponibili a mettersi in gioco.

Nei prossimi paragrafi vengono illustrate le caratteristiche delle classi, degli insegnanti, degli alunni e delle loro famiglie.

3.1 Le classi partecipanti

La ricerca ha visto la partecipazione di 19 classi prime distribuite in 16 plessi sul territorio provinciale. L'impianto di indagine presentato nel cap. 2 del presente volume è stato applicato a tutte le classi aderenti, ad eccezione della classe 1B della Scuola primaria di Avio, che ha partecipato solo parzialmente alla ricerca: in questa classe, la cui docente titolare di italiano è la stessa della classe parallela, sono state svolte le rilevazioni iniziali e finali degli apprendimenti e il questionario online ai genitori, ma non sono stati effettuati i momenti osservativi⁹.

⁷ Paola Baratter è Dirigente scolastica e docente a contratto presso la Facoltà di Scienze della Formazione primaria dell'Università di Bolzano.

⁸ Michela Chicco è docente esperta presso Iprase.

⁹ Data la coincidenza di insegnante nelle due classi parallele, per non inficiare i dati complessivi della ricerca si è scelto di considerare solamente le pratiche di insegnamento messe in atto in una delle due classi.

La consistenza numerica dei gruppi classe varia considerevolmente, tanto che a fronte di classi composte da 10 alunni, ne troviamo altre di 25; la media è di 16,5 alunni per classe.

La Tabella 3.1 riporta l'indicazione delle scuole e delle classi partecipanti al progetto di ricerca.

Tabella 3.1 - Classi partecipanti alla ricerca*.

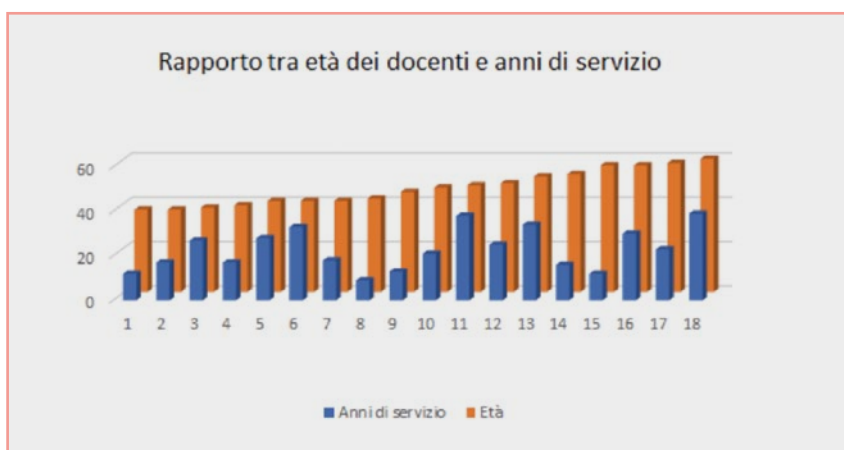
DENOMINAZIONE ISTITUTO	DENOMINAZIONE PLESSO	CL.	N. ALUNNI
Collegio Arcivescovile "Dame Inglesi" - Rovereto	Scuola primaria Rovereto	1 A	17
Collegio Arcivescovile "C. Endrici" - Trento	Scuola primaria Trento	1 A	13
IC Ala	Scuola primaria Serravalle	1 A	14
IC Avio	Scuola primaria Avio	1 A	12
IC Avio	Scuola primaria Avio	1 B	13
IC Bassa Val di Sole	Scuola primaria Dimaro	1 A	16
IC Bassa Val di Sole	Scuola primaria Rabbi	1 A	16
IC Centro Valsugana	Scuola primaria Novaledo	1 A	10
IC Centro Valsugana	Scuola primaria Telve	1 A	25
IC Centro Valsugana	Scuola primaria Roncegno	1 A	19
IC Mezzocorona	Scuola primaria Mezzocorona	1 A	12
IC Mezzocorona	Scuola primaria Mezzocorona	1 B	25
IC Taio	Scuola primaria Tres	1 A	17
IC Taio	Scuola primaria Coredo	1 A	14
IC Trento 2	Scuola primaria Cognola	1 B	20
IC Trento 2	Scuola primaria Cognola	1 C	21
IC Valle dei Laghi-Dro	Scuola primaria Pietramurata	1 A	13
IC Valle dei Laghi-Dro	Scuola primaria Cavedine	1 A	11
Scuola Paritaria "G. Veronesi" Rovereto	Scuola primaria Rovereto	1 A	25

*alle classi partecipanti alla ricerca è stato attribuito un numero identificativo casuale (da 1 a 19) che viene utilizzato nelle tabelle e nei grafici dei diversi capitoli del volume e che non riflette l'ordine con cui le classi compaiono nella tavola sopra.

3.2 Caratteristiche dei docenti partecipanti

I docenti che hanno aderito alla ricerca sono tutti insegnanti donna, con un'età variabile da 37 a 60 anni; l'età media è 47 anni. Le 18 insegnanti partecipanti hanno tutte una certa esperienza alle spalle, da un minimo di 9 a un massimo di 39 anni; la media di anni di insegnamento è di 23 anni (vedi Figura 3.1), che scenderebbe a 16 prendendo in considerazione esclusivamente gli anni dedicati all'insegnamento dell'italiano. Gli altri vissuti professionali riguardano la matematica, le lingue straniere e il sostegno, esperienza quest'ultima che viene descritta da chi l'ha provata come molto formativa. L'insegnamento in classe prima è una novità per un'unica docente; le altre possono contare su un numero di esperienze di insegnamento in una classe iniziale che va da un minimo 2 a un massimo di addirittura 9.

Figura 3.1 - Rapporto tra età dei docenti e anni di servizio.



I titoli di studio dichiarati dalle insegnanti sono vari; dieci docenti sono in possesso del solo diploma di maturità magistrale, una di un diploma universitario, mentre le altre sette hanno conseguito una laurea in diversi ambiti: Sociologia, Scienze dell'educazione, Lettere e Filosofia e, in un caso, Scienze della Formazione Primaria.

Ogni insegnante trascorre in classe un numero di ore variabile, a seconda dell'organizzazione della scuola. Le ore settimanali dedicate specificamente all'insegnamento di lingua italiana variano da un numero minimo di 6, a un numero massimo di 9; la media è di sette ore e mezzo.

I libri di testo adottati nelle classi che hanno partecipato alla ricerca sono molteplici, come riportato nella Tabella 3.2.

Tabella 3.2 - Libri di testo in adozione.

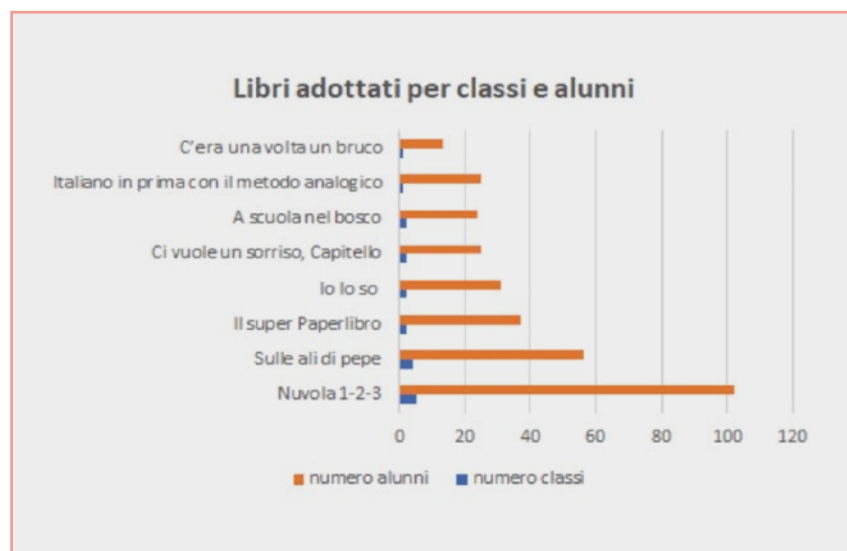
DENOMINAZIONE PLESSO	CL.	N. ALUNNI	LIBRO DI TESTO	LAVAGNA	LIM
Scuola primaria "Dame Inglesi" Rovereto	1A	17	Costa – Doniselli - Taino, <i>Nuvola 1-2-3</i> , La Spiga Edizioni, 2017	sì	sì
Scuola primaria "C. Endrici" Trento	1A	13	Fortunato – Girotti - Gualandi, <i>C'era una volta un bruco</i> , Minerva scuola - Mondadori education, 2017	sì	sì
Scuola primaria Serravalle	1A	14	Gaboli - Tenconi, <i>Sulle ali di pepe</i> , Fabbri, 2017	sì	sì
Scuola primaria Avio	1A	12	Grandinetti - Pepe - Mattiassich, <i>Ci vuole un sorriso</i> , Capitello, 2016.	sì	sì
Scuola primaria Avio	1B	13	Grandinetti - Pepe - Mattiassich, <i>Ci vuole un sorriso</i> , Capitello, 2016.	sì	sì
Scuola primaria Dimaro	1A	16	Gaboli - Tenconi, <i>Sulle ali di pepe</i> , Fabbri, 2017	sì	sì
Scuola primaria Rabbi	1A	16	Gaboli - Tenconi, <i>Sulle ali di pepe</i> , Fabbri, 2017	sì	sì
Scuola primaria Novaledo	1A	10	Gaboli - Tenconi, <i>Sulle ali di pepe</i> , Fabbri, 2017	sì	sì
Scuola primaria Telve	1A	25	Costa – Doniselli - Taino, <i>Nuvola 1-2-3</i> , La Spiga Edizioni, 2017	sì	no
Scuola primaria Roncegno	1A	19	Costa - Doniselli, Taino, <i>Nuvola 1-2-3</i> , La Spiga Edizioni, 2017	sì	sì
Scuola primaria Mezzocorona	1A	12	Fattori - Montini, <i>Il super Paperlibro</i> , Cetem, 2016	sì	sì
Scuola primaria Mezzocorona	1B	25	Fattori - Montini, <i>Il super Paperlibro</i> , Cetem, 2016	sì	sì
Scuola primaria Tres	1A	17	Mattone – Tordella - Rizzolito, <i>Io Io so</i> , Mondadori Scuola, 2017	sì	no
Scuola primaria Coredo	1A	14	Mattone – Tordella - Rizzolito, <i>Io Io so</i> , Mondadori Scuola, 2017	sì	sì
Scuola primaria Cognola	1B	20	Costa – Doniselli - Taino, <i>Nuvola 1-2-3</i> , La Spiga Edizioni, 2017	sì	sì
Scuola primaria Cognola	1C	21	Costa – Doniselli - Taino, <i>Nuvola 1-2-3</i> , La Spiga Edizioni, 2017	sì	sì
Scuola primaria Pietramurata	1A	13	Baldini, <i>A scuola nel bosco</i> , Lisciani Scuola, 2016.	sì	sì
Scuola primaria Cavedine	1A	11	Baldini, <i>A scuola nel bosco</i> , Lisciani Scuola, 2016.	sì	sì
Scuola primaria "Veronesi" Rovereto	1A	25	Bortolato, <i>Italiano in prima con il metodo analogico</i> , Erickson, 2016.	sì	no

L'uso che l'insegnante fa del libro di testo è molto vario; spesso il testo adottato è affiancato da altri testi, specificamente dedicati ai giochi fonologici o alla lettura; inoltre le insegnanti fanno uso, in maniera diversa, di altri strumenti didattici, nella maggior parte dei casi autoprodotti: non solo schede, ma oggetti (bastoncini, tessere, dischi rotanti), anche di uso comune (sale, bottoni, fagioli). Tutte le classi sono dotate di lavagna tradizionale e quasi tutte di Lavagna Multimediale Interattiva.

Tra le scuole partecipanti alla ricerca, l'adozione dei libri di testo risponde a una scelta condivisa all'interno dell'Istituto di appartenenza. In totale sono stati adottati dalle docenti otto testi diversi; tale scelta si è rivelata la medesima per un massimo di quattro classi, mentre due testi sono stati scelti da un'unica classe.

Nella Figura 3.2 è riportata per ciascun titolo la diffusione in relazione al numero di classi e al numero di alunni complessivo.

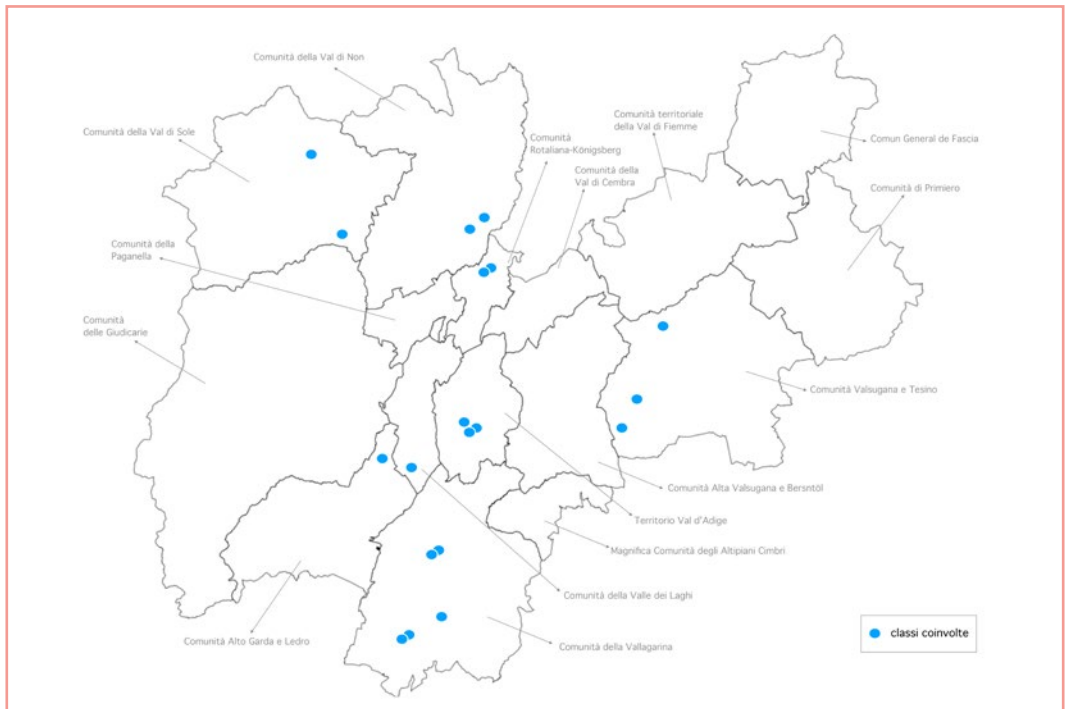
Figura 3.2 - Diffusione dei libri di testo in adozione per numero di classi e di alunni.



3.3 Caratteristiche delle classi e degli alunni partecipanti

La Figura 3.3 riporta la distribuzione sul territorio provinciale delle classi che hanno aderito al progetto di ricerca: si tratta, come anticipato, di 19 classi suddivise in 16 diversi plessi di scuola primaria. Gli istituti di riferimento sono 10, di cui 8 istituti comprensivi provinciali, 1 scuola paritaria e 1 istituto paritario con due sedi (Trento e Rovereto), entrambe presenti nella ricerca.

Figura 3.3 - Distribuzione sul territorio delle classi partecipanti alla ricerca.



Come anticipato, l'adesione volontaria al progetto da parte delle docenti non ha permesso di avere un campione rappresentativo della realtà trentina ma, come risulta evidente dalla mappa, le classi risultano comunque ben distribuite sul territorio provinciale, seppur con una maggiore rappresentatività del Trentino centrale.

Gli alunni iscritti alle classi partecipanti alla ricerca sono 313, di cui 3 con disabilità certificata ai sensi della L. 104/92 che, su indicazione delle docenti, hanno svolto le prove di rilevazione degli apprendimenti iniziali e finali; gli esiti delle loro prove non sono stati considerati nell'analisi finale. Non sono presenti invece alunni con DSA, in considerazione del fatto che tali disturbi vengono di norma certificati durante la frequenza delle classi successive.

Dei 310 alunni che hanno svolto le prove di ingresso prese in esame per la ricerca, 160 sono maschi e 150 femmine. Alle prove finali di rilevazione degli apprendimenti hanno partecipato in tutto 301 alunni, di cui 158 maschi e 143 femmine.

La maggioranza degli alunni (294) è nata nell'anno scolastico 2011, anno di riferimento per la frequenza della classe prima; 2 sono gli alunni nati nel 2010 e 5 quelli nati nei primi mesi del 2012, i quali risultano avere quindi un anno in meno rispetto ai loro compagni di classe, ma rientrano nei parametri indicati dalla normativa vigente che individua il mese di aprile dell'anno suc-

cessivo a quello di riferimento come termine per l'iscrizione alla prima classe della scuola primaria.

Riguardo alla nazionalità, 21 alunni hanno cittadinanza straniera, un terzo dei quali nati in uno Stato estero; nella Tabella 3.3 si riportano i Paesi di provenienza degli alunni stranieri e l'indicazione relativa alla nascita all'estero (prima generazione) o in Italia (seconda generazione)

Tabella 3.3 - Cittadinanza alunni suddivisi per prima e seconda generazione.

CITTADINANZA	1 ^A GENERAZIONE	2 ^A GENERAZIONE
Albania	0	4
Costarica	1	0
Germania	1	1
Lituania	1	0
Macedonia	0	1
Marocco	0	1
Pakistan	1	0
Polonia	0	2
Repubblica Pop. Cinese	0	1
Romania	3	3
Ucraina	0	1
Totale	7	14

3.4 Caratteristiche delle famiglie degli alunni partecipanti

Nel mese di ottobre 2017 ai genitori degli alunni iscritti alle classi partecipanti alla ricerca è stato chiesto di rispondere ad alcune domande riguardanti la composizione del nucleo familiare e le abitudini di lettura praticate in casa attraverso la compilazione di un questionario online; al questionario potevano rispondere uno o entrambi i genitori, in questo caso completando, in due momenti distinti, l'indagine proposta.

Le domande hanno riguardato alcuni aspetti quali:

- aspetti socio-demografici (domande da 1 a 6 e domanda 25);
- aspetti cross-culturali (conoscenza e uso dell'italiano, dialetto o altre lingue, domande da 7 a 10);
- abitudini di lettura in famiglia (domande da 11 a 14);
- abitudini e attività preferite dai bambini e dalle bambine (domande da 15 a 24).

Il questionario è stato compilato da 328 genitori appartenenti a 202 nuclei familiari, un dato che indica una buona partecipazione e un alto interesse da parte delle famiglie alla ricerca che ha coinvolto i loro figli e le loro figlie. Per una lettura analitica dei dati si rimanda al capitolo 7 del presente volume.

Parte Seconda
I risultati

4 | La rilevazione degli apprendimenti

Angela Martini¹⁰

Introduzione

In questo capitolo del rapporto sono illustrati i risultati degli alunni e delle classi nelle prove somministrate all'inizio e alla fine del primo anno di scuola primaria. Agli alunni partecipanti alla ricerca - in tutto circa trecento, distribuiti in diciannove classi - sono state somministrate nove prove nel primo mese dell'anno scolastico 2017-18 e altrettante nel mese di maggio. Diamo di seguito un elenco riassuntivo delle prove d'ingresso e d'uscita, distinte per ambito di valutazione e seguite dalla sigla identificativa utilizzata nelle tabelle di questo capitolo.

A. Prove d'ingresso

- Ambito: Padronanza del codice
 - Riconoscimento visivo di sillabe uguali (RS)
 - Fusione di suoni (FS)
 - Denominazione delle lettere dell'alfabeto (NL)
 - Lettura di parole e non-parole (LPNP)
- Ambito: Comprensione e lessico
 - Comprensione di frasi (CF)
 - Comprensione di testi orali (CTO)
 - Vocabolario passivo (VP)
 - Lessico 1: Vocabolario attivo (VA)
 - Lessico 2: Fluency verbale (FV)
- Ambito: Scrittura
 - Scrittura spontanea di parole (SP)

¹⁰ Angela Martini è esperta INVALSI.

B. Prove d'uscita

- Ambito: Padronanza del codice
 - Fusione di suoni (FS)
 - Lettura silenziosa di parole (LP)
 - Lettura di non-parole (LNP)
 - Fluenza di lettura 1: Rapidità (RL)
 - Fluenza di lettura 2: Correttezza (CL)
- Ambito: Comprensione
 - Comprensione di testi orali (CTO)
 - Comprensione di testi scritti (CTS)
- Ambito: Scrittura
 - Dettato 1: Dettato di parole (DP)
 - Dettato 2: Dettato di frasi (DF)
 - Produzione scritta (PS)

È opportuno precisare che alcune delle prove che compaiono nell'elenco e di cui è stata prevista una valutazione separata sono parti, o aspetti, di una stessa prova: la prova di vocabolario attivo e di fluenza verbale costituiscono la prima e la seconda parte della prova di lessico, e altrettanto dicasi per le prove di dettato di parole e dettato di frasi, prima e seconda parte, rispettivamente, della prova di dettato; per la prova di fluenza di lettura sono stati valutati indipendentemente l'uno dall'altro i due aspetti della rapidità e della correttezza nel decifrare le parole di un breve testo, che gli alunni dovevano leggere ad alta voce. Le prove utilizzate, con le modalità di somministrazione e attribuzione del punteggio, sono presentate in dettaglio nel secondo volume, a cui si rinvia.

In sede di elaborazione statistica dei dati, per ciascuna prova come sopra specificato sono state in primo luogo calcolate le statistiche descrittive dei punteggi grezzi ottenuti dagli alunni. In un secondo tempo, per avere una misura complessiva del livello di competenza degli studenti all'ingresso nella scuola primaria e al termine del primo anno di frequenza, i punteggi grezzi, considerato che le prove avevano scale diverse, sono stati convertiti in punti zeta e se ne è quindi calcolata, per ogni alunno, la media. Nel calcolo del punteggio totale delle prove d'uscita non è però entrata la prova di fusione di suoni, sola prova che è stata pro-

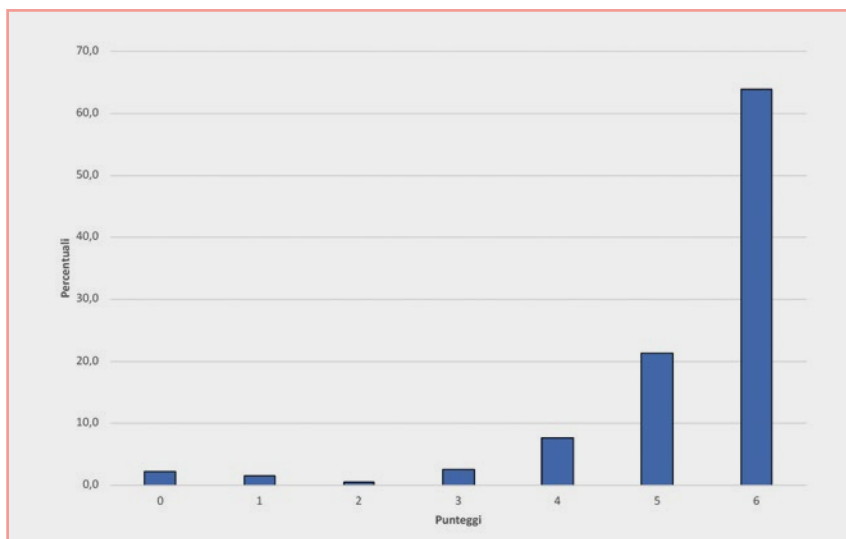
posta agli alunni in forma identica all'inizio e alla fine del primo anno di scuola primaria.

4.1 I risultati delle prove d'ingresso

Complessivamente gli alunni non hanno incontrato particolari difficoltà nell'affrontare le prove d'ingresso, in prevalenza a somministrazione individuale, e in molte di esse è stato raggiunto il punteggio massimo previsto. Come naturale, trattandosi di bambini che formalmente non hanno ancora appreso a leggere e scrivere, sono risultate mediamente più difficili le prove direttamente connesse a tali capacità: la fusione di suoni, il riconoscimento delle lettere dell'alfabeto, la lettura di parole e non-parole e la scrittura di parole.

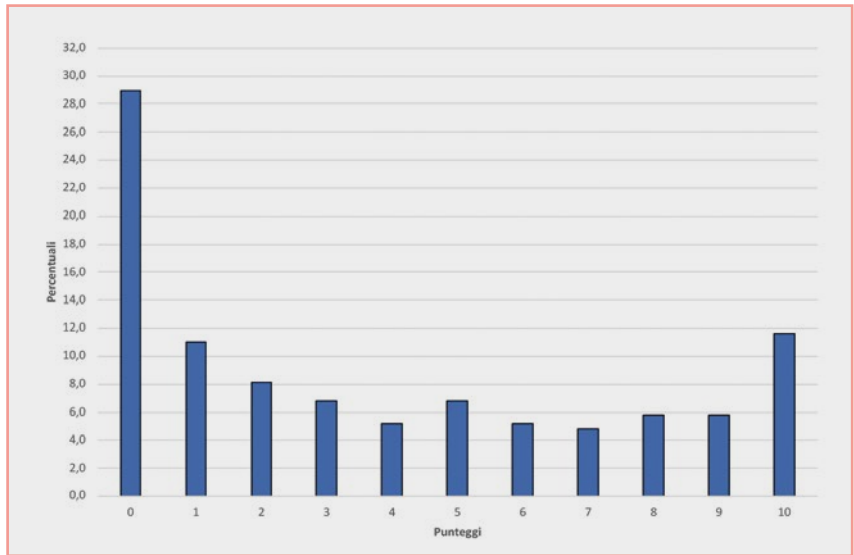
Per ognuna delle prove d'ingresso sono presentati di seguito i grafici delle distribuzioni dei punteggi grezzi, accompagnati da un breve commento.

Figura 4.1 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di riconoscimento di sillabe uguali (RS).



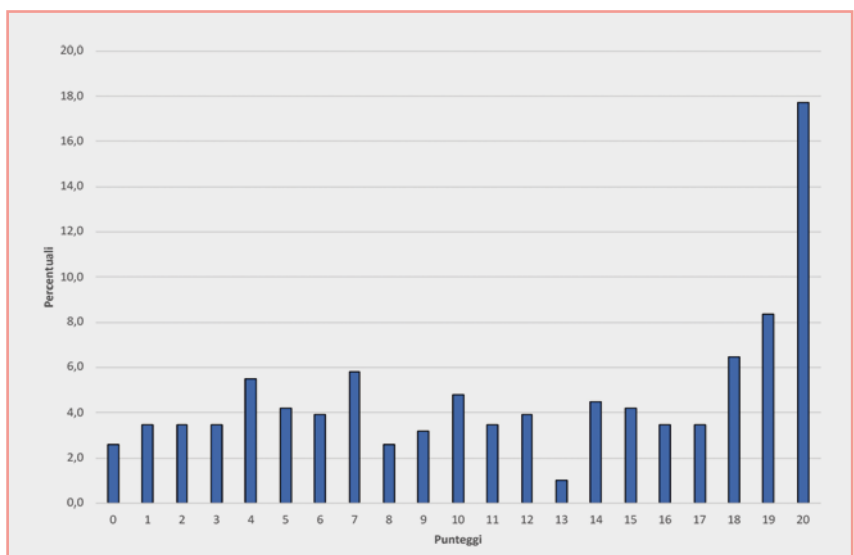
Fra tutte le prove d'ingresso, la prova di riconoscimento di sillabe uguali è risultata in assoluto la più facile: il 64% degli alunni ha raggiunto il punteggio massimo previsto.

Figura 4.2 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di fusione di suoni (FS).



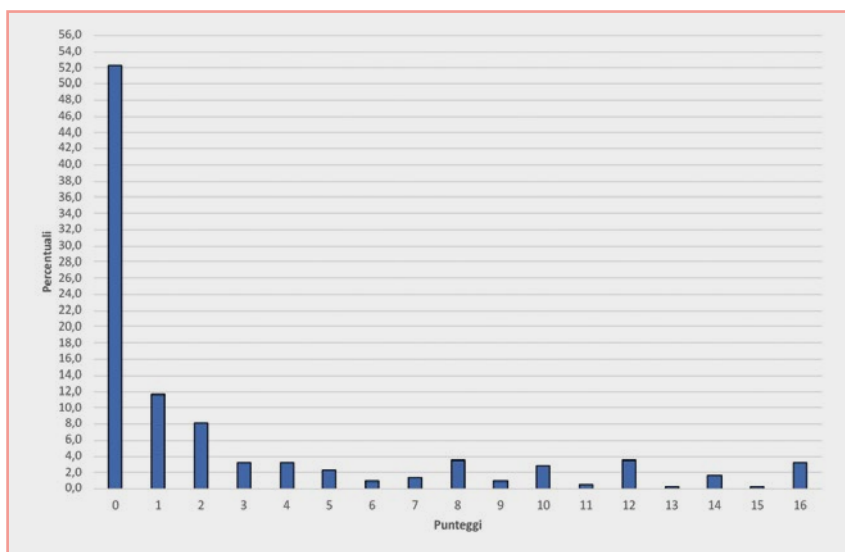
La prova di fusione (*blending*) di suoni è quella che, dopo la lettura di parole e non-parole, è risultata più ardua per gli alunni: quasi il 30% non è stato in grado di rispondere a nessuno degli item e meno del 12% ha raggiunto il punteggio pieno. Il valore mediano è di 3 risposte corrette sui 10 item della prova.

Figura 4.3 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di denominazione delle lettere (NL).



Nella prova di denominazione delle lettere si è avuta, come si vede dal grafico, la maggiore dispersione dei punteggi. Quasi il 18% degli alunni è stato in grado di riconoscere e denominare correttamente tutte le 20 lettere dell'alfabeto italiano con una pronuncia propria (non è stata considerata la lettera h); il valore mediano è di 12 lettere riconosciute.

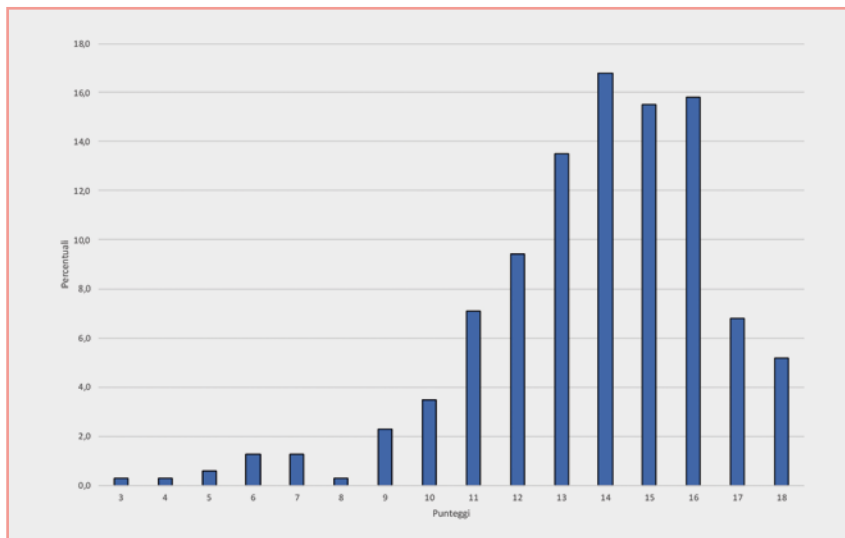
Figura 4.4 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di lettura di parole e non-parole (LPNP).



Ha completamente fallito la prova di lettura di parole e non-parole¹¹ il 52% degli alunni, cosa d'altronde prevedibile poiché essa verteva su una capacità, quella di leggere, che normalmente gli alunni prima della scolarizzazione formale non hanno ancora sviluppato. Tuttavia, una ridotta percentuale di alunni, il 9% circa, si è dimostrata in grado di leggere tutte o quasi le parole e le non-parole proposte.

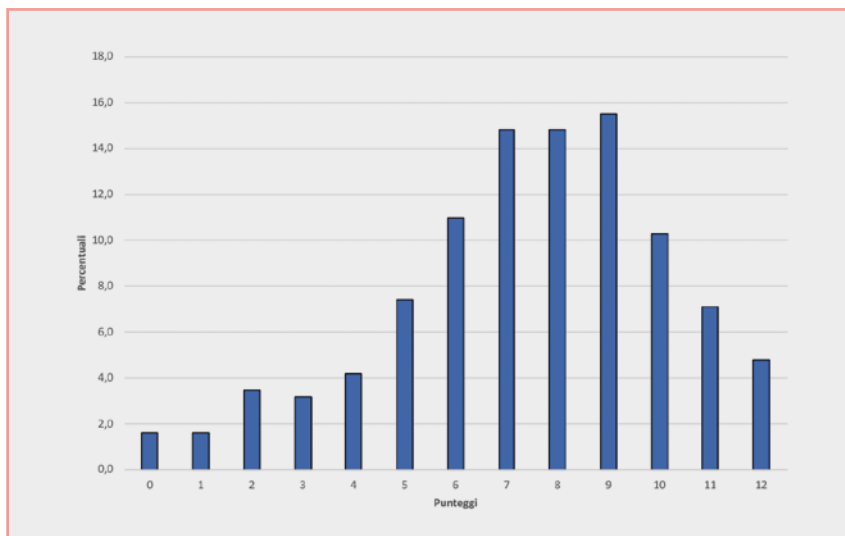
¹¹ Le non-parole, o pseudo-parole, sono parole inesistenti ma che rispettano il codice fonologico della lingua italiana.

Figura 4.5 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di comprensione di frasi (CF).



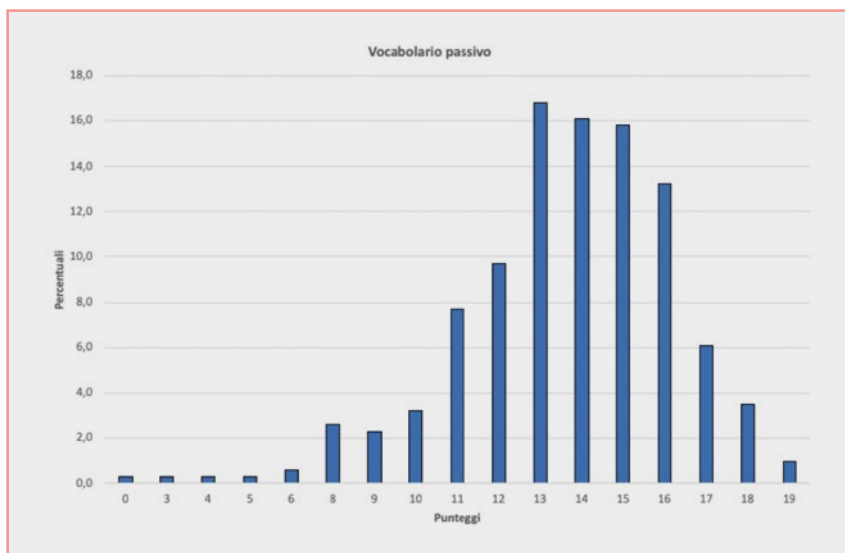
La prova di comprensione di frasi, composta da 18 item, è risultata relativamente facile: la maggioranza degli alunni (60%) ha ottenuto un punteggio fra 14 e 18, mentre il 5% ha risposto correttamente a tutti gli item della prova.

Figura 4.6 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di comprensione di testi orali (CTO).



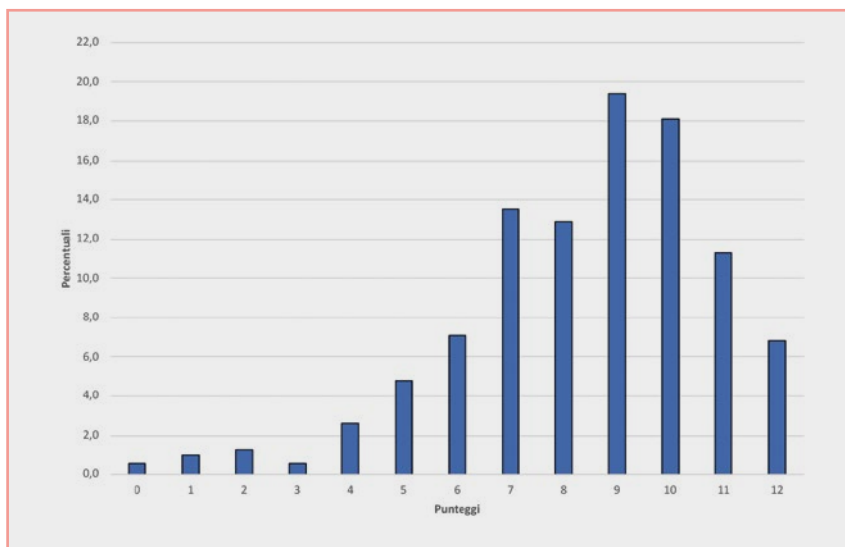
Il punteggio mediano conseguito dagli alunni in questa prova è di 8 risposte corrette alle 12 domande volte a verificare la comprensione di tre testi letti ad alta voce agli alunni.

Figura 4.7 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di vocabolario passivo (VP).



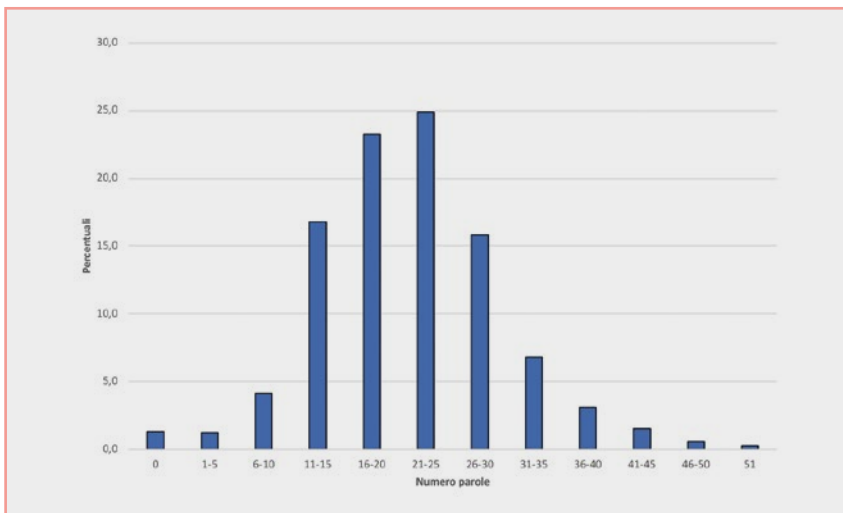
La prova di vocabolario passivo, composta da 20 item, è risultata di media difficoltà. La maggioranza degli alunni ha ottenuto un punteggio compreso fra 13 e 19 e pochi, il 10% circa, sono gli alunni che hanno totalizzato un punteggio pari o inferiore a 10.

Figura 4.8 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di lessico 1 (VA: vocabolario attivo).



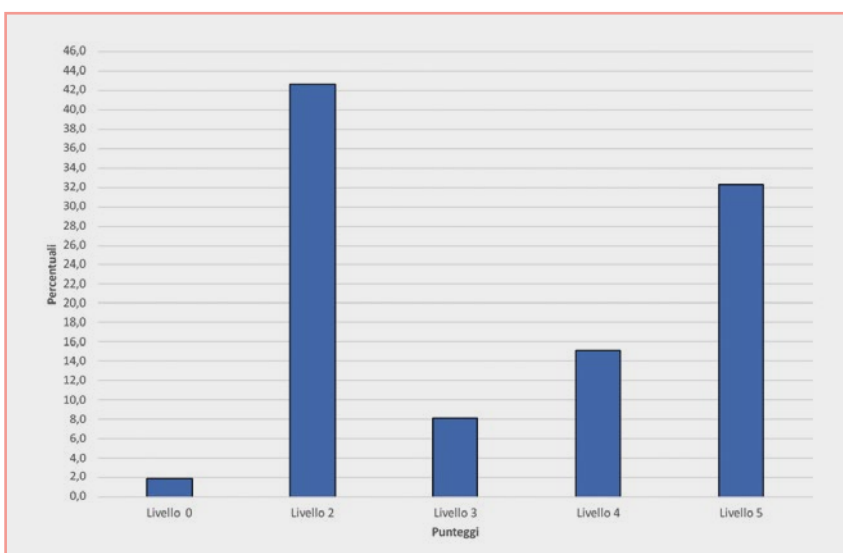
Il valore mediano nella prova di vocabolario attivo, relativamente facile, è di 9 immagini correttamente denominate sulle 12 presentate agli alunni.

Figura 4.9 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di lessico 2 (FV: fluenza verbale).



Nella seconda parte della prova di lessico, il valore mediano è di 21 parole complessivamente evocate nelle tre categorie proposte agli alunni, di cui due semantiche e una fonologica. Com'era da attendersi, la prima categoria (nomi di animali) è quella che ha stimolato l'evocazione del maggior numero di parole, mentre a una netta caduta delle risposte si è assistito quando si è chiesto agli alunni di dire tutte le parole che conoscevano cominciati con il fonema /s/: molti alunni non sono stati in grado di richiamare nessun vocabolo.

Figura 4.10 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di scrittura di parole (SP).



Nella prova di scrittura di parole i punteggi corrispondono al livello assegnato a ogni alunno a seconda del livello di concettualizzazione della scrittura (intesa semplicemente come traduzione in grafemi dei fonemi di una parola). Il 45% circa non supera il livello 2, come si vede dal grafico, trovandosi ancora in uno stadio pre-sillabico. Il 32% circa degli alunni, tuttavia, ha già raggiunto lo stadio ortografico.

La tabella che segue riporta le statistiche descrittive dei punteggi di tutte le prove, individuate dalla sigla corrispondente.

Tabella 4.1 - Statistiche descrittive dei risultati delle prove d'ingresso (punteggi grezzi).

	VP	CF	RS	VA	FV	NL	CTO	FS	LPNP	SP
Media	13,6	13,8	5,3	8,4	21,6	12,0	7,4	3,8	2,8	3,3
Mediana	14,0	14,0	6,0	9,0	21,0	12,0	8,0	3,0	0,0	3,0
Dev. standard	2,68	2,70	1,27	2,38	8,52	6,61	2,73	3,65	4,45	1,40
Minimo	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
Massimo	19	18	6	12	51	20	12	10	16	5
Massimo teorico	20	18	6	12	-	20	12	10	16	5
N	310	310	310	310	310	310	310	310	310	310

Come si vede dalla tabella, la media¹² e la mediana¹³ di molte prove differiscono tra loro. Se la media è superiore alla mediana, ciò significa che la maggioranza dei dati della distribuzione è costituita da valori più bassi della media, mentre quando la media è inferiore alla mediana prevalgono i valori più alti della media. Nel nostro caso, le prove di vocabolario passivo, comprensione di frasi, riconoscimento di sillabe uguali, vocabolario attivo e comprensione di testi orali, risultate più facili, registrano un valore medio maggiore di quello mediano, mentre l'inverso accade per le prove di fluency verbale, fusione di suoni, lettura di parole e non-parole e scrittura di parole, che sono risultate più difficili.

A causa della differenza di scala tra una prova e l'altra, i punteggi grezzi, come già accennato, sono stati convertiti in punti zeta¹⁴ e si è calcolato per ogni alunno il punteggio totale facendo la media dei punti zeta delle singole prove. La tabella che segue riporta le statistiche descrittive del punteggio complessivo degli alunni.

¹² La media è il valore che si ottiene sommando tutti i valori di una distribuzione e dividendo la somma per il numero dei valori stessi.

¹³ La mediana è il valore al di sopra e al di sotto del quale si trova il 50% dei valori di una distribuzione ordinata di punteggi.

¹⁴ Per passare da punteggi grezzi a punti zeta si sottrae dai punteggi grezzi la loro media e li si divide per la deviazione standard (cioè per la media degli scarti, elevati al quadrato, dei punteggi dalla media). In questo modo è possibile confrontare fra loro valori su scale diverse.

Tabella 4.2 - Statistiche descrittive del punteggio totale degli alunni all'ingresso.

	Media	Mediana	Dev. standard	Minimo	Massimo
Punteggio totale (media punti zeta)	0,000	-0,001	0,649	-2,4	1,5

Nella tabella 4.3 sono riportati i coefficienti di correlazione delle prove (in punti zeta) tra di loro e con il punteggio totale.

Tabella 4.3 - Correlazioni dei punteggi zeta delle prove d'ingresso tra loro e col punteggio totale.

	RS	FS	NL	LPNP	CF	CTO	VP	VA	FV	SP	P.Tot.
RS	1	0,25**	0,30**	0,15**	0,32**	0,23**	0,22**	0,22**	0,29**	0,26**	0,50**
FS	0,25**	1	0,59**	0,69**	0,26**	0,19**	0,30**	0,34**	0,25**	0,57**	0,68**
NL	0,30**	0,59**	1	0,62**	0,33**	0,20	0,36**	0,42**	0,30**	0,69**	0,74**
LPNP	0,15**	0,69**	0,62**	1	0,22**	0,18**	0,26**	0,28**	0,25**	0,59**	0,65**
CF	0,32**	0,26**	0,33**	0,22**	1	0,48**	0,49**	0,48**	0,47**	0,30**	0,67**
CTO	0,23**	0,19**	0,20**	0,18**	0,48**	1	0,42**	0,48**	0,33**	0,19**	0,57**
VP	0,22**	0,30**	0,36**	0,26**	0,49**	0,42**	1	0,54**	0,31**	0,29**	0,65**
VA	0,22**	0,34**	0,42**	0,28**	0,48**	0,48**	0,54**	1	0,48**	0,34**	0,71**
FV	0,29**	0,25**	0,30**	0,25**	0,47**	0,33**	0,31**	0,48**	1	0,32**	0,62**
SP	0,26**	0,57**	0,69**	0,59**	0,30**	0,19**	0,29**	0,34**	0,32**	1	0,70**
P.Tot.	0,50**	0,68**	0,74**	0,65**	0,67**	0,57**	0,65**	0,71**	0,62**	0,70**	1

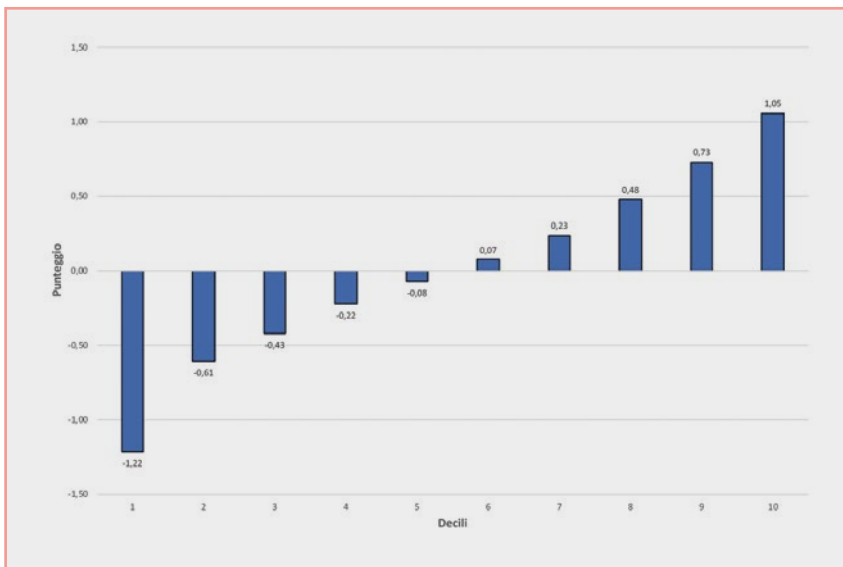
** p-value < 0,01

I coefficienti di correlazione (Pearson) di ogni prova con le altre e con il punteggio totale sono tutte significative con un margine di probabilità d'errore inferiore all'1%. La prova che ha la correlazione più elevata con il punteggio totale è la prova di denominazione delle lettere dell'alfabeto, seguita dalla prova di vocabolario attivo e da quella di scrittura di parole.

Il grafico seguente mostra le medie per decile¹⁵ della distribuzione dei punteggi totali degli alunni. I valori medi, come si può vedere dal grafico, crescono regolarmente passando dal primo all'ultimo decile e la loro distribuzione sotto e sopra la media, pari a zero, è pressoché simmetrica.

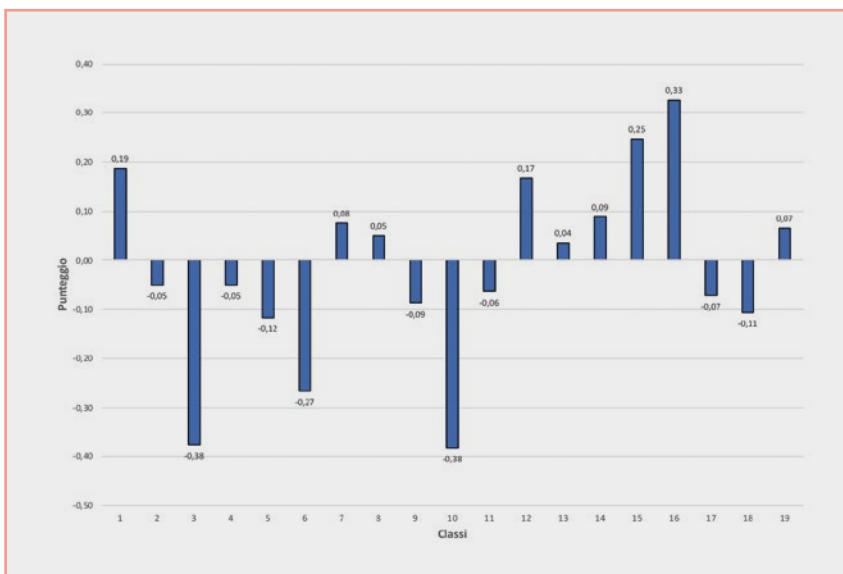
¹⁵ I decili sono indici di posizione che suddividono una distribuzione ordinata di punteggi in dieci parti uguali: ad esempio, il primo decile è il punteggio al di sotto del quale si trova il 10% dei punteggi, il secondo decile è il punteggio al di sotto del quale si trova il 20% dei punteggi, e così via.

Figura 4.11 - Medie per decile della distribuzione dei punteggi totali degli alunni all'ingresso.



Infine, il grafico di figura 4.12 rappresenta le medie per classe dei punteggi totali d'ingresso degli alunni.

Figura 4.12 - Medie per classe dei punteggi totali degli alunni all'ingresso.



Le diciannove classi partecipanti alla ricerca si suddividono in proporzione quasi eguale fra quelle con un punteggio superiore alla media (nove) e quelle con un punteggio inferiore (dieci). Il

punteggio medio più elevato (0,33) è raggiunto dalla classe identificata con il numero 16, mentre il punteggio più basso (-0,38) è registrato da due classi, identificate rispettivamente nel grafico con il numero 3 e il numero 10. Da rilevare che, in ogni caso, le differenze fra le classi sono contenute: considerando che la deviazione standard dei punteggi totali è pari a 0,65, tali differenze oscillano intorno alla media all'interno di un intervallo di poco più di una unità di deviazione standard della distribuzione generale dei punteggi degli studenti.

4.2 I risultati delle prove d'uscita

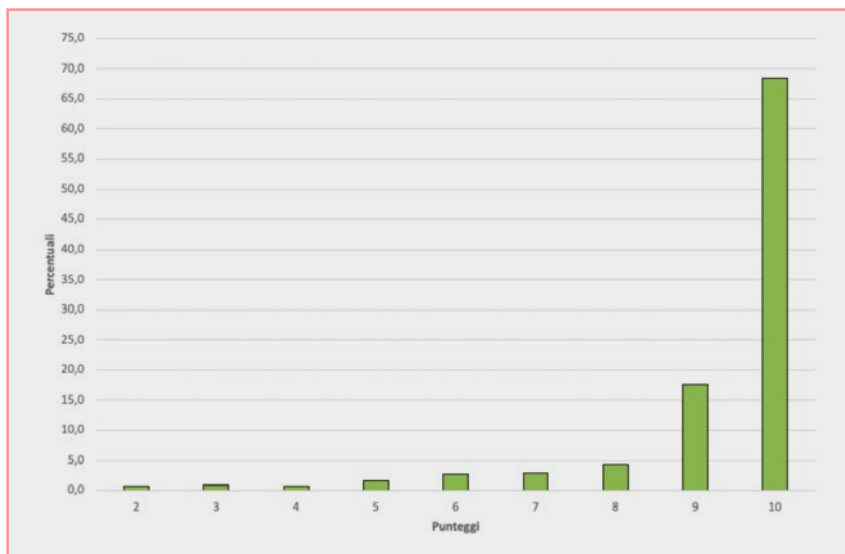
Al termine del primo anno di scuola primaria sono state somministrate agli alunni delle classi partecipanti alla ricerca nove prove per valutarne la capacità di lettura e scrittura. Una delle prove proposte all'inizio dell'anno scolastico, la fusione di suoni, è stata riproposta identica, come già accennato nell'introduzione, anche alla fine dell'anno.

Di seguito sono presentati i grafici delle distribuzioni dei punteggi grezzi ottenuti dagli alunni nelle prove d'uscita, a partire dalla prova di fusione di suoni.

Confrontando il grafico di figura 4.13 con l'analogo grafico di figura 4.2, si può constatare come questa prova abbia avuto un andamento molto diverso all'inizio e al termine del primo anno di scuola primaria. Se all'inizio dell'anno scolastico meno del 12% degli alunni aveva risposto correttamente a tutti gli item, alla fine quasi il 70% degli alunni ha ottenuto il punteggio massimo previsto.

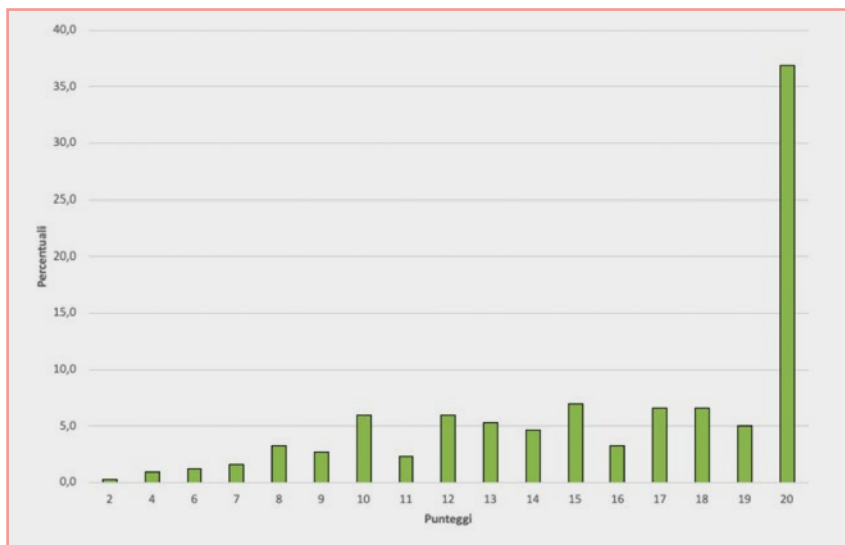
In letteratura, la prova di fusione di suoni, che consiste nell'udire una serie di fonemi pronunciati uno ad uno dall'esaminatore e nell'unirli insieme a comporre una parola, è indicata tra le prove che si sono rivelate utili per distinguere i soggetti dislessici (Porta, 1996; Cornoldi, 2007). Essa richiede di percepire correttamente i suoni, conservarli per un cortissimo lasso di tempo nella memoria a breve termine e, contemporaneamente, fonderli. Il punteggio in questa prova somministrata all'ingresso nella scuola primaria ha una buona correlazione con le prove di riconoscimento delle lettere, di lettura di parole e non-parole e di scrittura di parole e, più in generale, identifica quegli alunni che entrano nella scuola primaria essendo già in grado, in qualche misura, di leggere e scrivere.

Figura 4.13 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di fusione di suoni (FS).



Il grafico che segue mostra la distribuzione dei punteggi grezzi nella prova di lettura di parole.

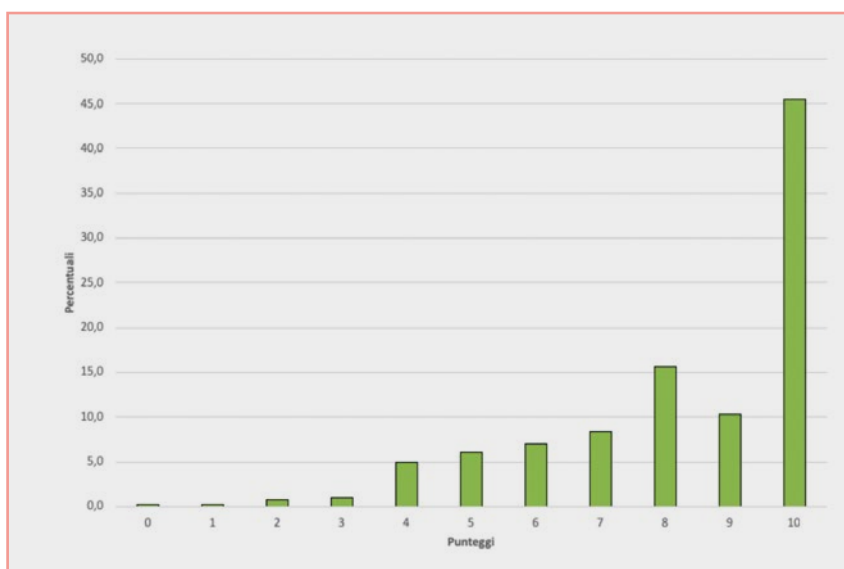
Figura 4.14 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di lettura di parole (LP).



A differenza della prova di lettura di parole e non-parole somministrata all'inizio della scuola primaria e della prova finale di

lettura di non-parole, in cui la richiesta agli alunni consisteva nel leggere ad alta voce gli item proposti, in questa prova si è loro chiesto di leggere silenziosamente, per conto proprio, una serie di venti parole in un tempo dato (90 secondi), segnando tra quattro disegni a fianco di ogni parola quello ad essa corrispondente. Il 37% circa ha raggiunto il punteggio massimo previsto. Il valore mediano è di 17 parole correttamente identificate entro il limite di tempo concesso.

Figura 4.15 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di lettura di non-parole (LNP).

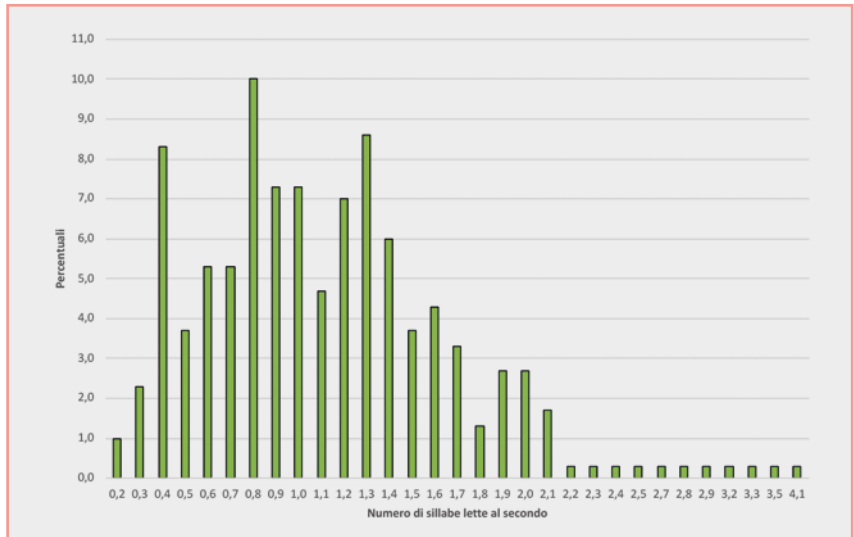


Nella prova di lettura di non-parole, costituita da otto item, il 45% circa ha raggiunto il punteggio massimo previsto¹⁶, mentre il valore mediano è di 9 punti. Il risultato di questa prova e della precedente mostra come la stragrande maggioranza degli alunni alla fine della prima classe abbia sviluppato la capacità di lettura strumentale¹⁷ e di essere dunque in grado di tradurre correttamente i grafemi in fonemi.

¹⁶ Alla risposta corretta a due degli item (ANCIONE e GHIGENTO) erano attribuiti 2 punti.

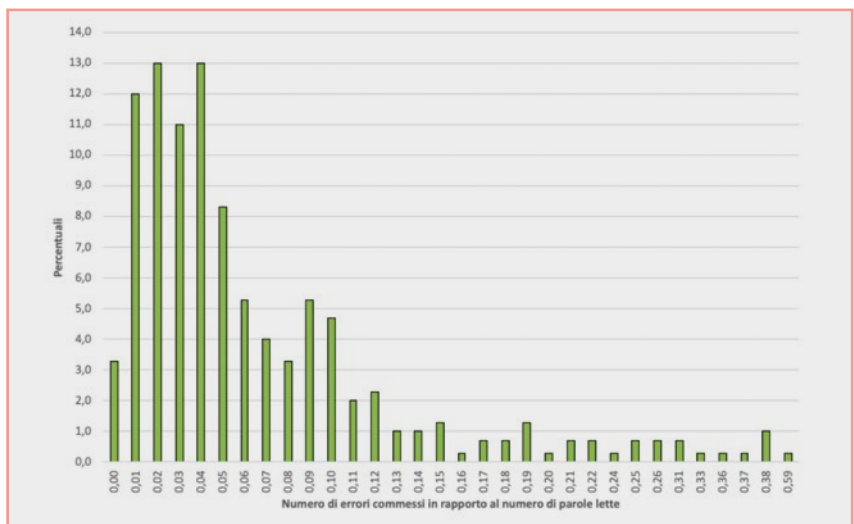
¹⁷ Si distingue la lettura strumentale (o decifratrice) dalla comprensione della lettura in quanto la prima consiste nella semplice capacità di conversione dei grafemi in fonemi senza che questo implichi necessariamente la comprensione di ciò che si legge.

Figura 4.16 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di fluenza di lettura 1 (RL: rapidità).



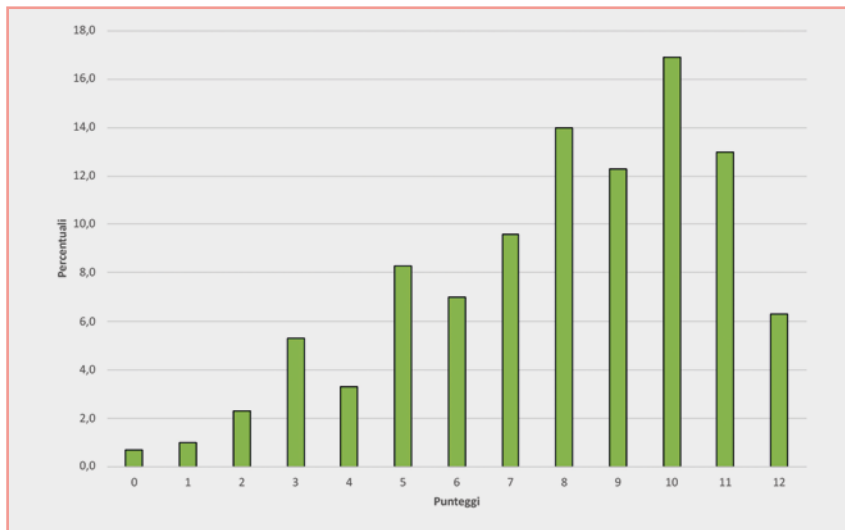
Nella prova di fluenza di lettura, che consiste nel leggere ad alta voce un testo scritto in un tempo dato, sono valutati separatamente due aspetti: la rapidità di lettura, misurata dal numero di sillabe lette in un secondo, e la correttezza, misurata dagli errori commessi in rapporto al numero di parole lette. Il grafico soprastante mostra la distribuzione dei punteggi relativamente al primo aspetto, mentre il successivo mostra la distribuzione dei punteggi relativamente al secondo.

Figura 4.17 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di fluenza di lettura 2 (CL: correttezza).



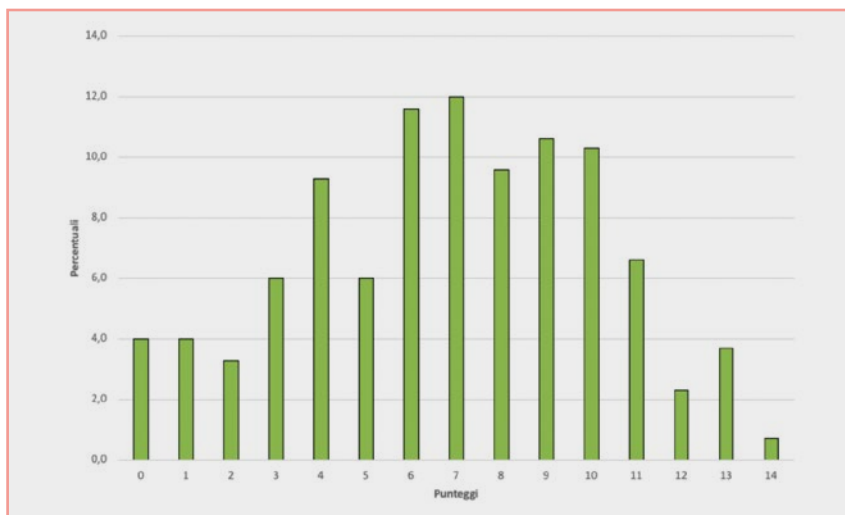
I punteggi dei due aspetti della prova sono inversamente correlati tra loro, benché la correlazione (0,42) non sia particolarmente elevata: crescendo la rapidità di lettura, diminuisce il numero di errori.

Figura 4.18 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di comprensione di testi orali (CTO).



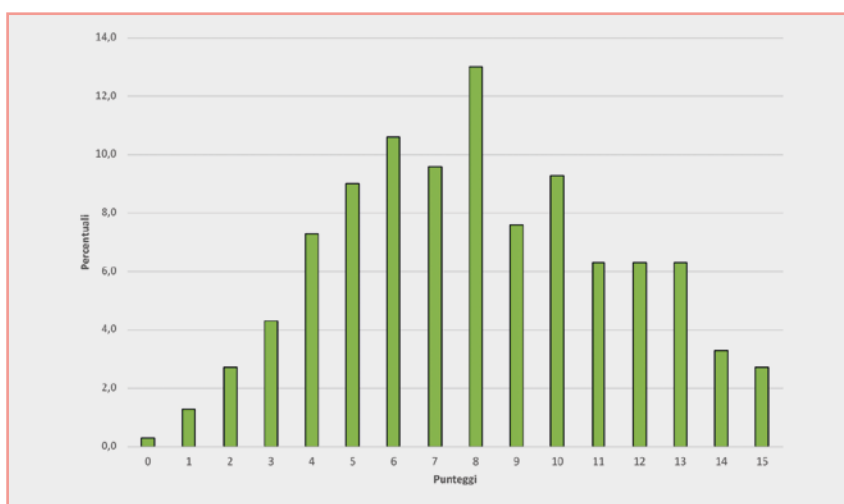
La prova di comprensione di testi orali è stata riproposta agli alunni fra le prove d'uscita con due nuovi testi, seguiti da sei domande ciascuno poste verbalmente dall'esaminatore per verificare la comprensione. La prova è risultata relativamente facile: il valore mediano è di 8 risposte corrette.

Figura 4.19 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di comprensione di testi scritti (CTS).



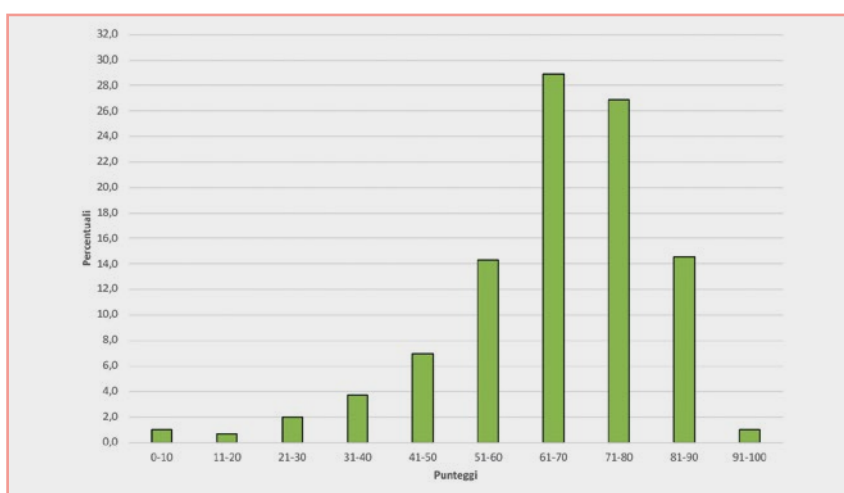
Decisamente più difficile della precedente è risultata la prova di comprensione di testi scritti, nella quale gli alunni dovevano leggere autonomamente tre brevi testi e rispondere a una serie di domande scegliendo fra le alternative date la risposta corretta o scrivendola. Il valore mediano registrato è di 7 punti su un massimo teorico di 15 punti.

Figura 4.20 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di dettato 1 (DP: dettato di parole).



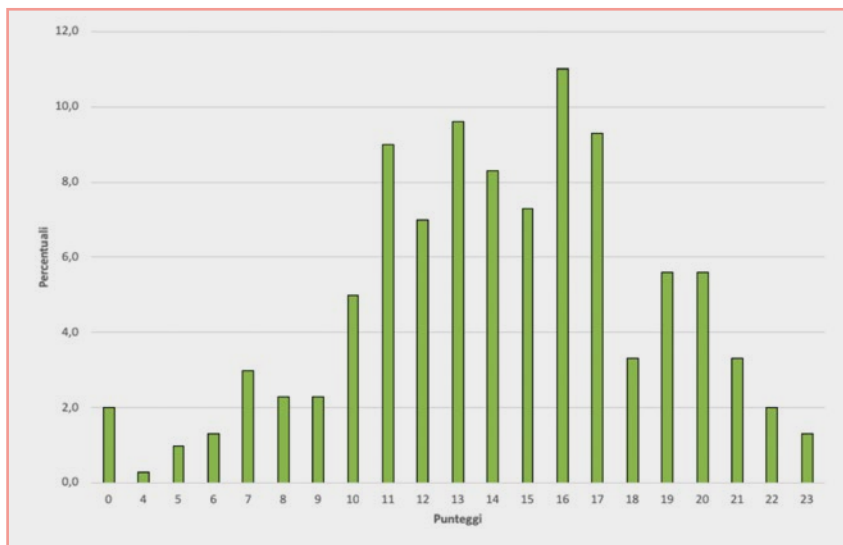
La distribuzione dei punteggi della prima parte della prova di dettato, corrispondenti al numero di parole scritte senza errori sulle 15 dettate, è abbastanza prossima a una curva normale, con un valore mediano di 8 punti.

Figura 4.21 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di dettato 2 (DF: dettato di frasi).



Il punteggio di questa seconda parte della prova di dettato è dato dalla percentuale media delle parole scritte correttamente di cinque frasi. La maggioranza degli alunni, il 56% circa, si attesta in un intervallo compreso fra 61 e 80 punti percentuali.

Figura 4.22 - Distribuzione dei punteggi grezzi della prova di produzione scritta (PS).



Nella prova di produzione scritta gli alunni dovevano autonomamente produrre un testo, ispirandosi a quattro vignette in sequenza. Il punteggio mediano è stato di 14 punti su un massimo teorico previsto di 26 punti.

La tabella che segue riporta le statistiche descrittive dei punteggi grezzi delle prove d'uscita, individuate dalla sigla corrispondente. Si noti che il numero di alunni (301) è minore di quello degli alunni che hanno sostenuto le prove d'ingresso (310), e ciò a causa di assenze nei giorni delle prove, di trasferimenti in corso d'anno o di altri motivi.

Tabella 4.4 - Statistiche descrittive delle prove d'uscita (punteggi grezzi).

	FS	LP	LNP	RL	CL	CTO	CTS	DP	DF	PS
Media	9,3	15,9	8,3	1,13	0,07	8,0	6,8	8,0	65,7	14,2
Mediana	10,0	17,0	9,0	1,0	0,04	8,0	7,0	8,0	68,0	14,0
Dev. standard	1,46	4,40	2,10	0,58	0,08	2,78	3,33	3,40	15,93	4,48
Minimo	2	2	0	0,2	0,00	0	0	0	0	0
Massimo	10	20	10	4,1	0,59	12	14	15	96	23
Massimo teorico	10	20	10	-	-	12	15	15	100	26
N	301	301	301	301	301	301	301	301	301	301

Come nel caso delle prove d'ingresso, i punteggi delle prove d'uscita sono stati convertiti in punti zeta e per ogni alunno si è proceduto a calcolare la media totale. Di seguito le statistiche descrittive del punteggio d'uscita complessivo degli alunni¹⁸. Si ricordi che in tale punteggio non è incluso il risultato della prova di fusione di suoni, considerata a parte, come si dirà in seguito.

Tabella 4.5 - Statistiche descrittive del punteggio totale degli alunni all'uscita.

	MEDIA	MEDIANA	DEV. STANDARD	MINIMO	MASSIMO
Punteggio totale (media punti zeta)	0,000	0,093	0,675	-2,8	1,5

La tabella 4.6 riporta le correlazioni delle prove d'uscita (in punti zeta) fra di loro e col punteggio totale.

Tabella 4.6 - Correlazioni dei punteggi zeta delle prove d'uscita tra loro e col punteggio totale.

	LP	LNP	RL	CL	CTO	CTS	DP	DF	PS	P.Tot.
LP	1	0,42**	0,66**	-0,48**	0,06	0,54**	0,60**	0,56**	0,25**	0,75**
LNP	0,42**	1	0,40**	-0,58**	0,12*	0,44**	0,46**	0,46**	0,26**	0,68**
FL	0,66**	0,40**	1	-0,42**	0,03	0,56**	0,61**	0,49**	0,18**	0,72**
CL	-0,48**	-0,58**	-0,42**	1	-0,15*	-0,44**	-0,49**	-0,62**	-0,40**	-0,75**
CTO	0,06	0,12*	0,03	-0,15*	1	0,22**	0,06	0,11	0,12*	0,31**
CTS	0,54**	0,44**	0,56**	-0,44**	0,22**	1	0,54**	0,52**	0,28**	0,75**
DP	0,60**	0,46**	0,61**	-0,49**	0,06	0,54**	1	0,66**	0,31**	0,78**
DF	0,56**	0,46**	0,49**	-0,62**	0,11	0,52**	0,66**	1	0,48**	0,81**
PS	0,25**	0,26**	0,18**	-0,40**	0,12*	0,28**	0,31**	0,48**	1	0,54**
P.Tot.	0,75**	0,68**	0,72**	-0,75**	0,31**	0,75**	0,78**	0,81**	0,54**	1

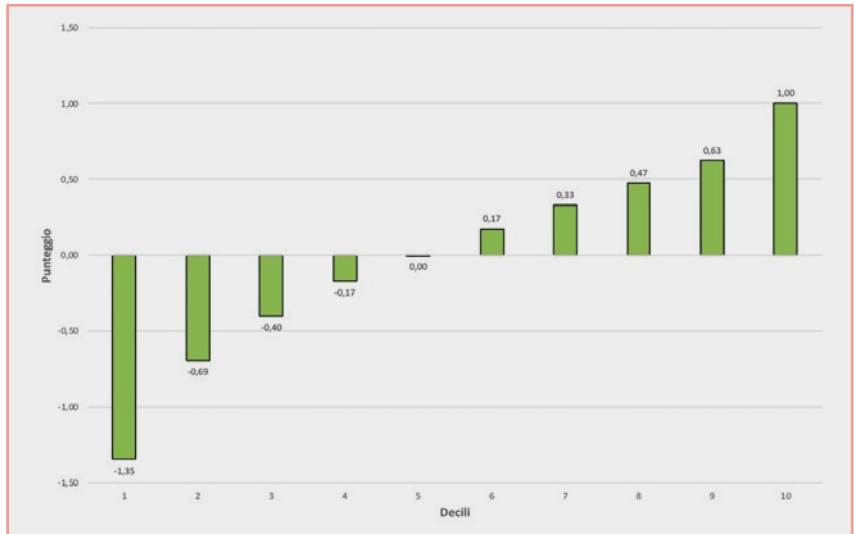
* p-value < 0,05; ** p-value < 0,01

Come si può notare, la prova di comprensione di testi orali è quella che ha le correlazioni più basse - e in vari casi non significative - con le altre prove e col punteggio medio totale.

I due grafici successivi, analoghi ai grafici di figura 4.11 e 4.12, mostrano le medie per decile e le medie per classe dei punteggi totali d'uscita degli alunni.

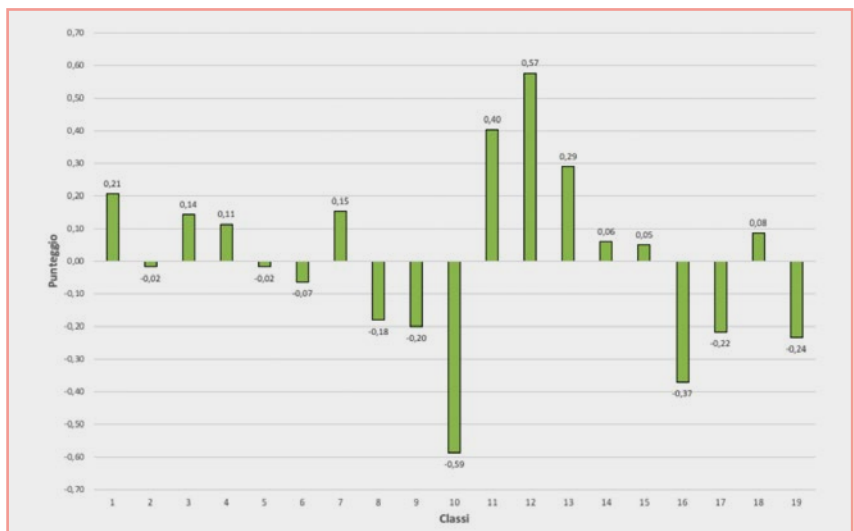
¹⁸ Poiché nel caso della correttezza di lettura il punteggio è tanto più positivo quanto più è basso, nel calcolo della media complessiva dei punteggi si sono invertiti i segni dei punti zeta.

Figura 4.23 - Medie per decile della distribuzione dei punteggi totali degli alunni all'uscita.



Analogamente alle medie per decile dei punteggi totali delle prove d'ingresso, i valori crescono sistematicamente passando dal primo all'ultimo decile e si distribuiscono sotto e sopra la media, eguale a zero, in maniera quasi simmetrica

Figura 4.24 - Medie per classe dei punteggi totali degli alunni all'uscita.



Anche nel caso delle prove d'uscita le classi si distribuiscono in proporzione pressoché eguale sopra e sotto lo zero, corrispondente alla media generale. Il punteggio più alto (0,57) è raggiunto dalla classe individuata nel grafico col numero 12, mentre il punteggio

più basso (-0,59) è registrato dalla classe identificata dal numero 10, una delle due che già all'ingresso avevano ottenuto il peggior risultato. La seconda classe con il peggior risultato all'ingresso, la numero 3, ha conseguito invece, all'uscita, un punteggio medio poco sopra lo zero. Raffrontate alla deviazione standard dei punteggi totali degli alunni, pari a 0,68, le differenze tra le classi nei punteggi osservati appaiono essere aumentate rispetto alla situazione in ingresso. Lo scarto tra la classe con il miglior risultato e la classe con il peggior risultato, eguale a 1,16, è ora maggiore di una deviazione standard della distribuzione generale dei punteggi.

4.3 Le determinanti del punteggio d'uscita degli alunni

Per analizzare la relazione tra i risultati delle prove d'ingresso e i risultati delle prove d'uscita sono state condotte alcune analisi di regressione.

In primo luogo si è esaminata la predittività di ciascuna delle prove d'ingresso separatamente considerata rispetto al punteggio complessivo d'uscita, stimando una serie di modelli di regressione in cui la variabile dipendente era costituita da tale punteggio e la variabile indipendente era rappresentata dal punteggio (in punti zeta) di ognuna delle prove d'ingresso. La tabella che segue mostra i coefficienti così stimati.

Tabella 4.7 - Coefficienti di regressione delle prove d'ingresso sul punteggio medio totale d'uscita.

	MOD. 1	MOD. 2	MOD. 3	MOD. 4	MOD. 5	MOD. 6	MOD. 7	MOD. 8	MOD. 9	MOD.10
Costante	-0,002	-0,002	0,001	0,000	-0,005	-0,008	-0,002	-0,007	-0,001	-0,002
RS	0,180***									
FS		0,279***								
NL			0,350***							
LPNP				0,303***						
CF					0,259***					
CTO						0,213***				
VP							0,260***			
VA								0,299***		
FV									0,171***	
SP										0,247***
R2	0,069	0,170	0,268	0,200	0,141	0,095	0,143	0,187	0,062	0,132

*** p-value < 0,001.

I valori sulla stessa riga di ciascuna delle prove d'ingresso corrispondono alla variazione del punteggio della variabile dipendente associata a una variazione unitaria della variabile indipendente; in altre parole, quando, ad esempio, il punteggio nella prova di riconoscimento di sillabe (RS) cresce di una unità, il punteggio totale dell'alunno all'uscita aumenta di 0,180 punti zeta rispetto alla costante. Nell'ultima riga sono date le proporzioni di varianza della variabile dipendente spiegata dal punteggio di ognuna delle prove d'ingresso.

Tutti i coefficienti stimati sono significativi con una probabilità d'errore inferiore a una su mille. La prova che ha il più alto valore predittivo è la conoscenza delle lettere dell'alfabeto, seguita dalla lettura di parole e non parole.

In secondo luogo, si sono stimati tre modelli di regressione per analizzare il peso sul punteggio d'uscita del punteggio totale d'ingresso e di una serie di altre variabili relative agli alunni e alle classi: età, genere e cittadinanza dello studente, istruzione dei genitori¹⁹, dimensione della classe, localizzazione della scuola, ore settimanali d'insegnamento dell'Italiano. Fra le variabili esplicative è stata inclusa anche una variabile dicotomica relativa all'esito della prova di fusione di suoni somministrata al termine del primo anno di scuola primaria²⁰.

¹⁹ Il livello d'istruzione dei genitori è misurato dalla media dei titoli di studio dei due genitori, codificati come segue: Licenza media=1, Qualifica professionale=2, Diploma di scuola secondaria superiore=3, Laurea triennale o diploma di livello terziario=4, Laurea magistrale o quadriennale V.O.=5, Dottorato=6. Sulla base di una preliminare analisi dei dati disponibili, la variabile è stata dicotomizzata e codificata con 0 quando la media dei titoli di studio dei genitori non supera 1,5 o il dato è mancante, con 1 quando la media dei titoli di studio dei genitori è maggiore di 1,5.

²⁰ Per questa variabile la categoria di riferimento, codificata con 0, è costituita dagli alunni che hanno conseguito nella prova di fusione un punteggio pieno, mentre la categoria opposta, codificata con 1, è costituita dagli alunni che hanno ottenuto un punteggio inferiore a 10.

Tabella 4.8 - Coefficienti di regressione sul punteggio medio totale d'uscita.

	MODELLO 11	MODELLO 12	MODELLO 13
Costante	-0,007	-0,214	-0,135
Punteggio totale d'ingresso	0,631***	0,529***	0,536***
Età in mesi		0,007	
Genere (femmina)		-0,053	
Istruzione genitori (> 1,5)		0,106	
Cittadinanza (straniero)		0,013	
Fusione suoni (< 10)		-0,238**	-0,248***
Ore d'Italiano		0,158***	0,163***
Localizzazione scuola (non urbana)		0,043	
Dimensione della classe		-0,017**	-0,017**
R ²	0,346	0,430	0,422

** p-value < 0,01; *** p-value < 0,001.

In ognuno dei modelli la costante è il punteggio d'uscita di un alunno "tipo" che ha valori pari a 0 sulle variabili quantitative - l'età, il punteggio d'ingresso, la dimensione della classe²¹ e le ore settimanali d'insegnamento dell'Italiano²² - e che appartiene alla categoria assunta come base di riferimento per quanto riguarda le variabili categoriali: è dunque un alunno maschio, italiano, i cui genitori hanno un titolo di studio più alto della licenza media, che ha ottenuto un punteggio pieno nella prova di fusione di suoni e frequenta una classe di una scuola situata in una zona urbana (Trento o Rovereto).

Nel primo modello la sola variabile indipendente introdotta è il punteggio medio totale all'ingresso, che ha sulla variabile dipendente un effetto consistente: a una variazione unitaria del punteggio d'ingresso corrisponde un aumento di 0,631 punti zeta del punteggio d'uscita²³.

Nel modello 12 sono inserite, insieme al punteggio d'ingresso, tutte le altre variabili che sono state sopra elencate. Come si può

²¹ Le tre variabili sono state centrate e dunque lo zero corrisponde alla loro media.

²² Le ore d'Italiano vanno da un minimo di 6 a un massimo di 9. Lo zero corrisponde al numero minimo.

²³ La correlazione (Pearson) tra i punteggi totali d'ingresso e i punteggi totali d'uscita è pari a 0,59.

vedere, esse assorbono in parte l'effetto dovuto al punteggio d'ingresso la cui entità si riduce, pur rimanendo tale variabile quella che ha il più forte peso sulla variabile dipendente e da sola spiega il 35% della variabilità dei risultati in uscita (vedi R^2 modello 11).

Tra le variabili esplicative introdotte nel modello 12, hanno un effetto statisticamente significativo la fusione di suoni, le ore settimanali d'insegnamento dell'Italiano e la dimensione della classe. Un alunno che abbia avuto nella prova di fusione un punteggio inferiore a 10 consegue un punteggio all'uscita minore di 0,234 punti zeta rispetto a un alunno in tutto eguale (cioè con gli stessi valori sulle altre variabili) che abbia ottenuto un punteggio pieno. Un effetto positivo ha invece, a parità delle altre condizioni, l'aumento del tempo dedicato in classe all'insegnamento dell'Italiano: la crescita di un'ora delle ore settimanali d'insegnamento fa aumentare di 0,158 punti zeta il punteggio all'uscita. Infine, un debole effetto negativo ha la crescita di una unità degli alunni della classe.

I coefficienti associati alle rimanenti variabili inserite nel modello - l'età, il genere e la cittadinanza dello studente, l'istruzione dei genitori e la localizzazione della scuola - non sono invece significativi (il *p-value* supera la soglia massima di probabilità d'errore, fissata a 0,05). Questo risultato, in particolare per le prime quattro variabili, potrebbe apparire inaspettato, in quanto è noto dalla ricerca educativa che le variabili socio-demografiche hanno un peso sul rendimento nei test scolastici (INVALSI, 2018). A questo proposito si deve però osservare che se le quattro variabili in questione sono introdotte in un modello di regressione senza ulteriori condizioni, l'effetto risulta significativo nella direzione attesa per quanto riguarda l'età (+0,037), la cittadinanza straniera (-0,360) e il grado d'istruzione dei genitori (+0,322). Invece non risulta significativa, in questa primissima fase dell'itinerario scolastico, la differenza tra maschi e femmine. Sappiamo dalla letteratura sul tema che nei test di rendimento che misurano abilità e competenze linguistiche - come il leggere e scrivere - le femmine hanno in genere risultati migliori dei maschi, mentre l'inverso accade nei test di matematica (Blondin e Lafontaine, 2003; Martini, 2014). Tuttavia le differenze di genere sono inesistenti o molto piccole all'inizio del percorso educativo e tendono a crescere e consolidarsi man mano che si procede in esso, come attestano anche gli esiti delle indagini internazionali (OECD, 2009).

Dall'ultimo modello (13), infine, sono state eliminate le variabili che nel modello 12 non mostravano un effetto significativo. L'esclusione di queste variabili non modifica - se non in modo trascurabile - la varianza spiegata della variabile dipendente, pari al 42% della variabilità totale (vedi R^2 modello 13).

4.4 Efficacia dell'insegnamento della lettoscrittura

Quelli che sono stati esaminati nel paragrafo 4.2 sono i punteggi conseguiti dagli alunni e dalle classi nelle prove somministrate al termine del primo anno di scuola primaria. Questi punteggi, che possiamo chiamare "assoluti", sono i risultati che sono stati ottenuti senza che però si sia tenuto conto delle competenze possedute dagli alunni all'ingresso e di altre condizioni in grado di influire sui livelli di apprendimento.

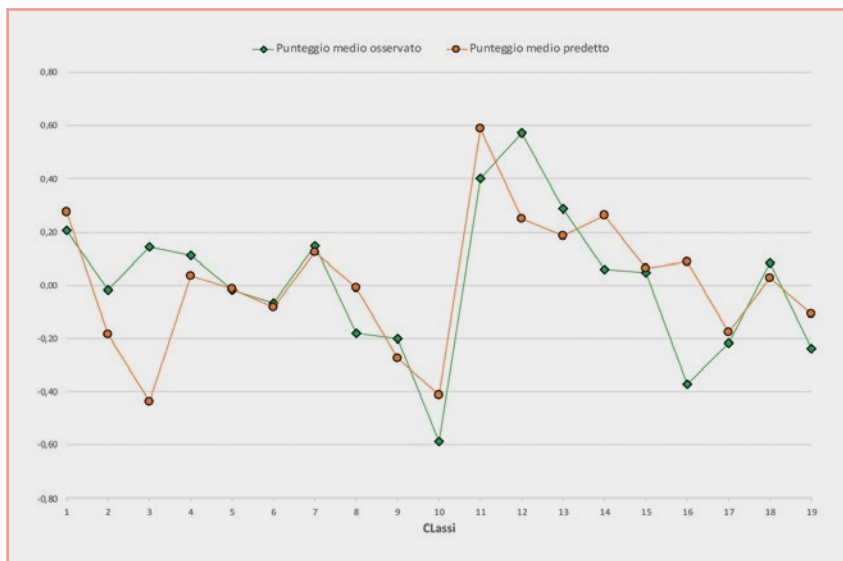
Per poter meglio valutare l'efficacia dell'insegnamento della letto-scrittura nel corso del primo anno di scuola è necessario "depurare" i risultati degli alunni nelle prove finali di valutazione dal peso esercitato dalle loro competenze iniziali e dalle altre variabili che, come sopra s'è visto, hanno su di essi un'incidenza significativa (Teddlie e Reynolds, 2000; Hanushek e Raymond, 2003; OECD, 2008). A questo scopo si sono utilizzati i residui della regressione del modello 13, cioè la parte di varianza del punteggio d'uscita che non è spiegata dalle variabili prese in considerazione nel modello e che dunque si può ipotizzare sia da attribuire alle pratiche pedagogico-didattiche messe in atto nella classe e, più in generale, all'ambiente di apprendimento creato da ognuna²⁴. I residui corrispondono alla differenza tra i punteggi "osservati" d'uscita degli alunni (punteggi assoluti) e i punteggi "predetti", cioè i punteggi che essi avrebbero dovuto conseguire in base alle variabili considerate nel modello di regressione. Quando il punteggio osservato è maggiore del punteggio predetto, ciò significa che l'alunno ha raggiunto risultati superiori a quanto ci si poteva attendere, e viceversa quando il punteggio osservato è minore del punteggio predetto.

Al fine di ottenere una misura dell'efficacia dell'insegnamento in ogni classe, i residui della regressione sono stati aggregati per ciascuna di esse e se ne è quindi calcolata la media. Tale valore rappresenta il valore aggiunto della classe, vale a dire il contributo specifico che la classe ha dato all'apprendimento dei rudimenti della lettura e della scrittura da parte dei suoi alunni, al netto del peso esercitato dal livello delle competenze che essi possedevano all'ingresso e delle altre variabili prese in considerazione nel modello 13 (Martini, 2017).

²⁴ Va chiarito che si tratta solo di un'ipotesi. La varianza residua potrebbe anche essere dovuta, in misura da stabilire, a variabili degli alunni o delle classi, diverse dalle pratiche d'insegnamento, non osservate o non considerate nell'analisi.

Il grafico seguente mostra i punteggi medi d'uscita osservati e predetti delle classi: la differenza tra le due serie di valori corrisponde al valore aggiunto di ognuna di esse (Grilli e Rampichini, 2009).

Figura 4.25 - Punteggi medi d'uscita osservati e predetti delle classi.



Osservando il grafico, si può constatare che buona parte delle classi ottiene un punteggio che eguaglia o si scosta di poco, in senso positivo o negativo, dal punteggio che era prevedibile ottenesse in base alle competenze all'ingresso dei suoi alunni e alle altre variabili che influiscono sul punteggio in uscita. Le classi il cui punteggio osservato al termine del primo anno di scuola primaria più si allontana dal punteggio predetto sono le classi contraddistinte nel grafico dai numeri 2, 3, 12 e 8, 10, 11, 14, 16. Le prime tre hanno conseguito un punteggio superiore all'atteso, le ultime cinque un punteggio inferiore.

Nella tabella che segue sono riportati per ogni classe (identificata dal numero che compare anche nei grafici di figura 4.12 e 4.24) il punteggio medio d'uscita osservato e la media dei residui della regressione. Accanto a ciascuno dei due valori è indicata la posizione che la classe occuperebbe in una ipotetica graduatoria stilata sulla base del punteggio osservato oppure del suo valore aggiunto.

Tabella 4.9 - Punteggi medi osservati all'uscita e indicatori di valore aggiunto delle classi.

IDENTIFICATIVO CLASSE	PUNTEGGIO MEDIO OSSERVATO	POSIZIONE	INDICATORE DI VALORE AGGIUNTO	POSIZIONE
1	0,21	4°	-0,07	13°
2	-0,02	12°	0,17	3°
3	0,14	6°	0,58	1°
4	0,11	7°	0,08	5°
5	-0,02	11°	0,00	10°
6	-0,07	13°	0,02	9°
7	0,15	5°	0,03	8°
8	-0,18	14°	-0,17	15°
9	-0,20	15°	0,07	6°
10	-0,59	19°	-0,17	16°
11	0,40	2°	-0,19	17°
12	0,57	1°	0,32	2°
13	0,29	3°	0,10	4°
14	0,06	9°	-0,20	18°
15	0,05	10°	-0,02	11°
16	-0,37	18°	-0,46	19°
17	-0,22	16°	-0,04	12°
18	0,08	8°	0,06	7°
19	-0,24	17°	-0,13	14°

Come si può constatare, la posizione in graduatoria delle classi si modifica a seconda che si considerino i punteggi osservati o gli indicatori di valore aggiunto. Il coefficiente di correlazione a ranghi (*tau_b* di Kendall) tra le due serie di valori è pari a 0,34. Il *tau* di Kendall è una statistica non parametrica che misura il grado di associazione dei valori ordinali di due distribuzioni di variabili (Siegel, 1980). Esso oscilla da +1, nel caso di una totale convergenza dell'ordine di rango dei valori delle due variabili, a -1 nel caso di una completa divergenza. Il coefficiente calcolato sui dati in tabella, non elevato, è tuttavia positivo, indicando che permane una relativa corrispondenza tra l'ordinamento delle classi in base al punteggio osservato e l'ordinamento in base al valore aggiunto. D'altronde, il coefficiente di correlazione (Pearson) tra punteggi osservati e indicatori di valore aggiunto è eguale a 0,50. Solo una classe registra un punteggio di valore aggiunto che supera, in positivo, la deviazione standard dei residui, pari a 0,51.

5 Osservazioni in classe: metodo, esiti, riflessioni²⁵

Lerida Cisotto²⁶, Franca Rossi²⁷, Ilaria Mancini²⁸, Paola Sangiorgi²⁹

Introduzione

Il tema al cuore del capitolo è l'*osservazione delle pratiche didattiche per insegnare ai bambini di classe prima a leggere e a scrivere*. Un'indagine che mira a dar conto di quanto accade all'interno delle classi tramite l'osservazione e la registrazione di eventi è di per sé complessa e articolata. Lo è ancor di più se l'ambizione è quella di *porre l'accento sulle relazioni*, piuttosto che su singoli focus osservativi scorporati dal contesto. Sono le relazioni che aiutano a comprendere la natura dei fatti, ostacolando assunzioni pregiudiziali: nello specifico, è la risposta dei bambini alle pratiche a dar conto del significato di queste ultime. La risposta va considerata non solo in termini di risultati, ma anche dei processi di apprendimento, degli atteggiamenti, della motivazione e del clima di classe.

La natura del tema, degli obiettivi e del contesto di indagine ha indotto il gruppo di ricerca a preferire un'*osservazione delle pratiche didattiche di tipo etnografico*. Sul piano metodologico, questa si avvale di una serie di strumenti tipici della ricerca qualitativa che consentono di sviluppare una rappresentazione relazionale e integrata dei contesti classe in cui sono agiti processi e pratiche per insegna-

²⁵ Lerida Cisotto ha scritto l'introduzione e il paragrafo 5.1; Franca Rossi ha scritto il paragrafo 5.2; Paola Sangiorgi ha scritto il paragrafo 5.3; Ilaria Mancini ha scritto il paragrafo 5.4. Lerida Cisotto e Franca Rossi hanno rivisto l'intero capitolo 5.

²⁶ Lerida Cisotto è docente di Didattica della Lingua italiana presso l'Università degli Studi di Padova.

²⁷ Franca Rossi è docente di Psicologia dell'Educazione presso l'Università "Sapienza" di Roma.

²⁸ Ilaria Mancini è Dottore di ricerca in Psicologia dell'Interazione, della Comunicazione e della Socializzazione.

²⁹ Paola Sangiorgi è Pedagogista presso la Cooperativa Sociale Pro.Ges. di Trento.

re a leggere e scrivere, in particolare: il diario di bordo e l'intervista in profondità. Sorta di "guide per l'occhio" (Castoldi, 2016), essi sono strumenti a basso grado di strutturazione, in cui prevalgono annotazioni carta e matita, descrizioni narrative e portfoli, ossia forme di registrazione di pratiche, attività e climi che esprimono al meglio il potenziale osservativo in dimensione processuale, olistica e biografica dei contesti classe. Adottando un costrutto di attualità pedagogica, essi si possono qualificare come *strumenti a elevato potenziale di inclusione* (Cisotto, 2018), poiché, in presa diretta o in retrospettiva, consentono di coniugare la visione d'insieme con la valenza del dettaglio, gli elementi in primo piano con lo sfondo e di mantenere il coinvolgimento personale, rendendo esplicite conoscenze e convinzioni. Viceversa, l'uso di strumenti a elevato grado di formalizzazione, predisposti per un trattamento di dati su base quantitativa, non avrebbe restituito una visione integrata dei contesti classe. Quando ci si accosta a un campo di indagine complesso come le pratiche per l'alfabetizzazione, c'è bisogno di andare oltre le parcellizzazioni artificiose e di affinare lo sguardo, rendendolo acuto, ecologico e situato, attento alle relazioni. È necessario capire, infatti, come le pratiche didattiche sono agite in contesto, il modo in cui i bambini accolgono le proposte di lavoro, come rispondono a determinati compiti e le modalità preferenziali - di tipo metodologico, comunicativo e relazionale - adottate dall'insegnante nel condurre le attività in classe: variabili, queste, che fanno la differenza, anche in presenza dei medesimi contenuti di insegnamento come le sillabe, le consonanti, le vocali, ecc.

Il *processo osservativo* seguito è bottom-up: fatti e situazioni sono stati rilevati in modo puntuale e fedele il più possibile a come gli stessi si sono presentati, senza sovrapposizione di giudizi o categorie preordinate. L'osservazione è stata svolta in tre periodi dell'anno scolastico: nella seconda metà di ottobre, nella seconda metà di febbraio e a inizio maggio, secondo un calendario concordato con le insegnanti di classe, in modo da poter cogliere l'andamento delle attività nel farsi quotidiano e non interferire con lo svolgimento ordinario del percorso programmato. I periodi scelti sono stati ritenuti cruciali per osservare l'avvio e lo sviluppo progressivo del processo di alfabetizzazione. La forma del *diario giornaliero* si è rivelata perciò la più adatta a registrare attività ed episodi a livello "macro", ossia di andamento generale del lavoro in classe, ma anche a livello "micro", della sfumatura, dei dettagli, delle diverse reazioni dei bambini. Per ogni classe sono stati redatti sei protocolli osservativi, due - della durata di circa un'ora e mezza - per ciascuno dei tre periodi. Le pagine dei diari giornalieri risultano affascinanti per gli stessi osservatori; crediamo risultino

tali anche per le insegnanti che hanno partecipato alla ricerca e per chi si occupa di apprendimento: esse sono ricchissime e colorate di annotazioni, dettagli biografici, particolari della vita di classe significativi e di grande interesse, taluni curiosi e inaspettati.

Per trasformare le osservazioni qualitative in dati trattabili da sottoporre ad analisi, lettura e interpretazione funzionali alla ricerca in corso è stato elaborato un *sistema di codifica dei dati*. Mediante ripetuti scambi tra i membri del gruppo, sono state individuate otto macrocategorie o campi osservativi ritenuti interessanti ai fini dell'indagine e, per ciascuno di questi, sono state definite le sottocategorie che ne costituivano le articolazioni interne. Campi osservativi e sottocategorie sono stati denominati con *indicatori* che sono diventati le *voci-etichetta della griglia di codifica* in base alla quale è stato organizzato l'insieme dei dati raccolti. In ogni macrocategoria sono stati registrati: *tipologia, frequenza, durata, presenza/assenza* con cui una certa attività, pratica o strategia sono stati effettuati o si sono verificati. Categorie e indicatori sono stati concordati fra i membri del gruppo, per orientare lo sguardo osservativo e procedere con una certa omogeneità terminologica e concettuale.

Diario di bordo, griglia di registrazione e metodo seguito sono descritti estesamente nel capitolo 3 del volume 2 *Strumenti di indagine*: in questa sede, pertanto, ci si limiterà a richiamarne brevemente gli aspetti necessari per comprendere il commento alle analisi dei dati.

Trasformare e costringere il quotidiano delle classi - la vita dell'insegnare-apprendere - nella griglia non è stato facile. Di necessità, alcuni dati non hanno trovato posto nelle otto colonne, altri sono stati elaborati in funzione delle macrocategorie di riferimento. Il passaggio dal diario alla griglia è stata però operazione necessaria, al fine di dar conto di tendenze emergenti e marcate nella didattica della prima alfabetizzazione e anche di aspetti lacunosi o problematici: a tale scopo sono servite le analisi descrittive e statistiche.

Il capitolo si compone di quattro paragrafi: il primo si focalizza sulle strategie didattiche adottate dalle insegnanti delle classi osservate per far acquisire ai bambini le competenze di literacy. Il secondo approfondisce il tema del tempo e analizza il suo uso rispetto alle abilità, oggetto di investimento della pratica didattica, e alle attività didattiche osservate. Il terzo paragrafo approfondisce il tema delle consegne e dei materiali utilizzati nelle attività, il quarto paragrafo propone una riflessione sulle forme di raggruppamento dei bambini utilizzate durante le attività e sul clima della classe.

5.1 Strategie didattiche per insegnare a scrivere e a leggere in classe prima

Le strategie didattiche hanno rappresentato il focus principale dell'osservazione in classe. È piuttosto facile intuire la ragione della preferenza accordata agli aspetti strategici dell'insegnare a leggere e scrivere richiamando il *concetto* stesso di *strategia*: una forma di conoscenza procedurale utilizzata intenzionalmente per conseguire un obiettivo, migliorare le prestazioni e riuscire in un compito. Le strategie sono forme di sapere esperto che sottendono l'agire con intraprendenza e intelligenza nei contesti di attività, scegliendo tra più alternative. In tal senso, sono assimilabili al concetto di "piano", inteso quale sequenza di decisioni assunte in funzione di uno scopo (Bereiter, 2002; Boscolo, 2012).

In quanto incarnano l'aspetto della scelta, le strategie adottate dall'insegnante nel condurre le attività in classe ne rivelano l'intenzionalità educativa, aspetto cardine dell'agire didattico; ma, in controluce, fanno emergere anche le sue credenze sui processi di insegnamento e di apprendimento, sia esplicite e dichiarate, sia implicite, sottese e tacite: il modo in cui egli intende la mente degli allievi e l'apprendimento, le reazioni emotive e le relazioni sociali all'interno della classe, l'idea del proprio ruolo come insegnante, la concezione dell'errore, quella relativa alla stessa disciplina (abilità e conoscenze), la funzione della valutazione, il ruolo dei materiali, il significato attribuito al clima di classe e molto altro ancora. In breve, *osservare le strategie in azione dell'insegnante al lavoro* (Schön, 1993; Cherubini e Zambelli, 1999) dice molto sull'impostazione del curriculum, sugli obiettivi perseguiti, sulle convinzioni personali circa l'efficacia o meno di determinati interventi e sulle aspettative nutrite rispetto agli apprendimenti degli allievi.

Quando al centro dell'osservazione è la didattica per i primi apprendimenti di lettura e scrittura, come nel caso della ricerca che stiamo illustrando, il discorso si fa delicato e impegnativo: le scelte strategiche attuate in fase iniziale di scolarità conferiscono infatti una sorta di imprinting che induce nel bambino la percezione del ruolo che egli è legittimato a "giocare" nei contesti d'apprendimento, delle attese dell'insegnante nei suoi confronti, del modo in cui saranno considerati i suoi successi e/o i passi falsi, degli spazi e dei tempi di iniziativa concessi e delle regole della vita di classe (Chevallard, 1985; Ligorio, 2015).

La fisionomia delle strategie si palesa all'osservatore solo nel momento in cui esse vengono situate, considerate cioè in relazione dinamica con altre variabili dei contesti di apprendimento: ad

esempio l'organizzazione della classe, i materiali, la natura delle attività intraprese, la tipologia di consegne, ecc. Per questa ragione, l'opzione metodologica operata dai membri del gruppo è stata quella di osservare le strategie in azione, nel contesto effervescente di lavoro in classe. Di qui, la preferenza accordata a un approccio osservativo di tipo bottom-up, supportato da strumenti tipici della ricerca qualitativa: il diario di bordo con annotazioni carta e matita e descrizioni narrative (Tacconi, 2016).

La visione situata e sistemica aiuta a differenziare le scelte strategiche rispetto a un generico discorso sul metodo per insegnare a leggere e a scrivere: il *metodo*, qualunque esso sia, è neutrale, asettico, si sviluppa per fasi preordinate. Ogni cambiamento rispetto alle fasi previste è inteso quale deviazione dal percorso ed è dunque guardato con sospetto. L'agire strategico si colloca invece al polo opposto: la strategia è flessibile, situata, pronta a imboccare delle alternative compatibili con l'obiettivo da raggiungere. È, in pratica, una modalità complice di lavorare in classe. La strategia applicata ai contesti di azione genera la *pratica* (Lawson et al., 2015)³⁰: quando questa è ispirata da intenzionalità e scelta è, per così dire, illuminata, esprime cioè l'agire intelligente e situato (Mezirow, 2003). Le strategie marcano la differenza anche rispetto alle tecniche. Per *tecnica* si intende un insieme di regole pratiche da seguire nello svolgimento di un'attività. Il termine porta in primo piano l'aspetto esecutivo e applicativo di una sequenza di operazioni atte a garantire la correttezza procedurale. Il consolidamento di una tecnica richiede esercizio; così, ad esempio, la tecnica dello scrivere in corsivo o quella dell'imparare a suonare uno strumento musicale. La padronanza sicura di una tecnica dà luogo a routine esecutive che consentono di velocizzare lo svolgimento di un compito (Cisotto, 2016).

Il tema al centro della ricerca - *Insegnare a leggere e a scrivere: efficacia delle pratiche di insegnamento* - è l'ambito che, forse, più di ogni altro racchiude e condensa elementi relativi ad aspetti strategici, di tecnica e di metodo, configurandosi così quale terreno fertile di indagine, generativo di riflessioni su molteplici piani.

³⁰ Non tutte le pratiche didattiche sono sostenute da strategie. Vi sono pratiche routinarie, dettate da contingenza, in cui manca la dimensione riflessiva. Le *buone pratiche*, espressione molto usata in contesti didattici e non solo, sono per l'appunto pratiche strategiche, intrise di riflessione, conoscenza, intenzionalità.

5.1.1 *Le strategie didattiche: categorie, indicatori e sistema di codifica dei dati*

Nella griglia di registrazione delle osservazioni la macroarea *Strategie didattiche* occupa la quinta colonna; è preceduta da quattro macroaree: Sequenza delle attività, Consegne per i compiti, Organizzazione della classe, Materiali e strumenti, e seguita da altre tre: Differenziazione dell'intervento didattico, Clima di classe, Forme di valutazione. Complessivamente sono otto variabili con cui si è inteso qualificare l'intervento didattico: considerate singolarmente, dandone *lettura lungo l'asse verticale*, esse delineano la modalità prevalente di lavoro in una certa classe e nell'insieme delle classi del Trentino coinvolte nella ricerca; ad esempio, il ricorso preferenziale a compiti chiusi e strutturati rispetto a compiti aperti, oppure del lavoro individuale rispetto a quello collaborativo, ecc. Ma la lettura più interessante è quella che, adottando una prospettiva sistemica e relazionale, può essere effettuata secondo l'*asse orizzontale*: in quest'ottica, le strategie didattiche sono guardate in simultanea con altre variabili, al fine di coglierne i legami reciproci. Dall'incrocio tra le due letture emerge il *profilo del rapporto insegnare-apprendere tipico di ogni classe*: l'insegnante, in genere, non applica meccanicamente le strategie, ma le rivisita, ne esplora versioni multiple e le contamina a contatto con i contesti classe. Così facendo, le rinnova, conferendo loro nuova vita: è *la vitalità dei saperi didattici*, che si alimentano, da un lato, di conoscenze stratificate, consolidate dall'esperienza, dall'altro della tensione a migliorare e a perfezionare tali conoscenze (Gabriel e Allington, 2016). Per questo, una stessa strategia genera profili didattici differenziati, anche in presenza dei medesimi contenuti di insegnamento: le sillabe, le consonanti, le vocali, ecc.

Le macrocategorie risultano omogenee al loro interno, nel senso che considerano episodi coerenti con la categoria di riferimento, ma complementari fra loro dal punto di vista della complessità degli eventi osservati, al fine di restituire, considerate nell'insieme, una visione sistemica e sincronica del contesto classe in cui le pratiche sono agite. Proprio dalla *lettura sincronica di variabili* può emergere la coerenza di scelte che caratterizza un certo modo di lavorare e di stare in classe, ossia lo *stile di insegnamento*: un costruito complesso e ologrammatico, risultante di una composizione di strategie agite sui piani didattico, relazionale e comunicativo (Beishuizen et al., 2001).

La macrocategoria "*Strategie didattiche*" è stata articolata in cinque sottocategorie, denominate da indicatori espressi in termini di polarità, ossia le estremità opposte secondo le quali può presentar-

si una certa azione didattica: ciò per consentire di rilevare le differenze fra le pratiche delle insegnanti, pur nella consapevolezza che la descrizione bipolare è, in un certo senso, una forzatura, che si rende necessaria però per marcare le diversità dei modi di operare in classe. A seguire si riportano le cinque sottocategorie dell'area Strategie didattiche con i rispettivi indicatori di riferimento:

- a. *Strategie rivolte all'autonomia dell'allievo*. La voce si riferisce alle modalità di intervento per insegnare a leggere e a scrivere che concedono ai bambini spazi e tempi di iniziativa autonoma o, viceversa, che tendono a mantenere la gestione delle attività quotidiane di literacy sotto la guida e il controllo costanti dell'insegnante. La registrazione è avvenuta in termini di prevalenza di un determinata azione didattica, secondo le polarità seguenti:
- *insegnamento eterodiretto con prevalente guida da parte dell'insegnante*. Ne sono indicatori: l'assegnazione del turno di parola da parte dell'insegnante, la forma gerarchica della conversazione; la scarsa valorizzazione degli interventi dei bambini durante le attività, la conduzione frontale della classe con poco tempo concesso al lavoro autonomo;
 - *insegnamento autodiretto con prevalenza accordata alle iniziative degli allievi*. Ne sono indicatori: l'assunzione del turno di parola da parte dei bambini, la forma distribuita della conversazione, la valorizzazione degli interventi e dei saperi dei bambini durante le attività di alfabetizzazione (ad esempio, letture e scritture spontanee), la gestione distribuita della classe con tempi e spazi di iniziativa e di lavoro autonomo dei bambini;
- b. *Processi cognitivi attivati*. Questa sezione è strettamente legata alla precedente e a quella che segue. La voce intende dare evidenza alle strategie che fanno appello ai processi di costruzione della conoscenza e di scoperta di funzionamento del codice da parte dei bambini o, viceversa, che tendono a sottovalutare tale processo, sovrapponendovi sistematicamente lo sviluppo preordinato di attività. La registrazione è avvenuta in termini di prevalenza di un determinata strategia didattica, secondo le polarità seguenti:
- *pratiche trasmissive*. Ne sono indicatori: la predominanza del discorso dell'insegnante (discorso monologico; Cazden, 1998), la risposta diretta o la mancata risposta dell'insegnante alle domande dei bambini, la tendenza a ostacolare le interazioni fra pari sul processo in corso;
 - *strategie euristiche*. Fra gli indicatori: gli inviti rivolti ai bambini a intervenire nel processo in corso, la conversazione clinica per far emergere le preconoscenze, il rispecchiamento e la ri-

formulazione, il dialogo e la discussione fra pari per costruire insieme conoscenze di literacy.

- c. *Natura dei compiti e delle attività*: la tipologia dei compiti influenza la natura delle operazioni cognitive da attivare per lo svolgimento. In questa sezione sono registrati, in termini di prevalenza, le caratteristiche dei compiti di literacy in base alla seguente polarità:
- *compiti di tipo esecutivo*. Ne sono indicatori: compiti chiusi e strutturati, richieste frequenti di routine esecutive, il ricorso frequente a compiti di tipo esercitativo su schede preordinate, procedure sequenziali basate soprattutto su consegne di tipo procedurale che lasciano poco margine all'intervento attivo da parte del bambino;
 - *compiti di tipo rielaborativo*. Ne sono indicatori: compiti aperti e a debole strutturazione la cui esecuzione richiede l'intervento attivo dei bambini, processi di costruzione di conoscenza con particolare riferimento all'uso di letture e scritture spontanee, inviti rivolti ai bambini a formulare ipotesi sul problema di apprendimento e a sviluppare riflessioni sull'attività in corso.
- d. *Ancoraggio al contesto*. Con questa voce si è inteso qualificare l'intervento didattico che mira ad ancorare le proposte didattiche e le attività per la prima alfabetizzazione al contesto esperienziale dei bambini, o, viceversa, che sviluppa attività standardizzate e su temi lontani dai contesti di vita dei bambini. Anche in questo caso, la registrazione è avvenuta in termini di prevalenza di una determinata azione didattica, secondo le voci seguenti:
- *procedimento astratto*. Ne sono indicatori: l'avvio e lo sviluppo delle attività didattiche basato in prevalenza su compiti e operazioni da eseguire; introduzione diretta e meccanica di nuovi argomenti o conoscenze senza facilitatori della comprensione; richieste introdotte da consegne senza esempi, senza supporto o modellamento;
 - *procedimento situato*. Ne sono indicatori: il ricorso alla narrazione per motivare e facilitare la comprensione dell'argomento; avvio e sviluppo delle attività didattiche a partire da esperienze raccontate dai bambini e condivise in classe; utilizzo di esempi, immagini o altro materiale utile a facilitare la comprensione; mostrare l'applicazione e il funzionamento della conoscenza appresa nei contesti di attività.
- e. *Attenzione al contesto di apprendimento*: in questa sezione si assume il "contesto" in diversa accezione rispetto a quella precedente. Più precisamente ci si riferisce al contesto generale di apprendimento, cui concorrono: il clima di classe, i bisogni dei bambini, la loro motivazione, i tempi di attenzione, l'insor-

gere di eventi critici nel corso dell'attività didattica... In questo caso, la registrazione è avvenuta in termini di presenza/assenza di segnali di attenzione da parte dell'insegnante al contesto di apprendimento durante l'attività didattica;

- *Presenza di segnali di attenzione al contesto di apprendimento.*
Fra gli indicatori: feedback e incoraggiamento personalizzati, monitoraggio delle attività; risposte personalizzate a richieste di aiuto da parte dei bambini; pause ludiche o di rilassamento per intervallare attività didattiche prolungate o impegnative; richiami al senso di responsabilità individuale e di gruppo;
- *assenza di segnali di attenzione al contesto di apprendimento.*
Fra gli indicatori: feedback generalizzato; valutazione basata in prevalenza sulle prestazioni; prolungata attività didattica senza pausa alcuna; prevalenza di un approccio normativo nel richiamo al rispetto di regole, anziché di un approccio rivolto al senso di responsabilità.

L'*ipotesi generale* in base alla quale è stata articolata la categoria Strategie didattiche è la seguente: nelle classi prime coinvolte nella ricerca si riscontrano approcci differenti all'insegnamento di lettura e scrittura. La differenza scaturisce più che dall'adesione a uno specifico metodo (fonico-sillabico/globale) da pratiche didattiche ispirate a differenti idee sul rapporto insegnare-apprendere. A partire da questa assunzione, si è ipotizzato che risultino più efficaci le modalità di lavoro in classe che si richiamano a un modello costruttivo, dialogico e partecipativo di apprendimento. Si è ipotizzato inoltre di rilevare una certa coerenza di andamento fra le voci che esprimono le polarità delle cinque sottocategorie della macroarea. Nello specifico, si ipotizza che vi sia un certo grado di congruenza fra insegnamento eterodiretto, pratiche trasmissive, compiti esecutivi, procedimento astratto e scarsa attenzione al contesto di apprendimento. Sulla polarità opposta ci si attende la coerenza fra insegnamento autodiretto, strategie euristiche, compiti rielaborativi, ancoraggio al contesto, attenzione al contesto d'apprendimento.

5.1.2 Commento all'analisi descrittiva

Le osservazioni relative alle strategie didattiche sono state registrate nelle cinque sottocategorie in base agli indicatori sopra descritti, in termini di frequenza, presenza/assenza o prevalenza con cui gli episodi intervenivano durante il tempo lezione osservato. Sui punteggi ottenuti sono state effettuate l'analisi descrittiva e l'analisi fattoriale. Entrambe hanno restituito dati di sicuro interesse. Analizzeremo quelli ritenuti di particolare importanza per il

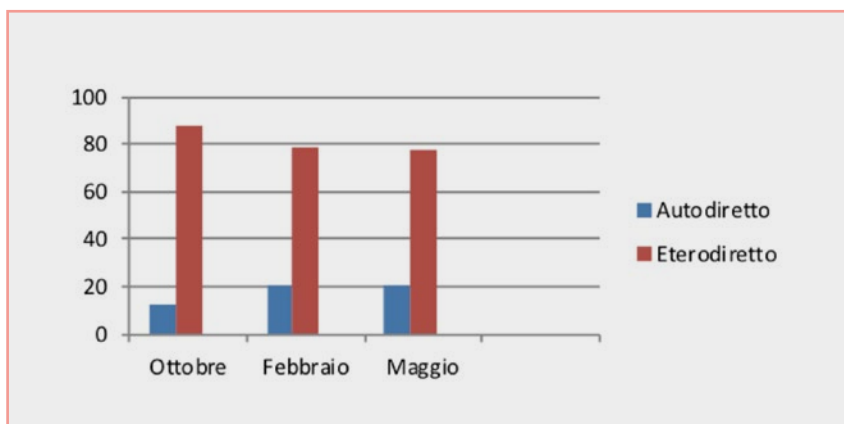
tema dell'indagine, interpretandone, dapprima la tendenza generale guardando all'insieme delle classi; ci soffermeremo poi su situazioni specifiche, i cui dati possono contribuire a chiarire il valore e il significato delle differenze.

a. La conquista dell'autonomia: insegnamento eterodiretto versus autodiretto

Analizzando i dati della prima sezione: *Strategie rivolte all'autonomia dell'allievo* emergono i tratti seguenti. Sul totale rilevato nel corso delle attività di literacy in classe, prevalgono le strategie connotate come *Insegnamento eterodiretto* 82%, dove, per la maggior parte o la totalità del tempo osservato, l'insegnante guida e controlla lo svolgersi delle attività, concedendo poco spazio all'iniziativa dei bambini. L'*insegnamento autodiretto* registra un valore medio di 18% (Figura 5.1). Lo sbilanciamento tra i due punteggi a favore del primo è del tutto comprensibile se si considera la concorrenza di almeno tre aspetti: il periodo in cui le osservazioni si svolgono - il primo anno di scuola primaria -, la conoscenza ancor poco approfondita dei bambini da parte dell'insegnante e la natura delle conoscenze da apprendere: il codice alfabetico e il suo funzionamento. Se, insieme a questi aspetti, si considera la preoccupazione delle famiglie dei bambini rispetto ai primi apprendimenti di lettura e scrittura, il dato si può interpretare ancor meglio: nella fase iniziale di scolarità un percorso graduale, sistematico, chiaro e preordinato, vigilato costantemente dall'insegnante rappresenta un contesto rassicurante, che mette al riparo da scarti, perdite di tempo e situazioni imprevedibili. Tanto più che, come affermano alcuni studi (Daloiso, 2013; Biancardi e Galvan, 2018), della sistematicità e della gradualità si avvantaggiano soprattutto i bambini in difficoltà. Se si confronta il dato con quello relativo alle aree linguistiche di intervento (Tabella 5.13) si potrà osservare come, nel primo periodo (ottobre) in particolare, ma anche nelle fasi successive, prevalgano attività di lettura e scrittura focalizzate sulla padronanza del codice alfabetico: codifica, decodifica e copiatura di grafemi. Quando si tratta dei primi apprendimenti di lettura e scrittura il *tempo* è una variabile centrale nel curriculum ed è scandita su attese di competenza dei bambini, i cui traguardi vengono tenuti sotto scrupoloso controllo dall'insegnante e dalle famiglie. Di qui, probabilmente, la preferenza accordata a modalità di lavoro strutturate, eterodirette, basate su fasi e sequenze temporali definite. Via via che la competenza alfabetica dei bambini si rafforza, la preoccupazione per la padronanza del codice affievolisce e iniziano a farsi strada interventi e strategie più confidenti sull'iniziativa dei bambini.

L'interpretazione trova conferma nell'analisi dei dati scorporata per i tre periodi di osservazione: direzione e controllo si allentano nel corso dell'anno e subiscono una diminuzione graduale tra il primo e il secondo periodo di osservazione, per stabilizzarsi poi durante la terza osservazione: nel mese di ottobre 88% Insegnamento Eterodiretto (I.E.) e 12% di Insegnamento Autodiretto (I.A.); a febbraio 79% di I.E. e 21% di I.A.; a maggio 78% I.E. e 22% di I.A. (Figura 5.1). La graduale diminuzione di I.E. a favore dell'I.A. interessa la maggior parte delle classi.

Figura 5.1 - Frequenza percentuale di insegnamento autodiretto ed eterodiretto nei tre periodi di osservazione.



Vale la pena però dettagliare i dati, esaminando l'andamento della variabile "Insegnamento autodiretto/eterodiretto" nelle classi in cui sono stati registrati punteggi di alto o basso valore aggiunto nella rilevazione finale degli apprendimenti (cfr. cap. 4). Nelle tabelle che seguono, le tre classi con alto valore aggiunto sono evidenziate in verde, le cinque classi con basso valore aggiunto sono segnalate in rosa, con tonalità marcata le ultime tre, con sfumatura tenue le classi in 16^a e 15^a posizione.

Fra le classi che hanno riportato un basso valore aggiunto si registra la totalità - o quasi - di insegnamento eterodiretto dal primo all'ultimo periodo di osservazione (Tabella 5.1): nella n. 10 (16^a posizione su 19) lo 0% di I.A. e il 100% I.E. nei tre periodi; la classe n. 11 (17^a posizione) riporta il 100% di I.E. a ottobre e a febbraio, con una leggera flessione a maggio, 7% di I.A. e 93% di I.E.; la classe n. 8 (15^a posizione) registra il 100% di I.E. a ottobre e a maggio, con una lieve flessione a febbraio 6% di I.A. e 94% di I.E. I valori polarizzati sull'insegnamento eterodiretto da inizio a fine anno identificano in forma paradigmatica un orientamento

didattico connotato da guida e controllo serrati da parte dell'insegnante: ciò induce a ipotizzare una preferenza didattica, ossia una forma di lavoro in classe ispirata a un modello di *interazione gerarchica e verticale insegnante-alunni*, più che scelte dettate dalla particolarità del periodo o dei contenuti da apprendere. Le altre due classi con basso valore aggiunto esprimono un andamento diverso: la n.16: 54% I.A. e 46% I.E. a ottobre; 67% I.A e 33% I.E. a febbraio, 62% I.A. e 38% I.E. a maggio; la n. 14 con 13% I.A. e 87% I.E. a ottobre, 56% I.A. e 44% I.E a febbraio e percentuali analoghe a maggio.

A fronte dell'approccio fondato sull'insegnamento eterodiretto, in altre classi si registra una tendenza diversa, uno stile di lavoro che assume fin dall'inizio una particolare configurazione, dove l'insegnante apre spazi e tempi all'iniziativa dei bambini, con approccio confidente e fiducioso dal primo all'ultimo periodo. Fra queste vi sono le due classi che hanno riportato il valore aggiunto più elevato: n. 12: a ottobre 40% I.A. e 60% di I.E.; a febbraio 61,5% I.A. e 38,5% I.E.; a maggio 100% I.A.; n.3, in cui l'andamento è meno marcato, ma la tendenza è chiara: a ottobre 19% I.A. e 81% I.E., a febbraio 37,5% I.A. e 62,5% I.E., a maggio 35% I.A. e 65% I.E. La terza classe con alto valore aggiunto, la n.2, mantiene invece percentuali analoghe di I.A. (5%) e I.E. (95%) a ottobre e a maggio, mentre a febbraio registra il 20% di I.A. e 80% di I.E.-

Leggendo le pagine dei diari delle classi in cui l'insegnante guarda all'autonomia dei bambini, si potrà evincere come vi sia sottesa un'*idea di autonomia come conquista da costruire*, piuttosto che come condizione di partenza declinata sull'assenza di vincoli. Nelle classi in cui tale conquista da parte dell'allievo rappresenta un obiettivo del curriculum, *non è in discussione di certo il concetto di guida e controllo dell'insegnante, ma l'uno e l'altro sono concepiti e agiti come processi leggeri e indiretti*: la guida si esprime sotto forma di incoraggiamento a procedere e aiuti procedurali; il controllo è esercitato soprattutto nelle forme del monitoraggio e di feedback rassicuranti. In quest'ottica si può leggere anche il dato relativo alle classi che, pur adottando strategie rivolte all'autonomia dei bambini, hanno espresso basso valore aggiunto (n.16 e n.14). I bambini hanno bisogno di comprendere ruoli legittimati o meno, condizioni e regole d'azione, vincoli e tempi delle attività: per questo si rende necessaria una guida iniziale chiara, senza ambiguità: *l'insegnante sta sulla soglia del processo e lo vigila con puntualità e sollecitudine*, non facendo mancare i richiami -benevoli, ma autorevoli - quando i bambini non fanno buon uso degli spazi di iniziativa loro concessi; in breve, un approccio che modula fermezza e flessibilità con saggezza e progressione.

Tabella 5.1 - Frequenza percentuale di insegnamento autodiretto e eterodiretto per scuola nei tre periodi di osservazione (in verde le classi con il valore aggiunto più alto, in rosa le classi con il valore aggiunto minore).

Classi	OTTOBRE			FEBBRAIO			MAGGIO		
	Autod. %	Eterod. %	Totale	Autod. %	Eterod. %	Totale	Autod. %	Eterod. %	Totale
1	8%	92%	37	4%	96%	26	4%	96%	24
2	5%	95%	20	20%	80%	15	6%	94%	17
3	19%	81%	37	37,5%	62,5%	24	35%	65%	20
4	15%	85%	26	29%	71%	21	0%	100%	18
6	5%	95%	21	9%	91%	11	0%	100%	11
7	0%	100%	18	12%	88%	17	10%	90%	20
8	0%	100%	22	6%	94%	16	0%	100%	11
9	0%	100%	20	0%	100%	13	0%	100%	16
10	0%	100%	16	0%	100%	13	0%	100%	14
11	0%	100%	4	0%	100%	5	7%	93%	14
12	40%	60%	15	61,5%	38,5%	13	100%	0%	15
13	0%	100%	15	20%	80%	10	36%	64%	11
14	13%	87%	15	56%	44%	9	58%	42%	19
15	67%	33%	9	50%	50%	8	67%	33%	6
16	54%	46%	13	67%	33%	12	62%	38%	8
17	7%	93%	14	0%	100%	17	7%	93%	15
18	5%	95%	21	9,5%	90,5%	21	25%	75%	12
19	10%	90%	10	40%	60%	5	20%	80%	5
	12%	88%	333	21%	79%	256	21%	78%	256

b. Processi cognitivi implicati: Strategie euristiche e metacognitive/Pratiche trasmissive

Le riflessioni introdotte al paragrafo precedente si chiariscono e trovano sviluppo nella tendenza emergente dai dati dell'area n.2, il cui focus è sui *processi cognitivi implicati e implementati dalle pratiche di lavoro in classe*. Le osservazioni sono state registrate in base alla polarità: *strategie di tipo euristico vs pratiche di tipo trasmissivo*. Coerentemente con il prevalere dell'interazione verticale insegnante-alunni, la modalità *trasmissiva* registra un punteggio medio maggiore (68,5%): l'insegnante introduce gli argomenti, scandisce sistematicamente il passaggio da una fase a quella successiva, occupa molta parte del tempo lezione con la spiegazione, gestisce i turni di parola e limita le interazioni tra pari sul processo

in corso: in breve, l'intervento didattico è concepito e progettato per la *gestione frontale della classe* (Freedman, 1995; Gutierrez, 2000). In ambito pedagogico, l'espressione connota pratiche standardizzate, in cui i differenti modi di apprendimento dei bambini non trovano risposte differenziate sul piano didattico, poiché attività, consegne, compiti e interventi sono proposti in modo uniforme a tutta la classe. Sottesa a questo modello vi è l'idea di un apprendimento omogeneo nei tempi, nei modi e nel percorso, idea piuttosto ingenua, soprattutto se concepita per bambini di prima scolarità. Laddove si riscontrino difformità, a fare la differenza sul piano didattico è spesso un indice di tipo quantitativo: il *tempo*, concesso in misura maggiore ai bambini in difficoltà. I processi attivati e resi possibili da strategie trasmissive sono l'ascolto, l'esecuzione di compiti, l'attesa di indicazioni dell'insegnante, l'insorgenza di distrazioni quando si prolunga la richiesta di tempi di attenzione.

Tabella 5.2 - Processi cognitivi attivati: strategie euristiche e pratiche trasmissive.

CLASSI	STRATEGIE EURISTICHE	PRATICHE TRASMISSIVE
1	2=2%	79=98%
2	15=37%	26=63%
3	52=81%	12=19%
4	10=17%	50=83%
6	2=5%	35=95%
7	16=40%	24=60%
8	1=2%	47=98%
9	3=6%	46=94%
10	0	40=100%
11	3=13%	20=87%
12	32=74%	11=26%
13	5=12,5%	35=87,5%
14	25=61%	16=39%
15	14=100%	0
16	24=92%	2=8%
17	28=67%	14=33%
18	35=66%	18=34%
19	7=35%	13=65%
Totale	211=32%	456=68%

Le pratiche che fanno appello a *strategie euristiche* registrano un valore medio del 31,5% (Tabella 5.2) e si connotano per gli inviti rivolti ai bambini a partecipare attivamente al processo in corso. Essi sono sollecitati a rendere esplicite preconoscenze sugli argomenti introdotti, a raccontare e condividere esperienze, sono stimolati a formulare ipotesi su quanto stanno imparando, a darsi chiarimenti e aiuto reciproci, a completare ragionamenti. Ma l'aspetto più significativo riguarda il fatto che l'insegnante è impegnato a utilizzare e valorizzare il materiale fornito dai bambini, trasformandone il carattere episodico e autobiografico in apprendimento formalizzato. Ciò riguarda in particolare la trasformazione di letture e scritture spontanee in letture e scritture rispondenti al codice alfabetico.

Più puntualmente, com'è l'andamento complessivo dei due punteggi nelle scuole del Trentino? In analogia con la sezione precedente, è interessante soffermarsi sulla loro evoluzione nei tre periodi osservati: come mostra la Tabella 5.3, da inizio a fine anno aumenta la percentuale di strategie euristiche, mentre diminuisce il dato delle strategie trasmissive: a ottobre 29% strategie euristiche (Eu.) e 71% pratiche trasmissive (Tr.); a febbraio 39% Eu. e 61% Tr.; a maggio 41% Eu. e 59% Tr. La differenza tra il primo e l'ultimo periodo è del 12% in più per le strategie euristiche, e specularmente del 12% in meno per le pratiche trasmissive. Ciò significa che, nel corso dell'anno, la conoscenza delle caratteristiche degli alunni e la condivisione di temi e esperienze in classe hanno reso le insegnanti sensibili al coinvolgimento dei bambini nei percorsi di apprendimento, meno preoccupate della prestazione e interessate al processo. L'implicazione dei piccoli - gli insegnanti lo sanno bene - richiede tempo, competenza, pazienza, immaginazione, impegno e fatica per progettare percorsi plurali e alternativi, per cercare *il terreno di incontro tra i mondi del quotidiano del bambino e i mondi formalizzati della scuola*. L'andamento dei dati lascia intuire che, gradualmente, si rafforzano le credenze delle insegnanti ispirate a una didattica che conta sulla complicità dei bambini per la conquista degli apprendimenti.

Per completare il quadro relativo ai processi cognitivi, non si può ignorare lo scarso valore rilevato sull'impiego della *metacognizione*, ossia il ricorso a strategie con cui i bambini sono invitati a riflettere sul processo di apprendimento. La letteratura attesta concorde l'importanza dell'approccio metacognitivo ai processi di apprendimento (Bruner, 1995; Boscolo, 1997; Cornoldi, 1995). Sembra però che le insegnanti ne conoscano poco gli effetti, oppure che ritengano i bambini di classe prima troppo piccoli per veni-

re impegnati nella riflessione sui processi. Fa eccezione la classe n. 3 in cui, in contrasto con la tendenza generale, spiccano valori positivi nel ricorso a strategie metacognitive, per un totale pari al 77%. In questa stessa classe, come vedremo, sono elevati anche i punteggi delle strategie euristiche, di insegnamento autodiretto e di altri indicatori focalizzati sull'apprendimento.

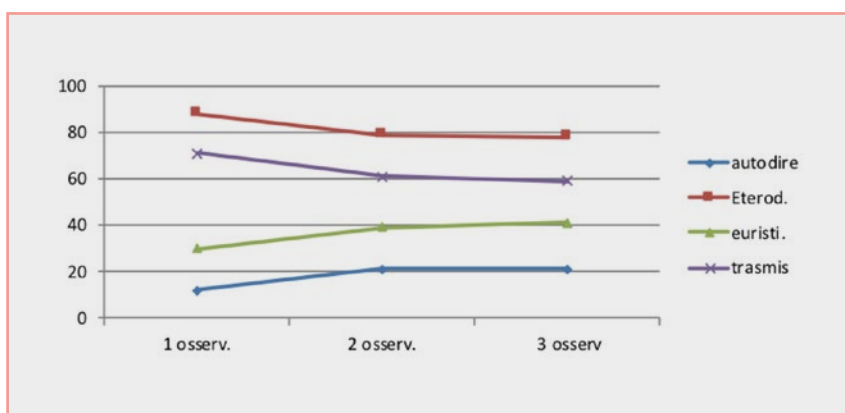
Tabella 5.3 - Strategie euristiche/modalità trasmissiva nei tre periodi di osservazione.

Classi	OTTOBRE			FEBBRAIO			MAGGIO		
	Euristic.	Trasmis.	Totale	Euristic.	Trasmis.	Totale	Euristic.	Trasmis.	Totale
1	6%	94%	31	0	100%	26	0	100%	24
2	7%	93%	14	55%	45%	11	50%	50%	16
3	89%	11%	27	76%	24%	21	75%	25%	16
4	4%	96%	23	32%	68%	19	17%	83%	18
6		100%	17	10%	90%	10	10%	90%	10
7	44%	56%	9	36%	64%	11	40%	60%	20
8		100%	22		100%	15	9%	91%	11
9		100%	20		100%	13	19%	81%	16
10		100%	13		100%	13		100%	14
11		100%	4		100%	5	21%	79%	14
12	33%	67%	15	92%	8%	13	100%		15
13	13%	87%	15	10%	90%	10	13%	87%	15
14	33%	67%	15	67%	33%	9	82%	18%	17
15	100%		6	100%		4	100%		4
16	83%	17%	12	100%		9	100%		5
17	58%	42%	12	69%	31%	13	71%	29%	17
18	67%	33%	15	67%	33%	18	59%	41%	22
19	30%	70%	10	40%	60%	5	60%	40%	5
Totale	29%	71%	280	39%	61%	225	41%	59%	259

La figura 5.2 sotto riportata mette a confronto le percentuali rilevate nei tre periodi di osservazione nelle variabili finora descritte: insegnamento autodiretto vs eterodiretto e strategie euristiche vs pratiche trasmissive. Dal grafico si possono inferire almeno due tipi di informazione. La prima attiene al *carattere speculare* dei punteggi delle polarità di ogni variabile: all'aumento dei valori di in-

segnamento autodiretto corrisponde una diminuzione speculare di insegnamento eterodiretto; lo stesso accade per la variabile n.2 dove all'aumento di strategie euristiche corrisponde una speculare diminuzione di strategie trasmissive. La seconda informazione è la seguente: dal confronto dei punteggi emerge un *andamento parallelo* delle due variabili. Ciò significa che le polarità delle due variabili esprimono un andamento coerente: l'insegnamento autodiretto e le strategie euristiche registrano valori simili: rappresentano dunque una polarità; per converso, nella polarità opposta, registrano valori simili l'insegnamento eterodiretto e le pratiche trasmissive.

Figura 5.2 - Insegnamento autodiretto/eterodiretto e strategie euristiche/trasmissive nei tre periodi di osservazione.



Strategie euristiche e pratiche trasmissive nelle classi

Se si punta ora la lente di ingrandimento sui dati scorporati per scuola, si potrà comprendere meglio l'andamento tendenziale dei dati, che racchiude differenze fra i valori registrati nelle classi. Per vedere se vi è coerenza nelle scelte didattiche o se vi sono relazioni degne di nota fra le strategie adottate, è opportuno seguire le classi considerate nella sezione precedente, iniziando da quelle che registrano alti valori nelle strategie euristiche; sono le stesse classi in cui è stato registrato *un più alto valore aggiunto*: la n. 12 registra un totale di 76% Eu. e 24% di Tr (Tabella 5.3). Il totale è così ripartito nei tre periodi: 33% Eu. e 67% Tr. a ottobre, 92% Eu. e 8% Tr. a febbraio, 100% Eu. a maggio; la n.3, 89% Eu. e 11% Tr. a ottobre; 76% Eu. e 24% Tr. a febbraio, 75% Eu. e 25% Tr. a maggio; la classe n. 2, 7% Eu. e 93% Tr. ottobre, 55% Eu. e 45% Tr. a febbraio, 50% Eu. e 50% Tr. a maggio. Si consideri ora l'andamento delle classi in cui sono le pratiche trasmissive a riportare i valori più alti: sono le stesse in cui prevale l'insegnamento eterodiretto

e che hanno espresso *un basso valore aggiunto*. Le classi n. 10 e n. 8 registrano quasi il 100% di Tr. nei tre periodi di osservazione; la classe n. 11 registra il 100% di Tr. a ottobre e a febbraio, il 21% di Eu. e il 79% di Tr. a maggio. Come per la sezione precedente, anche in questa, le altre due classi con basso valore aggiunto registrano un andamento dei dati di segno diverso: la n. 14, 33% Eu. e 67% Tr. a ottobre, il valore è rovesciato a febbraio, e a maggio con 82% Eu. e 18% Tr.; per la n. 16, 83% Eu. e 17% Tr. a ottobre e 100% Eu. a febbraio e maggio.

In quale prospettiva interpretare questi dati? Il loro andamento sembra fornire conferma a quanto rilevato con la lettura della figura 5.1, ossia la coerenza di impostazione delle pratiche didattiche: le classi in cui l'insegnamento eterodiretto occupa un ruolo dominante sono anche quelle che si avvalgono in larga misura di pratiche trasmissive; nelle classi in cui a giocare un ruolo importante è l'insegnamento autodiretto prevalgono anche le strategie euristiche. L'esito è in un certo senso atteso e prevedibile: è difficile immaginare le due variabili scorporate, si implicano di fatto. Poiché la coerenza è sia nel tempo - da inizio a fine anno -, sia fra le due variabili, ritorna allora il richiamo allo *stile di insegnamento* al quale si è fatto cenno in precedenza.

Ma vi è un terzo fattore che può essere osservato avvalorando questa ipotesi: quello relativo alla natura dei compiti e delle attività, sul quale ci soffermeremo nel paragrafo seguente.

c. Natura dei compiti e delle attività: esecutivo vs rielaborativo

La tendenza generale dei dati emersa nelle due aree descritte si rafforza nella terza area, dove il valore maggiore è riportato dai compiti di tipo esecutivo (C.E.) 66% rispetto ai compiti di tipo rielaborativo (C.R.) 34% (Tabella 5.4). I primi includono compiti chiusi, strutturati, di tipo riproduttivo e con impostazione ben definita. Essi sono proposti spesso con funzione esercitativa e prevedono margini ridotti di elaborazione personale; fra questi, ad esempio, la copiatura di grafemi, il dettato di lettere, sillabe o parole, la composizione di sillabe e di parole, la ripetizione di fonemi, ecc. Per compiti di tipo rielaborativo si intendono quelli a strutturazione debole, che implicano un'attività costruttiva ed esplorativa da parte del bambino, ad esempio l'auto-dettatura di lettere e sillabe, la composizione autonoma di frasi, la composizione di testi, la comprensione di frasi e di testi, il riordino di parole per la costruzione di frasi, il riordino di scene e/o il completamento di una storia, ecc.

Per comprendere la natura dei due punteggi si possono richiamare alcune osservazioni prima introdotte. Va da sé che la fase iniziale di scolarità è fortemente rivolta a far acquisire ai bambini la padronanza del codice alfabetico: la strutturazione del percorso, l'esercizio, la ripetizione per fissare nuovi apprendimenti sono aspetti intrinseci al processo di alfabetizzazione che, da un certo punto in poi, richiede l'acquisizione di automatismi di base, ad esempio, di associazione grafema-fonema e schemi percettivi e fino-motori, al fine di alleggerire il carico cognitivo implicato dai processi di codifica, decodifica e scrittura a mano. Il carico cognitivo sottratto agli automatismi di base può essere così diretto intensivamente ad abilità complesse: la lettura come comprensione e la scrittura come composizione. La padronanza strumentale del codice è intesa perciò quale condizione necessaria per procedere verso traguardi linguistici più complessi.

Tabella 5.4 - Natura dei compiti e delle attività: Esecutivo vs Rielaborativo.

CLASSI	ESECUTIVO	RIELABORATIVO	TOTALE
1	66=80%	17=20%	83
2	26=60%	17=40%	43
3	27=39%	43=61%	70
4	40=68%	19=32%	59
6	39=95%	2=5%	41
7	36=72%	14=28%	50
8	42=89%	5=11%	47
9	35=71%	14=29%	49
10	36=84%	7=16%	43
11	22=96%	1=4%	23
12	28=67%	14=33%	42
13	36=86%	6=14%	42
14	29=71%	12=29%	41
15	1=8%	12=92%	13
16	5=18%	23=82%	28
17	15=36%	27=64%	42
18	18=38%	30=62%	48
19	10=77%	3=23%	13
Totale	511=66%	266=34%	777

Questo spiega la preferenza accordata a compiti di tipo esecutivo-esercitativo, soprattutto nella fase iniziale della scolarità. (Tabella 5.4): le *classi con basso valore aggiunto*: n.10, con 84% C.E. e 16% C.R.; n.8, con 89% C.E. e 11% C.R.; la n.11 e la n. 14 riportano rispettivamente 96% C.E. e 4% C.R. e 71% C.E. e 29% C.R. La n. 16, pure con basso valore aggiunto, registra 18% C.E. e 82% C.R. Come osservato per le variabili descritte, anche in questa sezione *le classi con alto valore aggiunto* esprimono un andamento di segno diverso: la n. 3, con 39% C.E. e 61% C.R.; la n.12 con 67% C.E. e 33% C.R. e la n.2, con 60,5% C.E. e 39,5% C.R.

Come si connotano le pratiche didattiche degli insegnanti che propongono compiti a strutturazione debole? Due sono gli aspetti salienti degni di commento: in primo luogo, la didattica è attraversata da una costante tensione a rendere i bambini partecipi al processo di apprendimento, aprendo loro margini di costruzione e invenzione. I compiti sono presentati in forma aperta e di problem-solving: i bambini sono stimolati a esplorare e immaginare e esplicitare quanto accadrà dopo, a ricercare l'analogia tra la nuova situazione e le regole apprese in precedenza... L'elemento distintivo di questa tendenza è la valorizzazione di letture e scritture spontanee dei bambini, soprattutto a inizio scolarità, mettendo a frutto il percorso informale di concettualizzazione della lingua scritta puntualmente illustrato da Ferreiro e Teberosky (1979) fin dagli anni Ottanta del secolo scorso.

Il secondo aspetto di interesse è rappresentato dal fatto che, anche in fase iniziale, tali insegnanti sembrano *guardare oltre la padronanza strumentale del codice* (Goigoux, 2015), presentando gli aspetti tecnici, prassici e percettivi dell'alfabeto in simultanea con il loro funzionamento incardinato in atti di lettura e scrittura. In tal modo, la conoscenza del codice corre parallela sul piano tecnico, procedurale e di uso: in breve, *i bambini non stanno imparando il codice alfabetico, ma la lingua e il suo potere generativo*. Per comprendere meglio il punto di vista si rimanda alla Tabella 5.10 (vedi pag. 144) che riporta gli ambiti linguistici su cui le insegnanti hanno lavorato durante l'anno.

Si potrà osservare in proposito l'investimento in termini di attività dedicate allo sviluppo delle abilità linguistiche da parte di insegnanti che si avvalgono di compiti aperti, di tipo rielaborativo. La classe n.3: 26% lettura, 0% padronanza del codice, 5% riflessione sulla lingua, 23% parlato-ascolto, 19% scrittura-produzione; la classe n.12, 22% lettura, 2% padronanza del codice, 11% riflessione sulla lingua, 24% parlato-ascolto; 35% scrittura-produzione; la classe n.2, 8% lettura, 0% padronanza del codice, 16% riflessione sulla lingua, 11% parlato-ascolto e 32% scrittura-produzione.

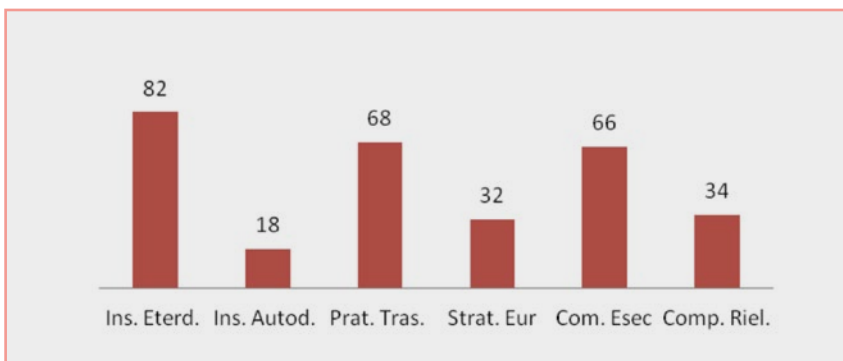
Sono le classi che hanno espresso alto valore aggiunto.

I dati suggeriscono che *le classi in cui prevale la dimensione rielaborativa sono accomunate da un elevato investimento su lettura, scrittura e parlato-ascolto, mentre scarseggiano le attività dedicate alla padronanza strumentale del codice trattato di per sé*. In questi stessi contesti spicca inoltre il dato relativo alla *riflessione sulla lingua*, area poco o nulla trattata in altre classi. Si confrontino ora i dati delle classi in cui prevale la dimensione esecutiva: nella n.10, 10% lettura, 45% padronanza del codice, 0% riflessione sulla lingua, 4% parlato-ascolto e 20% scrittura-produzione; nella n.8, 12% lettura, 32% padronanza del codice, 0% riflessione sulla lingua, 11% parlato-ascolto e 25% scrittura-produzione.

Fra le classi *con basso valore aggiunto* merita segnalare la n.16 che, in analogia alle classi con alto valore aggiunto, privilegia compiti rielaborativi e dedica un numero ridotto di attività alla padronanza del codice di per sé, ma a fare la differenza è lo scarso investimento sulla lettura, che è stato l'ambito principale delle prove finali di rilevazione degli apprendimenti. I differenti profili delle classi offrono spunti per molte riflessioni.

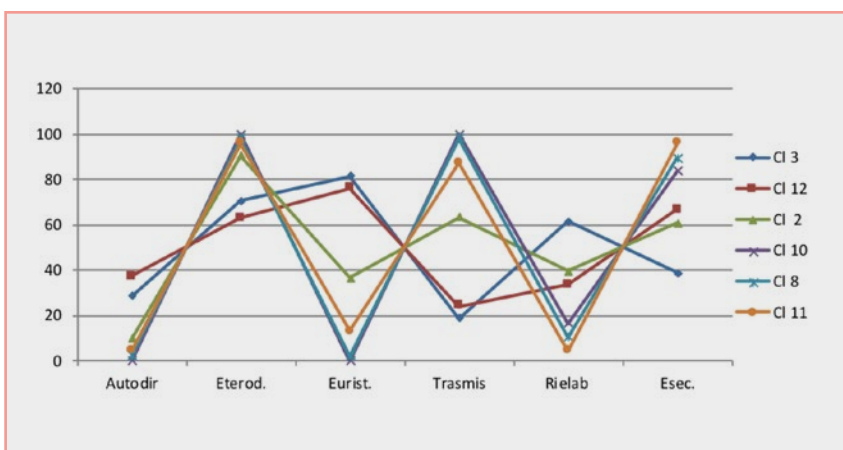
La figura 5.3 riporta i valori percentuali delle tre variabili illustrate: *insegnamento autodiretto/eterodiretto, strategie euristiche/modalità trasmissiva, compiti esecutivi/rielaborativi*; il confronto rafforza ed espande le argomentazioni di commento alla figura 5.1. C'è coerenza tra i punteggi delle variabili nelle due polarità: punteggi alti e di valore simile confluiscono nell'insegnamento eterodiretto, nelle pratiche trasmissive e nei compiti esecutivi. Quasi specularmente, punteggi bassi e di valore simile convergono nell'insegnamento autodiretto, nelle strategie euristiche e in compiti rielaborativi. La convergenza bipolare dei dati delinea qualcosa di diverso rispetto alla lettura delle variabili considerate singolarmente: la coerenza con cui si polarizzano i valori delle caratteristiche distintive di ciascuna di esse lascia ipotizzare differenze nelle modalità di lavoro in classe che esprimono credenze diversamente connotate rispetto all'apprendimento dei bambini, alla natura delle discipline da apprendere e al ruolo dell'insegnante.

Figura 5.3 - Variabili a confronto: insegnamento autodiretto /eterodiretto, strategie euristiche/ trasmissive, compiti esecutivi /rielaborativi (esprese in valori percentuali).



La Figura 5.4 traduce in profilo i punteggi registrati per le tre variabili in alcune classi finora prese in esame. Vi sono tre classi, n.10, n.8 e n.11, il cui profilo tende a sovrapporsi con una similarità di andamento che vede picchi alti nell'insegnamento eterodiretto, nelle pratiche trasmissive e in compiti esecutivi, cui fanno riscontro i bassi valori riportati negli aspetti distintivi della polarità opposta. È piuttosto marcata la distanza del profilo delle classi n. 3 e 12, dove i valori di strategie euristiche, compiti rielaborativi e, in modo meno marcato, di insegnamento autodiretto tracciano una diversa tendenza. La differenza di profilo è meno compatta per la classe n. 2, che si polarizza con le classi n. 4, 5 e 6 per l'insegnamento eterodiretto, collocandosi in fascia intermedia per la natura dei compiti e delle strategie.

Figura 5.4 - Profili delle classi esaminate: Insegnamento autodiretto/eterodiretto, Strategie euristiche/modalità trasmissiva, Compiti esecutivi/rielaborativi.



d. Ancoraggio al contesto: astratto e situato

Focus del paragrafo sono le osservazioni riguardanti la *situatività delle pratiche didattiche* per la prima alfabetizzazione, ossia il loro ancoraggio al contesto. Richiamando la dicitura di inizio capitolo, con l'espressione si è inteso qualificare l'intervento didattico volto ad ancorare le attività al contesto esperienziale dei bambini o, viceversa, che sviluppa attività standardizzate e su temi lontani dai loro contesti di vita. Questa connotazione delle attività di literacy ha trovato risalto in anni recenti, quando l'indagine di matrice socioculturale (Gee, 2017) ha messo in luce il carattere situato delle abilità di lettura e scrittura, quanto cioè le stesse siano influenzate da usi, esperienze e pratiche scolastiche, familiari e sociali di literacy. Ai membri del gruppo di ricerca è parso dunque importante dare rilievo a questo aspetto. La registrazione di osservazioni è avvenuta rilevando pratiche connate in prevalenza come *procedimento astratto* o come *procedimento situato*.

La tendenza generale è a favore del carattere astratto (A) 61% versus il 39% di situato (S) (Tabella 5.5). Si profila dunque, ancora una volta, la polarità tra i due orientamenti didattici evidenziata dalla figura 5.4, ma vale la pena sottolineare che la differenza fra i punteggi in questa sezione è meno vistosa rispetto a quella registrata in altre. Seguiamo le classi *con alto valore aggiunto: in queste prevale l'approccio situato*: la n. 3 registra il 100% di S, la n. 2, il 36% A e il 64% S. *Nelle classi che hanno espresso un basso valore aggiunto a prevalere è l'approccio astratto*: n. 10, 100% A, n. 8, 14% S e 86% A, n. 11 e n. 14 il 30% S e 70% A; la n. 16 conferma un andamento singolare con 94% S. e 6% A.

Come si connotano le pratiche didattiche in cui si registra la tendenza a rendere situate le conquiste alfabetiche dei bambini? Il tratto distintivo risiede nell'*attitudine a creare occasioni e terreno di incontro tra gli apprendimenti informali e quelli formali, tra la dimensione concettuale e quella esperienziale-autobiografica*, a declinare le conoscenze apprese in compiti autentici. Di qui, il ricorso a strategie di dialogo, facilitazione e scaffolding intese anche in funzione motivazionale. Fra questi, il ricorso alla narrazione per introdurre nuove conoscenze, per motivare e promuovere la comprensione degli argomenti, lo sviluppo di attività didattiche a partire da esperienze raccontate dai bambini e condivise in classe; l'utilizzo di esempi, immagini o altro materiale utili a facilitare la comprensione e l'apprendimento; l'impegno a mostrare e rendere visibile il funzionamento di conoscenze e/o abilità apprese nei contesti di attività. Al polo opposto, il procedimento astratto si connota in particolare per pratiche in cui prevale la spiegazione in modalità espositiva.

È proprio questa, forse, la ragione per cui la differenza fra le classi in quest'area è meno marcata che in altre: le insegnanti di classe prima sono particolarmente attente al quotidiano dei bambini e alle loro autobiografie, sono impegnate a esemplificare concetti, piuttosto che a darne spiegazioni astratte, sono preoccupate e solerti nell'accompagnare i piccoli nella progressiva conquista della lingua scritta, orgogliose quando i bambini scoprono nell'alfabeto la *ricchezza a portata di mano*.

Tabella 5.5 - Ancoraggio al contesto.

CLASSI	ASTRATTO	SITUATO	TOTALE
1	80=99%	1=1%	81
2	13=36%	23=64%	36
3	-	81=100%	81
4		65=100%	65
6	37=90%	4=19%	41
7	41=85%	7=15%	48
8	42=86%	7=14%	49
9	45=92%	4=8%	49
10	43=100%		43
11	16=70%	7=30%	23
12	40=93%	3=7%	43
13	40=95%	2=5%	42
14	31=70%	13=30%	44
15	3=12,5%	21=87,5%	24
16	2=6%	30=94%	32
17	15=36%	27=64%	42
18	34=67%	17=33%	51
19	11=55%	9=45%	20
Totale	493=61%	321=39%	814

e. Attenzione al contesto di apprendimento

Gli spunti di riflessione introdotti a chiusura del paragrafo precedente si chiariscono meglio alla luce di quanto emerge nell'ultima dimensione esplorata: l'*Attenzione al contesto di apprendimento*. Il termine "contesto" è assunto qui in diversa accezione rispetto al precedente: si riferisce nello specifico all'ambiente di

apprendimento - *learning environment* -, cui concorrono il clima di classe, i bisogni dei bambini, la loro motivazione, i tempi di attenzione, l'insorgere di eventi critici, la micro-cultura della classe (Selleri, 2016), ossia le regole esplicite e implicite della vita di classe, il ruolo agito dall'insegnante e le interazioni insegnante-alunni (Brophy, 1981). Si tratta di una categoria ampia, articolata, di difficile definizione e osservazione. Ciò nonostante, la convinzione che gli aspetti citati giochino un ruolo importante sui processi di apprendimento ha indotto a non trascurare questa voce. Si è limitato tuttavia il raggio d'osservazione alla presenza di segnali di attenzione da parte dell'insegnante alla vita di classe, ossia verso aspetti che possono contribuire a caratterizzare l'*ambiente d'apprendimento* in termini *supportivi* (*supportive learning environment*, Brophy e Good, 1986). Questo si connota per una didattica inclusiva, per l'attenzione ai processi di apprendimento sottesi alle prestazioni, per il sostegno fornito, per la cura che l'insegnante rivolge al sé dei bambini. Fra gli indicatori assunti: incoraggiamento e feedback personalizzati, l'intervento sui processi tramite facilitazioni procedurali, il monitoraggio delle attività, risposte personalizzate alle richieste di aiuto dei bambini, il ricorso ad ancoraggi motivanti per mantenere l'impegno nel tempo, richiami al senso di responsabilità individuale e di gruppo, piuttosto che normativo, solerzia nel cogliere segnali di stanchezza dei bambini e nell'introdurre pause ludico-distensive in attività didattiche che richiedono concentrazione e impegno prolungati. Si tratta di un insieme di fattori che, al di là degli apprendimenti in senso stretto, possono influenzare il rapporto dei bambini con la conoscenza, nonché l'impegno e la motivazione cui essi dedicano al processo dell'imparare.

La registrazione è avvenuta rilevando la presenza di segnali di attenzione durante l'attività didattica. Il dato generale esprime una percentuale non trascurabile in merito: 59% (Tabella 5.6): a differenza di altre dimensioni, il punteggio delle classi coinvolte nella ricerca esprime in quest'ambito un andamento meno polarizzato. Come dire, che la maggior parte delle insegnanti si prodiga per rendere il clima del contesto classe accogliente, inclusivo, improntato al senso di benessere.

Tabella 5.6 - Attenzione al contesto d'apprendimento.

CLASSI	ASSENTE	PRESENTE	TOTALE
1	84=100%	-	84
2	48=77%	14=23%	62
3	4=5%	78=95%	82
4	-	65=100%	65
6	10=22%	35=78%	45
7	12=21%	44=79%	56
8	8=16%	42=84%	50
9	5=10%	44=90%	49
10	2=5%	41=95%	43
11	15=58%	11=42%	26
12	17=39%	27=61%	44
13	33=67%	16=33%	49
14	22=43%	29=57%	51
15	20=71%	8=29%	28
16	13=36%	23=64%	36
17	22=54%	19=46%	41
18	38=79%	10=21%	48
19	6=43%	8=57%	14
Totale	359=41%	514=59%	873

5.1.3 Commento all'analisi fattoriale³¹

Per individuare l'esistenza o meno di un fattore riassuntivo di differenti strategie didattiche si è utilizzata la tecnica dell'*analisi fattoriale esplorativa*. L'obiettivo è quello di esplorare se i vari indicatori relativi a differenti strategie didattiche fanno emergere una certa coerenza di scelte che caratterizzi un modo particolare di lavorare e di stare in classe.

A partire dagli indicatori sopra descritti, sono state selezionate: strategie di insegnamento autodiretto, strategie euristiche, attività di tipo rielaborativo, procedure situate, strategie metacognitive, presenza di segnali di attenzione al contesto di apprendi-

³¹ L'analisi fattoriale è stata effettuata con la collaborazione di Simone Viridia, ricercatore Iprase, che si ringrazia vivamente per il contributo offerto.

mento. Si ipotizza che tali strategie didattiche coesistano in un contesto di apprendimento e quindi siano riassumibili in un'unica *struttura latente*. In altre parole, dovrebbero indicare uno stile coerente di insegnamento, ossia una certa preferenza nella scelta e nell'utilizzo delle strategie.

È opportuno ricordare che l'osservazione in classe ha previsto la raccolta di informazioni sulla frequenza (rilevata a intervalli regolari) con cui le strategie didattiche sono state adottate dagli insegnanti nelle classi coinvolte nell'indagine, in tre differenti periodi: ottobre, febbraio, maggio. Per ogni classe vi sono quindi tre rilevazioni per un totale di 54 osservazioni. Per ogni strategia si è stimata la proporzione di volte con cui tale strategia si è verificata sul totale delle osservazioni.

La Tabella 5.7 riporta i *coefficienti di correlazione tra le diverse strategie*. Tutti gli indicatori, con la sola eccezione della presenza di attenzione al contesto, risultano essere fortemente correlati. I coefficienti di correlazione, nella maggioranza dei casi, sono superiori a 0.45; spicca, in particolare, la forte correlazione tra alcuni indicatori: 0.84 tra attività di tipo rielaborativo e strategie euristiche, 0.73 tra metacognizione e approccio situato, indicando una forte *multicollinearità* fra gli indicatori implicati. Data la debole correlazione tra attenzione al contesto e gli altri indicatori, si è escluso questo indicatore dall'analisi fattoriale.

Tabella 5.7 - Correlazione tra gli indicatori delle diverse strategie.

	AUTODIRETTO	EURISTICO	RIELABORATIVO	SITUATO	METACOGNITIVO	ATTENZIONE CONTESTO APPRENDIMENTO
Autodiretto	1					
Euristico	0.58	1				
Rielaborativo	0.48	0.84	1			
Situato	0.45	0.54	0.57	1		
Metacognitivo	0.33	0.46	0.47	0.73	1	
Attenzione contesto apprendimento	0.03	-0.05	-0.16	0.14	0.23	1

I risultati dell'analisi fattoriale esplorativa suggeriscono l'esistenza di un *unico concetto latente*, che da solo spiega il 65 % della varianza totale dei cinque indicatori. La seconda colonna

in Tabella 5.8 riporta i *factor loading* o saturazione, che stimano la *correlazione tra i singoli indicatori e il fattore* o concetto latente. Tutti gli indicatori sono fortemente correlati con il fattore e i coefficienti di correlazione variano tra 0.70 relativo a strategie autodirette a 0.87 relativo a strategie euristiche. La seconda colonna in Tabella 5.8 riporta la proporzione di varianza di ogni indicatore che non viene spiegata dal fattore. Per tutti gli indicatori, con la sola eccezione dell'indicatore relativo a strategie autodirette, il fattore è in grado di spiegare più del 50% di varianza.

Tabella 5.8 - Analisi fattoriale: *factor loading* tra gli indicatori e il fattore e varianza non spiegata di ogni indicatore.

	FACTOR LOADING	VARIANZA NON SPIEGATA (UNIQUENESS)
Autodiretto	0.69	0.52
Euristico	0.87	0.25
Rielaborativo	0.86	0.27
Situato	0.82	0.32
Metacognitivo	0.74	0.45

In Tabella 5.9 vengono riportati i coefficienti di correlazione tra il concetto latente relativo alla strategia didattica e i diversi ambiti di attività su cui le insegnanti hanno lavorato in classe nel tempo osservato. In generale si osserva una debole correlazione, con la sola eccezione del parlato-ascolto, dove osserviamo una correlazione positiva, e della padronanza strumentale del codice dove la correlazione è negativa.

Tabella 5.9 - Correlazione tra strategie didattiche e ambiti di attività.

	Lessico	Letture	Padronanza codice	Parlato/ascolto	Riflessione	Scrittura
Strategie didattiche	0.09	0.00	- 0.23	0.29	0.14	-0.02

L'analisi fattoriale consente di comporre le dimensioni, già trattate nell'analisi descrittiva, in una sintesi prospettica che le intreccia in una struttura coerente. Tale struttura, come si è visto, è dominata da un fattore forte, espressione delle cinque dimensioni fra loro correlate e accomunate dal richiamo a *strategie centrate*

sull'apprendimento dello studente. Per qualificare il carattere distintivo di pratiche didattiche in cui tale orientamento si esprime in forma emblematica, denomineremo tale fattore: *approccio dialogico-incrementale*. Condividendo il pensiero di Pask (1988) per il quale "imparare è partecipare a un dialogo", l'espressione dà risalto a pratiche didattiche che incentivano il carattere esplorativo dell'apprendimento, in cui i bambini sono stimolati a impiegare le proprie risorse cognitive - immaginazione, intuizione, rielaborazione, metacognizione - per costruire ed elaborare conoscenza, più che per riprodurla, così come testimonia il dato relativo alle dimensioni euristica e rielaborativa. In altre parole, *l'insegnante sfida la competenza attuale dei bambini dirigendola in territorio nuovo, appellandosi in tal modo al loro potenziale di apprendimento* (Vygotskij, 1978). Ma è interessante integrare queste osservazioni con quanto si evince dalla lettura della Tabella 9: *Correlazioni tra strategie e ambiti di attività*. In tal caso, non vi sono correlazioni particolarmente significative: tuttavia, il valore positivo della correlazione fra strategie e ambito del parlato-ascolto e quello negativo della correlazione fra strategie e padronanza del codice indicano una tendenza: l'impiego di strategie con focus sull'apprendimento sottende un contesto classe partecipativo-dialogico dove il discorso è distribuito: *i bambini possono esprimersi, mettere la loro voce* per imparare e intrecciarla con quella dei compagni nelle forme della conversazione, del dialogo e della discussione. Come argomentato nell'analisi descrittiva, l'enfasi attribuita alla dimensione costruttivo-dialogica porta con sé anche la distanza da pratiche didattiche in cui la padronanza del codice è esercitata come aspetto a sé stante, disancorato dai contesti esperienziali e relazionali.

5.1.4 Le pratiche di literacy e la vita di classe nelle pagine dei diari

A testimonianza di quanto estesamente illustrato a commento delle analisi, verranno presentati a seguire gli stralci tratti da alcuni diari di osservazione, le cui pagine sono esemplificative degli aspetti argomentati. È parso opportuno optare per porzioni relativamente estese di diario a conclusione delle pagine di commento, piuttosto che distribuire porzioni ridotte dopo ogni paragrafo. La scelta è stata indotta dalla preferenza per uno sguardo ecologico verso i processi dell'imparare a leggere e a scrivere e per le pratiche che li promuovono, seguendone il flusso, gli sviluppi, le reazioni, interpretandoli cioè quali eventi situati, piuttosto che disancora-

ti. La scrittura non può rendere conto compiutamente di tale fluire, ma può tentare di restituire, attraverso le pagine, l'atmosfera che i bambini respirano durante l'apprendimento, il clima di cui sono partecipi e le opportunità di cui si avvalgono, talora voracemente, per superare la barriera del codice. Alcuni spunti dei diari sono chiara testimonianza dell'intraprendenza conoscitiva dei bambini (Dyson, 1999, 2000). Quando il contesto classe lo consente, essi tendono ad appropriarsi precocemente del codice alfabetico tramite una varietà di stimoli e opportunità, formali e non formali, secondo percorsi sia programmati, sia spontanei e contingenti.

Le pagine di diario sono presentate nella trascrizione data dallo stesso osservatore: si invitano i lettori a cercare tra le righe gli aspetti di tipicità che sono ispirati da un certo modo di guardare ai processi dell'insegnare, dell'imparare, dello stare in classe e delle interazioni - simmetriche e asimmetriche -; vi è sottesa la convinzione di ciò che effettivamente conta nel percorso con cui i bambini diventano gradualmente dei soggetti alfabetizzati. Per non invadere eccessivamente la lettura, le pagine saranno anticipate da brevi richiami alle strategie didattiche sulle quali si è articolata la riflessione nelle pagine precedenti.

Estratto 1. Classe. n. 19, osservazione di ottobre 2017.

Il primo stralcio è tratto dall'osservazione effettuata nella classe n. 19. Clima di classe e atmosfera sono vivaci, partecipativi, pullulano del fermento dei bambini che l'insegnante stessa concorre a incrementare, preoccupandosi innanzitutto di creare un ancoraggio motivazionale. Avvia la lezione suscitando attesa e curiosità per i nuovi apprendimenti, i bambini ne sono coinvolti. L'attività del giorno è il riconoscimento di fonemi, ma nel richiederne la decodifica, l'insegnante presenta "la lettura" come magia, anziché come compito da eseguire. E di fatto lo è, se solo si pensa a quanto accade nella mente dei bambini di prima scolarità quando dei segni - le lettere -, dapprima alla rinfusa e senza senso, a un certo punto si compongono, generando sequenze alfabetiche con significato - le parole - e quando comprendono come sia sufficiente cambiare un solo grafema per costruire parole nuove. L'insegnante lascia intuire la trasformazione quando, lanciando in aria le lettere, esclama: "Le lettere volano, le parole no". Il compito è a bassa strutturazione, ma il ricorso abbondante a immagini, similitudini e metafore rappresenta una forma di facilitazione procedurale, poiché fa appello all'immaginazione dei bambini, sollecitata anche dalla qualità dei materiali di cui l'insegnante si avvale a corredo della spiegazione. Fra le strategie attivate, vi è però un aspetto degno di nota par-

ticolare: ossia *l'attitudine a far riflettere i bambini sul processo in corso e sul loro stare dentro al processo*: i richiami metacognitivi sono distribuiti nel tempo e accompagnano lo svolgersi delle attività, ad iniziare dall'invito rivolto ai bambini, in apertura di lezione, a riflettere sui loro stati interni durante le attività di conquista dell'alfabeto (...*Ossevando le foto..., perché eri così contenta?*; ...*Prova a dirmi come hai fatto!*). L'insegnante si prende cura del *processo di apprendimento dei bambini* tramite una guida leggera, il modellamento dei compiti, l'utilizzo di tecniche quali il *rispecchiamento* e la *reformulazione* e l'implicazione personale nelle operazioni richieste. In breve, l'insegnante è parte del processo in corso, lo monitora e lo supporta. Mano a mano che l'apprendimento procede, fornisce feedback incoraggianti e positivi e modula il tono di voce per richiamare l'attenzione. L'effetto percepito è di un clima di classe fiducioso, inclusivo, improntato al senso di appartenenza. (I punti significativi sono segnalati con il carattere corsivo).

La maestra ricorda brevemente cosa è stato fatto durante la lezione precedente e poi dice sottovoce: *"Leggere è una magia. Ci si alza in piedi, ciascuno sulla propria sedia [lo fa anche la maestra stessa]"*. Maestra. [sottovoce]: *"Che cosa ci sarà in questa scatola magica? [Ci sono 4 bacchette magiche]. Come mai quattro? Voi quanti siete?"*. Mentre la maestra fa riflettere i bambini su quanti sono e chi manca le cade una bacchetta e si scolla. Maestra: *"La maestra la incolla"*. *"Come mai quattro?"* Elena: *"Forse per 4 magie?"* Maestra: *"Forse; poi lo scopriremo"*. La maestra fa il rito magico, poi tutti di nuovo seduti sulle sedie.



La maestra mostra ai bambini le loro foto, felici, con i risultati raggiunti. Le foto sono appese al muro e i bambini escono a turno, chiamati dalla maestra.

M: Chiara., perché eri così contenta? Chiara guarda la foto e spiega: perché ho letto PAPÀ.

M: e tu Adam? (Adam aveva letto RE, ma sembra non riconoscere la parola)

M: e tu Adam? Adam: TOPO

M: Luigi? Luigi legge LEPRE e ricorda di aver letto anche i nomi di altri animali

M: Davide? Ti ricordi che cosa mi hai detto? Davide: che praticamente so leggere... ne ho lette già 19!

M: 9? Davide: No, 19 (e ne rilegge alcune).

La maestra chiama un altro bambino, che rilegge le parole TOPO-TIP; la maestra chiede di rileggerle, suddividendole; lo fa al contrario. La maestra dice: "Ha letto le parole piccoline, si chiama minuscolo (*accompagna la parola con il gesto delle mani*): *come gli gnomi*". Un altro bambino si ricorda di aver letto GATTO ma non riesce a rileggerlo. *La maestra lo invita a ricostruire il processo*. Il bambino trova nell'alfabetiere appeso alla parete la G col suono duro. [Le lettere sono un po' in alto; aiutandosi con la bacchetta magica i bambini alzano la lettera per vedere l'immagine corrispondente...]. Maria chiede di essere chiamata. La maestra la chiama e lei rilegge PIZZA.

La maestra chiama vicino a lei un bambino e lo invita a pescare con la bacchetta una lettera-suono: pesca la G di giraffa. Poi gli dice: "Cerca nella lavagna [piena di disegni] una parola che inizia con questo suono [ripete il suono]". *Il bambino non la trova; allora la maestra ripassa con i bambini tutti i disegni attaccati sulla lavagna; i bambini sono attenti, seduti nel proprio banco; alcuni ginocchioni e sporti in avanti. I bambini si entusiasmano quando riconoscono le parole*. La maestra chiama Adam per riconoscere il RE. La lavagna è divisa in due parti: a destra non ci sono disegni ma parole. La maestra le indica e chiede ai bambini che cosa sono: qualcuno risponde che sono lettere, altri che sono parole. *La maestra prende delle lettine, le getta in aria e dice: "Queste sono lettere! e quelle in lavagna? Sono parole! Sono parole perché le lettere non volano!"*.

La maestra chiama Vittorio il quale estrae la lettera S e cerca tra le parole quelle che contengono la lettera S. Indica un cartoncino in cui compaiono le parole SOLE e SALE, che vengono lette dalla maestra. M: Qual è SOLE e quale SALE? Vittorio prende in mano il cartoncino e cerca di riconoscere le altre lettere aiutandosi con l'alfabeto a muro. *Vittorio riconosce la parola giusta. La maestra gli chiede come ha fatto*. Vittorio: non c'è la A che c'è invece in SALE. Quindi la maestra chiude l'anta della lavagna e chiede a Vittorio di riscriverla. Lui lo fa scrivendo molto grande; intanto la maestra ricorda che le lettere vanno scritte dall'alto verso il basso. Poi chiede a Vittorio di rileggere ciò che ha scritto lettera per lettera. *Lui ci riesce e la maestra chiede un applauso per la magia*.

La maestra chiama Mattia che deve cercare le parole che iniziano con la lettera P.; le trova, ora deve dire quale è PERA. La identifica correttamente e la maestra lo invita a spiegare perché è proprio PERA e non l'altra parola (che è PIPA). Poi Mattia riscrive sulla lavagna la parola PERA. [...]

Il ritmo è diventato più tranquillo; i bambini chiamano la maestra, lei passa tra i banchi commentando: questa lettera è da coppa; questa anche; prova a cancellarla e riscriverla. Un bambino viene richiamato a scrivere con tutto il corpo con entrambe le mani sul banco e la schiena dritta.

[...] I bambini vengono invitati a scrivere sul foglietto le parole che i compagni scrivono alla lavagna. Intanto Leonardo scrive FATA e la maestra ricorda ancora una volta che le lettere vengono tutte giù dal cielo. Maestra: Bravissimo Leonardo! La maestra chiama Andrea e gli chiede di cercare la lettera L e le parole che contengono la L. Le parole sono LUNA e LUPO; la maestra chiede ad Andrea di riconoscere LUPO; lui la legge e la identifica correttamente. La maestra spiega che in questo caso la seconda lettera era uguale e che a cambiare era la terza lettera. Poi la maestra chiude la lavagna con le immagini e le parole e invita Andrea a scrivere LUPO; la maestra lo corregge nella scrittura della O dicendogli che deve scrivere partendo dall'alto e invita i bambini a fare altrettanto sul foglio. La maestra chiama Alice alla lavagna. Maestra: ora facciamo più difficile. Devi trovare la parola MELA; *intanto invita gli altri bambini a individuarla con gli occhi. Alice la indica. La maestra chiede se sono tutti d'accordo e chiama un paio di bambini per chiedere conferma.* Alice scrive la parola MELA e la rilegge lettera per lettera. Maestra: *L'incantesimo è completato. [...]*

Estratto n. 2. Classe n. 3 osservazione di ottobre 2017.

Scorrendo le righe delle pagine di un altro diario, sarà facile cogliere alcuni aspetti distintivi del clima di classe operoso e partecipativo emerso e commentato nella testimonianza precedente. Ma ciò che qualifica l'intervento didattico in questo caso sono tre punti di forza. In primo luogo, l'appello all'*autonomia dei bambini*: la lezione si apre con un richiamo esplicito in tal senso e si capisce che i bambini sono abituati a essere chiamati in causa nell'impostazione del lavoro, poiché si sentono autorizzati a proporre delle attività. Ciò accade a inizio lezione e in forma distribuita durante il tempo di osservazione. Il secondo aspetto è il ricorso costante a *strategie di tipo euristico*, ad esempio: "Cosa possono sembrare questi disegni?", con ripetuti stimoli e inviti rivolti ai bambini a essere *cognitivamente intraprendenti, a metterci del proprio* nella costruzione di nuovi traguardi. E la fiducia riposta funziona: i bambini rispondono, partecipano, osano, sostenuti dai feedback continui e positivi che accompagnano in forma ricorrente il procedere delle attività.

Scorrendo le righe, ciò che colpisce di più però sono le modalità di gestione della classe e il modo in cui l'insegnante agisce il suo ruolo: vi è una vigilanza scrupolosa e puntuale di quanto accade; sembra che nulla sfugga alla sua attenzione, ma va puntualizzato che tale attenzione è del tutto lontana da una forma classificabile come controllo gerarchico. Piuttosto è *attenzione personalizzata*, rivolta a impedire l'insorgere di dinamiche poco produttive, sia sul piano egli apprendimenti, sia su quello delle interazioni tra pari e del rispetto delle regole. Ad esempio, pronta a intercettare le esitazioni di alcuni bambini che non comprendono

il significato del termine “elmo” sollecita altri bambini a tentare una risposta. La stessa solerzia traspare nel momento in cui coglie la stanchezza dei bambini e sceglie di interrompere le attività. In breve, ne esce un profilo di insegnante sicura e rassicurante, misurata, che non teme situazioni aperte ed effervescenti poiché sa di poterle gestire, come quando si siede vicino a un bambino irrequieto e fa appello alla sua ragionevolezza.

[...] In fase iniziale della lezione, un alunno chiede: “Possiamo inventare un gioco?” La maestra risponde: “Ieri abbiamo fatto un bel gioco, la catena delle parole, con le figurine. *Prima di continuare, voglio dirvi che siete davvero diventati bravi!*”.

L'insegnante parla molto sottovoce: “*Provo per questo a farvi fare un lavoro da soli*”. La maestra disegna degli schizzi alla lavagna: “*Cosa possono sembrare questi disegni?*”. Alcuni rispondono: “erba”, “arcobaleno”... “Bene, avrete anche voi dei bei disegni su una scheda. Vicino a ogni disegno, con la matitina scriviamo la A, se quel disegno ha il nome che comincia con la A, e la E, se quel disegno comincia con la E. Cosa scriviamo qui, E.?” , indicando la lavagna.

La maestra chiede: “Scriverò E a fianco? Cosa rappresenta questo disegno, Raffaele?”. Raffaele: “Arcobaleno”. “Bene, allora scrivo A. Ora, prendete la matitina...”. Intanto mostra una scheda con la seguente consegna: “Cerchia di rosso le immagini il cui nome inizia con la A e di verde quelle il cui nome inizia con la E”. “Sopra, che cosa dobbiamo scrivere?”. Diversi rispondono: “I nomi”. “Sss... Con la matitina grigia scrivo il nome. *Chi vuole ripetere la consegna?*”. Antonella: “Scrivere il nome e dopo iniziare”. Maestra: “A”. La maestra, rivolgendosi a Silvia, continua: “Troveremo dei bellissimi oggetti. Dobbiamo fare la A, se c'è qualcosa che comincia con la A, e la E, se c'è qualcosa che inizia con E”.

La maestra consegna a ciascuno la scheda. Poi interviene invitando ancora a prendere la matita: “La matita...”. La maestra si rivolge a Raffaele che, nel frattempo, divincolandosi un po', ha sbattuto con la testa sul banco. *Molto pacatamente la maestra gli chiede: “Raffaele, vuoi andarti a bagnare?”*. Poi rivolta a Sandro, che è seduto sulla stessa fila, chiede: “Sandro, come ci si siede?”. Ora si avvicina fisicamente a Sandro e gli chiede: “Cosa rappresenta questa immagine? Che letterina metteresti lì vicino?”.

Questa volta, rivolta a tutti, suggerisce: “Se vi può aiutare, potete dire la parolina a voce alta”. Si accorge che qualche bambino scorre velocemente le immagini e ha qualche problema a tradurre in parola il disegno di un elmo: “Come si chiama il copricapo che si mette in testa?”. Francesco, risponde pronto: “Elmo”. La maestra passa tra i banchi. Si rivolge a Ida.: “Hai già finito tutto? Sei super brava!”. Agli altri: “Non abbiamo fretta!”.

Si avvicina a Sandro, poi a Raffaele; Antonella, che ha già finito, chiede cosa fare. La maestra: “Ti ricordi la catena di parole? Puoi colorare anche quei disegni. *I compagni hanno bisogno di tempo. Come si colora?*”.

A tutti: “Iniziamo a colorare la catena di parole fin che aspettiamo i compagni. Antonella, *spiegheresti il lavoro della catena di parole ad Andrea, che ieri era assente? Ti do le immagini. Le sue sono qua*” (va

verso il tavolo a destra della lavagna). Poi si gira verso Antonella: "Ti ricordi che avevamo preparato un foglio con scritto la catena di parole?". Un bambino: "Sono belle queste immagini".

A Elena, la maestra dice: "la-na... e adesso?", "na-ve", "Bene!". A Raffaele: "L'hai già fatto tutto? Ma non vale... Sei bravissimo. È proprio una catena. Puoi incollarlo, così colleghi le immagini perché è proprio una catena. Poi aiuti Jenny". Raffaele gongola. La maestra a Nicola: "Dividimi bene la-na..., dividi na-ve... c'è una parola che comincia con 've'?", "vele". Questa volta è il turno di Nicola: "Le cose tu le sai. Appoggiale, senza incollarle. Poi la maestra ti dice...". Nicola lo fa e la maestra riprende: "Vedi che lo sai? Allora mi imbrogli!", e sorride. A Marisa: "Bravissima, super, puoi incollare". A Raffaele: "Bravo, sai che non ci avevo pensato?". Lo dice in riferimento alla parola sca-to-la, collegata a mo-sca che, a sua volta, derivava da gno-mo. "Sei proprio bravo. Aiuta Jenny" [La maestra guarda meno Federico ed Elena]. Scorre il dito radente al quaderno di Andrea: "ve-le, le-gno. Adesso vai avanti così che va bene!". Altri bambini incollano...

La maestra si avvicina ad Andrea: "Andrea, quel salame io non lo comprerei. Cerca di colorarlo bene!". Ad Alice invece dice: "Hai capito? È lo stesso gioco che facevamo con le mani". Stefano grida: "Ho finito!". La maestra: "Lo sapevo che questo bimbo è proprio bravo!". I bambini colorano. Intanto Raffaele sta aiutando la compagna ed Elena alza la mano.

La maestra si avvicina ad Andrea e, facendo segno sul suo quaderno, gli dice: "Sì, io questo salame lo prenderei!". Non vede però Elena che se ne sta buona con la mano alzata da un po'. Poi va verso Jenny: "Cos'è quello? Un anello? Con che lettera comincia?". Poi va da Elena e vede qual è la sua difficoltà. Prendendo in mano la scheda di Elena, dice: "Nicola, come si chiama questo?", "Elmo", "Ripeti, Elena", "Elmo".

Raffaele, intanto, si avvicina ad Andrea. La maestra: "Cosa c'è, Raffaele? Adesso distribuiamo le figurine". Con delicatezza lo guida al suo banco, poi si rivolge ad Andrea: "Andrea, puoi sederti e riordinare?". Si gira poi verso Stefano: "Stefao, hai bisogno di una ricarica di coccole? Poi riparti?". Raffaele intanto gira per l'aula, si avvicina a Isotta che sta alzando la mano, e poi va dalla maestra. Poi la maestra si accorge che qualcosa non va tra Andrea e Raffaele: "È una parola che non si dice tra amici, vero Andrea? Cosa abbiamo detto? Che in classe siamo amici e ci aiutiamo". Poi, rivolta a Raffaele: "Raffaele, vieni che mi aiuti a distribuire". Va al tavolo e poi, rivolta a tutti: "Prendiamo tutti la nostra catena di parole. Andiamo avanti dopo a colorare". La maestra ricapitola l'attività fatta il giorno prima: "Andrea ripeti il gioco: cos'è la catena delle parole?... Come in una catena, gli anelli si tengono. Partiamo con una parola. Quale, ad esempio?". Raffaele: "Rosa". "L'ultimo suono di rosa, la sua ultima sillaba è...?, "sa". "Che parola inizia con 'sa'?", "Sale". "Dividia sale", "sa-le", "e con 'le' che parola possiamo trovare?", "lepre". La maestra interpella così vari allievi/e, poi aggiunge: "È lo stesso lavoro fatto ieri, solo che oggi lo facciamo con le immagini. Abbiamo altre parole, mi piacerebbe che faceste il gioco". La maestra si riferisce alle parole con cui hanno lavorato il giorno prima: "La prima parola qual era, Elena?". "La prima era 'gu-

fo'...". "La seconda, allora, dovrebbe partire con 'fo'..., ad esempio, 'foca'. Dividi bene la parola con le manine: fo-ca. La parola succedeva?" "ca-sa". *"E tu, Raffaele, che cosa suggerisci?"*. Raffaele: "Sa-lame". La maestra fa cenno a Jenny di parlare: "Me-la". "Bravissima!". "Andrea, dopo 'me-la', cosa abbiamo?", "La-na". La maestra fa ripetere la parola a voce alta. Raffaele: "Na-dal". La maestra: "Cosa vuol dire questa parola, Raffaele? Io non la conosco, ma magari c'è. Ora vi insegno le immagini; bisogna trovare qualcosa che comincia con 'na'... Prima osservate i disegni". Raffaele aiuta la maestra seguendola e tenendo una raccolta di piccole immagini. Andrea interviene: "Mi ha dato due navi", indicando Raffaele "Si saranno mescolate", risponde la maestra che intanto si avvicina a guardare le immagini. "Non sono due navi, guarda bene". Una era una nave, l'altra una vela [*Consegnando le immagini la maestra ha una parolina per ciascuno/a*]. Andrea e Sandro chiedono di andare in bagno. Fuori c'è Davide: "Qual è la regola?", "Si va uno alla volta".

Poi aggiunge: "Dovrebbero esserci sei immagini a testa". *A questo punto si rivolge alla bidella: "Potresti per favore controllare in bagno, ci sono due bambini, sembrerebbe urgente" [il tono è pacato]*.

I bambini prendono le immagini e le posizionano sul quaderno formando una catena di immagini/parole. Intanto *Andrea si muove al banco e la maestra si rivolge a lui: "Andrea, se sei stanco, puoi posare la testina sul banco"*. Intanto la maestra esegue l'esercizio. Raffaele si avvicina alla LIM e manifesta l'intenzione di mettere altre immagini nelle colonne. La maestra: "Raffaele, i tuoi compagni cosa faranno?". Poi rivolta ad Andrea: "Andrea, puoi andarti a sedere?". *A questo punto, Raffaele si mette per terra. La maestra, con molta calma, gli dice: "Sali su?... Su, dammi la mano. Dimmi cosa vuoi fare. Ci lasci giocare?"*. La maestra attende che Raffaele si sieda. Andrea gioca con l'astuccio. La maestra fa silenzio e li guarda, poi continua: "Ci sono dei bambini che vorrebbero giocare ma altri non lo permettono". Poi, rivolta ad Andrea: "Andrea vedo che sei stanco. T'ho detto di metterti tranquillo e di non disturbare". Lui risponde: "Io faccio le mie cose speciali!". Sta mettendo alcuni oggetti uno sull'altro sul suo banco.

La maestra, constatata l'impossibilità di continuare, avvisa: "Bambini, ora chiudiamo il gioco. Lo continueremo un'altra volta!". Ora invita i bambini ad andare a coppie in bagno a lavarsi le mani per prepararsi al pranzo. Iniziano Alice ed Elena, poi altri. La maestra invita gli altri a riordinare i loro banchi. Raffaele viene affidato a un'altra maestra che sta passando in corridoio. *Rivolta ad Andrea, la maestra dice: "Il gioco lo abbiamo dovuto chiudere, perché molti sono stanchi, ma lo riprenderemo un'altra volta"*.

Andrea continua a muoversi e a disturbare i vicini: "Andrea, sai che alle quattro devo vedere la mamma. Cosa devo dirle oggi? Glielo dici tu?". *Jenny dice: "A me è piaciuto il gioco!"*. *La maestra risponde: "A me dispiace che non abbiamo potuto farlo bene. Lo faremo però un'altra volta, quando tutti avranno imparato a comportarsi bene" [il tono di voce rimane tranquillo e non punitivo]*.

Nel frattempo la maestra, dando un'occhiata al menù appeso alla parete, dice alla classe: "Vi dico cosa c'è per pranzo, wow, passato di verdure. Scusate, ho guardato il lunedì: cereali e pesce di secondo". Andrea, nel frattempo, ha fatto un aereo di carta e lo lancia.

La maestra gli si avvicina, lo prende per mano e gli parla. Gli altri bambini, mano a mano che tornano dal bagno, si rimettono seduti al banco. [...]

5.1.5 L'alfabeto: oggetto di apprendimento o esperienza da condividere?

Dopo aver commentato i dati sulle strategie didattiche sezionati per criterio è opportuno ricomporre uno sguardo largo, di sintesi, che guarda alla sinergia di pratiche didattiche, processi e risultati di apprendimento. Questo è lo scopo principale del paragrafo, il cui impegno argomentativo è diretto a inferire implicazioni di carattere generale da dati contingenti, rilevando la natura, la coerenza e l'efficacia o meno delle pratiche di literacy in classe.

Il paragrafo tocca i punti nodali emersi via via tramite l'indagine condotta nelle classi prime del Trentino, ricerca a cui va riconosciuto il merito di aprire una prospettiva pionieristica sulle pratiche di alfabetizzazione effettivamente agite nelle classi e sui processi che esse attivano nei bambini. In ambito nazionale è del tutto carente l'indagine in questo settore e la ragione va individuata in due ordini di problemi. Il primo risiede nel fatto che la ricerca in questo campo si è spesso incagliata intorno alla questione del metodo per insegnare a leggere e scrivere, avvitandosi in costrutti e principi talora lontani dalla vita di classe; il secondo ordine di problemi va individuato nella difficoltà metodologica sottesa a studi di questo tipo, che si avvalgono di osservazioni dei contesti classe distribuite nel corso dell'anno e di strumenti della ricerca qualitativa i cui dati devono poi essere sottoposti a trasformazione per diventare leggibili e interpretabili. È dunque un tipo di indagine che richiede tempi lunghi, la messa in campo di molte risorse e, soprattutto, la collaborazione delle scuole che partecipano al progetto. Queste condizioni hanno trovato fruttuosa convergenza nel caso della ricerca che stiamo illustrando.

5.1.6 Il rapporto tra metodi e pratiche

La prima questione su cui è utile focalizzare l'attenzione attiene al *rapporto tra pratiche e metodi per insegnare a leggere e a scrivere* in classe prima. Si tratta di una questione calda, intorno alla quale, di recente, si è sviluppato ed è tuttora in corso un vivace dibattito alimentato, da un lato, dagli echi della letteratura oltralpe di matrice francese in particolare, come è stato illustrato nel cap. 1; dall'altro, dal preoccupante aumento del numero

di bambini con disturbo specifico di apprendimento che tende a rendere l'insegnante prudente nell'adozione di metodologie ispirate all'approccio globale. È opportuno il richiamo a quanto scrivevano in merito Pontecorvo e Fabretti (1999, p.173) alla fine del secolo scorso: "La discussione pedagogica sull'insegnare a leggere e scrivere - raramente fondata scientificamente - ha riguardato spesso la tradizionale contrapposizione tra metodi sintetici o fonetici e metodi analitici o globali, con scarsa considerazione sia delle strategie effettivamente adottate dagli insegnanti, sia delle caratteristiche infantili che possono esaltare o vanificare la bontà delle scelte metodologiche, sia della natura dell'ortografia - opaca o trasparente - della lingua da apprendere" (Wimmer e Goswami, 1994; Ehri et al., 2001). Nel primo capitolo si è argomentato come la ricerca francese coordinata da R. Goigoux (2015) abbia mostrato quanto sia infondata la cieca fiducia riposta sull'uno o l'altro metodo. Lo studio, che ha coinvolto un vastissimo campione di scuole, non ha riscontrato differenze significative fra i risultati degli alunni che hanno seguito il metodo fonico-sillabico e di quelli che hanno lavorato invece con il metodo globale. L'efficacia fra le pratiche degli insegnanti che svolgono l'analisi fonologica dei fonemi prima di introdurre i grafemi corrispondenti e quelle degli insegnanti che introducono simultaneamente i grafemi e i loro valori sonori convenzionali si è rivelata analoga.

Lo sguardo allargato a quanto osservato nelle classi del Trentino conferma la suggestione. In realtà, il *lavoro effettivo in classe supera l'ancoraggio dogmatico al metodo*: laddove le pratiche degli insegnanti sottendono la preferenza per il fonico-sillabico si riscontra anche una didattica tesa costantemente a superare le debolezze intrinseche a questo metodo: il meccanicismo, l'astrattezza, l'addestramento. La presentazione di singoli fonemi viene spesso incardinata a storie e alle esperienze dei bambini al fine di rendere significative le nuove conquiste, è frequente il ricorso alla dimensione ludica che concorre ad alleggerire il meccanicismo insito negli aspetti esercitativi, vi è la ricerca di ancoraggi motivanti per sostenere impegno e attenzione. Gli aspetti citati, com'è noto, rappresentano i punti forti del metodo globale. Quando la preferenza è orientata sul versante del metodo globale, si riscontra l'analogo: pratiche che si appoggiano fin dall'inizio su frasi o parole significative per l'acquisizione del codice e che stimolano l'autonomia dei bambini sono anche tenacemente rivolte a introdurre "correttivi" per non incorrere nei limiti rimproverati spesso al metodo: primi fra tutti, la mancata distinzione fra i vari fonemi, la scarsa attenzione alla corrispondenza fonema-grafema e un percorso poco organico e poco strutturato. Tra i correttivi,

in particolare: la ricorrente puntualizzazione sulla pronuncia dei fonemi, il ricorso all'esercizio per fissare gli automatismi di base, la precisione analitica nella corrispondenza fonema-grafema: aspetti distintivi questi del metodo fonico-sillabico. In breve, gli insegnanti in classe rivelano pratiche guidate da una forma di consapevolezza (Thin, 2006) che li stimola a intrecciare con intenzionalità e saggezza aspetti positivi dei due orientamenti metodologici, al fine di facilitare l'apprendimento del codice e di renderlo interessante e avvincente, come testimoniano le pagine dei diari.

In tal modo, *l'andamento non parallelo tra il metodo dichiarato e le pratiche didattiche agite diventa un punto di forza*. Viene allora da pensare che il discorso sul metodo concepito secondo la classica distinzione sia male impostato e che, *nell'analisi delle strategie impiegate dagli insegnanti per la prima alfabetizzazione*, risulti invece interessante adottare il *concetto di pratica didattica* (Scribner, 1986; Lave, 1996), più adatto a descrivere le differenze nel lavoro in classe. In tale direzione, la ricerca francese (Goigoux, 2015) ricorda che non esiste uno studio comparativo dei "metodi" che abbia stabilito la superiorità di uno rispetto agli altri; e ciò non perché tutte le pratiche siano uguali, ma perché *la variabile "metodo" è troppo grossolana e difficile da definire* e non è dunque rilevante per identificare i differenti effetti dei metodi sugli esiti d'apprendimento. Ad esempio, mentre il metodo non incide sugli apprendimenti, a fare la differenza è invece la pratica della *lettura ad alta voce* coltivata con sistematicità e tempo disteso. Va sottolineata inoltre la distanza che intercorre tra il lavoro dichiarato e programmato e il lavoro effettivo in classe.

Proprio con riferimento alle pratiche, lo studio francese, commentando i dati emersi, delinea differenti approcci: quello di *insegnanti le cui pratiche sono risultate efficaci* e il pattern di pratiche didattiche risultate poco efficaci. L'insegnante associato al primo profilo è descritto nei termini seguenti: è rigoroso nella programmazione, coerente nella gestione della classe e delle attività didattiche, incentiva il processo di scoperta da parte degli alunni, li coinvolge nella costruzione di conoscenza, incentiva il dialogo, anima situazioni d'apprendimento motivanti, documenta progressi, difficoltà, parole e comportamenti degli alunni, esplicita con chiarezza consegne e compiti, ricorre a un approccio ludico per alleggerire il carico cognitivo degli apprendimenti, incentiva il sostegno tra pari, comunica con tonalità affettiva verso gli alunni, guida il loro processo d'apprendimento ma, nel contempo, li attrezza per renderli autonomi, promuove la consapevolezza degli errori, fa ricorso alla metacognizione, alimenta lo studio e la ricerca anche in autonomia. Di natura differente è il *profilo che*

descrive pratiche poco efficaci: l'insegnante manca di rigore e di coerenza nell'impostazione del lavoro, nella gestione della classe e nella conduzione delle attività didattiche, adotta un approccio essenzialmente trasmissivo e frontale, domina il tempo lezione con modalità espositive dove si concede poco spazio all'iniziativa degli alunni, non cura l'esplicitazione di consegne e compiti, non esprime creatività didattica e pedagogica, mostra una sorta di rigidità procedurale poiché tende a seguire il metodo alla lettera, non ricorre alla metacognizione e privilegia la dimensione esecutiva, fa riflettere poco gli alunni sugli errori, non coltiva lo studio e la ricerca personali.

Pur se in misura assai modesta, ci pare di poter individuare qualche analogia tra i profili descritti e le polarità delle pratiche di insegnamento rilevate tramite le osservazioni dalla presente ricerca. È interessante sottolineare come il profilo dell'insegnante efficace esprima l'insieme di tratti emersi che abbiamo racchiuso nell'espressione: **approccio dialogico-incrementale**, e che sottende l'idea di **lezione come "spazio transazionale"** (Christoph e Nystrand, 2001; Nystrand, 2002).

Ancora qualche considerazione: il dibattito avvitato sul problema del metodo lascia in ombra e sfiora soltanto due questioni presenti nella vita delle classi come sfide quotidiane. La prima: *quali pratiche didattiche sono efficaci per insegnare a leggere e a scrivere in lingua italiana ai bambini stranieri?* La ricerca in ambito nazionale è piuttosto recente (Santipolo, 2012; Balboni, 2011), ma sembra indicare un orientamento diverso rispetto alle pratiche didattiche diffuse, ispirate dall'idea che il metodo fonico-sillabico sia più semplice per avvicinare i bambini stranieri alla nuova lingua. Gli studi indicano nell'*approccio umanistico-affettivo* la modalità preferenziale per l'acquisizione dell'italiano L2 (Caon, 2005; Cardona, 2010). Tale approccio non sovrappone meccanicamente la lingua 2 alla lingua materna, né ignora quest'ultima. Viceversa, si avvale delle espressioni e delle storie della lingua materna come contesti dai quali prendere le mosse per i nuovi apprendimenti.

La seconda questione è l'avanzare progressivo di *lettura e scrittura digitali*. Vi sono alcune tendenze della ricerca, ancor giovane nel settore, su cui gli studiosi concordano, in particolare, il cambiamento indotto dai media digitali sui processi cognitivi, gli atteggiamenti e le modalità di acquisizione della conoscenza. Il cambiamento investe i contesti d'apprendimento (la presenza delle LIM nelle classi ne è la testimonianza), ma in quale direzione dovranno orientarsi le pratiche didattiche, essendo gli insegnanti consapevoli della pervasività di lettura e scrittura digitali? La que-

stione è di grande attualità e attende gli sviluppi didattici degli studi effettuati, affinché le strategie che si sono rivelate efficaci diventino pratica didattica diffusa e sapere professionale.

Vi è un ultimo aspetto importante da segnalare, poiché poco presente sia nei discorsi, sia nelle pratiche degli insegnanti: il ruolo da attribuire nel curriculum per l'alfabetizzazione a *letture e scritture spontanee* che il bambino conquista ben prima della scolarità tramite percorsi episodici e informali. Come si è visto, le conoscenze sulla lingua scritta del bambino prescolare hanno carattere strutturato, coerente e non derivano da tentativi casuali (Ferreiro, 2003; Rossi, 2019). Si pone allora una questione importante: come raccordare il percorso spontaneo del bambino con l'avvio dell'alfabetizzazione formalizzata? L'interrogativo sposta il problema nella fase di transizione tra scuola dell'infanzia e scuola primaria e pone il tema della continuità dei curricula dei due gradi scolastici.

5.1.7 Significato e valore della didattica

La conquista più significativa intervenuta negli ultimi tempi nei contesti scolastici riguarda il ruolo prioritario assunto dagli allievi nei processi di conoscenza, complici gli studi sull'apprendimento e i cambiamenti sociali, tecnologici e culturali in atto. Pur da angolature diverse, il motivo ricorrente risiede nell'idea che l'allievo impara nella misura in cui è attivamente coinvolto nei processi di apprendimento, li sa gestire, controllare, regolare (Boscolo, 1997). Ne deriva l'insoddisfazione crescente verso modelli trasmissivi di lavoro in classe, rappresentati in modo paradigmatico dal metodo espositivo che trova nella lezione frontale la massima espressione. Dalla fine del secolo scorso, ferve la ricerca sulle metodologie per l'apprendimento, in risposta all'urgenza di innovare la didattica tramite metodi, tecniche e strategie in grado di mobilitare le risorse cognitive, relazionali e motivazionali degli allievi. In gioco, vi è il tentativo di renderli alleati nel lavoro con la conoscenza, superando approcci inerti e usi replicativi delle conoscenze, indotti talora da didattiche soporifere. (Cisotto, 2016). Quanto affermato vale sia per studenti universitari, già confidenti con il rapporto insegnare-apprendere, sia per i bambini di prima scolarità che, proprio in classe prima, fanno l'esperienza del carattere formale del sapere scolastico. L'idea sottesa alle ipotesi da cui la ricerca ha preso le mosse è in linea con il punto di vista illustrato e attiene alla convinzione che strategie costruttive, dialogico-partecipative, dirette a costruire e promuovere l'autonomia

dell'allievo rappresentino un valido sostegno per l'apprendimento di lettura e scrittura nelle fasi iniziali.

Che cosa consentono di inferire i dati delle osservazioni in classe? Come in ogni lavoro di ricerca, l'approdo è rappresentato da conferme e da problematicità e l'aspetto più interessante è che, spesso, proprio quest'ultime prefigurano la direzione per nuove indagini. In primo luogo, trova conferma sia l'ipotizzata coerenza interna fra le dimensioni sottese alle strategie, sia il distribuirsi di queste ultime tra i due poli, per caratterizzare i quali assumeremo la distinzione già citata in precedenza e nota in letteratura (Vermunt e Vermetten, 2004): il polo *student centered strategies* e il polo *teacher centered strategies* (Cherubini e Zambelli, 1999). Il fattore forte estratto dall'analisi fattoriale e definito sopra come *approccio dialogico-incrementale* converge nel primo polo, in quanto include le dimensioni dell'autonomia, dell'approccio euristico, della metacognizione, della situatività, dei compiti rielaborativi, un insieme organico di strategie rivolte, per l'appunto, all'apprendimento degli allievi.

La seconda questione esplora il rapporto tra strategie e risultati di apprendimento, muovendo dall'interrogativo seguente: le strategie dialogico-partecipative e costruttive sono davvero efficaci nel promuovere apprendimenti? È opportuno sottolineare che non vi è dubbio alcuno sulla loro efficacia nel coinvolgere e motivare. Ma, oltre a partecipare e a stare bene in classe, i bambini imparano anche di più o meglio? Naturalmente è importante qualificare il *di più e meglio*. Il primo rimanda agli obiettivi conseguiti dai bambini in corso d'anno, alle loro prestazioni, ossia ai risultati del lavoro fatto in classe; "il meglio" riteniamo possa riguardare il come, ossia il processo mediante il quale i bambini hanno conseguito tali risultati. Assunti i dati delle prove di ingresso e messi a confronto con i risultati delle prove di uscita (vedi cap. 4), si potrà rilevare come, di fatto, in tutte le classi si siano conseguiti traguardi positivi: ossia, in tutte le classi si è avuta l'attesa progressione nei traguardi di padronanza del codice alfabetico. Ciò è fonte di tranquillità, soddisfazione e sicurezza per insegnanti, genitori e gli stessi bambini.

Ma vale la pena puntare la lente di ingrandimento sulle *classi* che dal confronto fra il dato iniziale e quello finale esprimono un più *alto valore aggiunto*: ebbene, esse sono fra le classi target, di cui abbiamo commentato i dati nei paragrafi precedenti, che si distinguono per l'adozione di strategie centrate sull'apprendimento, riportando nelle dimensioni considerate percentuali più alte. Fra queste le classi n. 3, n. 12 e n. 2. Tuttavia è giusto accompagnare la puntualizzazione con una nota di prudenza metodologica:

il numero di classi coinvolte e di insegnanti osservate non è tale da consentire la generalizzazione della relazione tra qualità della didattica e risultati di apprendimento. In attesa di poter avere dati corroborati da un numero maggiore di casi, ci limitiamo dunque a segnalare niente più che una tendenza, un orientamento.

A configurare l'orientamento centrato sugli allievi che imparano concorre la sinergia tra strategie euristiche, autonomia dell'allievo, compiti rielaborativi e situati. Lo si è visto nelle pagine dei diari: mentre i bambini conquistano margini crescenti di autonomia e competenza, l'insegnante modella via via il suo ruolo: non priva i bambini del suo intervento e della sua guida, ma "sta sulla soglia" del processo di conquista di lettura e scrittura, con atteggiamento vigile, ma non ispettivo, sollecito nell'afferrare l'insorgenza di ostacoli alla comprensione e a fornire aiuti per rimuoverli, pronto a intervenire sul processo in corso piuttosto che a lavoro concluso, sbarrando in tal modo la strada all'insorgere dell'ansia per mancanza o distanza di prestazione. Si tratta, in breve, di un insieme di fattori qualificabili come buona didattica: nel nostro caso, possiamo dire allora che *la buona didattica fa la differenza*.

Ma così impostata la questione è fin troppo semplice. La criticità c'è, emerge ed è di grande interesse: come leggere i risultati di classi che, pur adottando strategie centrate sull'apprendimento dell'allievo, non esprimono a fine anno un elevato valore aggiunto? L'interpretazione plausibile deriva dal confronto fra le strategie didattiche e le abilità linguistiche su cui le insegnanti hanno lavorato e investito in corso d'anno. Si prenda, ad esempio, la classe n 16: se si osserva la Tabella 5.10 relativa agli ambiti di intervento, si potrà rilevare come il lavoro didattico in termini di frequenza e di tempo sia stato rivolto soprattutto agli ambiti del parlato-ascolto 37% e della scrittura-produzione 37%. Scarso è il valore registrato sia in lettura 5%, sia in padronanza del codice, 5%, sia in riflessione sulla lingua 3%. Il problema risiede nel fatto che "Padronanza del codice" e "Lettura" sono stati i principali ambiti delle prove d'uscita di rilevazione degli apprendimenti. Se si confrontano questi punteggi con quelli registrati nelle classi che hanno espresso alto valore aggiunto si potrà osservare come in queste ultime gli interventi didattici siano distribuiti diversamente fra i vari ambiti: la classe 3 registra 26%, in lettura, 11% per lessico, 0% padronanza strumentale del codice, 5% su riflessione sulla lingua, 23% per parlato-ascolto e 19% per scrittura- produzione; la classe 12 riporta il 22% per lettura, il 11% per riflessione sulla lingua, il 2% su padronanza del codice, il 24% per parlato e 35% per scrittura-produzione; nella n. 2 ricorrono le seguenti frequenze: lettura 8%, padronanza del codice 0%, riflessione sulla lingua 16%, parlato-ascolto 11% e scrittura 32%.

Da quanto argomentato, emerge una riflessione sul *carattere situato delle abilità di lettura e scrittura e sulla relazione tra investimento didattico (in termini di tempo e attività) e apprendimenti*. Anche in tal caso vale comunque la nota di prudenza metodologica richiamata poco sopra.

Tabella 5.10 - Frequenze grezze e percentuali delle abilità per classi.

CLASSE	ALTRO	LESSICO	LETTURA	PADRONANZA CODICE	RIFLES. SULLA LINGUA	PARLATO/ ASCOLTO	SCRITTURA/ PRODUZIONE	TOTALE
1	13=14%	-	26=28%	11=12%	-	18=19%	25=27%	93
2	17=27%	3=5%	5=8%	-	10=16%	7=11%	20=32%	62
3	13=16%	9=11%	22=26%	-	4=5%	19=23%	16=19%	83
4	8=12%	3=5%	7=11%	13=20%	1=1%	16=25%	17=26%	65
6	9=17%	-	7=13%	10=19%	1=2%	15=29%	10=19%	52
7	17=26%	-	11=17%	13=20%	1=1%	16=24%	8=12%	66
8	11=20%	-	7=12%	18=32%	-	6=11%	14=25%	56
9	4=8%	1=2%	7=14%	25=49%	-	3=6%	11=22%	51
10	11=22%	-	5=10%	23=45%	-	2=4%	10=20%	51
11	5=18%	-	3=11%	-	-	4=15%	15=56%	27
12	3=6%	-	10=22%	1=2%	5=11%	11=24%	16=35%	46
13	7=14%	-	14=29%	1=2%	-	16=33%	11=22%	49
14	11=20%	3=6%	13=24%	5=9%	-	11=20%	11=20%	54
15	8=23%	-	5=15%	-	-	11=32%	10=30%	34
16	5=13%	-	2=5%	2=5%	1=3%	14=37%	14=37%	38
17	6=12%	-	10=21%	22=46%	2=4%	5=10%	3=6%	48
18	11=19%	1=2%	8=14%	25=43%	3=5%	1=2%	9=15%	58
19	3=12%	3=12,5%	8=33%	-	-	2=8%	8=33%	24
Totale	162=17%	23=2%	170=18%	169=18%	28=3%	177=18%	228=24%	957=100%

Vi è però un aspetto che accomuna le tre classi: lo scarso investimento su attività relative alla padronanza strumentale del codice nelle tre classi citate, nell'ordine rispettivo: 5%, 2%, 0%. Questo dato sembra entrare in contraddizione con gli esiti delle prove di rilevazione degli apprendimenti, la maggior parte delle quali, come si è detto, era focalizzata sulla padronanza strumen-

tale del codice. Come interpretare tale andamento? Non si può dire che le classi in cui non vi è investimento specifico su padronanza strumentale trascurino il codice, ma incardinano il lavoro per quest'ultimo in unità linguistiche più ampie e complesse rispetto alla singola lettera: ossia parole, frasi o testi orali e scritti. Ma a questo punto si rende opportuna qualche riflessione sulle prove di rilevazione degli apprendimenti.

5.1.8 Rilevazione degli apprendimenti: spunti per la riflessione

La tematica dei test per la rilevazione di apprendimenti è da tempo al centro di vivaci dibattiti, sia rispetto al *“che cosa”* essi misurano, sia relativamente al *“modo in cui le prestazioni sono misurate”* (PISA, 2009; Rachael e Allington, 2016). Non è questa la sede per entrare nel dibattito, ci limiteremo a introdurre degli spunti per condividere delle riflessioni rispetto alle prove somministrate.

Richiamandosi alla citata ricerca francese, le prove di uscita per rilevare gli apprendimenti sono state organizzate intorno a tre ambiti linguistici: padronanza strumentale del codice, comprensione di testi e scrittura. In tutto 10 prove³², di cui 7 su padronanza strumentale del codice (5 per decodifica e 2 di codifica) 2 sulla comprensione di testi orali e scritti e 1 prova per la scrittura-produzione. La composizione delle prove è stata concepita per rilevare l'acquisizione di una sicura padronanza del codice da parte dei bambini, obiettivo prioritario del curriculum per l'alfabetizzazione. Un rapido sguardo agli esiti porta a dire che i bambini, in larga maggioranza hanno conseguito tale obiettivo, pur posizionandosi a livelli diversi. Ciò era prevedibile d'altro canto, poiché, in genere, codifica e decodifica si assestano su prestazioni soddisfacenti verso la fine del primo anno di scuola (Arfé, Pasini, De Bernardi e Poeta, 2012; Biancardi e Galvan, 2018; Cisotto, Del Longo, Zanini, Fantinato, 2016), a meno che non intervengano difficoltà specifiche.

La precisazione ci aiuta a leggere e a interpretare meglio i dati. Il punteggio dei singoli alunni esprime soprattutto la capacità di

³² Delle sette prove mirate a rilevare la padronanza del codice, cinque erano di decodifica: Fusione di suoni, Lettura silenziosa di parole, Lettura di non-parole, Rapidità di lettura, Correttezza di lettura; due erano di codifica: Dettato di parole e Dettato di frasi. Nella tabella del cap. 2 del volume: “Strumenti di ricerca” che riporta la tipologia delle prove, il Dettato di parole e di frasi è classificato sotto la voce “Scrittura” che, per tali prove, è considerata dal punto di vista della componente strumentale: l'ortografia. Tre erano le prove rivolte alla componente cognitiva di lettura e scrittura: due di comprensione - Comprensione testi orali e Comprensione testi scritti -, e una di produzione scritta - Scrittura di una storia.

decodifica, in misura minore quelle di codifica, di comprensione e produzione di testi. Si spiega così la correlazione significativa di alcune prove di ingresso, in particolare la conoscenza del nome delle lettere e la fusione dei suoni, con i punteggi medi delle prove d'uscita e la ragione per la quale risulti significativo il valore delle attività di lettura.

È importante richiamare in proposito la distinzione introdotta in linguistica fin dagli anni settanta del secolo scorso (Simone, 1978) e confermata da molti studi, anche recenti, tra *abilità di base* e *abilità complesse*. Pur se fra le due tipologie vi sono interdipendenze, queste non sono né parallele, né strettamente gerarchiche: esse comportano processi in parte autonomi, il cui sviluppo avviene con modalità e tempi relativamente indipendenti (Kendeou et al., 2009; Cain, Oakhill e Elbro, 2014; Goigoux, 2008). Le *abilità di base* riguardano la *componente strumentale* della lingua, come il grafismo, l'ortografia, la rapidità di lettura o di trascrizione, la correttezza in lettura ecc. La gestione della componente strumentale viene solitamente automatizzata nei primi anni di scolarità, attraverso lo sviluppo fonologico, lessicale e morfologico (Arfè e al., 2012). Le *abilità linguistiche complesse* hanno a che fare con la *componente concettuale-cognitiva* e sono la lettura come comprensione e la scrittura come produzione di testi. Entrambe sono a elevato costo cognitivo, esigendo l'attivazione simultanea e coordinata di numerose abilità. Nell'elaborazione di testi entrano in gioco processi di ordine superiore (Perfetti, 2010, Cardarello, 2012) che guidano, da un lato, la costruzione di una rete di significati a livello proposizionale, dall'altro la connessione tra le strutture linguistiche di superficie, tramite la stipula di relazioni logiche tra le parole e tra le parti del testo, unità linguistica dotata di coerenza e coesione. A differenza delle prime, le abilità complesse non possono essere automatizzate, poiché la loro acquisizione è suscettibile di perfezionamento continuo, sempre più consapevole e finalizzato (Onder, 2005; Lumbelli, 2009).

Gli studi mettono in guardia dalla visione riduttiva di lettura e scrittura come abilità centrate sul codice (Goigoux, 2015): la prima non può essere guardata come semplice somma di decodifica e comprensione orale (Oakhill, Cain, Elbro, 2014); l'analogo vale per la scrittura, non riconducibile al processo di trascrizione come somma di codifica e parlato (Boscolo, 1997; Cisotto, 2006; Dockrell, 2010). La sottolineatura riveste importanza particolare soprattutto per le implicazioni sul piano didattico. Quando il focus è sul codice, vi è il rischio che la componente strumentale, l'unica di fatto visibile, sovrasti i processi cognitivi sottesi, processi che,

per loro stessa natura, rimangono impliciti. Un altro aspetto riguarda la precocità con cui i bambini si mostrano capaci di comprendere e costruire testi, anche se non padroneggiano il codice alfabetico. Fioriscono le ricerche in quest'ambito, concordi tutte nel rilevare l'attitudine dei bambini a conquistare, già a partire dai quattro anni di età, le componenti concettuali di lettura e scrittura: essi sono in grado di costruire una rappresentazione mentale dei testi ascoltati, di fare una narrazione coerente, di produrre inferenze per collegare le informazioni e rispondere a domande inferenziali (Bertolini, 2013; Florit, Roch e Levorato, 2014). Ma c'è di più: tali abilità, rilevate in bambini alla fine della scuola dell'infanzia, si sono rivelate forti predittori delle capacità di lettura e scrittura negli anni scolastici successivi (Pinto et al., 2016; Van den Broek et al., 2011).

Lo spunto proposto per la riflessione allora è il seguente: poiché, seguendo le argomentazioni, la componente strumentale e quella cognitiva di lettura e scrittura hanno percorsi in parte distinti, l'interpretazione dei risultati va situata. Né il punteggio medio derivante dalla somma delle variabili considerate autorizza il transfer lineare da capacità di codifica e decodifica alle capacità più generali di lettura e scrittura, il cui impiego in forma complessa sarà chiamato in causa in modo deciso a partire dalla classe seconda. Una risposta più puntuale in tal senso potrebbe venire da *prove rivolte alle componenti concettuali di lettura e scrittura*, che esplorino le competenze strategiche di lavoro sul testo, la capacità di generare inferenze, di riflettere sulla lingua, di produrre frasi e testi coerenti, di costruire storie introducendo i principali indici di narrazione, ecc. (Oakhill et al., 2014).

È evidente che si tratta di prove complesse nella predisposizione, nell'individuazione di indicatori, nella raccolta e interpretazione dei dati, ma alcune ricerche in tal senso ci sono in ambito internazionale e anche nazionale. Limitandoci a quest'ultimo, è sufficiente citare per la lettura gli studi di Cardarelli (2012) e di Bertolini (2013); per quanto riguarda la scrittura le ricerche di Ferreiro e Pontecorvo (1996), di Orsolini e Pontecorvo (1991), di Cisotto e al. (2011). In quale modo o ambito potrebbe esprimersi il valore aggiunto di prove che ci dicono qualcosa di più sulle conquiste dei bambini relative alla dimensione cognitivo-concettuale della lingua? A noi pare di individuarlo almeno in due direzioni: in primo luogo, tali prove potrebbero indurre la scuola dell'infanzia e la scuola primaria a costruire continuità fra i curricoli per raccordare alfabetizzazione emergente e alfabetizzazione formalizzata; in secondo luogo potrebbe ispirare una didattica lungimirante, rivolta al potenziale d'apprendimento.

5.2 Tempo della scuola, tempo delle attività

I bambini vivono a scuola una parte consistente della giornata, fino a otto ore. Si tratta di molto tempo dedicato all'apprendimento e all'insegnamento. Eppure, spesso, il vissuto degli insegnanti è quello della mancanza di tempo *“Non c'è tempo, abbiamo poco tempo e dobbiamo fare tante cose”*.

Per questa ragione il tempo è una variabile interessante attraverso la quale leggere le attività osservate, perché il tempo dell'insegnare e il tempo dell'apprendere non sempre coincidono. Mentre il tempo per l'apprendimento è il tempo necessario, giusto per ogni bambino, può accadere che il tempo dell'insegnamento non sia sintonizzato con i tempi d'apprendimento di ciascun bambino.

5.2.1 La durata delle attività proposte ai bambini

Nella ricerca sono state raccolte - in tre diversi periodi dell'anno (Tabella 5.11) ottobre 2017, febbraio e maggio 2018 - 184 ore di osservazione durante le quali sono state osservate e categorizzate ben 957 attività (Tabella 5.12). Le analisi descrittive illustrate nel presente paragrafo si focalizzano su tre dimensioni dell'attività: a) *l'abilità implicata*, identificata a partire dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di Istruzione (MIUR, 2012) - padronanza del codice, parlato/ascolto, lettura, scrittura, lessico, riflessione sulla lingua -, b) *l'attività specifica* - dettagliata per singola abilità - proposta al bambino e c) *l'unità linguistica* oggetto di lavoro dell'attività (fonema, grafema, sillaba, parola, frase/periodo, testi).

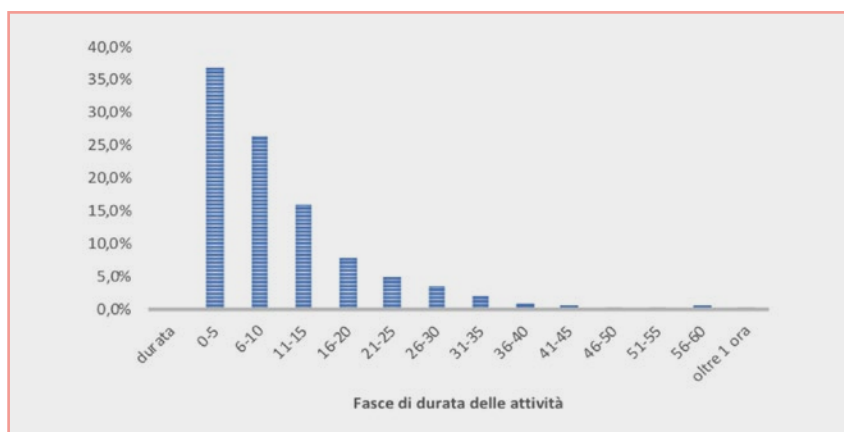
Ogni classe è stata osservata mediamente per circa dieci ore. Ciò che succede in dieci ore non può essere rappresentativo di ciò che accade in una classe durante l'intero anno scolastico, tuttavia è un tempo osservativo che permette di descrivere delle tendenze, dei repertori di pratiche e offre informazioni preziose per riflettere su come l'insegnamento e l'apprendimento della scrittura viene interpretato nel contesto specifico delle 18 classi prime trentine che hanno volontariamente aderito alla ricerca. Le osservazioni raccolte ci permettono di esplorare il *“... tessuto di micro-pratiche sociali molto complesse, che spesso sfuggono alla consapevolezza dei loro stessi soggetti (insegnanti inclusi) e che possono essere descritte solo sul piano dell'etnografia”* (Simonica, 2012).

Tabella 5.11 - Ore osservate nei tre periodi dell'anno scolastico.

PERIODI DI OSSERVAZIONE	OTTOBRE 2017	FEBBRAIO 2018	MAGGIO 2018	TOTALE ORE
Totale ore osservate	60:20:25	61:09:00	62:33:00	184:02:25

Il primo dato su cui fermare l'attenzione riguarda la durata media di ogni attività che è di circa 12 minuti, tuttavia il range di variazione è molto ampio, da 1 minuto fino a 1 ora e 10 minuti. La Figura 5.5 evidenzia come oltre il 60% delle attività non superi la durata di 10 minuti. Si profilano, quindi, due diversi usi del tempo nelle attività di alfabetizzazione: per attività di durata contenuta (non superiore a 10 minuti), con frequenti cambi e per attività con tempi più distesi (oltre i 10 minuti) e, di conseguenza, con meno cambi per i bambini. Avendo realizzato in tutte le classi osservazioni della stessa durata, è interessante il fatto che solo cinque classi su diciotto abbiano una durata media delle attività al di sotto dei 10 minuti, pertanto le attività brevi sono concentrate in poche classi, due delle quali sono tra le tre classi che ottengono punteggi in uscita più alti.

Figura 5.5 - Durata delle attività e relative frequenze percentuali.



Tutte le abilità (Tabella 5.12) vengono promosse prevalentemente con attività che hanno una durata molto contenuta, non più di 10 minuti. Possiamo ipotizzare che questa tendenza trovi ragione nell'intento dell'insegnante di curare in parallelo tutte le abilità linguistiche, proponendo ai bambini brevi ma sistematici "assaggi" d'apprendimento. All'interno di questa tendenza, tuttavia, c'è un dato che colpisce, quando si tratta di scrivere, infatti, il 58% delle attività tende a essere realizzato con tempi più distesi, soprattutto se si tratta di attività di composizione del testo e attività di codifica.

Tabella 5.12 - Abilità e durata delle attività.

Durata delle Attività	Altro	Lessico	Letture	Padronanza codice	Parlato/Ascolto	Riflessione Lingua	Scrittura	Tot.
0-10 minuti	130=80%	15=75%	111=65%	99=59%	139=79%	13=46%	97=42%	604
oltre 10 minuti	32=20%	5=25%	59=35%	70=41%	38=21%	15=54%	134=58%	353
Totale	162	20	170	169	177	28	231	957

5.2.2 Il tempo dedicato alle abilità linguistiche

Mentre la durata delle attività non sembra essere una variabile che discrimina le classi rispetto al loro valore aggiunto, il tempo dedicato alle diverse attività è una variabile che impone molte riflessioni sul piano educativo e didattico. A quali abilità viene dedicato più tempo nei tre periodi osservati? Quale repertorio di attività di lettura e scrittura le insegnanti propongono ai bambini per più tempo? Cambiano le attività nel corso dell'anno? Cambiano da scuola a scuola?

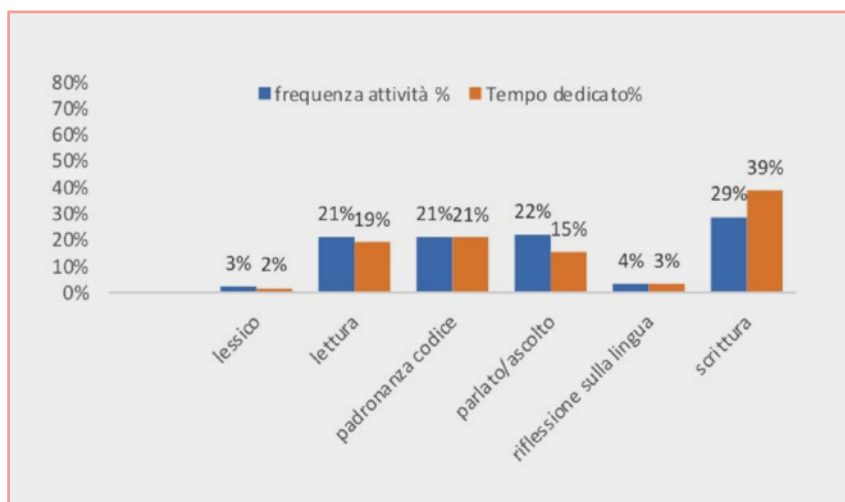
Il paragrafo cerca di rispondere a queste domande partendo dalla considerazione che se si dedica tempo a un certo tipo di abilità, attraverso attività specifiche, è probabile che l'insegnante reputi quella specifica abilità non solo importante per l'alfabetizzazione dei bambini, ma anche complessa. Mentre in letteratura si trovano molte ricerche sul tempo dedicato alle attività di studio (Nelson e Narens, 1990, Mazzoni, 2003) da parte degli studenti, sono pochi gli studi sul tempo investito sulle diverse abilità/attività linguistiche (Pascucci Formisano, 1991) a scuola. La registrazione della durata delle diverse attività nei diari ci permette di restituire una fotografia sia delle abilità su cui i bambini lavorano per più tempo sia delle specifiche attività d'apprendimento proposte alle classi.

I dati della figura 5.6 ci guidano nella riflessione. L'abilità di scrittura ha la frequenza più alta (29%) e gli viene dedicato il 39% del tempo osservato, vale a dire che le attività di scrittura hanno una durata maggiore rispetto alle altre. Seguono, con tempi e frequenze progressivamente minori, abilità sull'oralità (parlato/ascolto), sulla padronanza del codice e sulla lettura. Il lessico (3%) e la riflessione sulla lingua (4%) sono le abilità meno frequenti, alle quali, in generale, viene dedicato un tempo davvero residuale. Quali le ragioni? È probabile che le abilità di

riflessione sulla lingua vengano, in qualche modo, considerate abilità sulle quali è possibile lavorare anche negli anni successivi alla prima classe, o ancora che vengano ritenute abilità che possono essere costruite solo dopo che l'oggetto "scrittura" sia stato acquisito.

In realtà riflettere sull'oggetto che si sta acquisendo e sui modi con cui si sta acquisendo rappresenta un potente strumento d'apprendimento. Poter riflettere non solo sull'oggetto linguistico, ma anche su cosa si è imparato al termine di un'attività oppure poter riflettere sulle complessità che si sono incontrate in una specifica esperienza linguistica significa non separare l'apprendimento dalla consapevolezza, dimensione imprescindibile della competenza.

Figura 5.6 - Frequenza delle abilità e tempo dedicato a ogni abilità. Le frequenze sono espresse con valori percentuali.



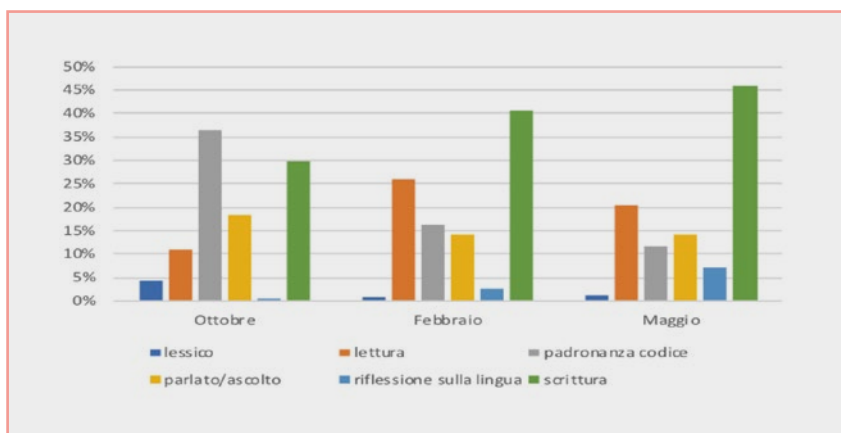
Possono essere anche brevi momenti, collocati alla fine dell'attività (Estratto 3), per riflettere sugli aspetti complessi del lavoro svolto, oppure all'inizio dell'attività, per prevedere o riflettere sul miglior modo di affrontare il compito. Entrambi permettono al bambino di familiarizzare con la dimensione riflessiva del linguaggio.

Estratto 3. Classe n. 19, osservazione di ottobre 2017.

9.30 Quando avete finito mettete il quaderno al centro del tavolo e pensate a quale è stata per voi la parola più difficile. I bambini dicono SCHELETRO, la maestra chiede di spiegare perché, qualcuno risponde che era molto lunga, qualcun altro dice che era difficile l'inizio con la lettera s.

Considerando i dati distinti nei tre periodi osservati (Figura 5.7) ci sembra significativo il fatto che tutte le abilità linguistiche, identificate dalle Indicazioni Nazionali del 2012, siano state oggetto di investimento nei tre periodi dell'anno scolastico e ciò rimanda a un'idea articolata e complessa di literacy. Tuttavia i dati ci informano che il tempo dedicato alle diverse abilità ha durate differenti nei tre periodi dell'anno osservati, differenze su cui è interessante riflettere anche per le loro implicazioni educative e didattiche.

Figura 5.7 - Tempo dedicato alle diverse abilità nei tre periodi di osservazione.



All'inizio dell'anno l'investimento sull'acquisizione del codice (36%) e sulla scrittura (35%) occupa i 2/3 del tempo osservato. A metà anno, l'investimento sulla padronanza del codice diminuisce (16%) e lascia più spazio alle attività di scrittura (40%) e di lettura (26%) che si incrementano rispetto all'inizio dell'anno. Alla fine dell'anno continua ad aumentare l'investimento sulla scrittura (46%), e continua a diminuire l'investimento sulla padronanza del codice. Questo andamento rispecchia un'idea di apprendimento/insegnamento che prevede un forte investimento iniziale sull'acquisizione del codice, che però lascia spazio ai bambini per attività di scrittura anche se non padroneggiano la convenzionalità del codice. In relazione all'andamento ci sembra interessante sottolineare che nel primo periodo di osservazione, in realtà solo in sette classi su diciotto (Tabella 5.13) prevalgono attività di padronanza del codice, e tra queste sette non troviamo le classi con maggiore valore aggiunto (classi n. 2, n. 3, n. 12), ma nemmeno le classi con minore valore aggiunto (classi n. 11, n. 14, n. 16). Tutte le sei classi richiamate, nella prima parte dell'anno, impegnano i bambini in attività di scrittura e lettura.

Tabella 5.13 - Tempo dedicato alle attività nelle osservazioni di ottobre per singola classe.

SCUOLA	ALTRO	LESSICO	LETTURA	PADRONANZA CODICE	PARLATO/ ASCOLTO	RIFLESSIONE SULLA LINGUA	SCRITTURA/ PRODUZIONE	TOTALE
1	00:30:00		00:10:00	00:15:00	1:30:00		0:50:00	3:15:00
2	01:10:00	00:20:00	00:35:00		0:10:00		1:15:00	3:30:00
3	00:33:00	00:39:00	01:17:00		0:40:00	0:11:00	0:05:00	3:25:00
4	00:37:00	00:05:00	00:09:00	01:36:00	0:24:00		0:38:00	3:29:00
6	00:28:00		00:20:00	01:40:00	1:02:00		0:40:25	4:10:25
7	00:20:00		00:25:00	01:25:00	0:15:00		1:05:00	3:30:00
8	00:32:00			02:29:00	0:08:00		0:41:00	3:50:00
9	00:21:00	00:06:00		03:25:00			0:08:00	4:00:00
10	00:36:00			02:10:00			0:14:00	3:00:00
11			00:19:00				0:38:00	0:57:00
12			00:24:00		1:24:00		1:36:00	3:24:00
13	00:27:00		00:38:00		1:32:00		1:18:00	3:55:00
14	00:45:00	00:40:00		00:38:00	0:06:00		1:45:00	3:54:00
15	00:27:00		00:10:00		0:38:00		1:55:00	3:10:00
16	00:33:00		00:10:00	00:08:00	0:55:00		1:37:00	3:23:00
17	00:08:00			02:12:00	0:50:00			3:10:00
18	00:19:00			03:06:00				3:25:00
19	00:11:00	00:35:00	01:12:00				0:55:00	2:53:00
Tempo totale	07:57:00	02:25:00	05:49:00	19:04:00	9:34:00	0:11:00	15:20:25	60:20:25

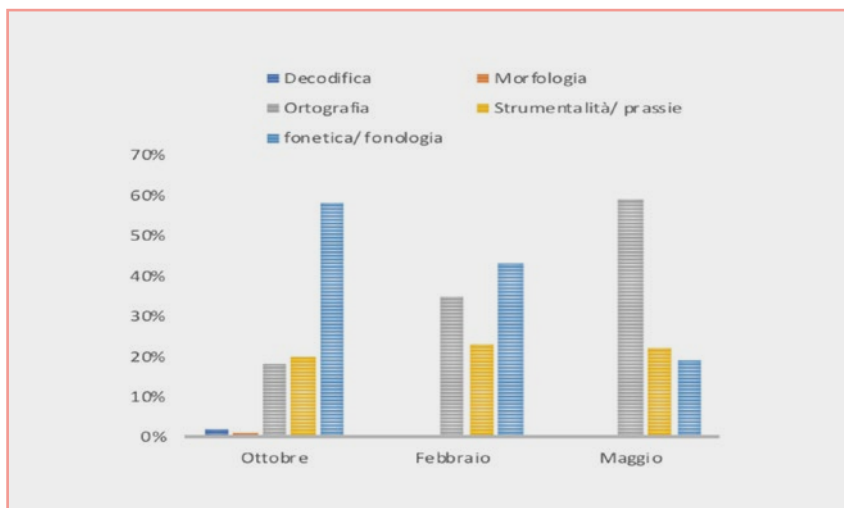
L'investimento sulle abilità nei tre periodi osservati va letto anche in relazione alle specifiche attività che vengono proposte ai bambini e all'unità linguistica oggetto di lavoro, pertanto di seguito la riflessione continua prendendo in esame ciascuna abilità.

a. Padronanza del codice

Approfondendo l'investimento sulla padronanza del codice nel corso dell'anno (Figura 5.8) emergono due tipologie di attività

che hanno un andamento speculare. Le attività fonetiche/fonologiche che richiedono riconoscimento e manipolazione dei suoni che compongono le parole e attività di aggregazione e disaggregazione dei suoni sono molto frequenti all'inizio dell'anno (58%) e successivamente diminuiscono (43% a febbraio e 19% a maggio). Attività di questo tipo (Estratto 4) si fondano sul presupposto che far lavorare i bambini sui fonemi faciliti la consapevolezza fonologica, ritenuta prerequisito importante per l'apprendimento del codice alfabetico. Tuttavia va aperta una riflessione sul fatto che la segmentazione dei suoni è esito anche dell'incontro con la scrittura. È scrivendo che i bambini implementano la loro capacità di analizzare i suoni che compongono le parole, e non solo il contrario (Ferreiro, 2003).

Figura 5.8 – Frequenza percentuale delle attività relative all'abilità "padronanza del codice" nei tre periodi.



Estratto 4. Classe n. 7, osservazione di ottobre 2017.

9.25 Dopo che tutti i bambini hanno composto la lettera sul loro quaderno, la maestra ne disegna una grande alla lavagna. "Ora riempiamo la lettera con tutte le cose che cominciano con la U". Si rivolge ad una bambina e dice: "Comincia tu; cosa possiamo metterci dentro?" la bambina risponde: "Uva" e la maestra disegna all'interno della lettera un grappolo d'uva, si gira verso la classe e aggiunge: "Fatelo anche voi".

9.30 Un bambino dice: "Uccellino" e tutti disegnano un uccellino all'interno della U, prima la maestra dentro quella rappresentata sulla lavagna, poi i bambini dentro quella sul loro quaderno.

9.35 Una bambina dice: "Uncinetto" e la maestra spiega alla classe cosa è un uncinetto. Alcune bambine prendono la parola raccontando la loro esperienza e descrivendo l'uncinetto che hanno a casa.

Le attività *ortografiche* - che aumentano progressivamente nelle tre osservazioni, passando dal 18% nel mese di ottobre al 35% nel mese di febbraio fino ad arrivare al 59% nel mese di maggio - hanno un ampio repertorio di realizzazione, dai giochi di scrittura delle lettere sulla schiena dei compagni in modo che questi ultimi le possano pronunciare, riconoscendole dal movimento percepito, alla scrittura sul sale (Figure 5.9 e 5.10).

Figura 5.9 - Classe n.19, osservazione di ottobre 2017.



Figura 5.10 - Classe n.15, osservazione di ottobre 2017.



Un'ultima riflessione riguarda tutte le attività che abbiamo definito di *Strumentalità/Prassie* che fanno lavorare il bambino sulla dimensione esecutiva dell'atto di scrittura, sulla realizzazione grafica della scritta, anche attraverso esercizi cosiddetti di pregrafismo. Attività di questo tipo hanno una presenza abbastanza contenuta - intorno al 20% - nei tre periodi osservati. Il dato interessante è la loro presenza anche nella parte finale dell'anno, in questa fase possono avere la funzione di continuare la familiarizzazione dei bambini con i formati grafici delle lettere (Estratto 5), oppure una funzione di rilassamento (Figura 5.11), anche perchè i bambini non la considerano un'attività di scrittura, bensì di natura grafico-espressiva.

Estratto 5. Classe n. 19, osservazione di maggio 2018.

La maestra prende i quaderni del corsivo. I bambini sono contenti e c'è un clima di attesa. La maestra chiede quali sono le regole per il corsivo? I bambini rispondono: stare composti, stare in silenzio, avere la matita ben appuntita. La maestra riprende ciascuna delle affermazioni dei bambini e la rinforza. Poi aggiunge che il corsivo richiede di fare dei movimenti lenti, di rimanere con la matita leggera e di concentrarsi e scherza sul fatto che si chiama corsivo non perché bisogna andare di corsa ma che deriva dalla parola scorrere. La maestra fra quindi togliere dal banco tutte le cose che non servono e tira fuori il libretto sul corsivo ossia il quadernetto dei font. Chi

sbaglia a scrivere confondendo le righe si aiuta colorando di giallo la riga più larga, dice la maestra. Poi Michele altri bambini aiutano la maestra a distribuire i quaderni. I bambini possono scegliere e la maestra li consiglia se lavorare sul quadernetto o sul proprio quaderno. Ognuno prosegue rispetto al punto in cui era arrivato la volta precedente.

Figura 5.11 - Classe n. 16,
osservazione di maggio 2018.



b. Lettura

Che cosa significa leggere? Quale significato il bambino costruisce rispetto a questa esperienza? È fuori discussione il fatto che per leggere si debba essere in grado di decodificare correttamente i grafemi e attribuire il giusto significato a una stringa di suoni, ma sappiamo che ciò non basta a costruire dei buoni lettori. Questo gli insegnanti lo sanno molto bene, tant'è che non aspettano che i bambini siano in grado di decodificare il testo per proporre loro di leggere dei libri all'inizio dell'anno (Estratto 6), quando ancora i bambini non sanno leggere in maniera convenzionale. L'insegnante propone ai bambini di "leggere", non di "guardare" dei libri, perché ritiene che la loro lettura possa alimentarsi sì delle illustrazioni, ma anche di tutte le informazioni testuali ed extratestuali che un libro può offrire ai bambini, inclusa la quantità di testo presente in una pagina che può orientare il lettore nel definire, per esempio, la quantità di eventi narrati in quella pagina.

Altro aspetto, non secondario e ben evidenziato nella figura 5.12, riguarda lo spazio "protetto" per la lettura e la libertà di assumere la postura che ciascun lettore ritiene più comoda per sé

stesso, ci sembra che l'immagine raccolta rispetti pienamente il VII diritto del lettore individuato da Pennac (1993): "VII Il diritto di leggere ovunque".

Estratto 6. Classe n. 15, osservazione di ottobre 2017.

Quando i primi due bambini [Mario e Alberto] hanno finito di colorare, la maestra chiede loro se preferiscono disegnare o leggere una storia. I bambini rispondono entrambi: "Leggere"; la maestra dice: "Bene, allora preparate l'angolo della lettura. Mettete la copertina per terra e poi scegliete i libri che preferite". I bambini sistemano la coperta tra la cattedra e la lavagna, prendono la cesta dei libri dal mobile in fondo alla classe, si siedono sulla coperta e iniziano a sfogliare i libri.

Figura 5.12 - Classe n.15, osservazione di febbraio 2018.

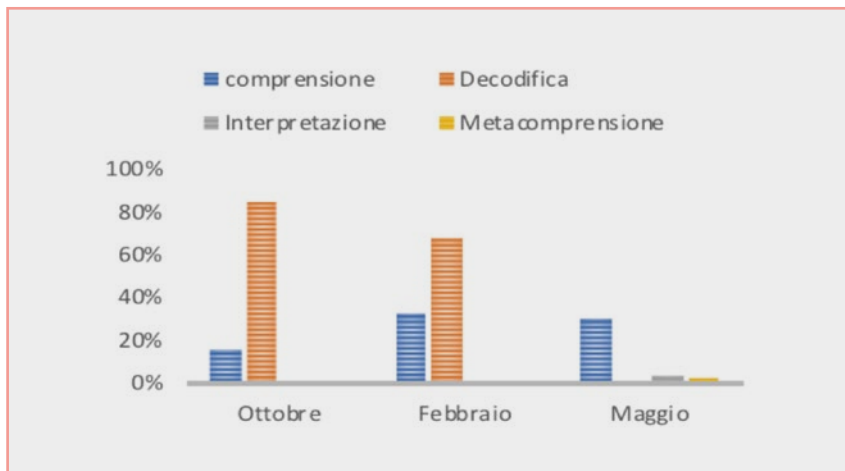


Abbiamo già detto che la frequenza delle attività di lettura aumenta molto tra la prima e la seconda osservazione (10% versus 26%), mentre nella terza osservazione subisce una leggera flessione (20%). Anche la loro durata si incrementa notevolmente passando da 5:49 ore a 14:09.

I dati della figura 5.13 ci aiutano a capire meglio la natura di questo incremento.

Infatti ad ottobre le attività di lettura sono quasi totalmente centrate sulla *decodifica*, mentre nel mese di febbraio aumentano le attività di lettura finalizzate alla *comprensione* del testo. Si tratta, quindi, di una lettura di testi che mette in gioco non solo la corretta decodifica dei grafemi e dei fonemi (Estratto 4) ma anche una lettura proposta, prevalentemente, per costruire la comprensione del testo (Estratto 7).

Figura 5.13 - Frequenza delle attività relative alla “lettura” nei tre periodi osservati.



Estratto 7. Classe n. 15, osservazione di febbraio 2018.

8:42 termina la lettura della storia di Ulisse e la maga Circe, il pannello delle carte è composto e la maestra chiede loro “Allora che vi pare di questa storia? Vi è piaciuta?”

I bambini esprimono il loro gradimento, e la maestra continua “Allora parliamo un attimo di CIRCE, che tipo è?”

I bambini rispondono “Era preoccupata di essere uccisa dagli uomini”, “Circe si è innamorata perché lui (ULISSE) non si è trasformato in un animale come gli altri.” La maestra aggiunge “E quindi ha avuto l'occasione di conoscerlo, gli altri non aveva nemmeno l'occasione di conoscerli perché appena arrivavano gli dava la pozione e li trasformava in animali”.

Continuano a parlare dell'incontro di Ulisse con le sirene e i bambini si confrontano per capire come fanno le sirene a respirare nell'acqua.

c. Scrittura

Le attività di scrittura hanno una frequenza importante nelle osservazioni raccolte, ricordiamo che rappresentano il 29% delle attività e che occupano il 39% del tempo osservato (Figura 5.6). Nel corso dell'anno i bambini si cimentano in attività di scrittura molto diverse tra loro, vediamo quali. La copiatura è molto presente all'inizio dell'anno, i bambini copiano la data dalla lavagna, copiano grafemi, sillabe, nomi, ma anche frasi e testi. Mentre la copiatura delle unità linguistiche minime (grafemi e sillabe) è un'attività che non rimanda a nessun significato per il bambino salvo l'esercizio di riproduzione, la copiatura di nomi, frasi e testi potenzialmente rimanda a significati (Figura 5.14) molto contestualizzati e molto connotati sul piano affettivo/emotivo come può

essere il caso della frase “lo vado a scuola” copiata nei primi giorni di frequenza. Dal punto di vista del bambino non ha lo stesso significato della copiatura di sillabe e lettere.

Figura 5.14 - Frequenza percentuale delle attività relative alla “scrittura” nei tre periodi osservati.

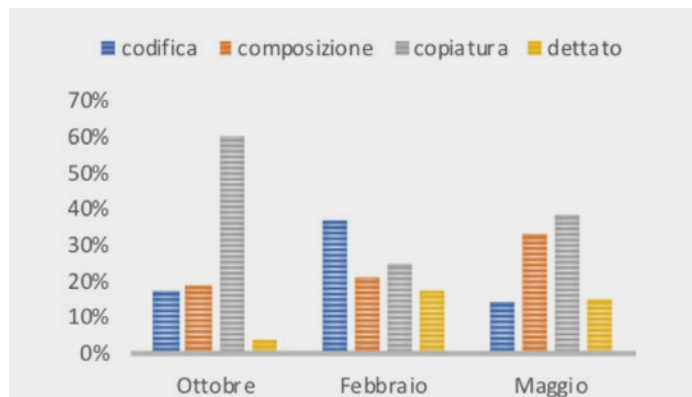
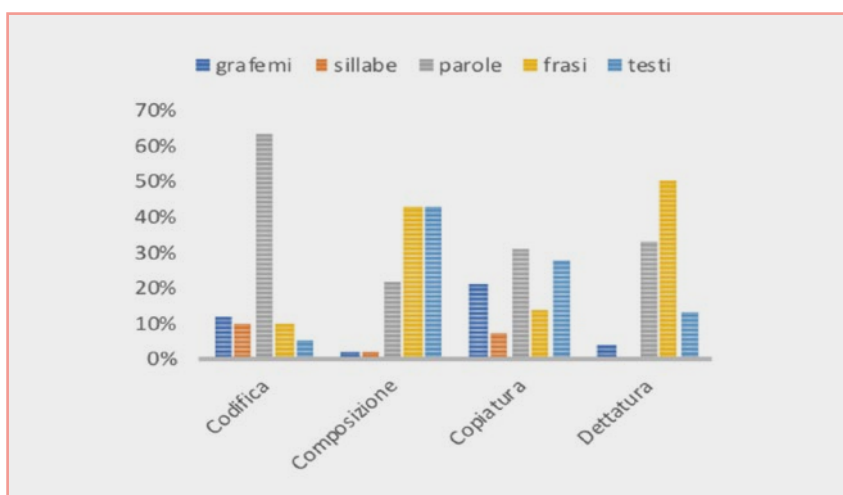


Figura 5.15 - Esempio di copiatura di una frase.



La bassa frequenza del *dettato* - anche se aumenta nel corso dell’anno - richiama una riflessione più generale sul significato di questa attività che ha una funzione di pura verifica delle abilità ortografiche. Nelle osservazioni raccolte le insegnanti dettano prevalentemente unità linguistiche che veicolano significati (Figura 5.16), parole, frasi e testi.

Figura 5.16 - Frequenza percentuale delle unità linguistiche oggetto di lavoro nelle quattro attività di scrittura.



Nell'estratto 8 è evidente come le puntualizzazioni dell'insegnante connotino come verifica la dettatura, come quando esplicita che *“dirà la parola una volta sola, che quindi non la ripeterà”*.

L'incipit utilizzato dall'insegnante definisce molto chiaramente l'attività che si va a realizzare, al contrario di quanto emerso nello studio di Farina (2014) dove è stato evidenziato che le istruzioni e gli aiuti che gli insegnanti danno ai bambini durante il dettato in realtà non aiutano questi ultimi a scrivere meglio le parole.

Estratto 8. Classe n. 19, osservazione di febbraio 2018.

(...) si lavora da soli e non si copia, non servono barriere, dovete saperlo: è una sfida con voi stessi per capire se sapete scrivere le parole delle varie famiglie; è meglio sbagliare piuttosto che copiare. Ricordate, bambini, che non bisogna rubare le parole ai compagni (...) Invita poi i bambini a stare seduti bene, stare diritti, chiarendo che sedersi bene serve anche a concentrarsi. La maestra specifica infine che dirà la parola una volta sola, che quindi non la ripeterà e i bambini dovranno essere già con la punta della matita posizionata dove dovranno scrivere la parola.

La maestra comincia a dettare le parole, girando tra i banchi e dicendo ai bambini di alzare la testa quando finiscono di scrivere ciascuna parola. (...) Li invita a non cancellare le parole sbagliate ma a fare sopra una riga e a scriverla giusta lì vicina. Comincia a dettare: ACQUA, FORMICHE, CUORE, QUADRO, CONIGLI; poi, anticipando che dirà una parola molto difficile, detta SCHELETRO (...)

Le attività di *composizione* si incrementano nel corso delle tre osservazioni (19% nella prima osservazione, 21% nella seconda osservazione e 33% nella terza osservazione), si tratta di composizioni che hanno come unità linguistiche parole, frasi e testi, quindi unità che veicolano significati. Quando la composizione delle parole è vincolata alla presenza di sillabe target, indicate dalla maestra, spesso i bambini si consultano, giocano con le lettere, sperimentano eliminazioni ed aggiunte che cambiano il significato della parola (Estratto 9), perché è proprio la possibilità di interagire che trasforma un esercizio individuale in una palestra di ragionamento collaborativo proprio sugli aspetti semantici legati alla sostituzione di lettere.



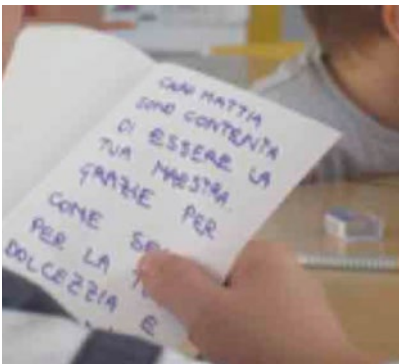
Estratto 9. Classe n. 15, osservazione di febbraio 2018.

9:05 Ai bambini che hanno finito il disegno l'insegnante propone di scrivere parole con le sillabe CE e CI e mette alla lavagna una figura con tutte le composizioni delle sillabe.

I bambini lavorano e si confrontano molto tra loro "Se a CIRCE levi la R diventa CICE", un altro gruppo continua a parlare delle sirene e di come sia possibile che respirino in acqua.

Dopo aver parlato di lettura e di scrittura emerge una questione rilevante in entrambe le attività: non è un fattore neutro il genere del testo che si propone alla lettura dei bambini. Un autentico atto di lettura, non realizzato per mero esercizio, implica un lettore che sappia interpretare l'intenzione comunicativa dell'autore; in modo speculare ogni atto di scrittura implica una intenzione comunicativa e un destinatario reale. Se si costruiscono attività didattiche che tengono conto di questi elementi è molto probabile che la lettura costruirà comprensione e che la scrittura produrrà un testo chiaro ed efficace. Tuttavia destinatario e autore, sono due interlocutori che i bambini faticano a concettualizzare e a tenere presente nelle loro attività di lettura e scrittura, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento. Per questa ragione nelle osservazioni ci hanno colpito, alcune situazioni proposte ai bambini che, per le caratteristiche appena richiamate, ci sono sembrate promettenti.

Il primo esempio riguarda la cassetta postale all'interno dell'aula, in modo tale che i bambini possano scrivere ai compagni e leggere lettere ricevute dagli stessi. In questi casi (Estratto 10) la lettura è stata realizzata con molta attenzione e con maggiore coinvolgimento dei bambini.



Estratto 10. Classe n. 16, osservazione di ottobre 2017.

A un certo punto si distribuiscono le lettere scritte dalla maestra, una per ogni bambino. E cambia la dicitura, perché la maestra legge anche il mittente che nelle lettere dei bambini non c'era. "Per Arianna, da maestra xxx". I bambini guardano con molta attenzione il testo della lettera della maestra, guardano insieme ai compagni che ancora non l'hanno ricevuta. Nella lettura si aiutano con il dito.

d. Riflessione sulla lingua

La posizione periferica - anche se si incrementa nel corso dell'anno - delle attività di riflessione sulla lingua colpisce perché proporre ai bambini momenti di riflessione dei bambini sul codice, sulla lettura, ma anche su come stanno lavorando, su cosa/come hanno imparato significa costruire degli spazi di consapevolezza per apprendimenti significativi. Negli esempi che seguono è interessante il fatto che l'insegnante chieda ai bambini di spiegare ai compagni come hanno lavorato. Anche se le risposte del gruppo sono prime tracce di riflessione è importante lo spazio che l'insegnante apre e che indirizza verso una maggiore consapevolezza dei modi di lavorare di ciascuno.

Estratto 11. Classe n. 16, osservazione di febbraio 2018.

11.29 L'insegnante chiede alla classe di dire come hanno lavorato, se hanno avuto qualche difficoltà Monica. e Fabio rispondono "Non abbiamo avuto..." Insegnante: "Facevate fatica"

11.31 Mara e Silvia hanno scritto una sola parola BETULLA. Silvia e la compagna hanno scritto una storia, l'insegnante le invita a leggerla ai compagni. La classe non manifesta molto apprezzamento e l'insegnante interviene "Silvia ci sei rimasta male che la tua storia non è piaciuta?"

11.35 Arianna a voi come è andata?

Anche l'utilizzo che l'insegnante fa della riflessione dei bambini sulle attività - anche quando si tratta di una semplice espressione di gradimento da parte di ciascuno (Estratto 12) - ha degli effetti importanti sul piano dell'autoefficacia che i bambini si costruiscono. Avere come rimando da parte dell'insegnante che la loro opinione può autenticamente orientare le scelte dell'insegnante rappresenta una prima forma di esercizio della cittadinanza. Sono esempi che esulano dalla riflessione sulla lingua, tuttavia sembra importante valorizzarne la potenzialità sul piano cognitivo.

Estratto 12. Classe n. 16, osservazione di febbraio 2018.

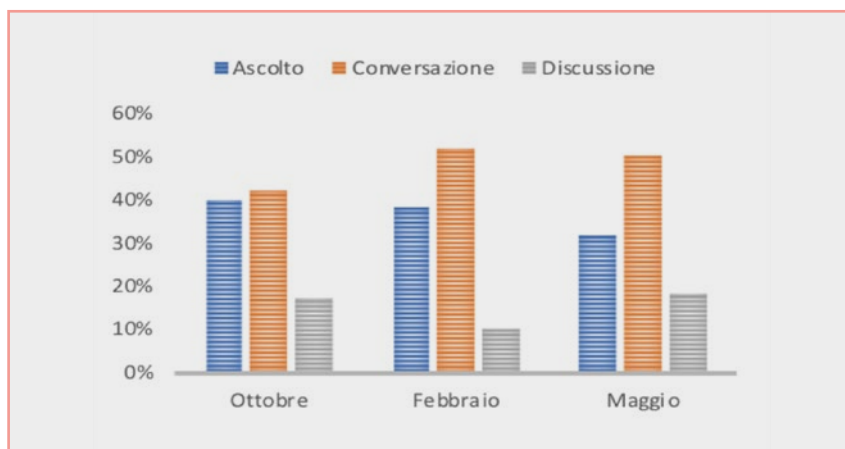
9:43 L'insegnante chiama tutti i bambini a sedersi per terra vicino alla lavagna, per riflettere su quali delle attività fatte nella mattina sono piaciute di più, ognuno deve esprimere la propria preferenza e aggiunge "Perché ve lo chiedo questo?". Un bambino risponde "Per farlo ancora". L'insegnante continua "Perché se vedo che un'attività non è piaciuta per niente ci penso un po' prima di farla".

e. Parlato/Ascolto

Un'aula scolastica è una comunità di pratiche che sta insieme e sostanzialmente si parla per quasi tutto il tempo di lavoro quotidiano. Nella nostra ricerca abbiamo scelto di focalizzare l'atten-

zione su tre situazioni didattiche che sicuramente contribuiscono a sviluppare competenze linguistiche nel bambino. Le attività di ascolto, di conversazione e di discussione.

Figura 5.17 - Frequenze delle attività legate all'oralità nei tre periodi osservati.



Le attività di ascolto vengono proposte con una certa sistematicità da parte delle insegnanti, anche se subiscono un leggera flessione nelle osservazioni di fine anno (Figura 5.17). Sono attività che possono far incontrare i bambini con testi orali e scritti alti, complessi, raffinati, testi che il bambino difficilmente ha occasione di incontrare fuori dalla scuola. Nelle osservazioni abbiamo visto proporre alla classe la lettura della storia di Ulisse (Estratto 13) o la lettura di storie dal contenuto molto poco tradizionale (Estratto 14) proiettate attraverso la LIM, si tratta di esempi interessanti perché utilizzano testi inusuali verso i quali i bambini mostrano molto interesse.



Estratto 13. Classe n. 15, osservazione di febbraio 2018.

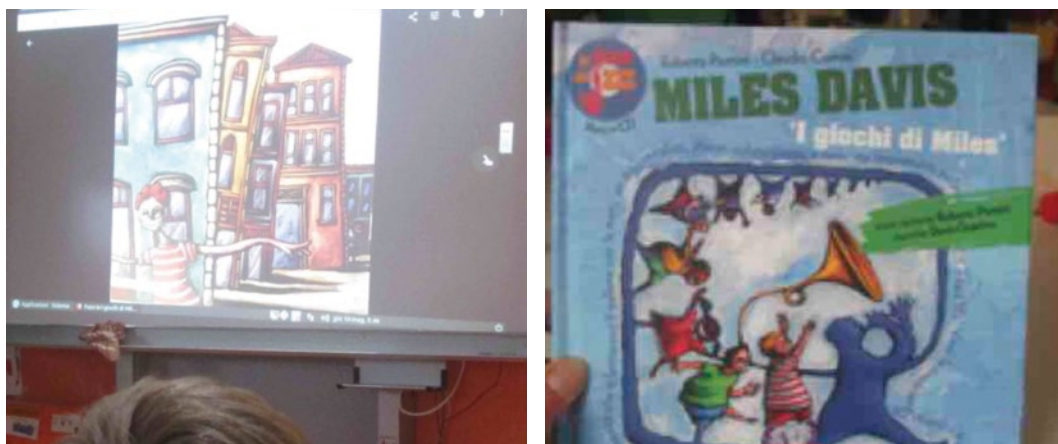
Insegnante "C'era una volta al tempo degli dei e degli eroi un re di nome Ulisse, che era un grande navigatore, inquieto e curioso aveva la passione di viaggiare per mano alla ricerca di posti e popoli sconosciuti. Un bel giorno durante su uno dei suoi viaggi approdò con la nave in un'isola bellissima che galleggiava dolcemente sulle onde... incoronata su tre lati da un'alta rupe argentea, vi abitava EOLO, il re dei venti, con i suoi dodici figli, sei maschi e sei femmine, tutti abili musicisti (...)

Durante la lettura l'insegnante tranquillizza i bambini che le carte rimarranno sul pavimento per tutto il giorno e che le potranno guardare quanto vorranno.

Estratto 14. Classe n. 16, osservazione di febbraio 2018.

11.55 L'insegnante invita i bambini a rimettere a posto, una bambina continua la scrittura della storia e propone ai bambini "Ci tenevo a farvi sentire una storia, potete ascoltarla tranquillamente. Si intitola "I giochi di Miles", le immagini vengono proiettate sulla LIM e parte il pezzo musicale, Dora imita con le mani il suono della tromba. Mi colpisce la sua capacità nel far finta di suonare la tromba. Più tardi l'insegnante mi spiega che suo papà è musicista.

I bambini ascoltano in silenzio, mi sembrano interessati, si muovono, ognuno cerca la sua posizione più comoda per l'ascolto.



In alcune di queste attività l'ascolto è gratuito, alla fine non viene chiesto ai bambini né di scrivere, né di disegnare, né di commentare, pertanto sono attività che promuovono il piacere dell'ascolto. Inoltre i bambini sono liberi di assumere la posizione più comoda per l'ascolto, seduti a terra, sulla sedia, in un angolo con un cuscino

Anche le conversazioni sono molto presenti. In questa categoria sono state incluse le micro-conversazioni che prendono avvio inaspettatamente da qualche intervento dei bambini e che l'insegnante accoglie (Estratto 15) e lascia sviluppare, sia conversazioni proposte dall'insegnante che hanno per oggetto qualche aspetto legato alla scrittura e/o alla lettura.

Estratto 15. Classe n. 3, osservazione di maggio 2018.

11.50 Sara ha portato un sacchetto. La maestra chiede: "Cosa sono? Caramelle?". Sara "Sono gomme da cancellare a forma di animali. Li ho portati per darli ai compagni". La maestra "È gentile Sara, ha pensato a voi. Attenti però, non sono caramelle". Sara passa tra i banchi e dà a ciascun/a compagno/a una gomma.

11.53 L'insegnante chiede a Jenny: "E questo a cosa serve?"; Jenny risponde "A cancellare...". E Antonio aggiunge: "...e contemporaneamente per l'amicizia".

Infine un po' sorprende la bassa frequenza delle discussioni (Figura 5.17), la cui frequenza non supera mai il 15%. Ci riferiamo alle situazioni di scambio che avvengono nel contesto di gruppi più ristretti, massimo quattro o cinque bambini, e che si caratterizzano per il fatto di avere come oggetto un qualche problema da risolvere, come spesso - nelle osservazioni - abbiamo intercettato negli scambi sottobanco, aspetto che è approfondito nel paragrafo 5.2.3. *Bachtin (1981) descrive la discussione "come un ragionamento collettivo, esteriorizzato, nel quale la conoscenza si costruisce attraverso la concatenazione degli argomenti, attraverso un pensiero collettivo che passa dall'uno all'altro, come se non si trattasse più di individui diversi, ma di un unico soggetto che parla con più voci".*

Nonostante la ricerca psicoeducativa abbia ampiamente evidenziato il ruolo fondamentale delle discussioni tra pari nella costruzione del pensiero e del ragionamento (Pontecorvo, Orsolini, Zucchermaglio, 1991; Pontecorvo, 2005, Billig, 1999; Lorenzoni, 2014), esse faticano a trovare una presenza significativa nella quotidianità della classe, perché implicano un ripensamento a livello organizzativo - dal lavoro individuale tutti insieme al lavoro in piccoli gruppi - e un ripensamento del ruolo dell'insegnante - da fonte della conoscenza a mediatore dell'interazione. La bassa frequenza di questa tipologia di attività trova conferma anche nelle riflessioni contenute nel paragrafo 5.3 sulle forme di lavoro dei bambini, dove si evidenzia, nelle classi osservate, la prevalenza del lavoro individuale.

5.2.3 Il tempo per interazioni sottobanco

Le interazioni tra allievi sono una dimensione interessante da studiare perché nella maggior parte dei casi si tratta di interazioni spontanee, sottobanco, appunto, come le definisce Varisco (2005). Le attività osservate, anche se erano prevalentemente attività individuali - aspetto che sarà approfondito nel paragrafo successivo a cura di Mancini - si sono caratterizzate all'occhio dell'osservatore per la presenza di un costante scambio verbale e non verbale tra i bambini.

La densità degli scambi spontanei è, per ovvie ragioni, anche legata alla possibilità di movimento dei bambini durante il lavoro, pertanto gli scambi sono più intensi e con interlocutori diversi laddove i bambini possono alzarsi e muoversi liberamente, sono esclusivi con il compagno di banco laddove la possibilità di movimento è limitata.

Non abbiamo categorizzato questa dimensione interattiva della vita d'aula, pertanto non disponiamo di un dato quantitativo,

tuttavia ci sembra interessante analizzarne la presenza in termini qualitativi perché la loro funzione potrebbe essere vicaria rispetto al ridotto utilizzo delle discussioni in piccolo gruppo emerso e descritto nel paragrafo precedente.

Che natura hanno le interazioni spontanee tra bambini mentre lavorano? La selezione di alcuni estratti ci permetterà di rispondere a questa domanda.

Nell'estratto 16 la classe è impegnata nella scrittura di un testo dal titolo LE MIE PAURE. I bambini hanno copiato la data e il titolo scritto alla lavagna e iniziano a pensare e a scrivere le loro paure. Siamo nella prima osservazione, all'inizio dell'anno e i bambini non scrivono ancora in maniera automatizzata, sillabano le parole, individuano le lettere necessarie per dare una fisicità scritta al nome della paura che hanno deciso di scrivere. Ed è proprio nella fase di trascrizione del nome che abbiamo raccolto alcuni scambi interessanti, nei quali i bambini offrono e chiedono aiuto ai propri compagni. Nell'estratto Marco avvia l'interazione con il vicino di banco attraverso una valutazione negativa della scritta (ALIENI) che il compagno Enzo sta realizzando. Solo quando l'aiuto di Marco risponde ad un reale bisogno di Enzo, peraltro non richiesto in modo esplicito (turno 2), che viene accettato da Enzo. Le offerte di aiuto, per essere efficaci, devono essere sincronizzate con le necessità dell'altro. Mentre i bambini scrivevano la maestra girava tra i banchi, eppure Enzo non le ha chiesto aiuto, ha ritenuto soddisfacente il supporto ricevuto da Marco.

Estratto 16. Classe n. 16, osservazione di ottobre 2017.



1. Marco: ma cos'è che c'è scritto qua (indica la scritta sul quaderno di Enzo) Non si capisce niente!

Enzo non risponde e continua a scrivere. Marco continua a osservare per un po', poi torna a scrivere sul suo quaderno. Dopo due minuti

2. Enzo: la E...

3. Marco: te la dico io, è qua la E (la traccia sul banco con la matita)

Enzo copia la vocale scritta sul banco dalla maestra

4. Marco: però ti manca ancora la I. ALIENI finisce con la I

Nell'estratto 17 due bambine stanno replicando su un foglio quadrettato delle figure complesse realizzate con linee dritte ed oblique. Si tratta di un'attività che hanno scelto autonomamente, tra diverse possibilità proposte dell'insegnante. Mentre stanno lavorando Alice inizia a valutare il grado di difficoltà del suo lavoro rispetto a quello della compagna. Alice esplicita più volte la difficoltà del suo disegno rispetto a quelli scelti dalla compagna, che continua a mostrarle i suoi prodotti. Implicitamente si contrappongono due dimensioni implicate in tutte le attività, la complessità e la numerosità dei prodotti. Alice richiama la difficoltà della sua produzione grafica per giustificare la sua apparente lentezza nei confronti della compagna che, invece, nello stesso tempo ha completato due disegni.

Estratto 17. Classe n. 16, osservazione di febbraio 2018.



Alice: ehi guarda io sto facendo il cavallo che è il più difficile, invece la macchina (che sta facendo la compagna) è più facile.

Marta: è difficile (si riferisce alla macchina che sta disegnando)

Alice: allora fai quella più facile. Sto facendo quello più difficile così dopo... è più facile. La testa (del cavallo) è veramente difficile.

Marta: rivolta alla compagna. Ti piace il mio sacco? È per te. Adesso faccio il topo.

Alice: il topo è facile, questo (il cavallo) è difficile.

L'estratto 18 è rappresentativo delle decine di scambi di aiuto reciproco che i bambini si scambiano durante attività individuali. Testimoniamo anche una capacità dei bambini di chiedere aiuto e di chiederlo alla persona giusta, in grado di fornirlo.

Estratto 18. Classe n. 15, osservazione di ottobre 2017.

L'insegnante ha proposto ai bambini di scrivere una storia. Una bambina prova a decidere la storia "La I, ISTRICE, C'era una volta l'istrice". Inizia a scrivere "C'era, C,C" si rivolge al compagno "Com'è la C?" Il compagno l'aiuta mostrandogli la lettera su una scritta della parete.

L'insegnante ricorda che è quasi ora del cambio e dopo un po' dice "Stop, fine del tempo".

5.3 Le consegne iniziali e i materiali utilizzati nelle attività

5.3.1 Le consegne per compiti e attività

Ci è sembrato importante soffermarci ad analizzare le consegne che l'insegnante dà ai propri allievi all'inizio delle attività perché, dal punto di vista dei bambini, le consegne ricevute definiscono le azioni e le operazioni mentali da compiere, spesso definiscono regole e modalità di partecipazione, possono infine definire all'allievo che cosa ci si aspetta da lui.

Se le consegne sono ben formulate, se non sono generiche, se contengono anche indicazioni sulle strategie di lavoro che è meglio adottare, attivano gli allievi verso una particolare attività mentale, escludendone altre, mettono, quindi, gli allievi nelle condizioni migliori per riuscire nel compito. Eppure, nonostante rivestano una importante funzione di orientamento cognitivo, spesso le consegne non sono oggetto di particolare attenzione da parte degli insegnanti.

Il sistema di analisi utilizzato categorizza le consegne su tre livelli differenti. Un livello riguarda la forma delle consegne che può essere orale o scritta. Il secondo livello riguarda il supporto, presente oppure assente. Il terzo livello marca, se presente, l'accompagnamento che può essere offerto agli alunni attraverso azioni di modellamento, attraverso esempi o con entrambi.

Dall'analisi delle 864 consegne categorizzate è emerso che vengono utilizzate prevalentemente consegne orali (89%), che richiedono un attento ascolto dei bambini (Tabella 5.14). Questa tendenza è diffusa in tutte le scuole coinvolte nella ricerca (Tabella 5.15).

Tabella 5.14 - Forma delle consegne.

Forma della consegna	Frequenza / %
Orale	766=89%
Scritta	98=11%
Totale	864=100%

Tabella 5.15 - Forma delle consegne per classe.

CLASSI	CONSEGNE ORALI	CONSEGNE SCRITTE	TOTALE
1	60=76%	19=24%	79
2	46=84%	9=16%	55
3	64=81%	15=19%	79
4	40=62%	25=38%	65
6	50=98%	1=2%	51
7	64=98%	1=2%	65
8	48=100%		48
9	48=100%		48
10	43=98%	1=2%	44
11	19=79%	5=21%	24
12	39=95%	2=5%	41
13	40=98%	1=2%	41
14	32=71%	13=29%	45
15	23=92%	2=8%	25
16	29=88%	4=12%	33
17	46=100%		46
18	53=100%		53
19	22=100%		22
Totale	766	98	957

Negli estratti dei diari emerge che le consegne orali possono essere utilizzate come anticipazione dell'attività, l'insegnante spiega ai bambini in forma orale la scansione delle differenti attività; possono preannunciare il cambio di attività, facendo riferimento anche alle regole che le caratterizzano (Estratto 19).

Estratto 19. Classe n. 12, osservazione di febbraio 2018.

10.48 Maestra "Adesso si chiude il quaderno e si passa al capofila. Alice ha il compito di raccogliarli". La maestra invita i bambini a sistemare il banco e poi li manda, una fila alla volta, a partire dalla prima, a prendere i calzini antiscivolo. (...) Poi la maestra richiama la "regola dei calzini" e fa vedere come si sistemano, mettendoli uno nell'altro fino ad appallottolarli. Intanto i bambini compongono la fila. (...) Il gruppo si sposta verso la vicina palestra. La maestra: "Sappiamo già le regole: scarpe in fondo, mettete i calzini... Appena indossati i calzini, mettetevi al centro!".

Le consegne in forma orale talvolta sono utilizzate anche per esplicitare regole di scrittura di fonemi, spesso viene utilizzata la forma orale con l'intento di coinvolgere l'intera classe nella ripetizione di tali aspetti (Estratto 20).

Estratto 20. Classe n. 3, osservazione di febbraio 2018.

10.38 Maestra, rivolta a tutti, dice: "Rina intanto ci racconta come ha fatto a mettere d'accordo le due oche". Rina: "Le due oche litigavano. Con l'acca si sistemava tutto perché veniva fuori un bel suono: oche. La maestra: "Ieri c'era da noi la maestra Jenny. Lei era l'oca "c", io ero l'oca "e", ma non riuscivamo ad avvicinarci. Per fortuna è arrivata Rina che aveva la lettera "h". Ha preso per mano le due maestre e ha prodotto un bel suono".

10.40 "Proviamo a dirlo insieme: che". "Fatemelo sentire bene". Tutti: "che". A tutti: "Bravi!".

La maestra: "Adam, tu hai detto 'scrivo anche granchio'; che suono c'è nella parola 'granchio'?. "Chi". Singolarmente, i bambini ripetono il suono "chi"(...).

Quando le consegne riguardano giochi collettivi (Estratto 21) contengono il richiamo alle regole di partecipazione. Si tratta di un gioco che richiede ai bambini - a partire dalla vocale della faccia del dato - di trovare parole che inizino con lo stesso fonema.

Estratto 21. Classe n. 7, osservazione di ottobre 2017.

9.40 Dopo diversi disegni all'interno della lettera, la maestra termina l'attività e dice ai bambini di venire in avanti e di sedersi per terra per fare un gioco con il dado [dado a 6 facce, 5 delle quali hanno una vocale ciascuna e sul sesto lato ci sono tutte le vocali assieme.]. Ogni bambino deve lanciare il dado e dire una parola che inizi con la vocale rappresentata. Se vuole il bambino può cedere il turno a un compagno. I bambini si siedono in cerchio e la maestra con loro. Un bambino lancia il dado e decide di non dire lui la parola, ma di farla dire a un compagno. I bambini si passano il dado, la maestra supervisiona il gioco facendo rispettare il turno e le regole (...)

È importante che i bambini comprendano bene la consegna di una attività, per questa ragione spesso gli insegnanti ne verificano la reale comprensione da parte dei bambini. Nell'estratto 20, una volta pronunciata la consegna, l'insegnante si accerta che tutti i bambini abbiano compreso. Il controllo eseguito singolarmente permette di riprendere la consegna, come ulteriore

verifica della comprensione. Un aspetto interessante nell'estratto 22 riguarda il fatto che l'insegnante nel fornire le consegne, oltre a spiegare cosa devono fare in quella specifica attività (scrivere una filastrocca copiandola dalla lavagna), anticipa anche le attività successive (imparare a memoria il testo della filastrocca per Carnevale); le consegne, quindi, come schema anticipatore che dà senso e contestualizza l'attività di quel momento nel tempo.

Estratto 22. Classe n. 11, osservazione di febbraio 2018.

8.49 La maestra: "Adesso state attenti a quello che dico, lasciate una pagina bianca a fianco perché dovrete ripetere la scrittura di tutte queste letterine che avete visto oggi, saltate una pagina e andiamo nella pagina successiva che viene dopo. Che cosa faremo? Cercheremo di riscrivere la filastrocca soltanto col nuovo modo che stiamo imparando io la scriverò alla lavagna e poi la scriverete voi, poi la impareremo a memoria per il carnevale, voi vi tenete la filastrocca a portata di mano." La maestra di sostegno e la maestra controllano che i bambini facciano correttamente e che cambino pagina.

In alcuni casi la consegna è assente e il compito viene proposto senza anticipazioni (Estratto 23). In questi casi le consegne restano implicite perché si ripete un format molto conosciuto dai bambini, che non ha bisogno di esplicitazioni. È lo script che funge da schema anticipatore, all'interno del quale i bambini sanno fare

Estratto 23. Classe n. 1, osservazione di ottobre 2017.

9.25 La maestra "Dovreste aver finito tutti sul quaderno. Alessio raccoglie i quaderni da una parte e Paola dall'altra". (...) I due bambini raccolgono i quaderni e la maestra mette alla LIM la storia della nuvola NINA che è sul libro. Il volume è basso e induce alla tranquillità, qualche bambino ascolta, altri lavorano, altri giocherellano. La maestra chiede qual è la prossima storia. "Nina va a scuola" dice un bambino. Ascoltano tre storielle su Nina (già ascoltate in passato) e poi una sull'autunno (sono le stesse storie presenti sul libro).

Le consegne vengono realizzate prevalentemente con supporti di qualche tipo da parte delle insegnanti (Tabella 5.16), ciò accade in tredici scuole sulle diciotto del campione.

Tabella 5.16 - Frequenza delle consegne con o senza supporto.

CLASSI	CONSEGNE SENZA SUPPORTO	CONSEGNE CON SUPPORTO	TOTALE
1	10=21%	38=79%	48
2	-	23=100%	23
3	26=34%	50=66%	76
4	14=23%	48=77%	62
6	36=73%	13=27%	49
7	41=66%	21=34%	62
8	26=55%	21=45%	47
9	16=34%	31=66%	47
10	20=45%	24=55%	44
11	7=29%	17=71%	24
12	8=20%	32=80%	40
13	11=27%	30=73%	41
14	11=26%	31=74%	42
15	17=71%	7=29%	24
16	25=78%	7=22%	32
17	3=7%	43=93%	46
18	24=45%	29=55%	53
19	3=14%	19=86%	22
Totale	298=38%	484=62%	782=100%

Il 40% delle consegne sono accompagnate, nella maggior parte delle classi, da modellamento o da esempi, in pochi casi da entrambi questi aspetti insieme (Tabella 5.17). Nell'estratto 24 l'insegnante anticipa l'esercizio con un esempio per poi fare proseguire gli studenti uno alla volta nel completamento del compito proposto.

Estratto 24. Classe n. 8, osservazione di ottobre 2017.

8.55 La maestra torna alla cattedra, prende la scheda e la mostra nuovamente ai bambini e chiede loro come si chiama l'elemento rappresentato nella prima immagine. Silvia alza la mano e dice: "sandali". La maestra dice: "bravissima", poi scrive la parola in stampatello alla lavagna e dice a Leonardo di andare alla lavagna e di cerchiare la sillaba SA all'interno della parola. Intanto la maestra dice agli altri bambini di fare la stessa cosa sulla scheda (...)

Tabella 5.17 - Accompagnamento alle consegne.

CLASSI	CONSEGNE CON ESEMPI	CONSEGNE CON MODELLAMENTO	CONSEGNE CON ESEMPI E MODELLAMENTO	TOTALE
1		22		22
2	1	15	2	18
3	12		7	19
4	12		6	18
6	6	6		12
7	9	4		13
8	14	8	8	30
9	10	13	8	31
10	5	7	11	23
11	6	4	8	18
12	5	19	8	32
13	12	7	4	23
14	11	14	2	27
15	3		4	7
16	5		1	6
17				-
18	1			1
19	4	1	7	12
Totale	116	120	76	312

5.3.2 I materiali utilizzati da insegnanti e alunni

I materiali e strumenti utilizzati nell'attività rappresentano la quarta variabile presa in considerazione dal sistema di categorizzazione; essa prevede una specifica articolazione:

- *rispetto all'utilizzo*: da parte dell'alunno; da parte dell'insegnante; da parte di insegnante e alunno
- *rispetto alla forma*: a carattere strutturato (es. alfabetiere predisposto, schede, libro...) versus non strutturato (das, bottoni, legnetti, caratteri mobili, ecc.)
- *rispetto alla tipologia*: cartacei, digitali, altro.

a. Materiali utilizzati dalle insegnanti

Nel 50% delle attività osservate (471/957) l'insegnante non fa uso di materiali nelle attività; questo dato è in relazione a quanto emerso nelle consegne, realizzate in percentuale consistente senza ausilio di materiale. Quando le insegnanti fanno uso di materiali, si tratta per la maggior parte di materiali di natura cartacea (Tabella 5.18).

Tabella 5.18 - Frequenze per scuola dei diversi tipi di materiali utilizzati dall'insegnante nelle attività.

CLASSI	ALTRO	CARTACEI	DIGITALI	SENZA MAT.	TOTALE
1		12	47	34	93
2	16	17	11	18	62
3	9	32	8	34	83
4	7	37	5	16	65
6	7	6	4	35	52
7	9	12	5	40	66
8	24	7		25	56
9	12	15	5	19	51
10	9	9	13	20	51
11	12	7		8	27
12	14	12	5	15	46
13	11	23	2	13	49
14	6	23		25	54
15		4	1	29	34
16	1	7	3	27	38
17			3	45	48
18				58	58
19	4	10		10	24
Totale	141	233	112	471	957

L'insegnante si avvale del libro di testo per correggere i compiti assegnati a casa e riprendere alcune regole morfologiche (Estratto 25).

Estratto 25. Classe n. 4, osservazione di maggio 2018.

10.25 La maestra: "Pag. 101: metti a confronto le parole nel riquadro". Adam: "note – notte". La maestra: "Bene, vedete, la differenza di significato si ha, se aggiungiamo o togliamo una lettera". Deborah: "cane – canne". Elisa: "sera – serra". Davide: "rosa – rossa". La maestra: "Il punto quarto dell'esercizio dice: 'continua tu...'. Cosa si trattava di fare qui?". Deborah: "C'è la parola 'capelli' e sotto si deve mettere 'cappelli'...". Adam: "casa e cassa". Anna Maria: "tori e torri". La maestra: "Vi ricordate che il significato di queste parole lo abbiamo disegnato sul quaderno?". Luisa: "pale e palle". Maestra: "Leggiamo in riga!". Paola sembra un po' confusa. Maestra: "Ti ho detto di leggere in riga, mentre tu stai leggendo in colonna". Paola: "colla – coppa". Maestra: "Bene! E a fianco?". Paola: "pelle". Maestra: "Che diventa?". Paola: "penne".

b. Materiali utilizzati dai bambini

Guardando le frequenze nelle due tabelle seguenti emergono due robuste evidenze: i bambini lavorano prevalentemente con materiale strutturato (472 sul totale realizzato di 664, Tabella 5.19) e la natura del materiale strutturato è cartacea (482 sul totale realizzato di 582, Tabella 5.20).

Tabella 5.19 - Natura del materiale utilizzato dai bambini durante le attività.

FORMA DEL MATERIALE UTILIZZATO DAI BAMBINI	FREQUENZA
Non strutturato	192
Strutturato	472
Totale	664

Tabella 5.20 - Tipologia del materiale strutturato utilizzato dai bambini.

TIPOLOGIA DEL MATERIALE UTILIZZATO DAI BAMBINI	FREQUENZA
Altro	53
Cartaceo	482
Digitale	47
Totale	582

La tendenza generale si conferma guardando il dettaglio delle frequenze per scuola, fatta eccezione per due classi (Tabella 5.21).

Tabella 5.21 - Tipologia di materiale utilizzato dagli alunni.

CLASSI	TIPOLOGIA DI MATERIALE UTILIZZATO DAGLI ALUNNI			
	NON STRUTTURATO	STRUTTURATO	(VUOTO)	TOTALE
1		63	3	66
2	14	22	7	43
3	7	51		58
4	9	39		48
6		29		29
7		32		32
8	15	23		38
9	18	22		40
10	19	19		38
11		19	1	20
12		40		40
13	5	32		37
14	3	34		37
15	6	10		16
16	10	8		18
17				
18		2		2
19		20		20
Totale	106	465	11	582

In questo estratto emerge una forte tendenza dell'insegnante a non utilizzare materiale strutturato, e i bambini sono invitati a lavorare in maniera differente, utilizzando anche lo spazio aula come spazio di apprendimento (Estratto 26).

Estratto 26. Classe n. 16, osservazione di ottobre 2017.

10:40 Entro in classe e sono presenti due insegnanti. I bambini stanno facendo un doppio cerchio. L'insegnante spiega l'attività "Allora funziona così. Appena dico VIA il bambino del cerchio interno parla di quello che dico io. Con il compagno che si trova di fronte Pronti? Bisogna tenersi la mano. Via, per 1 minuto parlate del vostro gioco preferito". I due cerchi si fermano e le coppie corrispondenti parlano del loro gioco preferito. Dopo 1 minuto l'insegnante dice "STOP"

10.46 "Adesso i bambini del cerchio interno si spostano di una postazione verso destra. Adesso parlate del vostro libro preferito e parlano i bambini del cerchio esterno
10:50 L'insegnante dice "Stop"

5.4 Organizzazione del lavoro e clima di classe

5.4.1 L'organizzazione del lavoro in classe

La variabile "Organizzazione del lavoro" si riferisce a come i bambini vengono organizzati quotidianamente per lavorare nelle diverse attività. Nel sistema di categorizzazione questa variabile è articolata in tre livelli, che danno conto delle diverse configurazioni che si organizzano per l'apprendimento dei singoli e dei gruppi. In particolare:

- *lavoro individuale*: è la configurazione più tradizionale, nella quale ogni bambino viene impegnato in un'attività da realizzare da solo con un prodotto finale realizzato prevalentemente con un impegno individuale;
- *lavoro collettivo*: è la configurazione nella quale l'attività è la stessa per tutti e l'insegnante regola gli scambi dell'intero gruppo classe;
- *lavoro collaborativo*: è la configurazione che prevede attività realizzate in piccoli gruppi o in diadi, con un alto grado di interazione all'interno del piccolo gruppo. Il prodotto richiesto è unico per ogni gruppo.

La dimensione organizzativa delle attività è particolarmente rilevante ai fini dell'apprendimento ed è connessa con l'idea di apprendimento che orienta l'azione didattica dell'insegnante. La scelta di proporre una attività individuale rimanda evidentemente a una visione dell'apprendimento ancorato all'impegno del singolo e, anche se in una classe scolastica è difficile pensare a un impegno individuale senza un minimo di interazioni con i pari, le interazioni restano sullo sfondo.

Nel caso dell'organizzazione collettiva del lavoro, si prevede un allestimento che coinvolge l'intero gruppo classe, regolato - per ovvie ragioni - dall'insegnante e nel quale però la dimensione di interazione è giocata prevalentemente tra bambini e insegnante, meno tra pari. Nell'attività collaborativa, l'interazione sociale (praticabile a livelli plurimi: coppie; piccoli gruppi omogenei; piccoli gruppi eterogenei) è riconosciuta invece come condizione indispensabile per l'apprendimento.

Le frequenze percentuali registrate sulle 957 attività osservate (Tabella 5.22) rimandano l'esigua presenza di attività di tipo col-

laborativo, eccezion fatta per due classi osservate, dove il dato si attesta su un valore percentuale superiore al lavoro individuale (30% versus 3%, classe n.16; 32% versus 16%, classe n.15) e per la classe n.3 nella quale il lavoro collaborativo e il lavoro individuale hanno frequenze percentuali molto vicine (15% versus 17%).

Tabella 5.22 - Organizzazione del gruppo classe nelle attività.

ORGANIZZAZIONE DEL GRUPPO CLASSE			
SCUOLE	LAVORO INDIVIDUALE	LAVORO COLLABORATIVO	LAVORO COLLETTIVO
1	49%	3%	47%
2	39%	5%	56%
3	17%	15%	68%
4	25%	7%	68%
6	47%	2%	51%
7	37%	16%	47%
8	77%	7%	16%
9	70%	2%	28%
10	70%	-	30%
11	71%	-	29%
12	26%	7%	67%
13	61%	-	39%
14	48%	2%	50%
15	16%	32%	52%
16	3%	30%	66%
17	29%	2%	69%
18	46%	-	54%
19	70%	-	30%

È interessante che tutte le classi si polarizzano sulla dimensione organizzativa individuale versus collettiva. Infatti nella maggior parte delle classi (undici su diciotto) prevalgono attività collettive, mentre nelle restanti (sette su diciotto) prevalgono attività individuali. Come si collocano le classi con minore e maggiore valore aggiunto? È interessante il fatto che nelle tre classi con maggiore valore aggiunto (Tabella 5.20) prevalgono attività collettive, men-

tre in due classi (n. 11 e n. 14) delle tre classi con minore valore aggiunto la percentuale di attività individuale è maggiore.

Si riportano di seguito degli estratti dai diari di osservazione in classe al fine di approfondire la riflessione sulle differenti modalità organizzative così come hanno preso corpo nelle pratiche a scuola.

L'estratto 27 è esemplificativo di una attività individuale nella quale i bambini sono impegnati in una attività di scrittura di grafemi, ciascun per sé stesso al proprio banco.

Estratto 27. Classe n. 19, osservazione di ottobre 2017.

9:10 La maestra distribuisce i tablet facendosi aiutare da due bambini. Intanto avvisa i bambini di tenere la striscia 2A (...) La maestra dice: Prendiamo la penna. [chi non ha il pennarello lo riceve dalla maestra]. Chiede ai bambini di disegnare la A ricordandosi che le lettere iniziano dall'alto e scendono come fa la pioggia. Poi chiede di passare alla B: come si fa? Dal cielo al prato poi la righetta e quindi le due pance. Ora la C di CIGNO, dalla testa alla coda. Intanto la maestra distribuisce i fazzoletti per cancellare gli errori e dice ai bambini che domani usciranno alla lavagna coloro che oggi non sono usciti. I bambini che finiscono la scheda possono inserire la scheda 5A, ricordandosi che si parte sempre dal puntino rosso.

Una bambina chiede se bisogna ripassare anche l'acca.

Victor chiede perché non ci sono due C. Maestra: perché questo esercizio serve per imparare a scriverle e C [dura] e C [dolce] sono uguali, vero? Victor annuisce.

Il ritmo è diventato più tranquillo; i bambini chiamano la maestra, lei passa tra i banchi commentando: questa lettera è da coppa; questa anche; prova a cancellarla e riscriverla. Un bambino viene richiamato a scrivere con tutto il corpo con entrambe le mani sul banco e la schiena dritta.

Ester: posso fare il corsivo?

Maestra: non è corsivo è scrittura piccola come dice il tuo compagno; sì, prova a farlo. Ester è felice e condivide la sua gioia con il compagno. Tutti lavorano in silenzio, la maestra passa di banco in banco. Quando hanno finito possono mettere la striscia che preferiscono.

Maestra: Clemence, sei stato molto bravo ma ti do un consiglio per fare questa lettera difficile [è la D] e gli mostra come fare. La maestra suona la campanella per richiamare l'attenzione e chiede: Chi ha provato a fare le lettere piccole? Ce n'è qualcuna che assomiglia alla loro mamma grande? I bambini escono dal banco per mostrare alla maestra le loro scritture in stampatello minuscolo. La maestra ripropone la domanda, ossia se c'è una lettera piccola che assomiglia alla sua mamma grande, paragonando la somiglianza tra le lettere a quella tra Martina e la mamma o Mattia e il papà, ma i bambini sono stanchi e non rispondono alla sollecitazione. La maestra dice che chi ha finito può mettere via il tablet e riordinare il banco, ricordando che bisogna cancellare sempre il tablet prima di metterlo via.

9:40 I bambini liberano il banco e si preparano per la ricreazione.

Nell'attività descritta nell'estratto 27 emerge come il lavoro dei bambini proceda in parallelo e assuma come referente esclusivo l'insegnante, che inizialmente indica la procedura da seguire per tracciare le lettere e successivamente viene a tratti interpellato da singoli bambini per una supervisione del proprio lavoro e/o per chiarimenti o indicazioni sul da farsi.

Diversamente connotata è una attività di tipo collaborativo, presentata nell'estratto 28.

Estratto 28. Classe n. 16, osservazione di febbraio 2018.

10:55 "Adesso do dei foglietti a ogni coppia e dovete inventare più parole possibili con queste sillabe". La maestra inizia a distribuire i foglietti bianchi e invita i bambini "Formate coppie di amici" [cfr. Figura 5.18]. Ogni coppia riceve un foglio bianco e tre cartoncini per bambino con su scritte sillabe.

Mi siedo vicino ad una coppia per osservare il loro lavoro.

"Stop, non avete capito, non ho spiegato bene. La maestra si siede con un gruppo per aiutarli. Le coppie che hanno finito il lavoro iniziano a colorare la sillaba target.

11.22 La maestra si avvicina al tavolo di Marcello per aiutarlo.

11.26 La maestra dice STOP e le coppie terminano la scrittura di parole. L'insegnante richiama un bambino "Ti siedo al tuo posto per favore, sono stufo di rimproverare".

Figura 5.18 -
Esempio di attività di tipo collaborativo.



In un assetto di stampo collaborativo, i bambini sono organizzati per lavorare insieme, in questo caso in coppie autodefinite dai bambini stessi. Come mostra anche il materiale fotografico presente nel diario, si realizza una condivisione di strumenti per l'attività (cartoncini, fogli, penne, matite...) e una costruzione

condivisa di una risposta alla consegna (inventare e scrivere parole a partire da sillabe date). I bambini sono impegnati in una interazione immediata entro cui poter mettere a patrimonio le proprie conoscenze e contemporaneamente costruirne di nuove.

Possibile ulteriore organizzazione delle attività in classe è stata poi quella rilevata nei termini di lavoro collettivo, cui si riferisce l'estratto 29. I bambini sono impegnati con l'insegnante in una attività dapprima di riconoscimento e denominazione di lettere e sillabe, successivamente di sillabazione di parole.

Estratto 29. Classe n. 17, osservazione di ottobre 2017.

10:40 Arrivo in classe; è appena finita la ricreazione, c'è un certo fermento.

"Appena c'è silenzio cominciamo bene col nostro lavoro", dice la maestra.

Anche oggi in classe c'è Mohamed, un bambino della classe seconda elementare che trascorre del tempo della giornata anche in questa classe per poter meglio imparare la lingua italiana.

I bambini sono tutti in piedi, vicino alla maestra. La maestra con una riga indica sulla parete dell'aula delle lettere appese vicino a parole la cui iniziale corrisponde con la lettera rappresentata.

"Maestra: MA ME MI MO MU", tutti insieme i bambini scandiscono prima le sillabe e poi le lettere costituenti, dopo che la maestra ha pronunciato la sillaba in questione.

Il lavoro procede secondo questa linea di sviluppo per diverse lettere (M, P, T, L, N, B, S, R, D). Poi si torna tutti a sedere, ognuno al proprio banco.

La maestra posiziona a terra cinque cerchi di plastica e chiama Stefania per scegliere una parola rispetto alla quale saltare nei cerchi (tante quante sono le sillabe costituenti). A ciascuno a turno viene assegnata una tra le parole raffigurate sulla parete dell'aula (cfr. sopra); la parola viene scandita in sillabe con un battito di mani per ciascuna sillaba, poi saltata nei cerchi e poi riflettuta su quante siano le sillabe componenti, desunte guardando al numero dei cerchi saltati. Il gioco prosegue, la maestra chiama i bambini uno alla volta.

A Mohamed ed Eleonora vengono proposte due parole ciascuno (la maestra esplicita questa come una strategia per migliorare l'ascolto e la percezione del suono).

I bambini alzano la mano, tutti vogliono essere chiamati, sono attenti, interpellano la maestra rispetto a variazioni che intervengono nel corso del gioco (per es., "Perché prima l'hai data tu la parola e adesso scelgono loro (i compagni) quella che vogliono?"; "Perché a loro fai fare due parole invece che una sola?").

Ora è il turno di Eleonora, che sceglie la parola "locomotiva", indicandola sul muro con un sorriso pieno.

L'esempio mostra come in questa organizzazione i bambini siano tutti insieme impegnati nell'esecuzione "corale" della stessa

consegna. Nel caso della lettura di lettere/sillabe e, in serie, nel caso della sillabazione. In una dimensione collettiva i bambini sono insieme ma il centro principale dell'interazione è l'insegnante.

5.4.2 Il clima di classe

Questa variabile rimanda al clima relazionale e per così dire "all'atmosfera" complessiva della classe durante lo svolgimento delle attività didattiche, dimensione immateriale che gioca un ruolo particolarmente significativo rispetto allo "stare dentro" le esperienze di apprendimento. Concorrono alla definizione di questa variabile diverse dimensioni:

- senso di appartenenza: inclusivo, selettivo;
- dimensione sociale: collaborativa, partecipativa, competitiva;
- dimensione emotiva: senso di sicurezza, senso di apprensione;
- motivazione: impegnato, disimpegnato;
- dimensione gestionale: organizzata, dispersiva;
- altro (es. reazione ai rimproveri, agli errori, agli insuccessi: dinamica vs depressiva).

Si riportano qui le distribuzioni delle frequenze percentuali relative alla dimensione sociale e a quella gestionale, sia a livello generale rispetto a tutte le classi partecipanti sia a livello più situato attraverso la presentazione di estratti specifici dai diari di osservazione in classe.

a. Dimensione sociale

Rispetto al clima di classe, la dimensione sociale può esprimersi in riferimento a tre marcatori di forme possibili, così specificate: partecipativa, si riferisce a situazioni nelle quali i bambini sono coinvolti nell'attività didattica ma senza l'obiettivo di realizzare un'attività comune; collaborativa, nel caso di una gestione condivisa del compito e delle attività; competitiva, invece, rispetto a situazioni in cui i bambini possano sentirsi in concorrenza tra loro.

La dimensione maggiormente rilevate nel complesso delle classi (Tabella 5.23) si esprime in termini partecipativi, con accentuazioni di tipo collaborativo per alcuni casi (classi n. 3, n. 8, n. 9, n. 10, n. 15, n. 16).

Tabella 5.23 - Frequenza percentuale delle tre forme sociali.

DIMENSIONE SOCIALE			
CLASSI	COLLABORATIVA	COMPETITIVA	PARTECIPATIVA
1	4%	-	96%
2	10%	-	90%
3	32%	-	69%
4	-	-	100%
6	10%	-	90%
7	14%	2%	84%
8	68%	-	32%
9	80%	-	20%
10	74%	-	26%
11	-	36%	64%
12	12%	5%	84%
13	5%	22%	72%
14	8%	5%	87%
15	30%	-	70%
16	35%	-	65%
17	-	-	100%
18	-	-	100%
19	-	-	100%

La dimensione sociale competitiva si rileva molto sporadicamente (classi n. 13, n. 11, n. 14, n. 7).

Di seguito vengono presentati alcuni estratti dai diari di osservazione in classe allo scopo di dar conto delle differenti connotazioni attinenti alla dimensione sociale rispetto al clima di classe.

Dimensione sociale collaborativa

La situazione descritta nell'estratto 30 sequenza A si riferisce a un momento di lavoro in cui tutta la classe è impegnata nella ricerca somiglianze tra le lettere scritte in formati diversi. Il clima di classe che si respira ha una connotazione significativamente collaborativa a favore della quale paiono giocare il posizionamento

e le modalità interazionali dell'insegnante, che pone le domande a tutta la classe e non al singolo bambino, non assegna il turno di parola, non preclude la possibilità di scambi diretti tra i pari. Nella sequenza B la stessa insegnante ha diviso la classe in sottogruppi e invita esplicitamente ogni gruppo a collaborare per la revisione delle parole scritte.

Estratto 30, sequenza A. Classe n. 19, osservazione di febbraio 2018.

La maestra presenta la M/m e chiede ai bambini se sono simili o diverse; i bambini dicono che sono un pochino diverse perché la lettera grande ha le punte e la lettera piccola ha le gobbe. La maestra mette quindi la M/m in un nuovo gruppo di lettere che chiama simili. Estrae poi la lettera T/t. I bambini descrivono i due grafemi parlando di righe diritte e curve. La maestra chiede a che cosa assomigli la lettera t; qualche bambino dice che assomiglia alla t in corsivo e la maestra lo rinforza. Dove la mettiamo chiede la maestra? Tra le lettere simili o le lettere diverse? Prova a metterle nel gruppo delle lettere diverse ma qualche bambino protesta. Allora si procede con la votazione: vincono coloro che vogliono metterla tra le lettere simili e la maestra dice che è meglio effettivamente metterla nel gruppo dei simili perché comunque è facile riconoscerla. Passa quindi alla lettera L/l e chiede con che cosa si può confondere; i bambini dicono che si può confondere la l minuscola con la l maiuscola. Quando la maestra chiede in che gruppo metterla tutti i bambini dicono che va messa tra le lettere diverse. Si procede con la lettera N/n che viene messa nel gruppo delle simili e con la lettera A/a che viene invece messa nel gruppo delle diverse. La maestra anticipa che di lì a poco arriveranno le lettere terribili. Continua quindi presentando la lettera F/f che mette nel gruppo delle simili e la lettera E/e, anch'essa posta nel gruppo delle simili.

Sequenza B. Classe n. 19, osservazione di maggio 2018.

La maestra passa quindi a far vedere due fogli con disegnate due formiche e le consegna a un gruppo di bambini, che sarà appunto il gruppo delle formiche.

Finita la presentazione dei gruppi di parole e attribuita a ogni gruppo una famiglia, la maestra distribuisce quindi un foglio a testa dicendo di scrivere tutte le parole che riescono a trovare che appartengono alla famiglia che ha sul tavolo. Ricorda che il suono può essere sia all'inizio sia alla fine della parola o anche al suo interno. La maestra precisa che bisogna lavorare prima da soli e solo dopo confrontarsi con gli altri bambini del gruppo per vedere se le parole sono state scritte giuste. La maestra aggiunge che sono validi anche i nomi di persona. I bambini lavorano nei gruppi abbastanza bene.

Come l'estratto restituisce, nei gruppi si genera un clima operoso e disteso punteggiato dal feedback di supporto e apprezzamento esplicito espresso dall'insegnante ai bambini.

Un'altra possibile connotazione della dimensione sociale può esprimersi invece in termini competitivi.

Dimensione sociale competitiva

In questa situazione la classe sta svolgendo un'attività orale di riconoscimento delle lettere dell'alfabeto e poi di scomposizione di parole in sillabe.

Estratto 31. Classe n. 14, osservazione di ottobre 2017.

Maestra: "Vediamo di ripassare ora un pochino... se vi ricordate ancora le letterine.

Chiama alcuni bambini per tenere le letterine. "Le letterine stanno ferme!"

I bambini hanno in mano 4 vocali "A, E, I, A" fa spostare i bambini e ripetere a ogni bambino la sequenza di lettere. La maestra ogni tanto ricorda una filastrocca per aiutare i bambini.

Maestra "Lo sai che noi andiamo d'accordo solo se sei bravo? Vero?" Lorenzo si siede sul banco e continua a ripetere la sequenza. La maestra prosegue con il compito di far ripetere ai bambini. "Facciamo muovere questi bambini, facciamo prendere aria alla letterine. Ivana? Lorenzo non lo voglio proprio sentire..."

Una bambina è in difficoltà a leggere le lettere, allora la maestra le dice per lei.

"Ti faccio una sorpresina ora..." la maestra tira fuori la lettera O e fa leggere una bambina "L'avete vista tutti questa letterina?"

La maestra riprende un esercizio fatto venerdì: "Lo avete fatto così così... Lorenzo metti via le macchinine! Ho letto le schede di venerdì, ci sono delle letterine che non avete capito. Federico anche tu in silenzio perché anche tu hai sbagliato. Che letterine ha la parola 'cane'? Brian rispondi tu?" Fa ripetere tutte le lettere e poi scompone la parola in sillabe. "Ascoltate i suoni"

Rana: scrive alla lavagna con il gesso rosso le parole. La maestra completa le lettere mancanti.

Luna: scompone in sillabe.

Poi un disegno con la neve: attento alla parolina 'neve' Lorenzo. Che lettera metto? Tutti lo sentono il suono di E?

Leone: Questa è più difficile. I bambini in coro ripetono le lettere che compongono la parola.

Mele: Che cosa dovevo inserire? M...L...due E

Pini: me lo dice Alberto! P...N... Alberto: "E". Maestra: allungo le letterine, la letterina è...chi aiuta Alberto?" I compagni intervengono in coro.

Fiori: ancora due o tre... fiori, cosa ci metti qui Carla? Finisce con la ... "j;"

Mare: Marco che non lo ho sentito per niente; Lorenzo chiama la maestra "dopo mi dici Lorenzo"

Non era un esercizio facile. Volevo vedere chi sentiva i suoni.

Lorenzo: "Se io ero ancora più bravo, potrei cambiare posto?"

Maestra: "Ricordi che lunedì scorso abbiamo già cambiato posto? Ab-

*biamo un po' litigato e ti ho spostato!" Lorenzo: "Io non ci vedo!"
Maestra "Ti posso spostare vicino alla Morena! Ma dai che ti cambio
un altro giorno!"*

L'attività si svolge in un clima di potenziale concorrenza tra i bambini che vengono chiamati uno ad uno dall'insegnante per eseguire il compito, con esclusione di alcuni tra loro e ripresa per chi ha sbagliato, in una situazione tesa da parte dell'insegnante a verificare chi tra i bambini senta i suoni delle lettere. Altro aspetto rilevante rispetto al clima di classe riguarda le modalità di gestione delle attività proposte ai bambini, ossia la modalità organizzata o dispersiva dell'attività proposta.

Dimensione sociale partecipativa

In ultimo, si sottolinea quanto il clima di classe sia marcatamente connotato da una dimensione sociale di tipo partecipativo nel panorama complessivo delle classi partecipanti. L'estratto seguente rappresenta una situazione di coinvolgimento dei bambini rispetto alla proposta didattica pur non finalizzata ad un'impresa comune.

Estratto 32. Classe n. 19, osservazione di ottobre 2017.

La maestra [abbassa la voce per richiamare l'attenzione]: Io dico l'oggetto [indicando le lettere alle pareti] e voi mi direte il suono. Comincia con la A, alzando ogni lettera per fare vedere la figura sottostante. Fa così con tutto l'alfabeto. Arrivata alla lettera H sta in silenzio. Michela interviene dicendo che lei ha un'acca. Maestra: Deborah, anche tu hai un'acca. [I bambini si stupiscono]. La maestra chiama tutti i bambini il cui nome contiene l'acca [li chiama pronunciando il loro nome come se non avessero l'acca]. Bambina: Anche mia nonna si chiama Carla! Maestra: Ma Carla non ha l'acca! Qualcuno dice di sì. La maestra scrive il nome alla lavagna.

I bambini prendono parte all'attività in una dinamica di partecipazioni parallele: ciascuno segue la consegna dell'insegnante in autonomia rispetto ai compagni senza che si sviluppi un confronto tra i bambini finalizzato alla costruzione condivisa di una risposta rispetto alla proposta.

b. Dimensione gestionale

Rispetto a questo livello, si osserva una preponderante connotazione organizzata delle attività: per tutte le classi partecipanti, il valore di frequenza percentuale rilevato a questo proposito è ben più corposo di quello attribuibile a una gestione dispersiva (Tabella 5.24).

Tabella 5.24 - Frequenze percentuali dei due tipi di dimensione gestionale.

DIMENSIONE GESTIONALE (FREQUENZE %)		
CLASSI	DISPERSIVA	ORGANIZZATA
1	2.3%	97.7%
2	28.6%	71.4%
3	5.3%	94.7%
4	3%	97%
6	5%	95%
7	-	100%
8	4.6%	85.4%
9	16.3%	83.7%
10	15.5%	84.5%
11	18.18%	81.82%
12	-	100%
13	2.4%	97.6%
14	2.5%	97.5%
15	-	100%
16	-	100%
17	3.6%	94.4%
18	-	100%
19	-	100%

A titolo esemplificativo, si illustrano di seguito le due possibili forme gestionali attraverso estratti dai diari di osservazione in classe.

Dimensione gestionale organizzata

Nell'estratto che segue un elemento che ci pare emerga come utile sul piano dell'organizzazione del lavoro con i bambini è il ripercorrere con loro il senso della consegna di lavoro, ricostruendolo insieme, così da orientarne la partecipazione alla proposta.

Estratto 33. Classe n. 4, osservazione di maggio 2018.

10:25 La maestra, facendo riferimento ad una scansione annunciata nelle ore precedenti, stimola a ricordare: "Il primo lavoro promesso è quello che vedevamo stamattina: Cosa aveva detto la maestra?... Quella frasetta che avete fatto a casa bisogna adesso...". Dante: "...correggerla". Luana: "...leggerla". Maestra: "Ognuno sceglie una frase e la legge. Ne scegliete una da leggere, quella che vi piace di più!".

Dante: "La lasagna che fa mia nonna è buonissima". Maestra: "Qual era la parola con la 'gn'?". "Lasagna". "Sì, ottimo... Hai messo la lettera maiuscola? Hai concluso con il punto? Bene!". La maestra incalza con le domande ma lascia sempre il tempo per rispondere.

Hanna: "Al lago di Garda ho visto una mamma cigno coi suoi piccoli". "La parola era?". "Cigno". Andrea: "Un ragno è grosso e velenoso". Maestra: "Che belle frasi che avete fatto! Bravissimi!". Continua Andrea: "Il ragno ha fatto una ragnatela in casa". Maestra: "Il ragno è gettonatissimo! Sei stato super bravo, perché hai messo due parole con la gn". Asia: "La domenica mi piace andare a fare il picnic in montagna". Maestra: "Bene. Proprio una bella frase". Luca: "Sono andato al panificio e ho preso una grande pagnotta". Emanuele: "Agnello con la sua mamma mangia l'erbetta fresca". Maestra: "Bravi! Mi avete proprio ascoltata: avevo chiesto di fare frasi da seconda". Tutti leggono le loro frasi. Maestra: "Terminiamo il giro e poi che cosa facciamo?". "Un altro giro!".

Sandra: "Domenica sono andata al lago e ho visto tanti cigni e uno si è avvicinato a me". Maestra: "Che bella! La parola qual era?". "Cigni". Toccherebbe a Emanuele che però si è dimenticato a casa il quaderno: "Emauele la legge domani, quando porterà il quaderno!". Luana: "Al lago di Garda ho visto un cigno bianco che nuotava con tante paperelle". Alessia: "Lo gnomo è un omino basso e con la barba". Maestra: "Brava!". Sergio: "Lo scrigno contiene cose preziose".

Inizia ora un secondo giro di frasi. Emanuele, che non aveva il quaderno, vuole comunque contribuire allo scambio di frasi. "Mi ricordo una frase...: Astrid ha molte compagne di gioco". "Bravo!". Aurora: "La domenica mi piace andare a fare un picnic...". La maestra non si accorge che la frase proposta da Aurora non ha la "gn".

10.39 Maestra: "Bene, bravissimi. Lavoro n. 2. Il secondo lavoro riguarda il corsivo. Poi faremo il lavoro a gruppi. Abbiamo fatto la erre, vi farei fare anche la vi. Vi siete accorti che vi sto dando le lettere più difficili, la 'r' (rro), adesso la 'v' (voo)?".

Un ulteriore elemento di utilità rispetto alla tenuta gestionale può essere rintracciato nella scansione esplicita della sequenza delle attività da parte dell'insegnante che, nel caso specifico, annuncia il passaggio al lavoro successivo (lavoro n. 2).

Una condizione differente è invece illustrata nell'estratto che segue, esemplificativo di un momento che appare dispersivo sul piano di gestione della proposta didattica.

Dimensione gestionale dispersiva

La classe è coinvolta in una attività di dettato, che nel suo procedere nel tempo tende ad assumere una connotazione via via più dispersiva.

Estratto 34. Classe n. 13, osservazione di maggio 2018.

10:41 La maestra comincia parola per parola a dettare il sogno. "Davide ho cominciato a dettare!" Dice la maestra a un bambino in prima fila.

La maestra ricorda che tra una parola e l'altra c'è uno spazio anche se lei non lo dice. La maestra scrive alla lavagna la sillaba GN per far vedere ai bambini come scriverla. Le parole un po' difficili la maestra decide di sillabarle con la voce e il battito di mano. Mentre detta la maestra aiuta i bambini che si trovano nei banchi davanti.

Le parole con le doppie le sottolinea dicendo che ci sono delle doppie e quali doppie sono (addormenta, ci sono due d). Tutti i bambini scrivono in stampato maiuscolo. Un bambino chiede come dividere una parola e la maestra gli fa la sillabazione con il battito di mani per fargli capire come dividerla.

I bambini chiedono come andare a capo, come scrivere, poi di aspettare per andare avanti. La maestra offre loro dei rinforzi e poi si siede per proseguire con la lettura.

In classe c'è un'insegnante di sostegno che segue un bambino con gravissime difficoltà, ma non è presente a scuola e quindi offre sostegno alla classe, gira per i banchi ed eventualmente rinforza quello che detta la maestra. Aiuta i bambini e corregge dove loro hanno sbagliato.

C'è un vociere in classe e la maestra riprende i bambini e chiede silenzio. Un bambino dice che non ci sta sul foglio e chiede aiuto per dividere la parole. La maestra di sostegno si avvicina a questo bambino e lo aiuta. La maestra chiede al bambino se può andare avanti ma lui le chiede di aspettare, poco dopo la maestra comunque va avanti. La maestra indica il punto e dice di andare a capo. La maestra di sostegno aiuta questo bambino ad andare avanti. La maestra dice che accorcerà il dettato altrimenti diventa troppo lungo... poi dice di no, che detta tutto. La maestra si sofferma molto sulle singole parole per indicare bene e con precisione tutte le lettere che compongono le varie parole, sottolineando eventuali caratteristiche un po' complesse delle parole.

Arrivati ad una virgola la maestra scrive alla lavagna l'ultima parola e la virgola dove va messa. Chiede ai bambini se può andare avanti, decide comunque di andare avanti subito dopo che lo ha chiesto senza attendere risposte dai bambini. Chiede ai bambini di scrivere bene.

Una bambina dice che è rimasta indietro e la maestra le ridetta le ultime parole. Un'altra bambina chiede come dividere una parola. La maestra per la parola "amicizia" ricorda la regola di zio, zia...che va con una sola Z. "Vi tolgo un pezzettino di sogno che se no diventa troppo lungo! Punto di fine riga, andate a capo riga! Attenzione a questa parola, ve la scrivo anche alla lavagna. Attenzione all'apostrofo che è una lacrimuccia in alto. Dopo ve la faccio vedere che così correggete." La maestra va alla lavagna e cancella. Scrive la parola con l'apostrofo. Un bambino richiama l'attenzione della maestra per capire come scrivere la parola con l'apostrofo.

La maestra si sofferma molto su questa parola dicendo che è una parola molto difficile. Un bambino continua a chiedere se c'è uno spazio oppure no. La maestra va alla lavagna e spiega che ci vuole un solo spazio. Poi continua con il dettato seduta sulla sedia davanti ai cinque banchi iniziali.

La maestra si sofferma su molte parole anche di alcune parole che dice che hanno sillabe che non hanno ancora fatto, ma che faranno la settimana successiva. C'è molta confusione in classe, i bambini ripetono le parole a voce alta. Un bambino dice di aspettare che non

ha ancora finito. Un bambino mostra il quaderno alla maestra e lei lo riprende perché ha scritto tutto attaccato e gli chiede di scrivere bene e ordinato. Alcuni bambini sanno già la fine della storia e cominciano a scrivere in autonomia.

L'osservazione sembra restituire come nel corso del lavoro intervengano degli elementi che rendono più faticosa la tenuta della situazione: l'insegnante a un certo punto sembra come valutare troppo complessa la proposta in atto, sia perché comprendente al suo interno elementi sillabici non ancora affrontati con i bambini sia perché forse di lunghezza eccessiva. L'insegnante cerca di agire degli aggiustamenti in corso d'opera, in una situazione che però va sfaldandosi.

6 | Analisi delle interviste ai docenti³³

Giuseppe Tacconi³⁴, Paola Baratter³⁵ e Marco Perini³⁶

Introduzione

Come e attraverso quali pratiche di insegnamento i bambini acquisiscono la capacità di leggere e scrivere? La ricerca ha voluto esaminare le caratteristiche e la qualità delle pratiche di un gruppo di docenti di scuola primaria della Provincia autonoma di Trento impegnati nell'educazione linguistica di bambini della prima classe della scuola primaria.

Non si tratta semplicemente di capire come i docenti supportano i bambini nell'apprendere a decodificare le parole, ma di dare un quadro della complessità di dimensioni che sono implicate nell'insegnare e nell'imparare a leggere e scrivere (cfr. Lerner, 2001).

Come anticipato nel cap. 2, le azioni messe in campo dalla ricerca sono state molteplici. Questo capitolo restituisce in particolare quanto emerso dalle interviste ai docenti realizzate nel mese di febbraio 2018, proponendo però anche qualche intreccio tra i risultati di questa fase e i risultati di altre fasi della ricerca, che ci aiutino a comprendere le caratteristiche profonde delle pratiche didattiche che possono facilitare l'apprendimento della lettura e della scrittura.

È stata realizzata un'intervista per ciascuna delle diciotto insegnanti coinvolte. La durata media delle interviste è stata di circa

³³ Il testo è frutto dello sforzo congiunto dei tre autori. In particolare Giuseppe Tacconi ha curato l'impianto complessivo e ha seguito i vari livelli di analisi; a lui è attribuibile la stesura dell'Introduzione e dei punti 6.1, 6.3.1 e 6.4. A Paola Baratter sono attribuibili i punti 6.3.3 e 6.3.4. A Marco Perini i punti 6.2 e 6.3.2

³⁴ Giuseppe Tacconi è professore associato di Didattica generale presso l'Università di Verona.

³⁵ Paola Baratter è Dirigente scolastica e docente a contratto presso la Facoltà di Scienze della Formazione primaria dell'Università di Bolzano.

³⁶ Marco Perini è Dottorando di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Verona.

trentasei minuti ($M=36,39$; $DS=12,96$). Complessivamente le trascrizioni si sono tradotte in centocinquanta cartelle di testo. L'intervista è stata focalizzata sulle pratiche e sollecitava a riportare situazioni ed episodi che, secondo le insegnanti, si erano rivelati utili per facilitare l'alfabetizzazione degli allievi. Ogni conversazione ha preso avvio da una riflessione sulla lettura del diario etnografico relativo alla prima osservazione in aula, che era stata previamente consegnata alle partecipanti.

Nei racconti ritroviamo strategie e stratagemmi che caratterizzano la quotidiana pratica didattica delle insegnanti, ma anche atteggiamenti, posture, riflessioni su come si costruisce il sapere professionale e una meta-riflessione sul processo stesso della ricerca in atto. Non ci siamo però limitati a raccogliere e ordinare le storie delle insegnanti. A partire dall'analisi delle storie, abbiamo inteso costruire una teoria, per quanto locale e situata.

Le pratiche sono complesse e tengono insieme specifiche azioni compiute dalle insegnanti su più fronti: le azioni per attivare i processi cognitivi degli allievi, alle prese con l'alfabetizzazione; le azioni relazionali per gestire e supportare emotivamente i processi di apprendimento; le azioni sul contesto e la collaborazione con i/le colleghi/e, gli/le esperti/e e i genitori; le azioni su di sé per alimentare il proprio pensiero e i propri vissuti. Le pratiche si realizzano poi all'interno di contesti relazionali differenti, per quanto gli allievi provengano da un ambito sociale abbastanza omogeneo. Cinque sono le scuole cittadine (Trento o Rovereto) e tredici quelle di paese; tre sono le scuole paritarie e quindici quelle provinciali. Non di rado nei racconti si affacciano anche i genitori o altre figure (prevalentemente colleghi e figure di esperti) che interagiscono in vari modi con le docenti. Delle pratiche fanno infine parte anche altri elementi contestuali: il contesto organizzativo, con le sue risorse e i suoi vincoli (ad es. l'organizzazione scolastica, i gruppi classe dal numero generalmente contenuto, la possibilità di usare fotocopie e attrezzature varie che mediamente è garantita), il contesto socio-economico, il territorio trentino (l'edilizia scolastica, le biblioteche, le molte risorse del territorio, ecc.).

Tutta questa complessità si riverbera nei racconti di pratica che abbiamo raccolto e analizzato dal basso, attraverso un disegno di ricerca qualitativo, che facesse emergere le principali categorie capaci di interpretare le pratiche³⁷ e le connettesse insieme.

³⁷ Per la descrizione del quadro teorico e dei passaggi metodologici della ricerca, cfr. il cap. 4 del secondo dei due volumi che danno conto della presente ricerca. Per una rassegna di ricerche sullo stesso tema, cfr. Rogers & Schaenen 2014; per una ricerca sulle storie di successo di insegnanti, cfr. Israel, 2009.

Ne risulta una teoria complessiva dell'insegnare a leggere e scrivere in cui centrale è la qualità dell'agire didattico, che si esprime in una ricca rassegna di dispositivi: allestire materiali stimolanti, variare le strategie, ricorrere a routine, lavorare con le storie, attivare processi metacognitivi, valorizzare il corpo e le esperienze autentiche, organizzare forme di apprendimento tra pari, ecc. Assumono particolare importanza le strategie per differenziare l'azione didattica, andando incontro alle diversificate caratteristiche dei soggetti in apprendimento, quelle per utilizzare la valutazione come leva per sostenere gli apprendimenti e quelle per valorizzare la relazione. Oltre alle pratiche rivolte ai giovani allievi, del modello emergente fanno contemporaneamente parte specifiche azioni che le docenti svolgono su di sé. Il progettare come esercizio di un pensiero prospettico, non limitabile a un momento puntuale ma coestensivo all'azione didattica; il rispettare l'allievo, come esercizio di un pensiero e di una postura etica; il mettere in parola la pratica, come esercizio di un pensiero riflessivo. Infine le docenti dedicano particolare attenzione alla dimensione sociale del pensiero, al pensare per e con gli altri.

Un'ultima osservazione è opportuna. In questa parte della ricerca, le pratiche sono state raccolte sollecitando i racconti dettagliati delle docenti stesse ma non si tratta di semplice meta-didassi (la didattica narrata dalle docenti); si tratta di narrazioni che spesso fanno riferimento alle osservazioni, al diario e a situazioni che anche gli/le osservatori/trici avevano potuto osservare³⁸. Soprattutto si tratta delle narrazioni che emergono da un processo partecipativo e collaborativo tra pratici e ricercatori. In questo modo, la distanza tra didattica narrata e didattica praticata si è ridotta notevolmente. L'analisi delle interviste ha potuto poi avvalersi anche del confronto con gli altri materiali raccolti (foto, libri di testo, quaderni, materiali elaborati dalle docenti), che spesso consentivano una comprensione più ricca della pratica.

L'incrocio dei dati dell'analisi con i dati relativi agli esiti di apprendimento, rilevati all'inizio e alla fine dell'anno scolastico, ha consentito infine di analizzare le caratteristiche specifiche delle insegnanti dei gruppi classe anche in relazione ai punteggi ottenuti dagli allievi nelle prove.

Per ogni categoria di analisi, verranno illustrati i principali risultati con la ripresa di alcuni estratti dalle interviste. Ogni estrat-

³⁸ Al momento dell'intervista, le insegnanti partecipanti e i ricercatori avevano già costruito un rapporto intenso.

to è accompagnato da un codice che indica il soggetto parlante e il turno di parola dell'estratto stesso nell'insieme della conversazione³⁹.

6.1 Verso un modello emergente di azione didattica

Un primo modello emergente dalla ricerca elenca tutte le categorie emerse⁴⁰ induttivamente dall'analisi, in forma di verbi che esprimono azioni. Le categorie sono quindi collegate a cluster di estratti⁴¹. Nell'ultimo passaggio dell'analisi⁴², è stato possibile intravedere quattro assi che, intrecciandosi tra loro, consentono uno sguardo più articolato sulle pratiche e ne illustrano molteplici connessioni. In verticale abbiamo una centratura sui processi di apprendimento, rispettivamente i processi cognitivi e i processi relazionali. In orizzontale abbiamo due centrature, una sull'agire delle docenti, che mette a fuoco le loro azioni specificamente rivolte agli allievi, e una sul pensare delle docenti (azioni rivolte a sé).

Va detto subito che tutte le categorie sono tra loro intrecciate, concomitanti e convergenti (come sempre succede nella pratica) e che quelle individuate sono solamente alcune delle dominanti. In realtà nella didattica le azioni e i processi di pensiero non si possono separare, come i processi cognitivi sono sempre intimamente connessi a quelli relazionali all'interno dei quali avvengono e a partire dai quali si alimentano.

³⁹ Come è noto, a ciascuna delle partecipanti è stato attribuito un codice identificativo casuale che la identifica in tutte le fasi della ricerca.

⁴⁰ Vedi la tabella 4.6 nel cap. 4 del secondo volume di questa ricerca.

⁴¹ Nei passaggi precedenti, come si vede nel cap. 4 del secondo volume, gli estratti delle interviste sono stati riportati integralmente, anche con l'indicazione dei punti in cui sono state tolte - [...] - o aggiunte - (...) - parti di testo. Inoltre sono indicati, per ciascun estratto, i codici che consentono di collocare l'estratto stesso nel flusso della comunicazione. Qui si è scelto di riportare i brani con l'indicazione di un unico codice, per rendere più agevole la lettura.

⁴² Vedi il cap. 4 del secondo volume.

Tabella 6.1 - Modello teorico emergente⁴³.

	AZIONI RIVOLTE AGLI ALLIEVI	AZIONI RIVOLTE A SÉ - AZIONI DI PENSIERO
CENTRATURA SUI PROCESSI COGNITIVI	COSTRUIRE RICCHI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO <ul style="list-style-type: none"> - allestire materiali stimolanti - variare strategie didattiche e mediatori - lavorare con le storie - attivare strategie meta-cognitive (conoscere i processi mentali, guidare nell'attribuzione di un senso, stimolare apprendimento autonomo) - valorizzare le esperienze - valorizzare il corpo (mani, mimica, voce, ecc.) - organizzare forme di apprendimento tra pari 	PROGETTARE (= pensare l'azione possibile) con flessibilità (pensiero incarnato e prospettico) <ul style="list-style-type: none"> - adattare il metodo alle situazioni - prefigurare più scenari d'azione - modificare l'intervento in corso d'opera - mettersi nei panni degli alunni - coltivare aspettative elevate
	DIFFERENZIARE NELLO SVOLGIMENTO <ul style="list-style-type: none"> - diagnosticare - andare incontro a caratteristiche specifiche dei bambini - supportare emotivamente i singoli - differenziare lavorando con tutta la classe 	Rispettare l'unicità dei volti (postura/ atteggiamento) (pensiero etico) <ul style="list-style-type: none"> - rispettare ciascuno/a nella sua singolarità
	VALUTARE PER FAR IMPARARE <ul style="list-style-type: none"> - verificare la comprensione - cogliere i progressi - fornire feedback - valorizzare scoperte ed errori 	Riflettere sulla pratica (pensiero riflessivo retrospettivo) <ul style="list-style-type: none"> - rivedersi e valutare la propria azione - apprendere dall'esperienza - interrogarsi continuamente
CENTRATURA SUI PROCESSI RELAZIONALI	CURARE LA RELAZIONE CON GLI ALLIEVI <ul style="list-style-type: none"> - costruire relazioni di fiducia e incoraggiare - definire regole e confini - modulare fermezza e leggerezza - organizzare gli spazi 	IMPARARE DAGLI ALTRI (pensiero sociale) <ul style="list-style-type: none"> - imparare dai colleghi, per imitazione - confrontarsi e condividere esperienze tra colleghi/e - formarsi grazie all'intervento di esperti - aprirsi alla collaborazione con altri (genitori, operatori/trici)

⁴³ In stampatello maiuscolo sono riportate nello schema le sei macro-categorie emerse già nella prima analisi. Due categorie – “rispettare l'unicità dei volti” e “riflettere sulla pratica” –, originariamente aggregate, sono state distinte, nella seconda analisi, per rendere maggiormente evidente il parallelismo teorico tra “azioni rivolte agli allievi” e “azioni rivolte a sé”.

Nel modello le categorie emerse dal primo livello di analisi vengono riaggregate in modo tale da rendere evidenti alcune corrispondenze. Ne emerge un nuovo modello esplicativo:

- sull'asse dei processi verso cui orientare l'azione didattica (centratura sui processi cognitivi vs centratura sui processi relazionali), possiamo trovare alcune azioni che i docenti mettono in atto prevalentemente nei confronti degli allievi e altre che i docenti mettono in atto prevalentemente nei confronti di sé stessi;
- oltre a ciò possiamo notare che ognuno dei raggruppamenti di azioni rivolte agli allievi ha una corrispondenza con un raggruppamento di azioni rivolte al sé del docente. Questo vale sia quando si centra l'attenzione sui processi cognitivi:
 - “costruire ricchi ambienti di apprendimento”, sul versante dell'azione con gli allievi, corrisponde a “progettare” sul versante del pensiero delle docenti (la dimensione prospettica del pensare, il pensiero dei possibili scenari di azione),
 - “differenziare nello svolgimento”, sul versante delle azioni didattiche, corrisponde a “rispettare l'unicità dei volti” sul versante del pensiero delle docenti (la dimensione etica del pensare),
 - “valutare per far imparare” corrisponde a “riflettere sulla pratica” (la dimensione retrospettiva e riflessiva del pensare),sia quando si centra l'attenzione sui processi relazionali:
 - “stare in relazione” si collega a “imparare dagli altri” (la dimensione sociale del pensare).

Questi incroci consentono una rappresentazione particolarmente ricca del territorio dei processi implicati nell'agire didattico di quando si è impegnati a stimolare l'apprendimento di lettura e scrittura, ma forniscono anche una sorta di chiave di lettura complessiva dell'agire didattico in una prospettiva più generale.

6.2 Al cuore dell'analisi

Grazie alla funzione “matrix coding” di Nvivo le strategie didattiche nominate dalle docenti durante le interviste (secondo livello gerarchico) sono state incrociate con ciascuna singola insegnante. In questo modo è stato possibile mettere in evidenza i diversi stili di insegnamento sulla base di quanto dichiarato nelle interviste. Nello specifico, sono stati messi a confronto gli stili delle tre insegnanti delle classi che hanno ottenuto il valore aggiunto più alto nei punteggi delle prove (Gruppo A - cod. 3, 12 e 2) con quelli delle tre insegnanti delle classi che hanno ottenuto il valore aggiunto più basso (Gruppo B - cod. 16, 14, 11). Tale

comparazione è stata sintetizzata nella Tabella 6.2, dove i due gruppi di docenti sono stati riportati in colonna, mentre in riga sono state riportate le categorie di strategie didattiche nominate dalle docenti durante l'intervista, raggruppate per macro-categorie. In corrispondenza di ogni categoria sono stati riportati due valori: il primo, espresso in frazione, indica quante delle tre docenti hanno parlato di quella specifica strategia didattica; il secondo indica quante volte è stata nominata quella strategia didattica in quel gruppo⁴⁴. Le categorie sono state raggruppate per macro-categoria e per ciascun raggruppamento sono state ordinate a seconda di quanti docenti del gruppo le hanno nominate. Per rendere più agevole la comparazione tra i gruppi, le strategie didattiche che sono state utilizzate soltanto da uno dei due gruppi sono state contrassegnate con un asterisco. Le categorie che non sono state nominate da uno dei due gruppi non sono state riportate⁴⁵.

Tabella 6.2 - Distribuzione delle categorie per gruppi di docenti.

GRUPPO A	GRUPPO B
COSTRUIRE RICCHI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO	
Lavorare attraverso le storie (3/3-3)	Far imparare con/dagli altri bambini* (2/3-3)
Valorizzare lettura e scrittura (2/3-2)	Lavorare attraverso le storie (2/3-3)
Variare le strategie didattiche (2/3-3)	Variare le strategie didattiche (2/3-2)
Lavorare sui suoni* (2/3-5)	Attivare forme di apprendimento autonomo* (1/3-1)
Allestire materiali didattici stimolanti* (1/3-2)	Far apprendere attraverso esperienze* (1/3-1)
Attivare strategie metacognitive* (1/3-1)	Lavorare su diversi formati grafici (1/3-1)
Gestire i compiti a casa* (1/3-1)	Valorizzare lettura e scrittura (1/3-2)
Introdurre routine* (1/3-1)	
Lavorare su diversi formati grafici (1/3-1)	
Lavorare sull'oralità* (ascoltare e parlare) (1/3-1)	
PROGETTARE CON FLESSIBILITÀ	
Adattare il metodo alle situazioni (3/3-5)	Adattare il metodo alle situazioni (2/3-4)
Modificare l'intervento in corso d'opera (2/3-2)	Modificare l'intervento in corso d'opera (2/3-2)
Darsi ragione di una scelta di metodo* (1/3-1)	Coltivare alte aspettative sull'apprendimento degli allievi* (1/3-1)
Mettersi nei panni degli alunni* (1/3-1)	

⁴⁴ Ad esempio, la dicitura *Adattare il metodo alle situazioni (3/3-5)*, riportata nella colonna *Gruppo A*, indica che la strategia didattica *Adattare il metodo alle situazioni* è stata nominata da tre insegnanti su tre appartenenti al Gruppo A e che in totale è stata nominata cinque volte.

⁴⁵ L'elenco completo delle categorie si può trovare nel cap. 4 del secondo volume.

CURARE LO SVILUPPO PROFESSIONALE PROPRIO E DEI/LLE COLLEGHI/E	
Apprendere dall'esperienza* (3/3-5) Riflettere sulla pratica (3/3-4) Formarsi grazie all'intervento di esperti* (1/3-1) Imparare per imitazione (1/3-1) Interrogarsi continuamente* (1/3-1)	Confrontarsi tra colleghe* (2/3-2) Riflettere sulla pratica (3/3-5) Formarsi partecipando a ricerche* (1/3-1) Imparare per imitazione (1/3-1)
DIFFERENZIARE	
Differenziare per andare incontro alle caratteristiche specifiche dei bambini (3/3-3) Rispettare* (2/3-2) Diagnosticare (1/3-1) Differenziare pur lavorando con tutta la classe* (1/3-1)	Diagnosticare (1/3-1) Differenziare per andare incontro alle caratteristiche specifiche dei bambini (1/3-1)
VALUTARE PER FAR IMPARARE	
Fornire feedback* (1/3-2) Verificare la comprensione* (1/3-1)	Valorizzare l'errore* (1/3-1)
STARE IN RELAZIONE COI BAMBINI	
Incoraggiare* (2/3-4)	Lavorare su di sé* (1/3-2) Mantenere un clima sereno e piacevole* (1/3-1)

Operando un confronto tra le tre insegnanti i cui allievi hanno ottenuto i migliori risultati nella prova di competenza (gruppo A) e le tre i cui allievi hanno avuto un risultato meno soddisfacente (gruppo B), emergono ulteriori elementi significativi:

- le insegnanti di entrambi i gruppi nominano numerose strategie includibili nelle seguenti categorie: "costruire ricchi ambienti di apprendimento", "progettare con flessibilità" e "curare lo sviluppo professionale proprio e dei colleghi", ma le insegnanti del gruppo B risultano più centrate sulla libertà di esprimersi concessa ai bambini (ad esempio: "lascia scegliere i bambini"), che non sulla regia esercitabile sui processi di apprendimento da parte delle insegnanti;
- solo poche insegnanti dei due gruppi analizzati nominano le strategie del "valutare per far imparare" e dello "stare in relazione con i bambini" (quelli del gruppo B sempre meno di coloro che appartengono al gruppo A), ma le insegnanti del gruppo A formulano una più ampia e dettagliata rassegna di queste strategie rispetto alle colleghe del gruppo B;
- la strategia del "differenziare" è scarsamente nominata dal gruppo B (solo in un caso) mentre è ampiamente presente nei racconti delle insegnanti del gruppo A;
- le insegnanti del gruppo A, rispetto alle loro colleghe del gruppo B, sembrano inoltre descrivere tutte le strategie utilizzate in modo più articolato e con riferimento a esempi di situazioni concrete.

Una caratteristica distintiva e caratterizzante delle pratiche delle docenti del gruppo A appare essere la centratura sulle strategie della differenziazione, sul versante delle azioni didattiche, alla quale corrisponde, sul versante delle azioni di pensiero, un'accentuazione del "rispetto dell'unicità dei volti". È forse all'interno di queste coordinate che vanno colti i caratteri distintivi dell'azione delle insegnanti che risultano maggiormente efficaci nel loro insegnamento.

Le insegnanti del gruppo A tendono a esercitare una regia forte sul contesto di apprendimento, a sapere chiaramente cosa fare, a comunicare dove intendono arrivare, adottando uno stile di conduzione cordiale ma fermo, e facendo rispettare le regole di una proficua interazione. Le insegnanti del gruppo B tendono a lasciare ai bambini molta autonomia e libertà di esprimersi, senza bloccarli o limitarli, e a far fare loro ciò che essi stessi scelgono di fare. Ovviamente non stiamo parlando di strategie giuste o sbagliate. Si tratta solamente di strategie differenti: rapportate ai risultati di apprendimento rilevati, con i bambini di prima primaria alle prese col compito di imparare a leggere e scrivere, le insegnanti del gruppo A sembrano essere più efficaci delle loro colleghe del gruppo B. In questa fase della scolarità, sembra insomma essere più produttiva una didattica in cui l'insegnante, per quanto empatico, abbia molto chiari gli obiettivi verso cui muoversi, li renda altrettanto chiari ai suoi allievi e organizzi in modo conseguente e preciso l'ambiente di apprendimento.

6.3. Il repertorio delle strategie

Per dar conto del repertorio delle strategie facciamo riferimento al modello riportato sopra (Tabella 6.1). Come già affermato, il repertorio che ne emerge non è semplicemente un elenco di strategie. Si tratta di una teoria situata della pratica che, nella presentazione che segue, si alimenta anche di alcuni contributi teorici scelti perché in grado di dare efficacemente voce a elementi nominati dalle insegnanti intervistate.

6.3.1 Costruire ricchi ambienti per l'apprendimento della lettura e della scrittura, progettandoli in modo flessibile

Una delle principali pratiche didattiche delle docenti che hanno partecipato alla ricerca - come abbiamo rilevato - unisce la macro-strategia del "costruire ricchi ambienti di apprendimento

per l'alfabetizzazione" con la macro-strategia del "progettare in modo flessibile". La progettazione flessibile porta alla - o è richiesta dalla - costruzione di ricchi ambienti di apprendimento, capaci di adattarsi alle concrete situazioni della pratica quotidiana. Le strategie nominate dalle insegnanti, pur avendo spesso una declinazione più generale, sono quasi sempre pensate in riferimento a specifici obiettivi di apprendimento dell'area linguistica.

Le strategie indicate dalle nostre insegnanti sono davvero variegata. È praticamente impossibile restituire la ricchezza delle pratiche che vengono nominate nelle conversazioni. Di seguito ne analizzeremo alcune.

Costruire ricchi ambienti di apprendimento

Le insegnanti scelgono o, più spesso, predispongono con cura **materiali didattici stimolanti** per l'apprendimento degli allievi a leggere e scrivere, che comporta un coordinamento complesso di diverse abilità: fonologiche, visuo-precettive, motorie, visuo-spaziali. Ad esempio, molte affermano di costruire *ad hoc* i materiali didattici che utilizzano con i loro allievi:

per preparare le lezioni impiego tantissimo tempo; se a casa non ho preparato le cose come si deve, non mi sento sicura. Fuori dall'orario scolastico, mediamente mi servono tre ore al giorno per correggere i quaderni e preparare il materiale. Alle schede o alla correzione dei quaderni tengo molto. I bambini hanno sempre nella teca una scheda di lettura; ogni settimana sanno di avere la scheda da leggere. Sono cose che preparo io, rispetto alle loro esigenze, a quelle della classe e dei singoli. [...] Cerco anche su internet, ma poi ho tantissimi libri, anche dei primi anni in cui insegnavo, o vado in biblioteca e li prendo in prestito. Parto da quello che propone il libro, per poi inventare, pensare io (Int4/72-74; 130);

dedico tanto tempo alla ricerca di materiale e a rispondere alla domanda: "Cosa faccio domani?". Per me è tutta una novità, perché non ho il quaderno del ciclo precedente, è tutta una ricerca, una scoperta che ogni anno vado ad ampliare. La paura all'inizio c'era, perché non conosci la classe, i bambini; adesso che loro conoscono me e io conosco loro, so dove posso arrivare, quindi so anche quello che posso proporre alla classe, perché è una classe vulcanica, in cui posso arrivare a livelli molto alti, preparando anche cose che con certe classi da venti non riesci a fare. Avendo una classe con pochi bambini, posso andare tranquilla. Ogni anno che passa si costruisce un magazzino di novità (Int18/42).

Al centro dell'azione delle nostre docenti sta l'inventiva didattica che nel tempo alimenta un vero e proprio repertorio di materiali e attività che poi vengono adattati alle concrete situazioni. Un'insegnante dichiara il suo sforzo di trasformare in materiale

didattico tutto ciò che succede in aula e fuori dall'aula, rendendolo funzionale all'apprendimento dei suoi allievi:

essere in comunità significa anche cogliere ogni cosa che questa comunità vive, dai compleanni, all'evento, all'emozione; coglierla e usarla. Noi usiamo tutto, dalla festa di Carnevale alla festa di compleanno, tutto diventa "materiale didattico", se vogliamo chiamarlo così. Se funziona l'idea che la scuola deve uscire dalle mura della scuola, è anche vera l'idea contraria, che il mondo esterno deve entrare dentro la scuola, perché la classe è un posto dove loro sperimentano quello che succede nella società, in tutti i sensi; niente è superfluo. Mio marito dice che tutte le domande sono giuste e che non esistono domande sbagliate. Secondo me vale anche per le cose che accadono in classe. Tutte le cose che accadono sono importanti e noi le tiriamo fuori (Int15/58).

L'azione didattica è contestuale e si arricchisce di ciò che succede in aula e fuori. Una particolare attenzione viene dedicata a **variare le strategie didattiche e i mediatori**, in modo che la lezione assuma un suo ritmo e agganci diversi canali, visivo, uditivo, cinestesico, ecc. Spesso questa variabilità acquisisce la forma di una vera e propria scansione della lezione in fasi: avvio relazionale, presentazione dell'attività, consegne di lavoro, feedback e consolidamento di quanto appreso. Molte insegnanti rilevano l'importanza di questa variabilità e del coinvolgimento dei piccoli allievi per mantenere viva la loro attenzione, attivare interesse e curiosità e stimolare le diverse forme di intelligenza:

in questo periodo, la giornata inizia sempre con un momento di lettura. Generalmente, in una lezione di un'ora o due, cerco di sentire un po' i bambini, se hanno qualcosa da dire; è infatti importante anche il momento orale. Poi cerco di motivare i bambini, di incuriosirli; lancio delle proposte in forma di richiesta e loro generalmente rispondono di sì, dicendo che vogliono fare quella cosa; in questo modo sembra che la cosa nasca da loro. Se ho intenzione di lavorare su un suono - ad esempio la Q - anticipo qualcosa, senza svelare troppo. Nel caso della Q, ho preparato un cappello magico, dal quale estrarremo le parole con la Q; magari lo lascio il giorno prima in classe, per cui i bambini sicuramente lo notano e vengono a chiedermi che cos'è, cosa non è; io magari spiego che lo faremo il giorno dopo e così faccio crescere in loro la curiosità e la voglia di sperimentare quella cosa. Anche se so benissimo dove voglio arrivare, cerco di lasciare spazio anche a loro e di indirizzarli dove voglio io (Int7/16-18);

l'elemento sorpresa è importante; sono bambini non più abituati a stupirsi, quindi bisogna inventarle sempre più grosse, ma anche abituarli ad aspettare qualcosa che non si aspettano; il collegamento con qualcosa che sanno già, la sorpresa, l'applicazione e la velocità sono importanti, perché a volte immagino: "faccio questa

cosa, facciamo tutte le lettere", ma a metà ti devi accorgere che non reggono più; devo comunque finire; posso finire togliendo alcuni particolari che hanno già capito oppure cambiando; non sono rigida, per esperienza, perché ho visto che, quando devi finire assolutamente una cosa che ti eri prefissato, li perdi; allora fanno caos, tu ti arrabbi, ti irriti; diventa un circolo vizioso. Questa attenzione a cambiare è importante. A volte devi essere molto sottile, perché non sempre i bambini lanciano segnali chiari; se cominciano a fare caos, molto spesso è perché sono stanchi. Un aspetto che nelle lezioni cerco di mantenere è variare l'attività: un momento di fatica e di concentrazione seguito da uno di liberazione. Ovviamente non bisogna saltare velocemente da un argomento all'altro, perché saltando qua e là non approfondiscono nulla; lo stesso obiettivo, in una mattinata, va affrontato in modi diversi: il gioco, l'attività individuale, la scheda, lo stampato minuscolo, tutto con lo stesso fine, però in modi diversi. Sono venticinque bambini di adesso, con un'attenzione limitatissima, però due ore così riescono a tenere (Int19/18-26);

funziona collegare il programma di italiano alle ricorrenze. Per esempio, a loro è piaciuta tantissimo l'attività sui giorni della merla, dove abbiamo fatto lettura e scrittura e abbiamo realizzato un piccolo caminetto, con la merla che scende e sale nel camino. Credo che, quando sono così piccoli, più si riescono a coniugare diverse competenze e abilità, più sono interessati. Il solo copiare o il solo dettare o il solo leggere, dopo un po', li annoia. A loro piace avere attività manuali, manipolative. Penso al laboratorio di potenziamento: abbiamo appena terminato un lapbook sui mesi; bisognava ritagliare, incollare, ascoltare. Sono tante le abilità che fanno parte della letto-scrittura; anche una manualità fine è fondamentale per scrivere correttamente. I bambini dovevano innanzitutto ascoltare la leggenda che spiegava il perché, quindi capire a cosa serve una leggenda, capire che ci sono delle storie che vengono raccontate per spiegare le cose che esistono, capire anche il fatto che sia una storia inventata. Poi dovevano ritagliare le immagini che rappresentavano i cinque o sei momenti del racconto, incollarle nell'ordine giusto sul quaderno e incollare sotto la frase che descriveva la vignetta, nonché ricopiarla in stampato maiuscolo con l'opzione, per chi voleva, di ricopiarla anche in stampato minuscolo. Alla fine abbiamo fatto un lavoretto manuale che è piaciuto molto (Int1/30-32).

Nel racconto emerge l'utilizzo di molteplici strategie didattiche e diversi mediatori - rappresentazione grafica, musica, drammatizzazione, esplorazione fisica, attività manuali e manipolative, parole di ogni tipo - ma soprattutto una complessa e delicata gestione dell'interazione, che sollecita attesa, curiosità, senso di sorpresa e voglia di fare. C'è una saggezza didattica in azione, che sa adattare le attività a ciò che succede, senza perdere l'orientamento a significativi obiettivi di apprendimento (capacità comunicative e di espressione).

Per variare le strategie didattiche ci vuole saggezza. L'obiettivo non è infatti semplicemente contrastare la noia, ma attivare un'attenzione di qualità, in un contesto in cui i bambini sono sollecitati da una miriade di stimoli sensoriali che possono essere anche confondenti (Wolf, 2018) e hanno bisogno di imparare le gratificazioni legate al concentrare la propria attenzione:

mentre lavorano ci sono bambini attenti e concentrati e altri per i quali ogni minimo rumore è fonte di distrazione. C'è un grande lavoro da fare sull'attenzione; per esperienza, in tutte le classi, dalla prima alla quinta, i tempi di attenzione sono limitati. Coi bambini piccoli, bisogna continuare a sollecitare. Io cerco, per esempio, di cambiare spesso tipo di lavoro in modo da attirare l'attenzione, perché dopo un certo tempo si perdono (Int1/2).

Sono importanti sia l'allenamento che porta all'acquisizione di automatismi, sia l'ampliamento delle conoscenze di base, che porta alla comprensione e alla possibilità di esprimere intuizioni e riflessioni. Per molte insegnanti gli elementi di variabilità nell'attività didattica si legano produttivamente anche a elementi di routine (l'anticipazione di ciò che si farà, la distribuzione di ruoli e incarichi, la scansione stessa che abbiamo visto sopra, ecc.). Ecco, ad esempio, la descrizione di alcune routine che ci offre un'insegnante:

siamo rituali; credo che i bambini abbiano bisogno di una certa stabilità, quindi abbiamo proprio dei riti, nella giornata e nei diversi giorni della settimana; il lunedì è molto diverso dal venerdì o dal mercoledì. Arrivano in classe, si fa l'appello, si controlla la mensa, ci si saluta: questa è la prima cosa che si fa: "com'è andata?", "come va?" ecc.; il lunedì si fa il cerchio in cui loro raccontano il fine settimana, poi cambiamo le coppie di amici, gli incarichi, perché è l'avvio della settimana. Le altre mattine si chiede: "come state?", perché, anche se sono le otto meno dieci del mattino, loro arrivano già con qualcosa da dire, qualcosa che è successo; quindi ci prendiamo quei dieci minuti per stabilizzare la situazione. Poi io sono abituata a dire loro cosa accadrà durante la giornata; ad esempio, anche se devo fare una sorpresa, dico loro: "a un certo punto della giornata ci sarà una sorpresa!". Hanno bisogno di essere rassicurati sui tempi, anche se hanno una percezione del tempo ancora limitata; hanno bisogno di sapere che lavoriamo in italiano, che facciamo una cosa di matematica, oppure che andiamo in palestra; quindi all'inizio io racconto un po' il diario della giornata. Quando si avvia il lavoro, loro sanno già cosa faremo, hanno i loro incarichi all'interno della classe, chi deve distribuire il quaderno, chi fa il "portatutto" con il materiale. Poi sanno che in italiano abbiamo fatto una lettera alla settimana e sanno che in genere la presento loro il lunedì, quindi il lunedì arrivano e dicono: "maestra, oggi che lettera c'è?" (Int15/56).

Le routine, riconoscibili da parte degli allievi e spesso richiamate dalle docenti, legano insieme diverse fasi del processo e tendono a riprodursi con una certa stabilità, disegnando schemi di azione ricorrenti, che spesso appaiono come vere e proprie coreografie (Oser & Patri, 1994). La scansione interna alle lezioni consente poi di lavorare non solo su aspetti specifici dell'apprendimento linguistico (dal prerequisito della prensione della matita, alla lettura di sillabe e parole, dalla comprensione all'espressione orale), ma contemporaneamente anche su aspetti relazionali, come sottolinea la seguente insegnante:

cercò di alternare un po' tutte le competenze di italiano nell'arco della mattina, avendo blocchi di due o tre ore. Penso alla giornata tipo del lunedì: iniziamo alle 9.30; si fa una mezz'oretta di conversazione, perché ho notato che negli ultimi anni hanno un lessico molto povero e fanno fatica a comporre una frase di senso compiuto, saltano il verbo, l'articolo o l'aggettivo. Sto lavorando tanto sulla produzione orale perché altrimenti, quando si va a scrivere i primi testi, è un disastro. Questo ci permette di lavorare anche sul rispetto delle regole, sul fatto di rispettare il compagno, di non disturbare mentre parla. Si allenano anche a stare insieme in modo corretto. All'inizio facevano fatica ad ascoltarsi l'un l'altro; ora sono migliorati nei tempi di ascolto e anche nei tempi del parlato. Ci sono bambini che andrebbero avanti a raccontare per dieci minuti; li devo stoppare in modo da dare spazio a tutti. Si notano le difficoltà di alcuni nel riuscire a parlare e a raccontare. Al tempo stesso, alcuni bambini che hanno difficoltà, nonostante questo, si buttano proprio a raccontare. Vuol dire che sono consapevoli della difficoltà. Fanno un resoconto su come hanno trascorso il fine settimana. Siccome stanno nascendo delle amicizie tra compagni, spesso raccontano che vanno a casa dell'amico a giocare, oppure raccontano dei corsi di sci o del corso di nuoto che fanno assieme; si organizzano durante la settimana, si mettono d'accordo e passano del tempo insieme. Si sta proprio creando il gruppo classe. Dopo questa attività, che dura circa quarantacinque minuti, stoppo; venti minuti di ricreazione e poi facciamo un dettato di parole che dura tre quarti d'ora circa, dove detto parola per parola e lavoriamo anche sulla correzione. Questa mattina, ad esempio, alla fine del dettato, ho riletto le parole e ho notato che non tutti si stanno abituando a tornare indietro; alcuni si accorgono dell'errore rileggendo, cancellando la parola e autocorreggendosi. Successivamente lavoriamo su un suono, ogni settimana indicativamente un suono diverso; lavoriamo sulla pronuncia, sull'articolazione del suono - prima lo articolo io, poi lo faccio ripetere a loro - e sulla scrittura in stampato maiuscolo e minuscolo (Int1/8-10).

Nella didattica tutto si tiene, aspetti cognitivi e aspetti emotivi e relazionali, e concorre a favorire l'apprendimento. Un'altra strategia importante è l'**uso delle storie**. Si tratta innanzitutto di collegare ciò che si insegna a piccole storie e drammatizzazioni, soprattutto in fase di avvio, per creare un contesto motivante che

dia significato a ciò che si impara. La lettura a voce alta da parte dell'insegnante - spesso drammatizzata - è, in questo senso, una strategia fondamentale (Catarsi, 2011), orientata a potenziare la competenza nell'ascolto, risultato di una complessa organizzazione di abilità sensoriali, percettive, linguistiche, ecc.:

parto da una storia, lego i suoni e le difficoltà a dei personaggi, a delle vicende che leggiamo in classe. Per cui il cane Cosimo arriva, fa i suoni duri, però ha una sua storia; i bambini lo riconoscono, conoscono i suoi amici, sanno dove abita. I suoni sono legati a parole; si parte dall'esperienza dei bambini, dall'esperienza pratica vissuta quotidianamente, da oggetti a loro familiari. Poi, man mano che si va avanti con l'apprendimento della lettoscrittura, si cerca di coinvolgerli con i personaggi che arrivano portando loro cose da studiare. Il cane Cosimo è arrivato col collare; dentro il collare hanno trovato il foglietto con questi suoni e la storiella del cane (Int10/26-28);

quello che leggo ai bambini è importante. Anche in passato ho sempre considerato che leggere libri ai bambini fosse una cosa molto costruttiva. Adesso faccio vedere le immagini, perché da quest'anno abbiamo la Lim in classe. Prima era solo lettura, ma i bambini rimangono comunque affascinati, anche quando sono più grandi, anche in seconda, in terza, in quarta; in quinta faccio un po' più fatica però l'esperienza di leggere libri passa. Sulla lettura che facciamo dei libri lavoriamo un po', rubiamo un po' il segreto a chi il libro l'ha scritto; qualche volta riesco anche a far leggere a tutti lo stesso libro, magari lo consegno materialmente a loro, ne leggo un bel pezzo io, poi dico "dai, questo capitolo leggetevelo a casa" e, avendolo in mano, riescono a giocare con il libro. Al di là della strumentalità, a me piace un sacco. Del resto è quello che ti piace che riesci a far passare, se riesci a trasformarlo e adattarlo (Int17/24-26).

Le storie, nei resoconti delle docenti, alimentano l'immaginazione e l'empatia dei bambini e diventano per loro qualcosa di vivo e parlante, da ricevere come dono e da imparare a donare a propria volta ad altri:

mi ha sempre appassionato la parola, inventare storie, giocare con le similitudini, le poesie; mi ha sempre affascinato la storia proprio come parola, come narrazione. Sono nipote di una nonna che mi ha tirata su a storie vere e ho passato ore e ore ad ascoltare i suoi racconti (Int19/56);

generalmente parto da una storia, la preparo a casa; mi preparo le frasi che poi i bambini devono estrapolare dalla storia. Generalmente vedo di catturare l'attenzione; all'inizio dell'anno ho usato la busta della posta, col personaggio del libro che introduce la lettera. Preparo la storia, la leggo, cerco che i bambini ascoltino, la

accompagnano con delle immagini per catturare l'attenzione. Dopodiché, la ripetiamo insieme, vediamo se hanno capito i vari passaggi e poi estrapoliamo la frase significativa; loro ne fanno il disegno sul quaderno; poi scriviamo insieme la frase; all'inizio, la scrivo io alla lavagna e poi la riscriviamo sul quaderno; poi fanno un'attività di analisi della scrittura, dalla frase estrapoliamo la parolina significativa, che mi interessa per quella giornata, dalla quale poi togliamo la letterina che serve; lavoriamo sullo scritto. Dalla letterina poi partiamo con l'oralità. Faccio un esempio: abbiamo lavorato sulla "m", sulla "mela", perché nella frase c'era la parolina "mela" e la storia riconduceva a questo; lavoriamo sull'oralità, sulla fonetica, sul suono: "La 'm' dove la sentiamo? In quali parole?"; li faccio lavorare a livello vocale, orale, sul suono. Dopodiché, generalmente vado avanti facendo disegni. Vediamo quali oggetti abbiamo trovato, li disegniamo, li coloriamo e poi magari alla lavagna si scrivono delle paroline, si evidenzia il suono, si guarda la sillaba, la si rifà. Il mio pezzo forte è la storia, perché a loro piace tanto ascoltare storie. Soprattutto se la storia è bella, fatta bene; ogni tanto me le creo, perché in realtà il libro non le propone; il libro propone una storiella di quattro righe e i bambini non riesci a catturarli con una storiella di quattro righe. Li catturi se drammatizzi i personaggi. Questo è quello che piace di più ai bambini: ascoltare, muoversi, partecipare in modo attivo (Int14/12-14);

oggi la lettura e la successiva conversazione avevano un senso, perché dovevo legare qualcosa alla festa di Carnevale. Dobbiamo portarli a parlare, perché fanno fatica a esprimersi, quindi la storia doveva essere interessante: come compito avranno da raccontare la storia ai loro genitori, aiutandosi con le immagini. È proprio per abituarli a parlare, a raccontare. La lettura è stata condotta in modo coinvolgente, presentata come un momento magico, per attirare la loro attenzione. L'obiettivo dell'attività era ricostruire la sequenza corretta; non mi interessava tanto la lettura, ma la ricostruzione della sequenza. Poi doveva esserci il racconto loro e a questo siamo arrivati solo in parte. Volevo che imparassero a legare la sequenza al racconto vero e proprio (Int3/18-38).

Il racconto - anche ripetuto più volte - serve a collocare ciò che si fa all'interno di uno sfondo narrativo coinvolgente, che connette i vari elementi in gioco (Bateson, 1984):

abbiamo introdotto le vocali, sempre con canzoni, rime, filastrocche, con la LIM, con dei giochi, come quello del vortice. Alla LIM ci sono due vortici in cui mettere tutte le parole; ad esempio posso mettere in un vortice la A, in un altro la E; devo inserire gli oggetti, le figure che iniziano con la A, al posto giusto, altrimenti la LIM me le rimanda, me le "sputacchia", dicevamo noi per ridere. Poi ho usato lo stesso esercizio per suoni simili, con la F e la V, la S e la Z; li ho usati anche per i suoni affini. Avevamo Pepe, che ci presentava le consonanti. C'era quindi una storia. Si segue la storia di Pepe, il pupazzo che ho trovato al TOYS; Pepe si era ammalato perché era freddo; per fortuna ha trovato Davide, la D; la sua mamma era la

dottorressa che l'ha curato. Tutte le storie ci portano una consonante nuova. Nel ciclo precedente, cinque anni fa, avevamo un altro pupazzo, avevamo il testo amico Baloo; quest'anno, siccome nella storia di Pepe è arrivato l'orso, ho portato anche Baloo. Ma i bambini stessi contribuiscono a questo: X aveva un bruco enorme e lo ha portato in aula; facciamo la scenetta del bruco e di Pepe. Sono cose per motivare i bambini e anche per legarli a ciò che imparano; ci sono il bruco, la B, il granchietto con le chele (Int3/68-70;172-174);

in questa classe, parlando di streghe, di maghi, di orchi, si va sul sicuro, per cui c'è la storia della Strega Fracassona. È una filastrocca che parla di una strega brutta, un po' sbadata, che non si ricorda e non riesce a mettere a posto le sue cose. In questa filastrocca ci sono molte parole con suoni difficili, tipo "br", "str", "fr", "dr", ecc., gruppi consonantici difficili da leggere. Ai bambini piace molto perché la possono recitare: la imparano in pochissimo tempo e alla fine possono urlare il nome della strega; è Fracassona e anche i bambini devono fare fracasso. Questo a loro piace tanto e si sfogano, salvo poi tornare a lavorare per aiutare la strega: i bambini devono infatti riordinare le cose della strega e mettere a posto le figurine che rappresentano cose col nome contenente questi suoni; poi si svolge l'attività sui suoni che coinvolge il bambino, lo stimola piacevolmente, lo orienta a imparare. Soprattutto in prima e in seconda, ogni cosa che i bambini imparano deve avere una parte ludica e piacevole (Int7/48-50).

Attraverso le storie - ascoltate, lette, raccontate, cantate e mimate - si può lavorare su vari aspetti della lingua, come la relazione tra ascolto e parlato e tra suono e scrittura, il riordinamento logico in sequenze, il riconoscimento di sillabe ecc., ma le narrazioni e gli schemi cognitivi delle storie aprono l'accesso anche a modi affrontare le difficoltà che la vita pone:

le storielline da mettere in sequenza a loro piacciono molto. È anche un momento di relax, ma gli allievi si devono comunque concentrare; lo fanno su qualcosa di diverso dal solito, che a loro piace. Bisogna scegliere dei racconti brevi perché hanno una capacità di ascolto limitata. Anche le sequenze devono essere quattro, al massimo sei. A loro piace molto, quindi cerco di proporre questa attività almeno una volta alla settimana (Int8/84-86);

una cosa che mi riesce particolarmente bene è la filastrocca. Non solo la filastrocca che si impara la mattina, che si memorizza, ma anche le filastrocche legate alla singola sillaba: il "pesce pallino", la "balena bibò"; i bambini le recitano con me; facciamo anche voci diverse; loro si divertono un sacco e poi devono cercare le singole sillabe, avvicinandosi così alla lettura. Questa della filastrocca, recitata con voci diverse, come fossi un nonno, una principessa, un uccellino, un neonato, ecc., è un'attività che riesce bene; mi sembra molto leggera, loro mi seguono e poi cercano le sillabe con altrettanta facilità; diventa come un gioco. È importante stare sempre

attenta al parlato, alla pronuncia, al suono, a far ascoltare, oltre che scrivere: se non si ascolta bene, non si pronuncia bene, non si può neanche scrivere bene; le due cose sono collegate e bisogna averne cura. Per una persona che inizia a lavorare in una prima ci sono tante cose da considerare; si è preoccupati del gruppo classe che si ha davanti, ci sono tante cose da fare e da avviare, che questo legame, questa relazione, potrebbe anche sfuggire. Invece la relazione suono e scrittura è importantissima; si può fare in tanti modi, con tanti giochi, ma è da fare quotidianamente (Int17/38-42).

Insomma, le storie mettono al centro i soggetti in apprendimento in quanto uditori, lettori e interpreti e li aiutano ad affrontare le difficoltà attrezzati di possibili strategie per risolverle, prima fra tutte quella di riuscire ad assumere il punto di vista delle altre persone.

Un'altra famiglia di strategie che le docenti della nostra ricerca nominano è quella delle **strategie metacognitive** (Falaschi, 2012, 47-48). Le insegnanti si fanno attente ai processi mentali degli allievi (come essi si servono delle conoscenze precedenti, come si creano modelli mentali del testo che stanno affrontando, come selezionano le informazioni, ecc.) e stimolano consapevolezza al riguardo:

ci sono cose che da adulto hai in mente in un certo modo - quella regola, quella caratteristica, ecc. -; ma non ricordi com'era quando toccava a te da bambino assimilarle; non sai che meccanismo mentale hai usato; ormai è una cosa che hai acquisito; invece tra loro vengono fuori proprio il meccanismo mentale e il pensiero. Riescono a verbalizzarlo tra loro, perché hanno lo stesso tipo di linguaggio e ognuno ha la sua strategia; faticano, in quella parte, però ci sta perché devono lavorare su talmente tanti fronti che, per quanto noi abbiamo cercato sempre di dare il linguaggio, la vocale, la consonante, ecc., la cosa che fanno rimane faticosa (Int15/28-32);

è la terza volta che ho una prima e sono un po' più tranquilla. Mi pare di cogliere che ogni bambino ha un suo tempo e mi sembra di capire meglio il percorso che il bambino fa mentalmente per arrivare a imparare e quindi di essere più in grado di avvicinarmi a lui e di indicargli la strada, senza la tensione di dire "oddio, avrò fatto giusto o sbagliato?". I bambini imparano in questa maniera e mi sembra di capirli meglio, di capire il percorso che fanno e quindi di poterli aiutare nella maniera più adatta. Lo dico non solo nell'apprendimento della lingua, ma anche nella grammatica, nell'analisi logica; mi sembra di cogliere tutto il pensiero che il bambino fa e di aiutarlo meglio a capire cos'è un nome, che funzione ha l'altra parola che sta prima, e di farlo arrivare a vedere le cose come le vedo io; ormai, a forza di insegnarle, me le sono semplificate nella mente. Mi sembra di riuscire a capirli un po' di più (Int17/32-34);

come li abituo a parlare? Abbiamo trovato questa strada: "Cosa ti piace? Cosa non ti piace? Che programma ti piace? Che programma

non ti piace? Che cibo ti piace?”. Ho sempre detto loro: “Accetto qualunque risposta, però me la spiegate”. Allora “non mi piace quel cartone”, “perché?”, “perché parla di orsi?”, “perché?...”; la prima risposta era “perché no...”, nel corso di qualche mese, cominciano a trovare delle ragioni, piccoline, da bambini di prima. Oppure, due litigano: “adesso uscite tra voi, parlate e vi mettete d'accordo”. Purtroppo, senza generalizzare, hanno genitori che danno già sempre le soluzioni, al di là della questione che mancano di autonomia e di capacità di ragionamento. È il bambino che ti deve spiegare, non tu che gli spieghi tutto: “dimmi perché mi dici di no, dammi le tue ragioni, perché non ti piace questa cosa qui?”; su questo vedo che, un po' alla volta, cominciano: “Guarda che non c'è giusto o sbagliato. Non ti piace Masha e Orso, mi spieghi perché”. “È bello”. “Perché è bello? Io non accetto 'bello', cosa c'è di bello?”; incalzarli su questo è importante (Int19/48).

Le insegnanti intercettano e verbalizzano i pensieri dei bambini. Riuscire a intercettare tali processi di pensiero consente di affiancarsi a loro e di aprire piste ulteriori di consapevolezza e apprendimento. Fa parte delle strategie metacognitive anche guidare a cogliere o attribuire **senso** a ciò che si fa:

la fase di lavoro iniziale, di interazione tra loro, ha avuto il senso di proporre la lettura e la scrittura come strumento. Si tratta di partire dal fatto che noi impariamo queste cose perché vogliamo comunicare, quindi più impariamo a comunicare in modo adeguato, più riusciamo a farlo. Per me all'inizio era l'innescò di qualcosa. In quel momento, era più importante che loro, attraverso la relazione, sperimentassero la comunicazione, la scrittura e tutte queste cose. Man mano che acquisiscono sicurezza, non ho più bisogno di confortarli sul fatto che stiamo facendo una cosa utile, che ha un senso, perché ormai acquisiscono che è uno strumento importante. Come sintesi del mio modo di insegnare userei la parola “relazione”, perché è quello che mi permette di comunicare a che cosa serve ciò che impariamo; il fatto che io comunichi con loro fa loro capire che è importante saperlo fare in un certo modo. Poi ci sono l'esperienza e l'emozione, nel senso che si tratta di far passare le cose attraverso qualcosa di vissuto; c'è il libro, c'è la scrittura, ma prima devono sentire le cose. Questo è un po' il senso di come si propongono le cose: se io faccio la “n” il giorno che nevicava, è chiaro che faccio notare che sta nevicando; se è un giorno di primavera, magari evito la “neve”. Si tratta quindi di dare un senso alle cose che si propongono e di metterle in un contesto (Int15/20;74-76).

Il senso ha a che fare sostanzialmente con la relazione, affermano le insegnanti. Si crea infatti un collegamento forte tra stati affettivo-emozionali e processi di elaborazione cognitiva e di interpretazione (Levorato, 2000). Puntare sulla relazione svela il significato comunicativo del linguaggio che si apprende. La stessa insegnante di prima sviluppa ulteriormente il suo pensiero su questo:

a una collega direi di proporre cose che le piacciono. Cioè, se deve raccontare delle storie, che racconti cose che le appartengono; se io devo fare una cosa che non mi piace, passa anche ai bambini questo malessere. Noi facciamo un lavoro che è impegnativo, da tanti punti di vista, però ti permette anche, se tu hai delle passioni, di portarle dentro. Io ho la passione della musica e la metto in tutte le salse, la sfrutto. Ho la passione della poesia: idem. I bambini imparano a leggere e scrivere; chi è che non ha mai imparato a leggere e scrivere? Si tratta però di pensare di più alle motivazioni che li fanno muovere nell'apprendimento. Faccio anche matematica e anche lì applico la stessa idea. Matematica per loro è più astratta, però la matematica la usano tutti i giorni, quando devono distribuire le colle e fare in modo che ce ne sia una per tavolo, quando manca una cosa; si tratta quindi di riportarli al fatto che la scuola serve perché gli servono le cose. Volevo che il lavoro fatto fosse legato a un senso e quindi la fatica che sentivano doveva avere un senso e un prodotto finale. Anche quando si trovavano a gruppi e inventano le storie, è una gran fatica, perché inventare una storia in cinque e discuterne e pensare a "cosa succede dopo?" è una gran fatica, però il fatto che poi io la scrivessi, la mettessi loro davanti e la leggesi toglieva quell'aspetto di fatica e loro vedevano un prodotto finale (Int15/102-126).

Il senso ha a che fare con un contesto all'interno del quale possono essere collocati gli apprendimenti e funziona un po' come l'ossigeno per il respiro (Bárcena & Mèlich, 2009). Le strategie metacognitive facilitano inoltre forme di apprendimento autonomo, come la scrittura e la lettura libere (Pennac, 1993):

è bello che nasca spontaneamente da loro una frase tipo: "ho letto un libro che ho portato io". Ottimo! Oppure: "possiamo inventarle a casa le storie?", ben venga!. Ogni tanto chiaramente usiamo anche il libro, però cerco di non spiegare tutto, cerco di dire: "arrangiatevi, provate!", perché mi interessa anche che provino loro. A volte si inventano anche l'esercizio; non mi interessa che sia fatto tutto, mi interessa che provino a fare un salto. Quando lascio loro la libertà di esprimersi, è sempre un successo; può essere il giornalino di classe; era meraviglioso vedere cosa arrivavano a scrivere; lascio il computer e dicevo "fate voi". Magari in prima faccio un po' fatica; forse basterebbe stare un po' di più ad ascoltarli; è bello quando iniziano a esprimersi, quando hai lavorato tanto anche sul lessico e poi vedi che si sbizzarriscono a scrivere. La scrittura libera, il fatto di avere un quaderno mi piacciono. Fin da subito, anche se non sanno scrivere niente, provano. Mi piace che non ci sia il giudizio; poi arrivano in quinta che scrivono tre facciate e non hanno questo freno nella scrittura; in quinta inizio a dire "va corretto qualcosa", ma l'idea è poi veramente quella della scrittura libera, anche se hai sempre un titolo. Più si va avanti e più si concorda, si sceglie. È importante lasciarli liberi di scrivere senza bloccarli o limitarli. Si tratta poi di leggere loro tanto o comunque di scegliere contesti significativi. L'idea di mettersi a leggere tutti la stessa pagina è tremenda. Poi ogni tanto tocca farlo; in questa fase ad esempio ho

notato, a volte, quando lavorano a gruppi, che io li chiamo uno alla volta e mi faccio leggere quello che vogliono e lì riesce bene e loro si offrono; se poi si legge alla lavagna qualcosa che si è scritto insieme, allora ha senso. Direi proprio di lasciare libertà nella scrittura, leggere tanto, anche testi di qualità, però senza limitarli, leggere se loro scelgono di leggere; ci sono testi notevoli, di letteratura per l'infanzia; mi piace dire anche l'autore, comunque abituarli un po' ad ascoltare; tanti giochi, sicuramente i giochi con le sillabe, vanno fatti, però insieme; ha poco senso far fare queste schede individualmente; preferisco che si confrontino, perché tante volte vedo che alla fine si guardano l'uno con l'altro e dicono: "Tu cos'hai? Cosa ti sei portato?". Poi sono utili anche le letterine, la posta, ecc. (Int16/36; 64; 80-90; 138-150);

la lettura pubblica al momento non mi sento di attuarla, perché frena molti bambini bravi, ma timidi, insicuri, e porta al massimo le qualità negative di altri bambini decisamente egocentrici. Arriveremo a farla, però per ora facciamo una lettura autonoma: "leggi questa parola e dopo mi disegni che cosa hai letto", oppure mi siedo a fianco e ascolto. Qualche volta, quando avevo una compresenza, uscivo con la stessa scheda per tutti e registravo il numero di parole lette. C'è sempre questa tensione a diversificare nell'unità. "Posso leggere?", "Va bene"; qualcuno si prendeva anche il libro, che per molti è ancora difficile, qualcuno l'ha letto due volte; i libri della biblioteca sono scritti in maiuscolo, ma le parole sono complesse; è sempre quello il problema. Li ho lasciati scegliere quando volevano prendersi un libro; penso che anche il fatto fisico di prendere in mano un libro, provare, capire dalle figure sia importante; sui libri non ho mai controllato se leggevano effettivamente. Sulle schede sì, ma i libri erano per coltivare l'aspetto libero della lettura. Ho letto loro delle storie e voglio proseguire a farlo. Amo molto sia raccontare che leggere storie, le uso per introdurre difficoltà grammaticali, le recito, ma, andando avanti, pensavo proprio di leggere, volevo fare Pinocchio, che amo moltissimo. Non ho mai fatto fare le schede del libro, uso solamente il "Ti è piaciuto?", "Sì, no", "Potresti fare la pubblicità di questo libro ai tuoi compagni?". Anche nelle classi alte che ho avuto gli ultimi anni, la lettura di libri è stata completamente libera. Lasciavo anche mezz'ora al giorno di lettura libera. Quando hanno visto che non controllavo, molti si sono lanciati, leggevano "Il signore degli anelli" in quarta. "Guarda, io non te lo controllo", la lettura non è scuola, la lettura è un piacere tuo. Sullo studio abbiamo lavorato tanto e sulla lettura è stata una classe di sedici bambini, alcuni con difficoltà, che mi ha dato grandi soddisfazioni. "Maestra, possiamo leggere?". Arrivavo la mattina e chi arrivava in anticipo era già lì col libro. Questa per me è la cosa più bella, spero di riuscire ad appassionare anche questi. Quando scatta la motivazione, c'è tutto (Int19/34-36; 84-86).

L'incontro con i testi può diventare una vera e propria avventura personale. Un'ulteriore famiglia di strategie a cui i nostri insegnanti ricorrono è quella di **valorizzare l'esperienza** come

mediatore, soprattutto attraverso l'uso del corpo e la consegna di compiti autentici. Per le nostre insegnanti, il primo passo è agganciare l'esperienza già maturata in precedenza dagli allievi:

cerco di partire sempre da qualcosa che sanno già, dall'esperienza reale; ad esempio all'inizio chiedo: "Che parole conoscete? Andate nei negozi, cosa guardate?"; inizio proprio dalla loro esperienza; cerco di partire sempre e comunque da qualcosa che abbiamo già fatto. L'ho imparato da un amico che per me è stato un vero maestro: anche quando si cambia argomento, è importante partire sempre da quello che sanno già e trovare comunque un collegamento, o per contrapposizione o per somiglianza; vedo che li aiuta a non andare avanti a compartimenti stagni; l'inizio della giornata è sempre un partire da ciò che già sanno (Int19/18).

Questo aggancio è ciò che rende significativo l'apprendimento, collegandolo a concetti e strutture cognitive, almeno in parte, già possedute (Ausubel, 1978) e ponendo le condizioni per accedere a esperienze nuove:

la presentazione delle lettere è stata la nostra cosa più importante; quando abbiamo fatto la "b", abbiamo raccontato dei Beatles e di Beethoven. In genere io preparo l'aula prima che loro arrivino; lo faccio quando ho la prima ora; loro erano entrati in classe e per terra avevo messo tutte le immagini di Beethoven mischiate ai Beatles, e c'era la musica in sottofondo. Ho fatto un CD misto. E ho dato un quarto d'ora. Loro sono abituati a ritrovarsi delle cose e a non dire subito: "oddio, ma cos'è?". Cioè, entrano, si guardano in giro, vedono cosa succede; in quel caso hanno ascoltato la musica; dopo che si sono acclimatati un po' alla situazione nuova, hanno detto: "ah, ma io questi li conosco, mamma li sente". È stato bello, nel senso che c'era questa "b" che viaggiava, però la bellezza è stata far passare il processo da delle esperienze, delle cose che per loro sono nuove, alte, perché non è la "b" di "birillo"; tale esperienza simboleggia un po' la scelta che abbiamo fatto finora di far loro sperimentare e conoscere cose importanti, riconducendole poi a quello che interessava a noi. Quando abbiamo fatto la "n", abbiamo raccontato la storia di Nina Simone, che loro non avevano assolutamente mai sentito; ci abbiamo messo dentro il discorso delle differenze, il discorso della musica, il discorso che, se uno ha volontà, può fare tante cose. Noi offriamo loro lo spunto, poi da lì possiamo viaggiare. E poi c'è anche la lettera; ci arriviamo, però ci arriviamo diversamente; a loro rimane nella memoria l'emozione, il momento, come se fosse una fotografia, e quella fotografia la assoceranno per sempre alla "b". Non è la mano che scrive diecimila "b", che te la farà ricordare, è il fatto che quel giorno là ho sentito Beethoven per la prima volta, ho visto in un'immagine che aveva quella faccia rabbiosa e me la ricorderò per sempre. Tra l'altro a loro è piaciuto più Beethoven che i Beatles; in quella storia di sofferenza loro, che sono emotivi, si sono sentiti parte (Int15/60-66).

Anche la **valorizzazione del corpo**, in particolare delle mani, della mimica e della voce, diventa un potente vettore per l'apprendimento linguistico (cfr. Damiani, Santaniello & Gomez Paloma, 2015):

abbiamo cercato di lavorare molto sul suono, sullo scomporre e il comporre a livello orale; facevamo il gioco del robot, il gioco dello spezzatino. "Il robot dice: C-A-S-A. Che parolina ha fatto?". Prima ancora abbiamo fatto lo spezzatino, perché è più facile, ad esempio: CA-SA; la divisione in sillabe l'abbiamo chiamata "spezzatino"; il robot spezza ancora di più e ti dà il fonema. Abbiamo cercato di lavorare tanto con questi giochi e poi con la catena di parole; era un lavoro sul sentire le sillabe. FO-CA, CA-SA, collego, formo la catena; la sillaba finale della parola dev'essere la sillaba iniziale dell'altra parola e così via. È tutta una catena, è un gioco che fanno anche a casa. Ho raccomandato ai genitori di farlo fare e loro sono stati collaborativi. Poi usiamo le rime, anche solo per sentire il suono finale. Il solito gioco è: "Arriva un bastimento carico di F, ditemi tante parole che iniziano con la F", si fa per imparare a discriminare il suono, il fonema vero e proprio. Poi abbiamo uno specchio molto grande, per vederci quando pronunciamo (Int3/58-66);

mimare le lettere con il corpo fa parte del mio modo di insegnare. Sono molto mimica anche quando parlo. È una strategia che uso. Anche in palestra gliele faccio scrivere con il corpo: si mettono a gruppetti, soprattutto con le vocali, all'inizio: "dobbiamo scrivere la A con i nostri corpi; quanti bambini ci servono, come facciamo?". Gli elementi rappresentativi del mio metodo di insegnamento sono la mimica e la voce. Poi magari si tratta anche di non essere sempre proprio seria, ma di passare anche ogni tanto alla battuta, allo scherzo. Ci vuole anche il contatto fisico. Cerco di essere fisicamente accogliente (Int8/12-16; 56-62);

L'apprendimento si realizza attraverso il corpo e i sensi (Gammelli, 2006) che diventano mezzi espressivi. Potremmo dire che proprio il passaggio dai sensi alimenta il senso. E un luogo in cui il senso si condensa e assume visibilità sono i prodotti manuali, soprattutto se autentici, vicini alla vita reale, che tengono traccia e raccontano qualcosa di chi li ha realizzati:

tendo a legare molto l'attività espressiva con l'analisi del suono. Se il suono è ad esempio il suono "ghe" o "ghi", tendo a far lavorare con un'attività manuale i bambini e a far creare un prodotto che possa essere di richiamo per la presentazione della parola e del suono. Lavoro molto in parallelo tra l'arte, l'immagine e la presentazione dei vari suoni, dei vari grafemi e fonemi (Int11/36).

Costruendo e realizzando cose, il bambino impara a dare forma a sé stesso, a sagomare la sua stessa autostima. I prodotti poi hanno una loro intrinseca comunicabilità, possono essere raccol-

ti, realizzati, ma soprattutto esibiti e regalati. Dentro un contesto comunicativo tali artefatti assumono e trasmettono il volto proprio di chi li realizza:

mi piace appendere tutto quello che si fa insieme ai bambini, perché rimanga testimonianza del loro lavoro. E loro, vedendo tutti i giorni quel cartellone che hanno fatto, lo collegano a quello che sta dietro e quindi ricordano meglio l'esperienza vissuta in classe e anche quello che si è imparato. Ecco, mi piace appendere tante cose, forse troppe, perché c'è anche una normativa secondo la quale non si possono appendere troppe cose, per via del pericolo di incendio; ogni tanto devo ricordarmene (Int17/28).

Un'ulteriore strategia a cui le nostre insegnanti ricorrono frequentemente è **far imparare con/dagli altri bambini**. Si tratta di attivare forme di apprendimento e tutoraggio tra pari:

con X, il nostro bimbo straniero, per me è stata un'esperienza fantastica; X è arrivato senza sapere una parola di italiano, a ottobre parlava solo tedesco e con me aveva un timore micidiale, perché non capiva niente di quel che dicevo. Avrei avuto due scelte: o dirgli dalla prima settimana: "ti porto fuori tutti i giorni, ti parlo", oppure ignorarlo; in realtà l'ho ignorato per i primi due mesi di scuola, L'avevo detto alla sua mamma, ne avevamo parlato: "guardi che non è che..., lo faccio consapevolmente". Mi ricordo il primo giorno che abbiamo fatto scrittura libera; non ricordo neanche più qual era il tema, forse la festa degli alberi, e lui aveva copiato tutte le marche delle matite, per scrivere qualcosa. Poi, in realtà io di X so dirti anche quante volte è andato in bagno, perché ce l'avevo presente anche più degli altri. Non c'è stato bisogno di tirarlo fuori e insegnargli le parole base, come si fa in lingua 2; le ha imparate dai compagni. Da novembre ha cominciato a venirmi a chiedere di andare in bagno. È stata la prima cosa che ha detto in italiano a me, coi compagni parlava molto di più. Io vedevo delle scene in cui lui chiedeva una cosa in tedesco e gli altri gli rispondevano in italiano, cose che sarebbero state da filmare. E adesso hai visto che competenza ha nella scrittura? Mi sono detta: "cavolo, se mi fossi fatta prendere dal panico perché avevo un bambino che non parlava una parola d'italiano, probabilmente avrei fatto delle scelte sbagliate, forzandolo", invece, lasciandolo fare, siamo riusciti. Non bisogna farsi prendere dal panico perché tra loro hanno veramente delle risorse incredibili; lui ha imparato l'italiano in due mesi e a casa praticamente non lo parlano (Int15/140-146);

spesso vengono i bambini di quarta a far leggere i bambini di prima. Ho visto che un bambino aveva iniziato a essere proprio in ansia nella lettura. In effetti era piuttosto incerto, quando ha dovuto fare il dettato, perché è venuta una maestra per fare il dettato; anche se era supertranquilla, lui l'ha vissuta male; comunque già il fatto che io abbia detto: "Cercate di farlo da soli, non guardate i compagni" lui l'ha vissuto male e aveva iniziato proprio a dire "Ho mal di pan-

cia”, poi “ah, no, di piede”, “Ah, no, il gomito”; insomma, si è capito che era quello, e da quando viene questo bambino più grande lui, si è tranquillizzato e continua a dirmi: “Voglio scrivere, voglio leggerlo!”; una cosa fatta tra pari ha proprio un valore diverso rispetto a quando si fa con la maestra; per questo a me piace tanto che lavorino loro. La collega mi ha detto che l'attività coi bambini di prima è il momento più bello, per loro di quarta anche perché si sentono importanti. Infatti io avevo detto a un bambino: “Guarda, è un po' incerto, si sente un po' timidino, cerca di incoraggiarlo, se puoi”, e lui è venuto apposta a dirmi: “Guarda che l'ho visto molto meglio”. E l'altra volta, che non c'era, mi ha detto: “ma come, non c'è? Ma perché?” (Int16/60-64; 110-112).

I compagni possono essere una straordinaria risorsa per imparare. Lo sono qualunque sia l'attività che viene loro proposta. Quando si lavora specificamente sui raggruppamenti, con i bambini della prima, le insegnanti preferiscono la coppia perché, rispetto al gruppo, consente di stimolare una più diretta partecipazione dei singoli:

era una delle prime volte in cui provavamo a far lavorare i bambini in coppia, perché comunque è difficile, sono bambini di prima, non è che conoscano molto bene cosa vuol dire collaborare. A volte succedeva che i bambini facessero il lavoro vicini ma ognuno per conto proprio. Era una delle prime volte. Li ho messi vicini per competenze, cioè bambini che avessero più o meno lo stesso livello di competenze, perché altrimenti il bambino che fa più fatica rischia di non fare nulla vicino a un bambino che è molto bravo. Ci si aiuta di più se il livello è più o meno equilibrato. Questo non vale sempre; ci sarà il momento in cui il bambino bravo aiuta veramente a imparare il bambino che fa più fatica, però in questi primi tempi non lo trovo utile (Int7/14);

ai bambini piace tanto lavorare a coppie; introduco spesso questo lavoro, perché si aiutano. Ho provato diversi tipi di coppie. La prima volta ho detto: “Cercate il vostro compagno, chi volete”. Però non è che funziona tanto, perché spesso si chiamano più per giocare che per lavorare, per il compagno o l'amico. Allora ho introdotto i “fili dell'amicizia”, che sono dei cordoni; prendono il cappio, ognuno tira e la coppia si forma; ogni tanto la coppia non funziona perché o sono troppo deboli entrambi, oppure, viceversa, troppo bravi. Magari, mi affianco alla coppia un pochino di più debole e do loro una mano; cerco che compongano diverse paroline, che si portino, se non alla pari dei bravini, almeno vicino. A loro piace lavorare in coppie e aiutarsi. Lo faccio con le paroline; inizio con le prime frasette. Mi piace che scambino le proprie idee, che trovino la soluzione. È bello vederli litigare, perché litigano spesso, propongono delle cose ma magari uno non vuole accettare la proposta, perché la propria generalmente la vedono come migliore. Però io lo trovo stimolante; quando cominciano a capire e a lavorare bene insieme, non vogliono più lavorare individualmente. L'anno scorso con le quinte ho

avuto difficoltà a farli tornare indietro e a dire: “No, fatelo da soli”, perché sono molto stimolati, nella creatività, nel lavoro, nelle parole, nel lessico. Dopo è chiaro che ci vuole anche il momento dell’apprendimento individuale. Comincio adesso a introdurre la coppia, più che il gruppo, perché nel gruppo di tre o quattro c’è sempre chi non dà, chi non lavora. Preferisco vedere uno scambio. Può succedere, in un disegno, in un’attività, che fai anche un gruppo più ampio, ma generalmente, se devono produrre qualcosa, preferisco la coppia, perché li vedo indaffarati a chiedere, oppure, se uno non lavora, subito viene l’altro: “Maestra, lui non lavora”, e allora tu li stimoli (Int14/14-16).

Quelle indicate dalle insegnanti sono modalità per valorizzare la dimensione sociale dell’apprendere. Imparando a collaborare, i bambini imparano anche i nuclei essenziali della lettura e della scrittura e crescono in autonomia.

In sintesi, in questo lungo paragrafo, è emerso il ricco repertorio di strategie didattiche di cui abbiamo sentito le docenti raccontare e che abbiamo visto da loro utilizzare (predisporre materiali didattici stimolanti, variare le strategie didattiche e i mediatori, utilizzare storie, fare ricorso a strategie metacognitive, far fare esperienze, valorizzare il corpo, in particolare la mimica e la voce, far imparare con e dagli altri bambini). Le insegnanti mobilitano gli elementi cognitivi, percettivi, linguistici, affettivi e motori dell’apprendimento. Un certo rilievo assume anche l’utilizzo di tecnologie, in primis la LIM, che in quasi tutte le scuole è presente in ciascuna aula e viene utilizzata. Il riferimento a questi dispositivi emerge in vari racconti ma non in una misura tale da configurare una strategia esplicitamente ragionata dalle insegnanti. Nel prossimo paragrafo analizzeremo il legame che si crea tra i vari dispositivi e le varie strategie che abbiamo presentato sopra e le modalità di progettazione utilizzate dalle docenti.

Progettare con flessibilità

Gli ambienti di apprendimento che abbiamo visto allestire dalle insegnanti sono espressione di un atto progettuale coestensivo a tutta l’azione didattica, in cui si regala pensiero all’azione possibile (Tacconi, 2014). Per questo abbiamo messo insieme la categoria del “costruire ricchi ambienti di apprendimento” con quella del “progettare con flessibilità”. Sono diverse le mosse progettuali a cui le insegnanti ricorrono per costruire situazioni e dispositivi di apprendimento. Più che la progettazione a tavolino, risulta utile progettare in modo dinamico, **adattando il metodo alle situazioni e alle risposte dei bambini** e assumendo uno stile dialogico e flessibile:

prepari un lavoro e poi magari, rispetto alla situazione, non riesci a portarlo a termine. Ho sempre dovuto preparare una doppia attività, nel caso in cui quel particolare bambino fosse incontenibile: adesso la vedo in maniera più tranquilla, però inizialmente ero un pochino dispiaciuta del lavoro, non ero soddisfatta. Abbiamo dovuto imparare a essere molto variabili e flessibili (Int3/12-14);

cerco di programmare nel fine settimana cosa fare durante la settimana, di averne più o meno un'idea. Succede sempre che dopo devo rivedere le cose e quindi nel fine settimana dedico tanto tempo a organizzare cose che poi devo rivedere in base a come rispondono i bambini. La sera, prima di cominciare la giornata, devo avere tutto abbastanza chiaro e il materiale pronto. Dopo, quando arrivo a scuola, cerco di fare del mio meglio. A volte è molto difficile perché quella classe in particolare è molto numerosa, i bambini sono piccoli, hanno bisogno di raccontare tanto, i tempi sono quelli che sono. Quest'anno mi sono posta un po' meno rigidità con i tempi; prima di Natale non avevamo finito le consonanti. Cerco di seguire il ritmo dei bambini. Qualche volta non riesco a fare tutto quello che ho programmato e mi rimangono cose per il giorno dopo. A volte, mi dispiace che non riesco proprio ad ascoltare tutti i bambini che vorrebbero raccontare, però ogni tanto devo contenere e fermarli; piuttosto raccontano dopo o nell'intervallo (Int9/28-32);

ci sono giornate in cui pensi di aver organizzato bene l'attività, di non aver lasciato tempi morti, di aver pensato a tutti i possibili incidenti di percorso, invece l'attività non ha niente a che fare con quello che avevi pensato. Dipende proprio dalla giornata, dal gruppo di bambini, dal momento (Int10/8).

Si tratta di scegliere il metodo di volta in volta più adatto, assecondando il ritmo dei bambini e prefigurando anche più scenari di azione, da attivare in corso d'opera, in base alle loro risposte. In questo, più che fissarsi sull'adesione a un metodo⁴⁶, è utile meticcianne vari:

oggi è comune prendere quello che di buono c'è in tutti i metodi, dal sillabico al globale al fonemico. Insomma, si tratta di non fissarsi su una cosa ma di accogliere varie cose ed essere pronti a cambiar direzione in qualsiasi istante, sulla base delle esigenze del bambino; se un bambino dimostra di non aver capito quello che si va a fare, bisogna cambiare strategia. Si tratta di insegnare di nuovo quella cosa però in maniera diversa; è inutile insistere nello stesso modo. Si tratta di modellarsi sui bambini che hanno una loro ricchezza, hanno sempre molto da dire, da farci capire (Int7/52-56);

⁴⁶ Tradizionalmente si distingue tra un approccio fonetico o alfabetico alla lettura (insegnamento esplicito, che parte dai fonemi e dalle lettere e arriva alle regole di collegamento delle lettere ai suoni e alle regole di decodifica delle parole) e un approccio globale o della parola intera (qui l'apprendimento è implicito e si punta sul coinvolgimento nei racconti e nei significati delle parole). Cfr. Wolf 2018, 148-149.

penso che il momento dell'apprendimento della lettoscrittura metta un po' in crisi tutti gli insegnanti, indipendentemente dall'esperienza che uno ha, perché ti trovi tutte le volte con un gruppo di bambini diverso da quelli che hai avuto in passato. Per me sono passati cinque anni e questi bambini sono completamente diversi; ti trovi ad affrontare un gruppo a sé stante, nuovo, che ti mette in crisi su tutte le proposte che fai, perché vedi che magari si comportano in modo diverso e non riesci a catturarli nel modo giusto. Si tratta di osservare la classe, osservare i bambini come sono, come si presentano, e cercare di coinvolgerli nel modo più naturale e divertente possibile, per catturarli fin dall'inizio. Devi osservarli e un po' cambiare, un po' motivarli, un po' affrontare le cose, cambiare spesso attività: se fai una cosa scritta, farla per un po' e dopo cambiare, inserire attività diverse, in modo che possano anche muoversi. Hanno bisogno di muoversi, di distendere un po' l'attenzione, di lasciarla andare, per poi riprenderla, di rilassarsi un attimo con attività un po' così e poi riprendersi (Int14/22-24).

Il criterio guida sono i bambini e le loro esigenze. L'insegnante si pone a servizio dell'apprendere. Allora diventa importante anche **saper modificare l'intervento in corso d'opera**, avendo chiari i punti di partenza e di arrivo e adottando una regia flessibile dell'ambiente di apprendimento. Le insegnanti insistono in particolare sull'esigenza di combinare chiarezza negli obiettivi e libertà di realizzazione nei tempi e nei modi:

è opportuno entrare sorridendo, con la voglia di giocare con loro e di divertirsi ma, nello stesso tempo, essere molto ferma, fare in modo che loro capiscano che tu sei quella che "dirige" in modo giocoso quello che farete insieme, con una regia forte; soprattutto sapere quello che andrai a fare. È importante avere prima una scaletta di priorità, considerando sempre l'imprevisto; io non riesco mai a fare quello che avevo in mente, perché, invece di leggere, alla fine scrivo e in classe succedono delle cose, però loro devono capire che tu sai dove vuoi arrivare (Int4/78);

cerco di essere flessibile sapendo però cosa voglio fare. Voglio essere organizzata, anche se poi non è che io venga a scuola e dica: "Facciamo questo..."; lascio molto spazio ai bambini; ho sempre un sacco di roba pronta; vedo se l'inclinazione in quel momento è più propensa a un'attività o un'altra. Voglio sapere dove andare a parlare, non dire "va beh, facciamo la prima cosa che ci salta in mente". Dopo magari stravolgo completamente quello che ho preparato; non è la prima volta, perché tante volte tu pensi che possa interessare una cosa e invece non succede. Ad esempio, raccogli paroline, magari ti prepari una storia e poi vedi che non tutti sono interessati. Tu pensavi al drago o a un delfino e tutti invece sono interessati al dinosauro e parlano del dinosauro. Allora modifico la storia all'istante perché noto che l'interesse è per il dinosauro. Il percorso di lavoro mi piace averlo chiaro, però mi piace anche cambiare. Ad esempio, a tutti piaceva il dinosauro e allora ho preparato le immagini; le recuperi in un attimo; abbiamo la LIM in classe. Una volta,

se tu non avevi già tutte le tue cosine, era molto più difficile; adesso, anche se tu avevi preparato una storiellina sul drago, la modifichi all'istante e recuperi le immagini. È capitato ancora di cambiare perché magari in quel momento uno dice: "io so una parola" e quella parola suscita un interesse particolare; allora ci costruiamo anche una storia. La flessibilità è data proprio dall'esperienza che mi permette di cambiare, di "improvvisare"; in realtà l'improvvisazione si basa sul tuo bagaglio di esperienze e di conoscenze (Int6/78-86);

nella programmazione, ho alcune linee guida e alla fine dell'anno registro tutto quello che ho fatto. Non è che inventi, ma devo sempre stare di fronte a quello che accade, pur avendo chiaro cosa voglio; ho tre o quattro punti fermi; il resto vedo che bisogna essere disposti anche a cambiarlo, se loro non danno risposta, se si vede che non collaborano, che sono stanchi, oppure che vogliono di più. "No, questo non era in programma, lo faremo...". Penso che questi bambini abbiano bisogno di imparare a ragionare e a essere duttili. Faranno un lavoro che non esiste ancora, quindi hanno bisogno di avere una mente capace di cambiare, di adattarsi (Int19/6-12).

È proprio su un consistente e pensato bagaglio di esperienza professionale che si basa la possibilità di essere flessibili. All'azione progettuale risulta utile in particolare **mettersi nei panni degli alunni** e ascoltarne i messaggi:

penso a chi ho davanti; ogni classe ha le sue peculiarità; devo adattarmi ai bambini cercando di pensare a come pensano loro, cercando di conoscere i loro desideri. Cerco di capire cosa si aspettano da me, cosa vorrebbero fare e in questo modo riesco a motivarli. Ad esempio, in questo periodo i bambini desiderano scrivere storie; proprio questo piacere che hanno nello scrivere e nell'inventare lo utilizzo anche per insegnare, ad esempio, i suoni. Entro e ho in testa una cosa, so dove devo arrivare e cerco di portare i bambini a questo, però nello stesso tempo devo adattare il modo di arrivare all'obiettivo a quello che loro mi propongono in quel momento. Ho chiaro dove arrivare, però il modo in cui arrivo, la strada che percorro per arrivare può essere anche modellata su quello che in quel momento esce dalla classe. Tendo a riadattare alle richieste quello che ho progettato, avendo preciso in testa quello che c'è da fare e dove portarli; tenendo conto anche che hai una classe che ti lancia delle proposte, è giusto venire loro incontro e soddisfarle. Ho iniziato a insegnare più di trent'anni fa. I bambini erano diversi, non avevano gli stimoli che hanno ora, non conoscevano le cose che conoscono ora, ne conoscevano altre, avevano altre competenze. Una volta, forse, ero meno consapevole di quello che andavo a fare perché poi, andando avanti nel tempo, si acquista un bagaglio di esperienze e di conoscenze e si continua a studiare, ecc.. Innanzitutto è cambiata proprio la consapevolezza mia di avere di fronte dei bambini che si aspettano qualcosa da me e che comunque hanno delle cose da dare, da insegnare a me; all'inizio forse entravo in classe pensando di dover fare una certa cosa. Adesso entro in classe pensando di dover fare una certa cosa, ma ascoltando chi ho di

fronte, cioè i bambini, che a loro volta mi aiutano a costruire quella cosa (Int7/32-46);

mi metto insieme ai bambini, perché apprendere è una scoperta comune; è molto bello ascoltarli; ascoltare non vuol dire “facciamo quello che volete voi”, ovviamente, ma ascoltare, perché a volte trovano loro delle strade, delle strategie, che sono di insegnamento per noi (Int19/32);

quando ho cominciato a insegnare mi dicevo: io sono l'adulto, loro sono i bambini, io devo spiegare le cose e loro devono imparare. Ero molto prestazionale, all'inizio: “Devono, devono, devono”. Il cambiamento che ho avuto è stato quando ho pensato a me stessa da bambina: “Ti hanno insegnato a leggere e scrivere così? Ha funzionato?”. “No. Cioè sì, ha funzionato, perché ho imparato, però non mi piaceva per niente”. Allora mi chiedo: “A te cosa sarebbe piaciuto sentire?”. La storiella iniziale e la canzoncina attirano la loro attenzione perché, se il cognitivo non è supportato dall'emotivo, li hai persi in partenza. Se tu entri e dici: “Ciao, oggi facciamo l'alfabeto”, sei già andato. Io ho raccolto tanto negli ultimi anni: ti travesti da ape, con le antenne per riuscire a prenderli, a legarli a qualcosa che non sia solo il “Devi imparare a fare la A”, ma un mondo fantastico dove loro vivono e se dio vuole rimarranno ancora per un po'; si tratta di riuscire a legare a questo ciò che devi fare. Certo c'è anche il momento in cui dico: “No, ragazzi, adesso concentratevi, respiro, facciamo meditazione, poi partiamo, via!”. E si parte, si fa il dettato, si fa la lettura o la comprensione o quello che è. Se non leghiamo la prestazione a un qualcosa che per loro sia gratificante, la cosa lascia il tempo che trova. Quello bravo sarà sempre bravo ma chi ha l'attenzione da un'altra parte rimarrà là. E poi si fa il doppio di fatica; allora tanto vale spendere un po' prima le forze per catturarli, per motivarli (Int2/118-120).

È proprio l'attenzione ai soggetti in apprendimento - in particolare a quelli più in difficoltà - che consente di predisporre ambienti stimolanti per imparare. Secondo varie insegnanti, questa attenzione si configura come la cartina di tornasole della qualità dell'azione didattica (Stella, Zoppello, 2018). Si tratta poi di imparare a **coltivare** in sé stessi **aspettative elevate** sull'apprendimento dei propri allievi:

a volte mi dico “oddio, ho fatto pochi quaderni, non ne ho mai fatti così pochi come quest'anno”. Nello stesso tempo, però, guardo i risultati. C'è, in fondo, la tentazione di dire: “Oddio, avrò fatto troppo poco?”. Poi guardo cosa sanno fare i bambini e dico: “Hanno fatto più di quando, anni e anni fa, li riempivamo di schede”. Siccome è un terreno molto paludoso, quello di lasciarli liberi, ogni tanto ho dei dubbi oppure mi fermo e dico: “Bambini, ma capite cosa vuol dire questa parola?”. Ho quasi il timore di trattarli troppo da grandi e insisto, perché ritengo che abbiano bisogno di essere trattati non da piccoli adulti, come spesso vengono trattati a casa,

ma per quello che sono. Ho pescato i quaderni della mia prima e seconda elementare: il livello di frasi era molto ricco. Bisogna veramente che ci fidiamo dei bambini e che diamo loro un linguaggio articolato, temi difficili. Ero in quinta, la mia collega era in seconda e ha tirato fuori Falcone e Borsellino, ha fatto vedere delle foto, ha parlato della loro amicizia. Mi sono detta: “Ma questa, in seconda, non teme di affrontare un tema così spinoso e angosciante come la mafia? E io mi faccio riguardo in quarta?”. Non è mai troppo presto, nei modi adeguati, per insegnare loro che tutto si può affrontare. Ad esempio è venuto un bambino, piangendo: “È difficile il corsivo!”. Io vedo che fa fatica e non posso pretendere che abbia il ritmo degli altri, allora mi dico: “Ho sbagliato con lui, cosa ho fatto? Devo fargli fare di meno!”. Ho semplicemente detto: “Sai sciare?”, “Sì”, “È stato difficile all’inizio?”, “Tanto”. Si tratta di riportarli sempre a un’esperienza: “Stai tranquillo, pianino pianino imparerai”. Ci sono cose che, proprio perché sono molto belle, sono difficili. “È stato difficile imparare a camminare? Se tu domandi alla tua mamma, ti dirà che sei caduto tante volte”. È importante avere pazienza; il dolore dei bambini, l’insicurezza dei bambini suscitano dubbi in noi: “Ma l’ho stimolato abbastanza? ho preteso troppo da lui?”. Poi, quando ci si accorge che camminare è perdere a ogni passo l’equilibrio, vuol dire che non devo temere: ti accompagniamo, ma non devo temere di farti far fatica, perché, anche se lo diciamo a parole, abbiamo questo istinto di proteggere i figli dai problemi, dalle fatiche, dai dolori. A volte, il dubbio che mi viene è: “Ho tirato troppo?”, poi però li si guarda e si dice “ti accompagno ancora” (Int19/78).

Coltivare aspettative elevate significa non accontentarsi della constatazione e riuscire a vedere il possibile negli sguardi dei propri allievi, aprire orizzonti, cogliere i punti di appoggio (quello che il bambino sa già fare) e far spiccare il volo. Alimentare aspettative alte, ci dice l’insegnante di cui abbiamo riportato un estratto, significa anche confrontare i bambini con questioni e temi elevati, portarle in aula i “temi difficili” fidandosi della loro capacità di elaborare un loro pensiero originale (cfr. Corlazzoli 2013).

Insomma, progettare ricchi ambienti di apprendimento - adattare il metodo alle situazioni, prefigurare più scenari di azione, modificare l’intervento in corso d’opera, mettersi nei panni degli alunni, coltivare aspettative elevate - si rivela per le nostre insegnanti un’azione delicata, contestuale alla pratica, che richiede di accompagnare l’agire con un costante pensiero rivolto all’azione passata e a quella possibile.

6.3.2 Differenziare le strategie per rispettare l’unicità dei volti

Al cuore dell’agire delle docenti che hanno partecipato alla ricerca si collocano altre due strategie parallele: la strategia di-

dattica del “differenziare”, intesa come azione rivolta agli allievi e alle allieve per assecondarne percorsi di apprendimento anche diversificati, e la strategia del “rispetto dell'unicità dei volti”, essenzialmente come postura di carattere etico assunta dal docente. Proprio questa postura sembra il motore che genera le azioni e la creatività didattica di cui le docenti danno testimonianza.

Differenziare

Secondo le insegnanti che hanno partecipato alla ricerca è indispensabile differenziare, il che significa esercitare nei confronti degli allievi un'attenzione e un'azione anche individuale, uno sguardo uno a uno, pur senza smettere di lavorare con tutta la classe.

Una prima azione che traduce operativamente questa consapevolezza delle differenze è **diagnosticare e riconoscere i problemi**, accorgersi delle difficoltà e dei punti di forza per poter intervenire efficacemente e tempestivamente:

ho presente X, l'unica bambina in classe che ogni tanto si lamenta di aver male da qualche parte. All'inizio non ci facevo caso, vedevo però che lei non riusciva a scrivere bene, a rispettare gli incroci, le linee; ho pensato che avesse un quaderno con i quadrati un po' leggeri, allora glieli ho rinforzati e mi sembrava che le cose andassero meglio. Però lei aveva sempre questo disagio e, alla fine, in questi mesi, ho capito che ha proprio una difficoltà nel collegare il suono al grafema, cioè nel ricordarsi che la “m” è proprio quel disegnetto lì. Purtroppo, me ne sono accorta dopo alcuni mesi e il suo star male l'ho interpretato come un disagio per la difficoltà che stava facendo. Di solito la mattina, la prima cosa che si fa, dopo la data, è che vengono tutti davanti alle letterine, “m” come montagna, “p” come “pancia”, ecc.; le dicono tutti insieme, poi ognuno ne dice tre, saltando da una parte all'altra. Quando scopro che un bambino fa un po' fatica, mi viene subito da dire “qui c'è da fare qualcosa!”; è un tentativo che si fa, poi si cercherà una soluzione, si cercherà di capire. Per esempio, avendo occasione di fare compresenza con la maestra di matematica, mi sono accorta che X fa fatica a leggere i numeri. Pur sapendo dire i numeri dall'uno al dieci, non sa decifrare il simbolo che sta per quel determinato numero. Da una parte è importante accorgersi, dall'altra è importante dire “ok, devo cercare la strategia giusta!”, senza penalizzare la classe, ma aiutando, in modo da infondere sicurezza. Quando uno è bravo, cioè non fa fatica, si va avanti, si cerca di essere un pochettino creativi, di dare input diversi, però secondo me è proprio importante accorgersi quando uno ha un qualche tipo di difficoltà. Per esempio, anche il fatto che un bambino faccia fatica a lavorare in gruppo, all'interno di una classe, è un atteggiamento che mi fa pensare: “adesso cosa faccio...?”, perché in qualche modo la collaborazione è un prerequisito importante per andare avanti. Il problema per me è il fatto

che ci siano ancora bambini che fanno così fatica. Sono bambini tutti svegli, tutti attenti; tu insegni ogni letterina, la fai sentire, la fai pronunciare, la colleghi a un'immagine e poi ancora c'è questa difficoltà; mi sembra che sia un lavoro talmente semplificato, talmente chiaro; ma ognuno ha poi i suoi tempi e qualche volta le difficoltà permangono (Int17/12-14; 44);

in prima ci sono bambini che fanno fatica; il classico problema è la sillaba ponte, ecc.; stanno emergendo delle difficoltà e non ho ancora ben chiaro le modalità di intervento per aiutare alcuni bambini; siamo al primo quadrimestre, siamo in quella fase in cui non so ancora se è una vera e propria difficoltà o se solo hanno bisogno di un po' di attenzione in più. Devo ancora "inquadrate" alcuni bambini e non ho ancora ben chiaro come posso intervenire, se è sufficiente il lavoro che stiamo facendo, che poi cercherò di individualizzare ancora di più, proprio perché c'è chi confonde la V e la F; non so se è un problema fonologico perché ci sono bambini che hanno evidenti difficoltà di linguaggio (Int6/112).

Per le nostre insegnanti, si tratta di capire cosa succede nelle menti di ciascuno dei loro allievi, alle prese con l'apprendimento delle abilità di lettura e scrittura, e di scegliere il percorso più opportuno. Si tratta insomma di **andare incontro alle caratteristiche specifiche dei bambini**, differenziando consegne e strategie per adattarle in particolare ai soggetti che incontrano qualche difficoltà:

la difficoltà è quella che si ha con i bambini che hanno ritmi lenti; c'è una bambina che difficoltà non ne ha, è solo un po' lenta. Si tratta di riuscire a velocizzarla, a coinvolgerla. Alcuni bambini fanno fatica con i suoni simili. Propongo esercizi da fare a casa, in particolare un'esercitazione che io seguo dalla piattaforma: vedo se accede, per quanto tempo ci lavora e ho un controllo. È un supporto in più. E poi diventa specifico per ogni bambino perché io posso differenziare i compiti. Abbiamo già informato i genitori; io indico un esercizio piuttosto che un altro, così ci possono lavorare tutti (Int12/32);

quando devi gestire tutta la classe è più difficile. La bambina in difficoltà l'abbiamo inserita nella terza fascia dei BES. Un'altra bambina è molto timida, ma è bravissima: è uscita, è veramente brava, un altro bambino è molto emotivo. Abbiamo fatto le verifiche di fine quadrimestre, le abbiamo concordate assieme alle colleghe di una scuola vicina; nei risultati la bambina in difficoltà ha fatto otto su quaranta; per gli altri la media è trentotto su quaranta. C'è un'altra bimba che ha più difficoltà; lì devo lavorare molto anche sulla mamma; quando l'accompagno dico a lei: "Oggi ha lavorato bene, ha letto bene, vedrai che anche domani...!"; bisogna gratificarla. Tutto sommato a casa i bambini fanno, sono seguiti, sono motivati; c'è anche un bel gruppo di genitori. Una situazione molto critica è gestire un bambino. Mi ha preoccupato molto, perché l'ho visto

pericoloso per gli altri; quando non riesce a contenersi è veramente pericoloso. Ha queste esplosioni, parolacce, e i bambini, sentendo dire "Maestra stupida", dicono "Com'è possibile?", però pian piano ci abbiamo lavorato. E poi è successo che mi dà calci, morsi; alla maestra R. ha tirato la bottiglia d'acqua. Anche i bimbi non lo vivono bene; quella situazione è molto difficile. La vivevo con molta più ansia, adesso che si è un po' più tranquillizzato, ho visto che davvero il rapporto è fondamentale; ha imparato ad accettarmi e io sono convinta che questa cosa passi dai genitori, perché è passata la fiducia. Anch'io ho imparato a conoscerlo, perché molto dipendeva da me; provo a non avere paura perché all'inizio veramente avevo paura della reazione, che potesse fare del male a un altro bambino: tirava le cose, toglieva gli scarponi, li tirava, ha sfiorato i compagni. [...] Con un altro bambino, con il quale abbiamo lavorato più che con lui, con i genitori, abbiamo ottenuto risultati. Più che fare un gioco di forza, si trattava di puntare l'attenzione su altro, sull'attività. Ho provato il discorso anche con l'altro bambino: un pochino bisogna lasciarli. Ultimamente lo vedo molto più distratto, fa molta fatica, non riesce a concentrarsi, allora mediamo, lo sprono dicendo: "Vediamo, fai metà tu e poi metà io". Poi il titolo se l'è scritto da solo; probabilmente si concentra così tanto a dominarsi fisicamente, che impiega tanta energia; da questo punto di vista è stanco. L'altro bambino ha anche lui avuto difficoltà; ha sempre bisogno di essere al centro dell'attenzione; perdere non esiste: "Ho sbagliato!". "Siamo a scuola per imparare, cosa viene a fare la maestra!". Aveva scritto una C al posto di una G, sottolineiamo di arancio, arancio non rosso, e lui con la matita. "Guarda, maestra, che è giusto" e io: "Sei sicuro?"; l'errore non lo accetta. Fa fatica, non so se è una cosa che gli passerà, ma non accetta di sbagliare. Con un altro bambino abbiamo lavorato, ma c'è una mamma molto attenta, pur con una situazione un po' particolare. Dubbi ne ho sempre, però poi, vedendo i risultati di GIADA, vedo che non ci sono grosse problematiche. Su una bambina dobbiamo lavorare parecchio. Concordandolo con la collega B. faremo il PEP. B. non è l'insegnante di sostegno, ci è stata assegnata alcune ore, per difficoltà di gestione della classe, soprattutto con X; si rende molto disponibile e lavora molto con la bambina in difficoltà; la dirigente è stata brava, ce l'ha trovata, perché non era prevista e la sua presenza è molto utile (Int3/68; 94; 118-132; 178-180).

Nella differenziazione è importante anche il ricorso intelligente a risorse online, come fa la prima insegnante di cui abbiamo letto sopra, per personalizzare le consegne. Ma differenziare è soprattutto riuscire a curare con ciascuno una relazione di fiducia, che incoraggi a fare passi in avanti. Le nostre insegnanti riescono inoltre a sviluppare una specie di strabismo, che consente loro di prestare contemporaneamente attenzione a tutta la classe e ai singoli allievi in essa presenti. L'esigenza di **supportare emotivamente i singoli** suggerisce di introdurre momenti di lavoro a tu per tu, in cui lo sguardo sul compito e sull'eventuale difficoltà si fa sguardo condiviso:

le situazioni più difficili sono quando in classe ci sono bambini con disturbi specifici dell'apprendimento o con bisogni speciali. Ricordo in particolare un bambino che ho avuto dalla prima alla quinta, che aveva una marcata dislessia e disgrafia, per cui per lui era veramente difficile l'apprendimento. Lì ho dovuto operare, insieme alle colleghe e alla famiglia, che era molto collaborativa e anche attenta ai bisogni del bambino e al modo in cui la scuola rispondeva ai bisogni del figlio. È stato difficile nel senso che non si sapeva bene come agire, cosa era meglio per il bambino, in che modo presentare le cose; ho dovuto un po' pensare a delle cose e andare per tentativi; non si può sapere se va bene quello che fai. Poi lo vedi nel risultato. Questo bambino, infatti, aveva grossi problemi. Per tutto il suo percorso scolastico non è mai riuscito a imparare a scrivere il proprio nome; era un bambino disgrafico, dislessico; anche a livello motorio aveva problemi: non sapeva allacciarsi le scarpe, bisognava reinsegnarglielo tutti i giorni, a livello di autonomia. Era un bambino con una grande tenacia, una grande forza di volontà per lavorare, però chiaramente io mi trovavo un po' sguarnita, nel senso che hai delle indicazioni da libri o da corsi, però non trovi quello che ti serve, te lo devi un po' creare... Poi dei risultati si sono ottenuti. I primi anni, fino in seconda/terza, abbiamo cercato di fare dei potenziamenti, degli esercizi per guidarlo nel renderlo consapevole dei suoni; abbiamo fatto un lavoro sui fonemi, sui suoni, sulla fonologia. Ci siamo resi conto anche che il lavoro non è andato a buon fine; lui proprio imparava poco, poi bisognava rifare di nuovo. Per lui era una grande fatica e non c'era risultato; per cui abbiamo puntato su altre cose, ad esempio abbiamo cercato di insegnargli a scrivere al computer, oppure ogni lezione creavo delle mappe molto semplici; la stessa attività la facevo anche con la classe, perché serve poi a tutti. Alla fine anche lui riusciva a crearsi autonomamente una piccola mappa di ciò che aveva imparato. Questo è stato un bel risultato. Di una pagina di italiano, di un racconto, riusciva a dire: "ho letto questo e questo si può riallacciare a quest'altro" (Int7/28-30).

mi siedo sempre davanti, vicino a un bambino in particolare, ma non perché questo bambino non riesca, perché è un bambino che riesce, ma perché è un bambino molto emotivo, dall'inizio dell'anno. Adesso va meglio però è un bambino che, quando si trova in difficoltà - lo vedi dal viso -, diventa subito rosso, comincia a grattarsi, ad agitarsi, a sbuffare; all'inizio dell'anno non voleva proprio lavorare; ho faticato. Ovviamente ho parlato anche con la mamma, le ho spiegato di questo problema emotivo; finché si fanno cose semplici, lui mi sta anche dietro, quando però bisogna lavorare, fare cose un po' più complesse, le fa, però devo stare lì vicino a lui e motivarlo. Ci sono due o tre bambini che non hanno nessun disturbo, però faticano a stare attenti, stanno attenti un pochino e poi perdono il filo. Bisogna guardarli, "mi stai ascoltando?", e richiamarli all'attenzione. Ogni tanto mi alzo a fare un giro, perché ci sono anche gli altri e li devo guardare (Int13/36-48).

la situazione critica è data da cinque alunni con difficoltà: abbiamo una bambina che ha un mutismo selettivo; è veramente difficile: se

la lascio in pace non disturba, però capire cosa sa leggere e cosa no richiede attenzioni particolari. Ci sono due fratelli gemelli, che hanno caratteristiche simili, ma anche diverse, tendono a fare tutto insieme, hanno serie difficoltà, però a momenti hanno intuizioni strepitose; si tratta quindi di trovare delle misure anche per loro. Ho altri tre bambini che hanno fatto logopedia, con difficoltà diverse, e uno in particolare tende a deprimersi, a sentire di non valere nulla. [...] Il fatto di essere quasi sempre da sola in classe ha creato delle difficoltà. C'è chi scalpita, perché vuole fare di più, chi va in ansia, chi vorrebbe fare da solo, ma non è in grado; allora misurare non è semplice. Probabilmente il numero è elevato, ma la situazione critica è stata quando volevo che questi bambini avessero tutte le opportunità che spettano loro e ho visto che non era neanche fisicamente possibile. Sto facendo un lavoro anche verso la dirigenza della scuola, per avere più presenze, ma anche per lanciare ogni bambino come ha il diritto di essere lanciato. Certamente l'attività di piccolo gruppo, nei momenti critici, è stata positiva, limitata, pur troppo, per questione di tempi e di personale a disposizione, ma positiva; questi bambini, fatti lavorare anche in gruppi disomogenei, dove potevano avere uno stimolo, hanno superato in parte le criticità e la voglia di leggere e di imparare è rimasta in tutti (Int19/40).

Le insegnanti hanno imparato a fare proposte diversificate ma accessibili a tutti (Tomlinson, 2006), curando momenti di prossimità con i loro allievi. Nei confronti dei singoli assumono un atteggiamento esplorativo e non smettono di cercare la strategia più efficace:

nei primi anni di insegnamento, si guarda tanto il programma. Adesso si guarda più alla classe, ad adeguare il programma alla classe, alle singole persone in classe; si cerca di personalizzarlo e di strutturare un percorso ad hoc per quella classe, cercando di rispettare un po' i ritmi e i tempi di tutti, sia di quelli che vanno veloci che di quelli che vanno troppo lenti. Per esempio, questa è una classe in cui ci sono tanti ritmi diversi per cui bisogna sempre trovare il giusto ritmo e incanalare quelli che terminano prima in altre attività, in modo che non diano disturbo a chi deve terminare (Int1/28);

una situazione rilevante riguardo alla lettura è proprio iniziare la lettura personale di alcune parole. Qual è il problema? Sono arrivati tutti a livelli diversi, anche se quasi nessuno già con una lettura sicura. Erano sillabici quelli più avanti, qualcuno era proprio completamente a digiuno. Quando, dopo l'attività iniziale di riconoscimento delle lettere, si è iniziato a fare delle attività di lettura con le schede che avevamo, importante è stato procedere secondo il ritmo di ognuno. È la cosa più difficile; si vorrebbe poter dire: "adesso leggiamo tutti", però ritengo che sia fondamentale adattarsi a ciascuno. Questo comporta una grande capacità di inclusione. Su venticinque alunni, ce ne sono almeno cinque con difficoltà varie, cinque bravissimi, i restanti nella media, più o meno alta o bassa. Per l'attività di avvio alla lettura, è stato importantissimo dare del materiale uguale a tutti, un plico, però all'interno del materiale in-

trodurre delle diversificazioni che permettessero la lettura anche a chi era più in difficoltà e offrissero la possibilità, per chi già sapeva leggere o per chi voleva mettersi alla prova, di procedere a una velocità maggiore. All'interno della stessa scheda c'erano livelli diversi, quindi potevano coprire il disegno e capire la parola e dopo scoprire il disegno, oppure inventare la parola guardando il disegno. A forza di guardare il disegno, la parola pian piano veniva fotografata; per i bambini più in difficoltà l'aspetto più rilevante per superare l'empasse iniziale è stato proprio iniziare a fotografare le parole nella mente. L'aver dato spazio, nell'attività di lettura, a bambini veloci e a bambini lenti, accettando però che i bambini lenti sentissero che leggevano come gli altri, perché, in certi momenti, leggevano le stesse schede e poi ritornavano su quelle più facili, trovando una loro strada personale, ha fatto sì che, a parte una, che è molto in ansia quando vede la parola scritta, anche i più in difficoltà abbiano iniziato a leggere; anche nella scrittura autonoma, quando li ho provocati a scrivere quello che volevano, hanno scritto una frase. Aver insistito troppo sulle loro difficoltà, diluendo, per loro, il percorso non li avrebbe portati a un risultato così. È stato importante dare a ognuno i suoi tempi, senza diversificare troppo, magari con del materiale comune e schede diverse, a volte la stessa scheda, però con gradini e livelli. A volte avevamo anche quattro livelli diversi di lettura di un'unica scheda (Int19/28-30).

Le strategie della differenziazione - riconoscere i problemi, andare incontro alle caratteristiche specifiche dei bambini, differenziare pur lavorando con tutta la classe - fanno riferimento alla capacità del docente di plasmare la propria azione didattica step-by-step e sono essenziali soprattutto per quei bambini che trovano difficile raggiungere livelli adeguati di competenza. Un intervento tempestivo evita le conseguenze emotive negative che generalmente accompagnano la sgradevole sensazione di non riuscire a raggiungere le mete che raggiungono i compagni e costruisce quell'empatia e quel clima inclusivo che consente di guadagnare fiducia e continuare il percorso (Stella, Zoppello, 2018).

Rispettare

La capacità di differenziare, garantendo attenzione a tutti, ha bisogno di essere alimentata da un atteggiamento profondo di rispetto. È l'atteggiamento che indica un farsi presente all'altro/a (ma anche a sé stessi o alle cose), con uno sguardo che sa indugiare (*re-spícare*), con "ri-guardo", appunto, attenzione e cura. Ma è anche un guardare sempre di nuovo (la particella "re" indica appunto ripetizione), resistendo alla tentazione di irrigidire o predeterminare il proprio sguardo, aprendo gli occhi ai bisogni profondi del bambino e tenendo sempre aperta anche la possibilità di provare stupore e meraviglia per ciò che l'altro/a è, pensa,

sente, fa. Questo atteggiamento, che è diffuso tra le nostre insegnanti, porta a **rispettare ciascun allievo e ciascuna allieva nella sua concretezza e singolarità**:

all'inizio della mia carriera ero una maestra dalla penna rossa inflessibile. Le esperienze ti portano a capire che hai davanti dei bambini, che tutti hanno la loro storia, che vanno rispettati, ecc.. Non è che non li rispettavo prima, però entri in classe con quell'idea e tutto dev'essere legato a quell'idea. Un po' ti parlano del bambino nei vari corsi di formazione che fai, ma secondo me c'è proprio un problema a livello concettuale: ti presentano o il bambino ideale, che deve essere così, oppure mille sfaccettature di mille bambini con mille problemi, senza però dirti che tutto sommato sono la stessa cosa perché anche il bambino super bravo c'è il momento in cui cade perché magari semplicemente l'argomento non gli piace. Uno se la fa sul campo l'esperienza (Int2/120);

credo che la cosa più importante sia l'attenzione particolare per ogni bambino, nel senso che ogni bambino è un mistero in sé; è bello com'è. Ho fatto molti anni di sostegno con bambini "difficili", bellissimi, ma molto difficili, e questo mi ha portato a vedere ogni bambino come una ricchezza in sé; credo di avere questa attenzione per ogni singolo bambino (Int4/60).

Il rispetto si traduce nello sguardo e nella capacità di entrare in contatto con i bambini. L'atteggiamento di rispetto coltivato dalle insegnanti diventa contagioso e aiuta anche i genitori a differenziare il loro sguardo e a riconoscere, accettare e apprezzare le caratteristiche uniche dei loro figli/e:

il rispetto del bambino è ciò che conta, avere al centro il bambino e sapere che le forme di intelligenza sono tante. Un bambino ha delle difficoltà a leggere e a scrivere? Pazienza, sarà bravo a fare dell'altro. Trasmettere ai genitori questa cosa, rassicurarli, perché sono tanto in ansia, è importante. Quando riesci a spiegare ai genitori che il bambino, nonostante abbia una difficoltà con le letterine o confonda i suoni, è comunque un bambino intelligente, allora si rasserenano. Si tratta di riconoscere le varie intelligenze e dire che tutti sono intelligenti, chi in un modo, chi in un altro (Int8/94-100).

Il rispetto che l'insegnante di cui riportiamo sotto una testimonianza coltiva la porta ad articolare le sue proposte in modo diversificato e accessibile a tutti:

va rispettato il percorso di ognuno. L'interazione è di stimolo, costruttiva e rispettosa; ci tengo molto, abbiamo lavorato tanto sul fatto che ciascuno di loro si senta rispettato nelle sue caratteristiche, nel suo percorso, nei suoi interessi. Io ho fatto sei volte la prima con ruoli diversi, come insegnante di sostegno e di matematica. In un certo senso, come insegnante di sostegno, avevo il ruolo di osserva-

tore e di chi tara la proposta dell'insegnamento rispetto al bambino che ha davanti. Questo mi ha insegnato molto; devo cercare di fare una proposta che in modi diversi - perché ognuno è diverso - arrivi a tutti, sia accessibile per tutti. Poi c'è quello che coglie la sfumatura, quello che coglie il bianco e nero, quello che coglie l'universo mondo intorno; ognuno di noi ha una percezione diversa, però ci tengo che quello che io comunico a loro in qualche modo arrivi a tutti, perché, come insegnante di sostegno, ho vissuto anche un certo malessere; talvolta ti senti come il bambino certificato e in difficoltà. L'esperienza come insegnante di sostegno mi è servita tanto nell'insegnamento della lettura e della scrittura, perché ho sempre dovuto semplificare l'apprendimento e mi sono resa conto che, in realtà, quella semplificazione era semplicemente un altro modo per arrivarci. In questo mi trovo molto con la Montessori, che ha fondato il suo metodo in una scuola per disabili. Se posso adattare uno strumento a chi è in difficoltà, vuol dire che va bene anche per gli altri; non vuol dire limitarsi, fare semplicemente in modo che il percorso sia più accessibile. Quell'esperienza mi ha aiutato non solo negli strumenti, ma anche a capire che costruire la relazione è fondamentale, se no non passa nulla (Int15/78-90).

Le insegnanti non esitano a dare sostanza etica a quell'atteggiamento che porta a rispettare ciascuno/a nella sua specificità. Il rispetto e la relazione comportano anche di accettare che l'altro/a, l'allievo/a⁴⁷, sia diverso/a da come lo/a si immagina o lo/a vorrebbe. Ogni bambino/a ha bisogno di insegnanti che lo lascino essere, curino lo spazio perché lui/lei possa diventare quello che è, gli/le consentano - una volta che le ali si siano irrobustite - di spiccare il volo, senza mai smettere di alimentare la speranza che possa farcela.

6.3.3 Valutare gli apprendimenti, valutare le pratiche

La strategia del "valutare per far imparare", sul versante dell'agire didattico, si lega a quella del "riflettere sulla pratica", sul versante dei processi di pensiero. Entrambe le strategie sono riflessive, ma la prima risulta espressione di un pensiero delle insegnanti rivolto prevalentemente agli/lle allievi/e, mentre la seconda riguarda prevalentemente la riflessione che le insegnanti fanno sulla pratica.

⁴⁷ In questa frase, parlando di rispetto, inseriamo il maschile e il femminile che nel resto del testo sono inclusi nell'uso del maschile per rendere più agevole la lettura.

Valutare

Valutare gli apprendimenti si traduce per le nostre insegnanti nello sforzo di capire a che punto sono i/le loro allievi/e nel percorso di apprendimento e di cambiare, nella loro azione, quello che serve per consentire un migliore apprendimento. Già nel punto precedente, dedicato alla macro-strategia del “differenziare”, abbiamo visto le insegnanti impegnate a diagnosticare i livelli raggiunti dai loro allievi. Qui intendiamo illustrare le strategie più specificamente riferibili alla valutazione. Il rallentamento che valutare comporta è, a detta delle insegnanti che hanno partecipato alla ricerca, ampiamente compensato:

stamattina ho fatto il dettato sul quaderno con il CHI CHE, GHI GHE; ho visto che ci sono e quindi sono passata tranquillamente al CI CE, come verifica, altrimenti non sono tranquilla. So che ci siamo. Tutte le settimane faccio un dettato che poi magari non chiamerò “dettato”; a volte è un “ascolto e scrivo”; a loro serve tanto e a me serve come verifica; poi vado avanti. Oggi le prime due ore abbiamo fatto il dettato, poi abbiamo fatto il punto con un “abbiamo capito che...”, sul quaderno, poi abbiamo fatto un piccolo schema, fatto da loro, GA GO GU GHI GHE: hanno disegnato il martello per indicare i suoni duri; poi sono partita con il CI CE, con la storia di questi altri due personaggi, la civetta e il cervo, e poi abbiamo aggiunto Tina che fa i biscotti (Int4/26-28);

normalmente parto dalla difficoltà - ad esempio adesso stiamo lavorando su suoni dolci e suoni duri - e cerco di proporla loro in un modo in cui possano scoprirla da soli: la preparano, la copiano sul quaderno per averla davanti; poi insieme lavoriamo sulle esercitazioni, sulle prove. È importante fermarsi quando ti accorgi che non seguono. Ero molto più avanti all'inizio dell'anno, poi mi sono accorta delle difficoltà soprattutto di qualche bambino sui suoni simili e mi sono fermata, ho proposto loro i cartellini sul banco in modo che li abbiano sotto gli occhi. Ogni bambino individuava la sua difficoltà, perché loro sono consapevoli di quale sia la loro difficoltà; abbiamo affrontato le difficoltà. Mi dicevano, azzeccandole tutte: “Io mi sbaglio con la S e la Z”; infatti questo bambino parla anche un po' così. Allora glielo proponevo sul banco e poi facevamo tutti delle attività su quella difficoltà; tutti, qualcuno più, qualcuno meno, si sono accorti che è importante collaborare con le difficoltà degli altri. Se il bambino X ha la difficoltà sulla S e la Z, lo seguo, mi esercito anch'io; magari proponevano loro delle paroline per aiutare il compagno e poi era lui che proponeva le paroline con la D e la T per l'altro. Il fatto di sentirsi in difficoltà in certi momenti fa capire loro che ci sono altri che, in altri momenti, hanno altre difficoltà (Int12/20-26);

l'obiettivo principale a cui mi prefiggo di portare i miei allievi a giugno è saper scrivere e saper leggere. Lo so che magari sono un po' lenta, però quello che ritengo opportuno è andare con calma, affinché tutti i bambini abbiano raggiunto l'obiettivo. Se voglio fare

una consonante, ci sto su fino a quando vedo che tutti hanno capito il suono e lo sanno riprodurre. Si tratta di consolidare a fondo i vari concetti che affronto in classe. Se faccio una sillaba, un concetto, alla fine cerco di fare una "verifichina", un'attività per vedere se tutti hanno raggiunto bene l'obiettivo, altrimenti cerco di fare esercizi più approfonditi oppure mi fermo e vado a fondo della cosa, in base alle loro abilità e alle loro capacità. A volte mi dico: "Mamma mia, arriverò a fare...?", perché ormai il tempo fino a giugno vola e poi mi dico: "Va beh, se arrivo, arrivo, altrimenti faremo dopo", nel senso che la prima è una classe fondamentale per acquisire queste abilità (Int18/24-32).

La valutazione si libera di valenze giudicanti, tanto che molte insegnanti rinunciano proprio ai voti, senza per questo rinunciare alla valutazione, e diventa uno strumento per facilitare l'apprendimento perché guida gli allievi a una sempre maggiore consapevolezza rispetto a come funzionano le parole, a cosa le parole provocano dentro e ai vari modi attraverso cui si può imparare:

non amo molto le verifiche, le faccio senza che se ne accorgano; penso di non aver mai nominato la parola "verifica", anche se sono convinta che ci vogliano dei momenti di questo genere; hanno fatto la prova Giada, fanno l'Invalsi, momenti in cui capiscono che sono valutati, perché non c'è da averne paura, ma insisto moltissimo perché studino per imparare, non per dimostrare. La cosa più difficile è, in quarta-quinta, con molti genitori, che si accorgono poi alle medie di ciò che i bambini hanno appreso: "ma come? Non portano a casa prove valutate, non portano a casa voti?". Io ho in testa chiaramente ogni bambino, anche se non sto sempre lì a correggere i compiti, non scrivo sotto "bravo", però, quando parliamo a udienza, mi rimandano cose del tipo: "come fa a conoscere così bene mio figlio?". La mia conoscenza non è basata su quanti compiti ho corretto, ma sul rapporto. Nei genitori, c'è molta paura: "Ma il voto? Prenderà ottimo?". L'attenzione al voto è terribile; non ho dato "ottimi" volutamente, in questo quadrimestre. [...] In questi quasi quarant'anni, ho vissuto tutta la trasformazione della valutazione. Ho trovato una vecchia pagella dove scrivevamo centinaia e centinaia di righe, era faticosissimo però si coglieva. Io qualche volta ho consegnato le pagelle, allegando un foglio con i punti di forza e i punti di debolezza di ogni ragazzo. È stato utilissimo. Punti di forza, da rinforzare sempre di più, e punti di debolezza su cui lavorare per avere almeno i saperi minimi. Sono tutte cose che richiedono tante energie (Int19/56-68);

per l'apprendimento dell'italiano, ultimamente sto puntando tanto sui dettati, anche di semplici sillabe o di non parole, perché ultimamente nei corsi che ho fatto sulla lettoscrittura ti dicono che bisogna, anche solo cinque minuti al giorno, fare questi dettati di sillabe, di non parole. Quindi io sto puntando tanto su questo. Ai corsi mi hanno detto che l'unico modo per imparare a scrivere è puntare tanto su questa cosa, sui dettati e sulle sillabe. E i bambini sono

contenti. Lo fanno volentieri. Non è che dicono, com'era ai miei tempi: "Oh il dettato! Che schifo! Che brutto!", anche perché non è un dettato che poi io gli metto sotto il voto, come succedeva quando eravamo piccoli noi, che era il momento della verifica. È un momento di esercitazione comune; poi li faccio sillabare e quando lo fanno giusto dico: "Ah, che bravo! Complimenti!". Insomma è un'attività come fare una scheda o un gioco. Non si sentono valutati. È un dettato per apprendere, non il dettato da valutare (Int8/28; 32; 36-42).

Si tratta insomma di spostare l'attenzione dal voto all'apprendimento, anche mettendo in conto l'esigenza di interrogare e, se è il caso, di modificare significati e pratiche relative alla valutazione che sono diffusi nel contesto e spesso enfatizzano gli elementi del voto e del confronto interindividuale. Il confronto che conta è quello con sé stessi. Se condotto correttamente, consente di cogliere e potenziare i progressi:

in questi giorni la lettura non la faccio di classe, non prendiamo mai il libro di lettura dicendo: "Adesso, leggiamo a turno!". È una cosa che odio. In genere do il lavoro al gruppo, metto fuori un banco e, uno a uno, li faccio venire fuori a leggere, anche chi è particolarmente emotivo, per non metterlo in difficoltà. Anche nella scrittura ci sono dei momenti in cui, non a gruppo, ma proprio singolarmente, sto cercando di tirarli fuori per vedere a che punto sono, perché poi ognuno di loro chiaramente è in punti diversi. Mi sto ricavando dei momenti in cui mi serve un contatto più diretto. Il venerdì, quando facciamo questi gruppi in cui loro inventano storie, mi fermo di più con un gruppo, in genere mi siedo lì e gli altri, se hanno bisogno, mi vengono a cercare, però a turno seguo un gruppo. È stata una scelta, anche perché dovevano costruire relazioni; per costruire relazioni non è che li metto a un tavolino a fissarsi, devo dare un obiettivo comune, e andava benissimo che avessero delle cose di italiano: l'avevo pensato proprio come un percorso; ad esempio anche oggi, quando dovevano scrivere le parole con "ci-ce", non è che mi metto alla lavagna e lo facciamo tutti insieme, spiego esattamente e lascio che lavorino molto in autonomia. Però il lavoro in autonomia, che loro ormai sono abituati a fare, mi permette di avere più tempo e libertà per interagire singolarmente, per girare, guardare le cose. È poi importante stupirsi di quando i bambini imparano le cose. La prima volta che leggono una parola è bellissimo perché capita da un momento all'altro. Prima non riconoscono una lettera dall'altra, poi ti mettono insieme una parola. È anche un rimando che ho dai genitori: "Perché adesso andiamo in giro e tutte le scritte che vedono le leggono" (Int15/18-20; 106-110).

I bambini accolgono con favore questa attività, che viene presentata loro in forma di gioco e nella quale possono dimostrare quello che sanno, senza sentirsi giudicati:

Il dettato secondo me è sempre un momento molto formativo per loro, in cui pure si divertono. Poi io magari dico: "Adesso arriva una

parola difficilissima, vediamo quanti la sanno” e do anche punti, do l’adesivo alla fine a chi ha scritto “frullato” o cose del genere. Vedo che questo li incentiva molto. Ovviamente metterci un po’ di competizione va sempre bene, pur nel limite. A loro piace fare i dettati; mi sa che ho trasmesso la voglia di farli (Int2/52; 114).

Alternare modalità di gruppo e momenti di lavoro individuale si è dimostrato efficace. L’insegnante stessa non smette di stupirsi di fronte all’apprendimento che avviene nei suoi allievi. Si tratta di far vivere la valutazione come feedback non come giudizio. Questo spostamento di attenzione non manca di generare un effetto anche sul clima complessivo del gruppo classe:

tra loro non si confrontano mai cioè, se chiedono di vedere il disegno, di vedere il lavoro, è per dire “wow”, oppure “ah, è vero, avrei potuto scrivere anche io quella parola e non mi è venuta”. È un confronto sensato, costruttivo, piuttosto che giudicante. Però quello viene anche dal fatto che non metto voti sul quaderno; correggo con loro, se una cosa è sbagliata; ci sono i segni, perché è anche importante che si rendano conto, lo vedano; però tendenzialmente non hanno un giudizio da parte mia. Se loro non si sentono messi sotto giudizio dall’insegnante, non lo fanno neanche con gli altri (Int15/80-82).

Un feedback ben gestito - l’uno a uno di cui parla l’insegnante sotto - infonde quella sicurezza che è indispensabile per imparare a camminare con le proprie gambe:

in prima è importante partire dal rapporto con i bambini: instaurare un buon rapporto e lavorare tanto sulla formazione del gruppo classe, che in prima è fondamentale. Poi armarsi di infinita pazienza perché bisogna dedicare tantissimo tempo a passare tra i banchi a correggere uno ad uno. Se penso alla mia esperienza come alunna, il maestro non passava tra i banchi, scriveva alla lavagna, si copiava e finito lì. Io invece credo che si riesca a recuperare tanto passando e correggendo man mano. I bambini hanno un immenso bisogno di essere gratificati, che si dica: “Guarda, stai lavorando bene, stai andando bene”, hanno tanto bisogno di sicurezza, che dev’essere data dall’insegnante. Poi si arriva anche allo step successivo che consiste nell’essere sicuri di sé, senza avere sempre bisogno della conferma da parte dell’adulto; ci si arriva man mano. Adesso sono piccoli, hanno bisogno di conferme: il “bravo”, il “super”, il bollino, la faccina o l’adesivo sono veramente fondamentali in questa fase. Bisogna proprio sorreggerli, sostenerli e accompagnarli in questo percorso che è complesso; per noi è scontato, sembra facile, ma per loro è un lavoro immane e difficile (Int1/38);

ci sono aspetti che magari do per scontati, che mi sembra vengano naturali, come la valorizzazione del bambino. Devo stare attenta, equilibrare, dire a tutti che sono bravi; sarà anche l’esperienza di sei figli che mi ha abituato a vedere che ognuno può essere diver-

so e, nel vedermelo registrato, ho detto “Beh, sono contenta”, non “Sono brava”, ma “Sono contenta che ciò che ho sempre desiderato fare coi bambini avvenga”. Chiaramente ci sono dei momenti in cui, dopo due ore, penso che ho fatto fatica a dare i compiti, perché proprio io amo il silenzio e cerco di ottenerlo; non voglio un silenzio rigido; è una questione di equilibrio molto difficile da trovare, però vedo che è stata colta la mia preoccupazione principale, che non è essere brava, ma cercare di spingere ognuno per quello che è e portarlo al massimo (Int19/14).

La valutazione vissuta come un “dare valore” agli apprendimenti degli allievi mette in moto energie. Le insegnanti valorizzano le scoperte dei bambini. E non c'è traguardo che non meriti di essere rilevato e celebrato:

c'è un bambino che ha delle idee stimolanti: fare la G con il corpo non è semplice e lui propone che, siccome da soli non è semplice, allora proviamo con il compagno; poi ha il suo modo, e bisogna frenarlo, però già questo è importante; mi dice: “Ma, maestra, posso farlo anche con le mani io!”. Sono tutte cose che vengono da lui; è più facile che una cosa passi al compagno, quando i suggerimenti vengono da un compagno e non dalla maestra. Un'attività didattica che ha funzionato particolarmente bene è il lavoro sulla sillaba. Abbiamo imparato la consonante M e la consonante S e siamo riusciti a scrivere MESE; è stato il primo traguardo! Non è niente di eccezionale, ma è una soddisfazione dire: “Sappiamo leggere, sappiamo scrivere le prime parole”; un bambino è stato uno dei primi: “Sappiamo scrivere!”. Niente di straordinario, però far dire ai bambini: “Ce l'abbiamo fatta, sappiamo leggere!” è una cosa grande (Int3/100; 160-162).

L'**errore** diventa occasione di apprendimento, per i bambini tanto quanto per le insegnanti, soprattutto se le insegnanti lo trasformano in occasione per interrogare la mente del bambino. L'errore non va drammatizzato o affrontato come scacco e fallimento ma come tappa di un percorso:

tendo a rassicurarli su eventuali errori; gli errori non devono spaventare il bambino; dagli errori si impara; si capisce più dall'errore che non dalla copiatura. A me non interessa di per sé la prestazione, il compito non è fatto al fine di valutare la prestazione del bambino, ma per capire dov'è eventualmente la difficoltà, cosa posso fare per aiutarlo a superare quella difficoltà (Int1/26);

l'errore potrebbe essere considerato formativo. Io lo faccio notare sempre con un atteggiamento non valutativo e ritengo molto importante la prevenzione, cioè dare ai bambini gli strumenti per prevedere gli errori. Per esempio il “signore delle doppie” ha proprio l'incarico di fare questo; il “signore dei suoni strani” è orientato proprio all'obiettivo di renderli più consapevoli delle cose che scrivono (Int10/40);

non do la regoletta: “Si impara dagli errori”, non è vero, tutti odiano fare errori; cerco anche di enfatizzare i miei errori. Sto spiegando una cosa, mi distraggono e dico una parola per un'altra. Lo enfatizzo. Dico “Ma vedete come sbaglio anch'io?”. Questa, secondo me, è una delle attività che mi riesce meglio, anche se sono permalosa, di per sé, con gli amici o con mio marito, ma con i bambini no. Poi tutto quanto riguarda la parola mi ha sempre affascinato (Int19/54).

L'errore, che le insegnanti hanno imparato a proteggere, genera una pausa estremamente feconda per l'apprendimento, perché fa sostare e riflettere. Si tratta allora di fornire degli aiuti perché gli alunni si accorgano dell'errore (dal post-it con un punto di attenzione, del tipo “stai attento alle doppie!”, all'aiuto dei compagni, “il signore delle doppie”, “il signore dei suoni strani”, alla voce dell'insegnante che, china sul compito del bambino, invita a riguardare il quaderno) e lo vivano come un momento importante, che fa imparare. L'importanza che l'errore riveste nel processo educativo è ben nota alle insegnanti, che lo usano come strumento di formazione e di crescita, sia individuale che sociale, nel momento in cui, all'interno di un piccolo gruppo, gli errori diventano occasione di collaborazione e aiuto reciproco.

Le strategie riportate dalle insegnanti per quanto riguarda la valutazione degli apprendimenti sono, come abbiamo visto, le seguenti: verificare la comprensione, per poter retroagire sulla progettazione, cogliere i progressi, gestire il feedback, valorizzando le scoperte e gli errori.

Pensare la pratica

Sul versante delle azioni riferite al sé dell'insegnante, alle strategie con cui si gestisce la valutazione degli apprendimenti degli allievi corrispondono le azioni riflessive che i docenti attivano su di sé e sul proprio agire. L'intervista stessa e il diario osservativo, previsti dalla ricerca, vengono nominati dalle insegnanti intervistate come occasioni preziose, che consentono di rivedersi e valutare la propria azione in una prospettiva di **autovalutazione**:

lavoriamo tanto sul momento, quando siamo coi bambini, nel senso che tu ti prepari, fai le tue riflessioni, ma di fatto, quando sei in azione, sei in azione, e non è una cosa che puoi ripetere. L'idea di avere una traccia di quello che hai fatto, di quello che è successo, e di poterla rivedere, aiuta nel senso che fai un po' di meta-riflessione su come hai proposto la cosa e su come loro hanno reagito; quella riflessione nell'immediato non è fattibile. Ti devi riaggiustare in base al rimando dei bambini, che può essere verbale, le facce o come si muovono mentre tu parli, però vederlo scritto, ripensarci, anche a distanza di tempo è un'altra cosa; è cambiato molto il mio linguag-

gio, il modo di avvicinarmi a loro da quando abbiamo fatto questo, rispetto ad adesso, perché comunque è cambiata la relazione, si è fatta più ravvicinata, più intensa; li conosco di più, quindi sono più sicura di come dico le cose e delle cose che dico. Allora era ancora tutto in fase di sperimentazione (Int15/8-10);

ho letto i diari e mi sono rivista. Qualche volta, quando uno è in classe, pur avendo preparato un po' la lezione, si lascia andare; è istintiva la cosa, il fatto di chiamare più un bambino rispetto a un altro, di richiamare all'ordine, al silenzio, ecc.; leggendo i diari mi sono rivista in tutte le attività che avevo preparato, ho notato tutte le volte che chiedo il silenzio e richiamo i bambini all'attenzione. Mi sono rivista nei diari. Nel diario ho capito che forse certe cose dei bambini, certi loro interventi io non li noto così tanto e dovrò imparare a notarli e a osservarli, per prenderli più in considerazione. Sono ricchezze. Sono così presa da quello che devo fare, dal richiedere, che perdo di valorizzare il loro intervento (Int17/2-4);

il diario l'ho letto ieri sera. Mi sono divertita nel senso che mi immaginavo proprio le scene. È passato un po' di tempo, quindi mi facevo il film e mi dicevo: "Ma è vero che ho detto questa cosa?". Comunque c'è tutto. Il diario è utile, perché quando sei dentro la pratica non ti rendi conto di determinate cose che dici tu o che fanno loro, perché comunque non hai tutto sotto controllo; sei girato a spiegare, sei lì che guardi un bambino e ti perdi l'altro che si fa gli affari suoi, oppure si è perso. Insomma, è utile avere un resoconto così, magari ce l'avessimo per tutte le lezioni! Le dinamiche in realtà sono saltate fuori (Int2/2-18);

Il diario richiede una sospensione dell'azione che permette di tornare su ciò che si è vissuto e di riflettere sull'azione stessa. In ogni caso, la riflessione - con o senza diario - è sempre uno strumento per **apprendere dall'esperienza**:

la prima esperienza l'ho fatta il secondo anno che insegnavo; avevo la bellezza di ventun anni. Ho sempre voluto insegnare, l'ho avuto sempre nel cuore, è stata sempre per me una cosa normalissima. Ovviamente le prime volte che ho insegnato in prima c'era tutta l'esperienza che mancava, la paura di non saper fare, il giudizio dei colleghi. Però in realtà una piccola sicurezza di base l'ho sempre avuta, perché insegnare è stato sempre il mio desiderio più grande. Ho acquisito più sicurezza, poi ho un repertorio più ricco di competenze, anche perché ho sempre cercato di prendere il materiale dai libri; la maggior parte me lo sono fatta io, proprio perché mi serviva farlo su misura della classe; ovviamente l'esperienza mi ha aiutato molto; adesso ho molte più competenze, più sicurezza in quello che faccio e in quello che dico (Int4/68-70);

si impara sempre dagli altri e dalla propria esperienza. Quando scrivo quanti anni ho di insegnamento mi vergogno quasi perché non mi sento arrivata a niente, mi sento all'inizio di tutto, a volte, perché devi guardare, sperimentare da te (Int12/66).

L'atteggiamento dell'**interrogarsi continuamente**, del mettersi in discussione, è molto diffuso tra le nostre insegnanti, che lo vivono all'interno di una tensione permanente al miglioramento:

mi chiedo se quello che sto proponendo è troppo difficile o troppo facile, se sto andando troppo veloce oppure troppo lenta. Insomma, tutti i giorni mi interrogo se quello che sto facendo va bene, se potrei cambiare qualcosa. Però poi alla fine della giornata vedo che più o meno, quello che ho fatto non era così sbagliato, che mi seguono, e allora dico: "Vabbè, dai, forse siamo sulla buona strada" (Int08/104-106);

su quello che si fa alimento continuamente dubbi e mi rallegro di questo, nel senso che un insegnante troppo sicuro di quel che fa mi sembra abbia perso in partenza. Dobbiamo alimentare dubbi perché stiamo lavorando con persone, non con elementi standardizzati. Ho sempre dubbi. Penso però che debbano essere dubbi costruttivi. Penso sia doveroso avere dubbi e farsi delle domande, per migliorare. Chiaramente devo entrare in classe serena, il dubbio non mi deve frenare nell'attività che faccio, deve essere qualcosa che mi porta a pensare a novità, a cose da proporre, non frenarmi in quello che faccio (Int7/58-60);

sono circa ventidue anni che faccio questo lavoro; quando ero un po' più giovane, ero anche un pochino più spigliata, meno preoccupata di come si lavorava in classe. Adesso sono più ansiosa; dovrebbe essere il contrario, invece adesso mi preoccupa di più, se un bambino non mi segue; adesso sono più preoccupata anche dal tipo di lavoro che faccio: se va bene, se non va bene, se è giusto per la classe; mi metto più in discussione. Una volta non mi mettevo così tanto in discussione, forse perché si è più giovani e meno coscienti di quel che si fa (Int13/60-62).

La riflessione e la messa in discussione possono avvenire anche durante la pratica, osservando ciò che succede e accogliendo gli input che vengono direttamente dai bambini:

il primo giorno che ho proposto la scrittura delle storie con i dadi dell'inventastorie è stato uno sfacelo. Li avevo divisi in gruppi, avevo raccontato loro più o meno cosa bisognava fare; è venuta fuori non una storia ma il fatto che loro tiravano il dado e facevano l'elenco di tutte le immagini che venivano fuori dal dado. Ci sono questi dadi con le immagini, c'è il castello, c'è la spada, c'è il cavaliere, ecc. e loro, invece di provare a inventare una storia, si limitavano all'elenco delle immagini; lì mi sono resa conto che, effettivamente, abbiamo letto ottomila storie, ma non c'era mai stato il passaggio in cui dicevamo: "Quali sono le caratteristiche della storia, se dovessimo scriverla noi?"; avevo dato per scontato che, visto che ne leggiamo centocinquantamila, si riesca a fare il passaggio. Non è stato così. Da una parte è stato un fallimento, perché io avevo delle aspettative diverse, di produzione. Dall'altra è andato bene che sia andata così perché loro hanno capito, rileggendo, che quella non

era una storia, ma un elenco di cose. È stata un'esperienza fallimentare perché non è andata come l'avevo in testa, ma probabilmente anche un'esperienza molto positiva, costruttiva; loro poi ti permettono di ritardare; non c'è niente di irrecuperabile, quando lavori con loro, se sei disposto a metterti in discussione. Se tu hai pensato fosse così e non è così e vai in crisi e ti blocchi, li perdi. Devi essere disposto a cambiare (Int15/68-72).

Si tratta insomma di entrare in una prospettiva di formazione continua in cui proprio i bambini assumono il ruolo di formatori:

è importante puntare sui bambini, scommettere sui bambini; a una collega direi: "Guarda, è un bellissimo lavoro, puoi gestirlo veramente come vuoi tu, è un lavoro che non va sottovalutato e dev'essere accompagnato da una formazione continua". Non si può prescindere dal formarsi, perché appunto le cose cambiano velocemente e bisogna essere pronti a gestire questi cambiamenti (Int10/94).

Tutto allora diventa formativo e anche la propria esperienza di genitori può essere recuperata come risorsa per comprendere meglio cosa succede in aula.

Da un lato avendo un figlio sarò privilegiata, perché capirò tanto degli insegnati che avrò, essendo anch'io insegnante; nello stesso tempo anch'io sono cambiata molto da quando sono mamma. Ero molto dolce e molto autorevole anche prima; ma ero molto più severa prima di avere X; molto più rigida, meno comprensiva. Adesso che sono mamma anch'io capisco molto di più sia i bambini, anche perché mi rivedo in mia figlia, sia soprattutto i genitori, perché adesso sono genitore anch'io e, fin quando non sei genitore, tante cose non le capisci; sembra incredibile, però è così. Sono molto più comprensiva, sicuramente (Int4/116-118).

Autovalutarsi, apprendere dall'esperienza, interrogarsi e formarsi continuamente sono dunque le mosse indicate dagli insegnanti intervistati per pensare la propria esperienza.

6.3.4 Costruire relazioni significative con gli allievi e con gli altri

Sul versante della centratura sui "Processi relazionali", troviamo infine le strategie del "costruire relazioni significative con gli allievi" e del "pensare con gli altri". La connessione è data qui dall'elemento della relazione che è ampiamente presente in tutti i racconti aggregati sotto queste macro-categorie.

Curare la relazione con gli allievi

In molte delle testimonianze abbiamo visto già sottolineata la centralità della relazione che si costruisce con i bambini. La **fidu-**

cia e l'incoraggiamento sono essenziali perché avvenga apprendimento (Lorenzoni, 2019):

secondo me è fondamentale stabilire il rapporto con il bambino, dopo ti vengono la scrittura, la lettura, la tecnica; le varie strategie sono utili, ma se non riesci a stabilire questo rapporto con il bambino, come glielie passi? Me l'ha insegnato l'esperienza. Mi sono accorta che è importante riuscire a stabilire un rapporto, un legame con i bambini e anche con i genitori. Io per una bambina devo lavorare tanto con la mamma, anche da questo punto di vista; inizialmente non leggeva, non faceva esercizio, allora io dicevo alla mamma: "Sa che fa un pochino più fatica, perché si accorge che i compagni leggono più velocemente; se facesse un po' di esercizio in più...", magari il giorno dopo andiamo dalla mamma con la bambina dicendo: "Mamma sa che oggi sua figlia ha letto bene?" (Int3/136; 166);

il momento difficile è stato quando abbiamo iniziato il corsivo. Alcuni bambini erano particolarmente agitati e pensavano di fare tutte le lettere in corsivo in un giorno. Li ho tranquillizzati spiegando loro che si fa una lettera alla volta, con calma. Il primo movimento è stato molto difficile: anche se tutto il percorso è accompagnato con esercizi specifici, hanno proprio bisogno di essere rassicurati. Il fatto che la maestra accenda la LIM e rispieghi infinite volte come va fatto il tratto, li aiuta poi ad affrontare serenamente il compito. Credo che più si trasmette serenità da parte dell'insegnante, più le difficoltà si superano anche abbastanza rapidamente. Infatti, passati i primi cinque, dieci minuti, in cui i commenti erano "Maestra, aiuto, non ce la faccio!", si arriva a: "Ma sai, maestra, avevi ragione, se sto bene su questo quadretto, se ascolto le tue indicazioni, riesco a fare le lettere" (Int1/20).

L'apprendimento della lettura e della scrittura avviene sempre attraverso un canale relazionale che non potrà essere sostituito da nessuna tecnologia, nonostante la forte presa che i dispositivi digitali hanno sui bambini.

La relazione in presenza ha una dimensione fisica che la rende insostituibile e che pone l'esigenza di definire, anche con i genitori, **regole e confini** per un'interazione ordinata e costruttiva:

all'inizio dell'anno, abbiamo avuto difficoltà nella gestione di un bambino, nel senso che non stava seduto nel banco, aveva grosse difficoltà, anche episodi di aggressività sia rispetto ai compagni, sia rispetto ai bambini più grandi; andava a cercare i bambini di quinta. Abbiamo fatto due incontri con i genitori [...]; il bambino è migliorato tantissimo. Non era ancora un bambino autonomo, anche a livello fisico. Abbiamo concordato di andare tutti nella stessa direzione, ad esempio sul rispetto dell'adulto e dei coetanei. Poi non c'era l'autonomia personale; si è lavorato anche su quella. Autonomia personale, rispetto dell'adulto e di conseguenza rispetto dei coetanei. Dopo un mese, è cambiato completamente. È stato

fondamentale aiutarsi tra colleghi, collaborare tra noi insegnanti, per poi passare, facendo fronte comune, a parlare coi genitori. È importantissimo far rispettare le regole, perché cerchiarci non è sottolineare, il marrone non è il giallo; è importante l'essere precisi nelle cose, il non dare niente per scontato (Int4/36-44; 76);

era una situazione critica anche quando qualche volta non riuscivo a portare a casa quel che volevo, cioè a farli lavorare o almeno a raggiungere un piccolo risultato. Per esempio quella volta che, prima di Natale, facevano una fatica tremenda a lavorare, è arrivata anche la dirigente a trovarci, hanno parlato tutti; poi la dirigente si è fermata a chiacchierare con loro, una quindicina di minuti buoni e loro hanno proprio dato il meglio; quando se n'è andata, abbiamo ripreso la questione; le vacanze erano vicine, tanti erano i motivi, però, quando non riesco ad avere la loro attenzione, sono un po' rigida, faccio fatica a dire "Ok, oggi non è giornata, cambiamo". Magari sbaglio, ma insisto sul "Provate a stare attenti, almeno concludiamo questo lavoretto, dopo vi racconto una storia, o vi lascio giocare" (Int17/18-22).

Curare le interazioni tra tutti i soggetti che interagiscono nel sistema, senza scoraggiarsi del fatto che siano necessari vari tentativi, è un'esigenza imprescindibile. Nella gestione dei rapporti con i loro alunni, le nostre insegnanti hanno scoperto l'utilità di **modulare** quelle che loro chiamano **fermezza e leggerezza**:

cerco di portare il mio mondo dentro la classe; spero di portare la mia passione per le cose. Sono molto legata ai fumetti, quindi tutto quello che riguarda il mondo dei fumetti in qualche modo riesco a passarlo; anche un po' la leggerezza, perché non è che possiamo spostare le montagne. Un po' l'allegria, la passione, la leggerezza; pur essendo molto decisa, autorevole, ferma nelle mie decisioni, una che non lascia perdere, sento, nello stesso tempo, che un po' di aria frizzante ci vuole (Int10/66-68).

Si tratta, in sostanza, di imparare a fornire chiare indicazioni di marcia con gentilezza. Anche il fare i conti con la propria emotività richiama un aspetto essenziale per costruire relazioni significative:

il nostro è un lavoro di relazione e uno deve lavorare tanto su sé stesso come persona. Questo vale soprattutto se lavori coi bambini, perché per loro sei trasparente. Io ho la giornata in cui mi arrabbio, sono furiosa; l'altra settimana ho avuto un mercoledì in cui mi è scoppiato il raffreddore ed ero "fuori". Loro se ne sono resi conto e il giorno dopo ne abbiamo parlato, perché non è che uno deve essere infallibile. Però, se uno crea un contesto di relazione, in quella relazione, anche se è tra adulto e bambino e quindi non è alla pari, ci sta che ci sia il giorno in cui sei nervoso tu e il giorno in cui sono nervoso io, ce lo diciamo, accogliamo anche questo e va bene. Io con i miei bambini sono molto severa: c'è il giorno in cui pianto un

urlo, il giorno in cui li sgrido, però c'è anche il giorno in cui ridiamo insieme, il giorno in cui ti coccolo se stai male. Secondo me, se la relazione è forte, tu ti puoi permettere anche di chiedere, di essere direttivo e severo, se vogliamo usare questa parola. Se non c'è la relazione, allora no (Int15/92-94).

Nelle interviste vengono nominate anche altre dimensioni che alcune insegnanti riconoscono come incidenti sul clima relazionale. Una di queste è, ad esempio, la cura degli spazi che predispone un certo tipo di relazione. Le insegnanti sembrano consapevoli di questo aspetto ma anche del fatto che, nel contesto in cui operano, la qualità di questi spazi è assicurata.

Le strategie relazionali più praticate dalle nostre insegnanti sono la fiducia e l'incoraggiamento, una gestione ferma e autorevole - ma nello stesso tempo gentile - del gruppo classe, la capacità di modulare i due registri della fermezza e leggerezza e di prestare attenzione anche alla propria vita emotiva per relazionarsi in modo più consapevole con i giovani allievi.

Curare la relazione con i colleghi e con i genitori degli allievi

La dimensione sociale che, nella macro-categoria precedente, appariva come dimensione importante della relazione con gli allievi, appare qui nella declinazione del rapporto con le colleghe e con i genitori volto all'esercizio di una forma di pensiero dialogico.

In particolare le insegnanti sottolineano l'esigenza di pensare insieme ad altri. Si impara dai bambini stessi:

ho imparato dai bimbi che ho avuto negli anni del sostegno. Il fatto di essere, come insegnante di sostegno, a contatto singolo con un bambino mi ha proprio fatto recuperare, almeno attraverso la loro esperienza, delle cose di come si è quando si è bambini (Int15/112-114).

Ma sono i colleghi la fonte principale dell'apprendimento professionale. Si impara infatti soprattutto **per imitazione** o osservando un/una collega esperto/a:

ho cercato di imparare tanto dalle colleghe. Ho imparato da una collega che si chiama G. Ho lavorato parallela a lei: lei è un'attrice, fa proprio teatro, ed è anche scrittrice. Ho cercato di imparare tanto dai colleghi. Lei mi ha dato tanto dal punto espressivo, ma da tutti i colleghi impari qualcosa, da tutti prendi quello che senti più tuo e che ti manca (Int3/188-190);

quello che so fare oggi l'ho imparato dalla mia esperienza. Nel mio curriculum ho lavorato tanto col sostegno, sono stata anche in classe, facendo sostegno per alunni di diverse tipologie. Ho lavorato in

modo particolare con un'insegnante, che per me era bravissima, nel senso che dava la possibilità ai bambini di imparare cioè, lavorava, ma dopo un attimo riusciva a introdurre queste attività che catturavano i bambini, che li faceva divertire e cambiare; insomma, li faceva partecipare tantissimo e a me è piaciuto questo sistema. Era severa, però anche molto brava, molto buona con loro; c'erano questi due aspetti ambivalenti: era creativa, però con lei lavoravano sul didattico; mi ricordo che i bambini venivano a scuola volentieri. Ho imparato soprattutto guardando, partecipando a delle attività (Int14/26);

nella mia vita ho avuto grandi maestri, più padri che maestri. Il padre, dal latino, vuole che il figlio sia libero, quindi i maestri non sono quelli che mi hanno detto "adesso fai così", ma "guarda come faccio e fallo a modo tuo". Secondo me è importante che un giovane maestro, che esce dall'università, dove ha imparato tanta teoria, ha fatto i tirocini, possa essere accompagnato, ma è necessario anche che sia data fiducia alle sue capacità. La mia collega è qui da quindici anni, ma all'inizio faceva sostegno a un bambino che rimaneva sempre in classe. Io non le ho insegnato nulla, però lei mi diceva che, nello stare con me, ha imparato un modo di fare storia e di appassionarsi alle cose; con un carattere completamente diverso e con una formazione completamente diversa, ho visto che piano piano si è sentita capace; io ho spinto perché si prendesse delle materie, perché rischiasse, e questa è stata la sua formazione, non "fai così e così". Quand'ero piccola, ho fatto le scuole elementari nell'attuale pedagogico; c'erano cinque classi, con cinque maestri, suppongo scelti tra i più esperti, perché ai piani superiori c'erano gli studenti magistrali e in queste cinque classi regolarmente noi avevamo delle panche intorno alla classe e assistevano alle lezioni. Avevamo sempre ragazzi in classe. Alla fine di un ciclo, la maestra si sedeva in fondo e, a turno, i docenti facevano delle lezioni a noi. Addirittura venivano anche alla scuola materna. Io ho sempre visto questi giovani che seguivano e imparavano. È stato più di un'università. È importante che il tirocinio sia proprio un accompagnamento, un guardare, un capire e poi un rischiare e provare. Noi stessi insegnanti un po' più esperti non rifaremmo mai la stessa cosa, il giorno dopo, anche con gli stessi bambini. Ritengo che l'immersione sia la cosa veramente importante, perché ha permesso a me, che non avevo nessuna formazione pedagogica, ma una formazione umanistica, classica, di diventare insegnante, perché ho imparato da chi faceva scuola in un modo che mi affascinava. Poi, crescendo, mi sono accorta, ad esempio, che nonostante uno dei miei maestri importanti, matematica io ho cominciato a farla in modo completamente diverso rispetto a come la faceva lui. Ho cambiato strada ma, se non avessi avuto quel bagaglio iniziale, non penso sarei riuscita a fare la mia strada. Questo ritengo che sia veramente prezioso, come la vecchia bottega artigiana di un tempo, una bottega dove impari, dove fai l'apprendista (Int19/72-76).

Condividere e scambiarsi esperienze tra colleghi è la principale risorsa che le insegnanti nominano come via efficace del loro apprendistato professionale e della loro formazione continua:

credo che serva tantissimo il confronto con i colleghi - in particolare, i docenti della classe parallela - perché ci si scambiano esperienze e idee. È importante la condivisione. Sarebbe bello potersi trovare di più e scambiare anche le metodologie didattiche, perché c'è sempre da crescere: se io penso alle mie precedenti esperienze, mi rendo conto che ogni volta è diverso: c'è sempre qualcosa di nuovo nel metodo e nell'impostazione. L'esperienza aiuta tantissimo (Int1/56);

ho avuto una collega molto brava i primi anni di scuola. Facevo matematica e lei faceva italiano. Lavoravamo proprio in simbiosi, facevamo tutte e due l'apprendimento cooperativo. Questa collaborazione mi ha aiutato molto. Poi ho avuto anche un altro bell'insegnamento a P. da un'altra collega con cui ci mettevamo insieme e lavoravamo su classi parallele; avevamo una terza e programmavamo le ore di tutta la settimana; non solo la giornata ma anche ora per ora. Questa cosa me la sono portata dietro, per me è stata veramente utile. Al di là di quello che ti insegnano a scuola, si impara proprio sul campo, lavorando con persone con più esperienza che ti passano quello che sanno e ti portano avanti (Int8/108);

penso che il fatto di lavorare in team sia un dono prezioso; il fatto di avere come colleghe dei riferimenti importanti e di andare d'accordo, di trovare un feeling, ritengo sia fondamentale, sia per te come insegnante e persona adulta, sia nei riguardi della classe. Non c'è cosa più sbagliata che dare a una classe il messaggio che le insegnanti non vanno d'accordo; penso che trovarsi è una fortuna, perché non è che succede sempre; avere un collega con cui ti trovi bene, con cui hai una progettualità comune penso sia più di metà del lavoro (Int10/104-106);

ho imparato in parte da sola attraverso l'utilizzo di vari strumenti che possono essere libri, guide didattiche, suggerimenti online, ma soprattutto attraverso lo scambio di materiale con i colleghi. I corsi di aggiornamento sono stati di contorno, non sono stati essenziali (Int11/72-74).

Il confronto tra colleghi/e facilita lo scambio di esperienze e la costruzione di repertori di attività condivisi, ma offrirebbe anche l'occasione di avviare veri e propri percorsi di ricerca, basati sull'osservazione reciproca, se solo si avesse il coraggio di avventurarsi con maggiore decisione su questa strada:

il confronto non va temuto, ma va veramente valorizzato; un occhio esterno, che vede il positivo e il negativo, aiuta a rileggere il percorso fatto; l'osservazione è necessaria (Int19/4);

una cosa che manca, nel nostro lavoro, è qualcuno che faccia un po' di supervisione, non solo la didattica, perché noi abbiamo tante cose che succedono, durante una giornata, anche a livello emotivo, che devi gestire; non è il ruolo del ricercatore ma di qualcuno di esterno che non ha mai visto come lavori, che ti dà un rimando.

Per me è essenziale questa cosa, perché è facile stare chiusi nella classe e pensare di far bene, però se uno ha una comunicazione di qualche tipo, dice: "Guarda, io ho notato quella cosa lì", che per me invece era una cosa poco o per nulla rilevante (Int15/150-152).

Una fonte importante per il proprio sviluppo professionale, nominata da alcune insegnanti, è costituita dagli esperti, che mettono a disposizione delle insegnanti i risultati della ricerca scientifica e consentono di utilizzarli nella pratica. Per diverse insegnanti anche la partecipazione a veri e propri gruppi di ricerca è un'opportunità per formarsi. A questa consapevolezza giungono, come nel caso della testimonianza sotto riportata, proprio attraverso una riflessione sul presente processo di ricerca al quale hanno partecipato:

se devo essere sincera è la prima volta - questa della ricerca con voi - che ho un riscontro. Avevo avuto insegnanti notevoli, esami molto belli; c'era tanto pensiero, solo che, all'inizio - erano i primi anni - non mi sono buttata. Forse adesso mi concedo di più certe riflessioni. Anche i confronti con le logopediste sono stati utili, però non mi hanno portato grosse innovazioni o ripensamenti. Comunque la presenza della logopedista sulla scrittura di base è utile; sul prevenire eventuali difficoltà di scrittura si è sostenuti, ma sul resto no. È la prima volta che puoi davvero confrontarti e vedere a che punto sei. Anche con le colleghe: tante fanno grammatica fin dalla prima: cos'è il nome, oppure l'articolo come prima cosa, che è difficilissimo, è un concetto veramente astratto per i bambini (Int16/154-164).

Anche la collaborazione con i genitori compare abbastanza frequentemente nei racconti delle insegnanti citati sopra.

La relazione con gli altri, in particolare con i colleghi e le colleghe, stimola il pensare orientando all'imitazione delle migliori pratiche, facilitando la condivisione e lo scambio tra colleghi/e e creando le condizioni per accedere insieme alle acquisizioni della ricerca scientifica e per ricercare a propria volta.

6.4 Riflessioni conclusive

La questione più rilevante che lo studio ha inteso porsi è quali siano le caratteristiche delle pratiche delle insegnanti di scuola primaria che hanno partecipato alla ricerca nel contribuire allo sviluppo degli apprendimenti dei loro allievi, e quali di queste pratiche siano le più efficaci.

L'analisi ha consentito di costruire un modello che, da una parte, vede come centrali tre famiglie di strategie didattiche (1. costruire ricchi ambienti per l'apprendimento della lettura e della

scrittura, 2. differenziare, 3. valutare per far apprendere), a cui corrispondono altrettante strategie di pensiero in capo ai docenti (1. progettare in modo flessibile, 2. rispettare i volti, 3. pensare la pratica), dall'altra vede come centrali le strategie relazionali nei confronti degli allievi, alle quali corrispondono le strategie di pensiero condiviso con i colleghi e i genitori.

A differenza di altre ricerche sull'analisi delle pratiche (cfr. ad esempio Tacconi, Mejía Gómez, 2010; Tacconi, 2011), esclusivamente basate sull'analisi dei racconti dei docenti e di ricerche didattiche, che invece hanno inteso definire un set di criteri generali a partire da una ricognizione della letteratura⁴⁸, in questa ricerca è stato possibile raccogliere alcuni elementi relativi alla densità e all'efficacia delle pratiche delle insegnanti, intrecciandoli con una rilevazione - in avvio e alla fine di un anno scolastico - degli apprendimenti dei bambini nell'ambito della lettura e della scrittura.

Non volevamo limitarci ad analizzare le pratiche, ma volevamo muoverci verso l'individuazione di pratiche efficaci di insegnamento della lettoscrittura (il cosiddetto "effetto insegnante"), al netto di altri fattori (ad esempio il contesto) restituendo nello stesso tempo la densità di tali pratiche e della riflessione che le accompagna.

La limitatezza del campione - per quanto l'approccio scelto non ponga esigenze di rappresentatività - ci rende cauti sui risultati ottenuti nell'analisi. Si è voluto comunque tentare di intrecciare l'analisi fenomenologica delle pratiche e la misurazione dei risultati di apprendimento rilevati all'inizio e alla fine di un anno scolastico.

Da questa operazione è emerso un modello che, come si è visto, consente innanzitutto di connettere le pratiche didattiche e le pratiche di pensiero delle nostre insegnanti, i processi cognitivi e quelli relazionali, mostrandone l'interdipendenza. L'intreccio offre però anche qualche criterio per evidenziare le relazioni tra le varie strategie e individuare le pratiche che, nell'esperienza delle insegnanti coinvolte, sono risultate maggiormente produttive.

⁴⁸ Molto ricca, da questo punto di vista, è la ricerca tedesca di Helmke (2004) che identifica una serie di criteri generali di qualità dell'agire didattico: efficiente gestione della classe e del tempo; clima che favorisce l'apprendimento; molteplici azioni che alimentano motivazione; strutturazione e chiarezza della lezione; orientamento alla competenza; supporto agli allievi; promozione di forme di apprendimento attivo e autonomo; variabilità delle metodologie e delle forme di raggruppamento; consolidamento e uso intelligente dell'esercitazione; allineamento tra l'offerta didattica e i presupposti dell'apprendimento. Cfr. anche Helmke & Klieme 2008.

La ricerca nel suo complesso consentirebbe di mettere in relazione non solo i racconti di pratica e i risultati di apprendimento ma anche le pratiche narrate dalle insegnanti e le pratiche osservate dalle/dai ricercatrici/tori, incrociando i dati che emergono dall'analisi dei racconti con quelli emergenti dalle analisi etnografiche realizzate attraverso le osservazioni⁴⁹.

Con tutti i limiti segnalati, questa ricerca rappresenta un tentativo di muoversi verso la costruzione di un sapere didattico sempre più radicato nelle pratiche, utilizzando consapevolmente diversi approcci - se non veri e propri paradigmi - epistemologici. Forse questo aspetto può rappresentare un elemento di innovatività metodologica della presente ricerca.

⁴⁹ Cfr. cap. 3 del secondo volume della ricerca.

7 | Il questionario genitori

Giovanna Bartone⁵⁰, Liliana Carrieri⁵¹

La presente ricerca sulle pratiche di letto scrittura nella scuola primaria, svolta nell' a.s. 2017/18, si è strutturata in due livelli principali: un primo livello volto all'analisi delle caratteristiche degli alunni coinvolti e alla rilevazione delle competenze di letto scrittura possedute già all'ingresso del primo anno della scuola primaria; un secondo livello incentrato sull'approfondimento di alcune caratteristiche del gruppo classe, delle insegnanti che hanno deciso di partecipare al progetto di ricerca e delle loro pratiche di insegnamento agite e/o dichiarate.

Il presente capitolo rappresenta un'analisi descrittiva dei dati quantitativi emersi dalla somministrazione di un questionario strutturato proposto nel mese di ottobre 2017 ai genitori degli alunni iscritti nelle classi partecipanti alla ricerca. Il questionario, riguardante le abitudini di lettura e scrittura presenti in famiglia, è stato inviato online ai genitori con la collaborazione dei diversi Istituti scolastici che hanno preso parte al presente progetto di ricerca e che hanno contribuito al recupero dei dati anagrafici dei bambini, rilevabili dal sistema scolastico trentino, e al contatto con le famiglie per l'invio del questionario e per la raccolta delle risposte.

7.1 Caratteristiche generali del questionario

Le caratteristiche degli allievi e i loro apprendimenti iniziali, legati alle pratiche di letto scrittura, ci hanno permesso di definire

⁵⁰ Giovanna Bartone è psicologa e collaboratrice di ricerca presso ODFLab, Dip. di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento.

⁵¹ Liliana Carrieri è psicologa e collaboratrice di ricerca presso ODFLab, Dip. di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento e Docente a contratto presso il Dip. di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova.

un quadro generale riguardo al gruppo-classe (elemento legato al livello 2 della nostra ricerca).

Al questionario hanno partecipato 328 genitori, al fine di indagare i seguenti aspetti:

- Età dei genitori;
- Titolo di studio;
- Presenza di fratelli e/o sorelle maggiori;
- La frequenza all'asilo nido e alla scuola materna;
- Lingua utilizzata prevalentemente in famiglia (italiano o lingua straniera);
- Uso del dialetto;
- Abitudini di lettura (frequenza, motivazione, strumenti);
- Attività preferite dai bambini;
- Abilità di scrittura (è in grado di scrivere il suo nome in maniera autonoma);
- Interesse verso i libri e modalità in cui il bambino si avvicina ad esso (sfoglia, guarda le figure, pone domande all'adulto per richiedere chiarimenti sul testo, lo legge a suo modo, ecc.).

7.2 Analisi descrittiva dei dati

7.2.1 Aspetti socio-demografici

Dall'analisi dei dati emerge che più della metà dei genitori (62,8%) dei bambini che hanno partecipato alla ricerca ha un'età compresa fra i 36 e i 45 anni. Si evidenzia, invece, una percentuale simile fra i genitori con un'età compresa tra i 27 e i 35 anni (18,6%) e quelli con età fra i 46 e 55 anni (15,9%). Infine, è importante sottolineare che una minima percentuale di genitori che hanno compilato il questionario rientra nel range con un'età inferiore ai 27 anni (2,1 %) o nella fascia considerata più matura, con un'età maggiore di 55 anni (0,6%).

Il campione preso in considerazione ha dichiarato nel 36,6% dei casi di essere in possesso del diploma di scuola secondaria e nel 24,4% di aver conseguito un titolo di laurea magistrale o quadriennale. Fra i genitori emerge che un 14,6% possiede un diploma di formazione professionale e l'11,3% ha la licenza media. Infine, da quanto dichiarato solo il 7,9% possiede un titolo di laurea triennale.

Inoltre, abbiamo ritenuto essenziale richiedere alle famiglie se fosse presente un figlio con un'età maggiore rispetto al campione di bambini preso in considerazione nella nostra ricerca. Ciò al fine di vagliare l'ipotesi che vi potesse essere una correlazione

tra la presenza di un fratello o una sorella maggiore in famiglia e la conoscenza di alcune competenze relative alle pratiche di letto scrittura all'ingresso della scuola primaria. Solo il 42,7% del campione analizzato dichiara di avere almeno un figlio che ha già frequentato la prima classe della scuola primaria; fra questi il 71,4% ha un fratello o una sorella più grandi, il 25 % ha due fratelli o sorelle maggiori e solo il 3,6% ha tre o più fratelli o sorelle che sono già stati iscritti alla classe prima.

Infine, si è scelto di indagare il percorso scolastico conseguito dai bambini sino al momento dell'ingresso alla scuola primaria. I genitori hanno dichiarato che il 49,4% dei loro figli ha precedentemente frequentato l'asilo nido con una frequenza media di due anni (59,3%). Nel 18,5% dei casi i bambini sono stati iscritti all'asilo nido solo per un anno, mentre il 22,2% per tre anni. Contrariamente, i genitori riportano che la quasi totalità dei loro figli (99,1%) ha frequentato la scuola dell'infanzia; la maggior parte dei bambini (98,2%) ha completato il percorso scolastico previsto, mentre solo l'1,5% ha frequentato la scuola dell'infanzia per due anni e una minoranza dello 0,3% è rimasto iscritto solo per un anno.

7.2.2 Aspetti cross-culturali

Al fine di indagare quanto la lingua madre incida sulla base dell'apprendimento delle abilità di letto scrittura della lingua italiana, è stato richiesto ai genitori di riferire quale fosse la lingua prevalentemente utilizzata in famiglia. Nel 91,2% dei casi è stato dichiarato di parlare principalmente l'italiano; tuttavia, solo il 72,6% conferma di rivolgersi al figlio in italiano. Nel campione preso in considerazione l'8,8% dei genitori riporta di utilizzare altre tipologie di lingue rispetto all'italiano (lingua madre, dialetto) e di usarla per rivolgersi al figlio nel 27,4% dei casi. Infine, fra questo campione la maggior parte dei genitori (55,5%) utilizza anche il dialetto nelle conversazioni in famiglia. In ultimo, si è deciso di approfondire come le altre figure di riferimento interagissero con i bambini del campione in questione. Da quanto è emerso, il 34,1% utilizza l'italiano mentre il 49,7% adopera un'altra lingua e/o il dialetto.

7.2.3 Attività di lettura in famiglia

Un aspetto molto interessante per la nostra ricerca è stato rilevare se vi fosse l'abitudine di leggere in famiglia e se quindi i bambini potessero essere esposti allo stimolo della lettura. Per questo

motivo è stato chiesto ai genitori con quale frequenza leggessero differenti tipi di materiale scritto (giornali e libri). Come è possibile vedere dai risultati ottenuti (Tabella 7.1), facendo riferimento ai quotidiani, la maggior parte dei genitori si divide fra una lettura quotidiana (45,4%) e una lettura saltuaria (44,5%). Solo il 7,9% dichiara di non farne mai uso. Per quanto concerne le riviste, è stato dichiarato che il 74,7% dei genitori le legge saltuariamente, il 13,7% le utilizza con frequenza quotidiana e il 9,8% non le usa mai. Invece, i libri vengono letti in maniera saltuaria dal 53% dei genitori e quotidianamente dal 34,1%; l'11,9% dichiara di non leggere mai libri.

Tabella 7.1 - Frequenza di lettura.

Con quale frequenza legge?				
	Quotidianamente	Saltuariamente	Mai	Nessuna risposta
quotidiani	45,4%	44,5%	7,9%	2,1%
riviste	13,7%	74,7%	9,8%	1,8%
libri	34,1%	53,0%	11,9%	0,9%

È stata inoltre approfondita la tematica che spinge maggiormente il nostro campione alla lettura; nello specifico, se la motivazione principale fosse legata al lavoro o al piacere. Dai risultati emersi, si rileva come per tutto il materiale scritto preso in esame vi sia una maggiore percentuale di utilizzo legata al piacere (riviste: 70,7%; libri: 67,1%; quotidiani: 62,2%). Solo una piccola percentuale di genitori lo utilizza esclusivamente per lavoro (riviste: 6,7%; libri: 7,9%; quotidiani: 7,9%); inoltre, una percentuale che va dal 20% a quasi il 30% li utilizza per entrambe le motivazioni (riviste: 20,1%; libri: 23,5%; quotidiani: 28%). Dalle risposte fornite emerge infatti che il 62,5% dei genitori consulta libri e/o altro materiale scritto inerente alla propria attività lavorativa. Infine, si è indagato quale fosse la preferenza del formato utilizzato per leggere. Contrariamente all'utilizzo delle riviste e dei libri, in cui si evidenzia una chiara preferenza per la forma cartacea (rispettivamente 67,1% e 68,9%) rispetto alla forma telematica (riviste: 9,1% e libri: 3,7%), un quarto della popolazione presa in esame (25,6%) si rivolge ai quotidiani attraverso un formato elettronico. Rimane, tuttavia, importante sottolineare che fra il 21,6% e il 32% dichiara di non avere preferenza per il formato e di leggere indistintamente da materiale cartaceo o elettronico.

7.2.4 Attività preferite dai bambini

Nell'ambito della ricerca è stato poi rilevato quali fossero le attività a cui i bambini si dedicano più spesso quando sono a casa. In base a quanto è emerso (Tabella 7.2), le attività che i bambini preferiscono svolgere maggiormente nel loro tempo libero sono: giocare con gli altri bambini (50%), giocare con materiali non strutturati (40,5%) e strutturati (39,9%), guardare la TV (36,6%) e leggere o sfogliare libri (36%). Al contrario, una percentuale minore di genitori dichiara che i propri figli preferiscono giocare con tablet, cellulare o giochi elettronici (20,4%), giocare a giochi di ruolo (18,3%) o giocare con gli animali domestici (13,7%).

Tabella 7.2 - Attività preferite dai bambini.

Quali sono le attività a cui il/la bambino/a si dedica più spesso?									
	Giocare con giochi strutturati	Giocare con materiali non strutturati	Giochi di ruolo	Leggere o sfogliare libri	Guardare la TV	Giocare con altri bambini	Giocare con animali domestici	Giocare con tablet, cellulare o giochi elettronici	Altro
No	60,7%	59,5%	81,7%	64,0%	63,4%	50,0%	86,3%	79,6%	93,0%
Sì	39,3%	40,5%	18,3%	36,0%	36,6%	50,0%	13,7%	20,4%	7,0%

7.2.5 Abilità di scrittura

In riferimento alle abilità di letto scrittura presentate dai bambini all'ingresso della scuola primaria, sono state indagate le loro competenze iniziali rispetto al fatto di saper scrivere e/o leggere il proprio nome o altre parole. Dalle risposte fornite dai genitori si rileva che la quasi totalità dei bambini (98,8%) arriva all'ingresso della classe prima sapendo già scrivere il proprio nome a memoria; inoltre, una grande maggioranza dei bambini del campione preso in considerazione (89 %) si diverte a provare a scrivere e a leggere a modo proprio anche altre parole oltre al proprio nome. Per entrambe le domande, una minima percentuale di genitori (0,9%) non ha fornito alcuna risposta.

7.2.6 Interesse nei confronti della lettura

Un aspetto che abbiamo ritenuto importante indagare ai fini della nostra ricerca è il rapporto che i bambini hanno rispetto

alla lettura; in particolare, l'interesse che dimostrano verso i libri e le modalità con cui si approcciano ad essi (lo sfoglia, guarda le immagini, pone domande sulla storia o sui segni scritti, lo legge a suo modo, ecc.). In base a quanto evidenziato dai dati (Tabella 7.3), è emerso che la maggior parte dei bambini offre il libro ad un adulto chiedendogli di leggerlo (42,1%) oppure pone domande sulla storia raccontata o sulle immagini presenti nel libro (38,4%). Inoltre, una percentuale inferiore di bambini sfoglia il libro in modo autonomo (25,3%), prova a leggerlo a proprio modo (23,2%) o si sofferma a guardare solo le immagini (19,8%). Infine, una minima percentuale di bambini chiede spiegazioni all'adulto (11%), pone domande relative alle parole scritte nel libro oppure lo utilizza per fare altro (3%). È importante sottolineare che nessun genitore del campione preso in esame ha riferito che il proprio figlio ignora i libri e/o non li utilizza in alcun modo.

Tabella 7.3 - Interesse dei bambini nei confronti della lettura.

CHE COSA FA ABITUALMENTE IL/LA BAMBINO/A CON IL LIBRO?									
	Lo sfoglia	Si sofferma sulle immagini	Fa domande sulla storia o sulle immagini	Fa domande sui segni scritti	Chiede spiegazioni	Lo dà a qualcuno chiedendo di leggerlo	Lo legge a suo modo	Lo ignora	Altro
No	74,7%	80,2%	61,6%	94,2%	89,0%	57,9%	76,8%	100,0%	97,0%
Sì	25,3%	19,8%	38,4%	5,8%	11,0%	42,1%	23,2%	0,0%	3,0%

Un elemento che abbiamo voluto approfondire riguarda l'utilizzo dei libri e/o di altre modalità adottate dai genitori alla sera come rituali di addormentamento per i propri figli. Dai dati (Tabella 7.4) emerge che il 33,8% dei genitori legge una storia ai propri figli prima che questi si addormentino, il 18,6% parla con i propri figli e il 17,1% trascorre il tempo prima di andare a dormire facendo loro le coccole. Una percentuale minore di genitori guarda la TV con i propri figli prima che questi vadano a dormire (10,4%), racconta loro una storia (8,2%) o trascorre il tempo facendo dei giochi rilassanti (3,7%). Infine, l'1,8% dei genitori dichiara di fare un massaggio al proprio figlio la sera prima che si addormenti e solo lo 0,9% di cantare una canzoncina o una ninna nanna. A questa domanda del questionario il 5,5% dei genitori ha dichiarato di fare altro o non ha dato alcuna risposta.

Tabella 7.4 - Attività preferite da bambini prima di addormentarsi.

LA SERA, QUANDO IL/LA BAMBINO/A È GIÀ A LETTO, PRIMA CHE SI ADDORMENTI ...								
Guardiamo la TV	Parliamo	Ci facciamo le coccole	Racconto una storia	Leggo una storia	Canto una canzoncina o una ninna nanna	Trascorriamo un po' di tempo con giochi rilassanti	Faccio un massaggio	Altro o nessuna risposta
10,4%	18,6%	17,1%	8,2%	33,8%	0,9%	3,7%	1,8%	5,5%

Un aspetto che si è deciso di analizzare ai fini del nostro progetto di ricerca è il rapporto dimostrato dai bambini del nostro campione nei confronti della lettura, intesa come modalità per imparare a leggere e scrivere. In base alle risposte fornite, si evidenzia che i genitori si dividono in maniera pressoché uguale tra chi ha utilizzato libretti operativi o altro materiale per aiutare il proprio figlio a imparare a leggere e scrivere (50%) e chi invece riferisce di non averne fatto uso (49,1%). Una minima percentuale di genitori (0,9%) non ha fornito nessuna risposta.

7.2.7 La relazione tra bambino-libro-genitore

Un elemento essenziale ai fini della ricerca sulle pratiche di letto scrittura è quello di evidenziare non solo il rapporto che il bambino manifesta nei confronti della lettura ma anche in che modo il genitore supporta e amplia l'iniziale interesse del bambino.

A seguito della curiosità mostrata dal bambino nei confronti dei libri, è stato indagato se si manifestasse già chiaramente una preferenza verso alcune tipologie di libricini; pertanto, è stato richiesto al genitore se, prima della lettura, la scelta del libro da leggere fosse gestita dal caregiver o se fosse manifestazione dell'intenzionalità del bambino stesso. Dall'inchiesta è emerso che la maggior parte dei bambini mostra una chiara preferenza nella tipologia di storia da leggere; nello specifico, il 95,1% delle famiglie ha indicato che la scelta della storia da ascoltare venisse gestita direttamente dal bambino. Solamente il 3,7% dei genitori hanno riferito che la storia da raccontare fosse scelta da loro stessi.

Abbiamo, inoltre, ritenuto che la comprensione e la curiosità del bambino nei confronti della storia fossero delle chiavi di lettura importanti al fine di rilevare in che modo i bambini che hanno partecipato alla nostra ricerca si approcciassero al mondo dei libri. In primo luogo, è stata posta una domanda di carattere generale per indagare quale fosse la principale modalità di manifestazione della

curiosità da parte del bambino. Nello specifico, la domanda posta ai genitori è stata la seguente: "Prima, durante o dopo la lettura di una storia il /la bambino/a fa delle domande o esprime delle curiosità e le sue sensazioni?". A seguito della risposta fornita, è stato richiesto, in maniera più approfondita, quale argomento relativo alla narrazione della storia fosse di più forte interesse per il bambino e su cui manifestasse un maggior desiderio di conoscenza.

A prescindere dal fatto che la narrazione della storia fosse all'inizio, in momenti centrali o al termine, l'89,9% dei genitori ha dichiarato che il proprio figlio ponesse diverse domande inerenti alle curiosità scaturite dalla lettura del racconto. Tuttavia, quasi l'8% (il 7,6%) dei bambini che sono stati coinvolti in tale inchiesta, come riportato dai genitori, non hanno manifestato particolari curiosità durante l'attività di lettura di una storia. Una minima percentuale di genitori, nello specifico il 2,4%, non è stata in grado di fornire tale informazione, lasciando pertanto la casella bianca.

Per indagare quale fosse l'argomento di maggiore interesse per il bambino, il genitore doveva scegliere fra diverse opzioni, che vengono riportate nell'elenco qui di seguito:

- Le immagini;
- Le intenzioni dei personaggi;
- Le vicende narrate;
- La rilettura di alcuni passaggi o dell'intera storia;
- I personaggi;
- Le emozioni dei personaggi.

Dal questionario compilato dai genitori è emerso che non vi sono delle chiare maggioranze nella tipologia di domande poste dai bambini durante la lettura di una storia; il che definisce la presenza di un insieme di comportamenti abbastanza simili presentati dai bambini in riferimento alla narrazione di un racconto. Tuttavia, come si evidenzia dai dati (Tabella 7.5) sono state rilevate delle minime percentuali che evidenziano una maggiore curiosità dei bambini per due argomenti specifici. In particolare, il 31,1% dei bambini manifesta curiosità nei confronti delle vicende narrate all'interno della storia e il 22,3% chiede al genitore chiarimenti sulle intenzioni dei personaggi e quindi appare incuriosito dal comportamento assunto dai protagonisti all'interno della storia. Inoltre, il 14,3% dei genitori riporta che i loro figli chiedono informazioni sul personaggio principale, mentre il 9,1% di loro fa domande relative alle immagini rappresentate sul libro. Solo il 6,1% dei bambini chiede al genitore di rileggere alcuni passaggi specifici o l'intera storia dopo averla terminata. Più di un genitore su dieci non ha fornito risposta; infatti il 13,4% dei questionari non è stato compilato in riferimento a tale domanda.

Tabella 7.5 - Curiosità dei bambini durante la lettura.

DI SOLITO CHE COSA RIGUARDANO LE DOMANDE O LE CURIOSITÀ DEL BAMBINO?						
Le immagini	Le intenzioni dei personaggi	Le vicende narrate	La rilettura di alcuni passaggi o dell'intera storia	I personaggi	Le emozioni dei personaggi	Altro o nessuna risposta
9,1%	22,3%	31,1%	6,1%	14,3%	3,7%	13,4%

Come precedentemente anticipato abbiamo indagato, oltre al rapporto bambini-libri, anche come il genitore si approcciasse alla curiosità manifestata dal bambino nei confronti dei libri e della lettura in generale. Pertanto, una delle domande poste nel questionario era riferita agli atteggiamenti che il genitore assume in risposta alle richieste o ai commenti del/la bambino/a inerenti alla storia nel suo insieme. Come si rileva dai dati (Tabella 7.6), più della metà dei genitori, nello specifico il 58,5%, ha dichiarato di accogliere in maniera positiva le curiosità del proprio figlio e di fornire semplici ma chiare risposte alle loro domande. Poco più del 26% (26,2%) riporta di mostrare interesse nei confronti delle domande e delle richieste di approfondimento del bambino e solo una minima percentuale, ovvero l'1,2%, dei genitori hanno sostenuto di non fornire al figlio una chiara risposta, riportando a quest'ultimo che "è troppo difficile da spiegare". Infine, come nella precedente domanda, il 14,1% dei questionari, sono stati lasciati in bianco.

Tabella 7.6 - Risposte dei genitori alle domande dei bambini.

COME RISPONDE LEI ALLE RICHIESTE O AI COMMENTI DEL/LA BAMBINO/A?			
Li accolgo e do una breve risposta	Spiego al bambino che è difficile rispondere	Mostro di apprezzare le domande del bambino	Altro o nessuna risposta
58,5%	1,2%	26,2%	14,1%

7.2.8 Quantità di libri

L'ultima domanda del questionario, relativa alla nostra ricerca sulle competenze di letto scrittura, ha richiesto al genitore di indicare approssimativamente quanti libri fossero presenti all'interno delle loro case, escludendo tuttavia i testi scolastici. Tra le risposte fornite non vi è una chiara maggioranza, evidenziando quindi

la presenza di un campione abbastanza vasto. Infatti, il 39,05% dei genitori ha indicato di possedere con certezza da 26 a 100 libri, sia fra quelli adatti a bambini di età prescolare e scolare sia fra quelli per adulti. Il 22,6% dei genitori del campione ha dichiarato di fruire di oltre 200 volumi e il 20,1% di possedere fra i 101 e i 200 libri; percentuali nettamente più basse dei genitori presi in esame riferiscono di possedere in casa fra gli 11 e i 25 libri (11,6%) o massimo una decina di volumi (4,6%). È importante sottolineare che a tale domanda non è stato richiesto di selezionare i libri presenti in casa in base alla lingua in cui sono stati scritti.

Parte Terza
Analisi critica

8 | Chiavi di lettura⁵²

8.1 Oltre il metodo: la centralità della pratica

La ricerca conferma un cambiamento di prospettiva nell'affrontare la questione della prima alfabetizzazione alla lingua scritta: basta contrapposizioni, spesso ideologiche, sui metodi didattici e la loro presunta efficacia, in direzione di un'attenzione alla didattica reale che avviene in classe. Si tratta di un atteggiamento più laico e maturo, in qualche misura più professionale con cui approcciarsi alla riflessione in ambito formativo, tutto da conquistare e consolidare non solo in relazione allo specifico oggetto della nostra ricerca.

Come emerge dalle osservazioni le pratiche didattiche degli insegnanti si ispirano a un indirizzo metodologico, spesso veicolato attraverso il libro di testo o altri sussidi didattici, per interpretarlo e adattarlo in relazione al contesto classe e a una sensibilità didattica che porta a compensare i limiti e le debolezze dell'indirizzo stesso. Da un lato si punta a situare e riempire di senso i metodi a orientamento sintetico, con i loro rischi di arido tecnicismo, dall'altro si mira a integrare con attività più strutturate e di consolidamento i metodi a orientamento analitico, potenzialmente dispersivi e poco attenti alla gradualità degli apprendimenti. La risultante è il prevalere di pratiche didattiche con gradienti diversi di contaminazione dei vari indirizzi metodologici che presentano tratti non molto dissimili dal punto di vista metodologico, laddove diventano altre le variabili didattiche che possono fare la differenza.

Come sa chiunque lavori nella scuola, al centro di ogni processo di insegnamento/apprendimento c'è la pratica didattica: quello che concretamente si fa in classe, giorno dopo giorno, con i propri alunni. Nelle interviste emerge qui e là il riferimento al

⁵² La parte terza è l'esito di un lavoro di elaborazione che ha coinvolto l'intera équipe di ricerca, organizzato e coordinato da Mario Castoldi.

metodo di insegnamento, sillabico o globale, ma nessuno degli insegnanti lo ha messo al centro delle sue riflessioni. Nella maggior parte dei casi il metodo non è inteso come "il" metodo, ma piuttosto come uno sfondo di riferimento, sì importante, ma sul quale si intrecciano attività, materiali e approcci vari ascrivibili anche all'altro metodo, che l'insegnante adotta con grande libertà e attenzione per i bisogni dei propri allievi.

Da molte interviste emerge l'importanza di conoscere il bambino che si ha di fronte, di capire il suo stile di apprendimento e, per quanto possibile, di assecondarlo. Le attività proposte si adattano quindi alle diverse risposte degli alunni, all'osservazione dei risultati di apprendimento. È vero che nelle riflessioni di molti insegnanti è presente la consapevolezza dell'importanza di non improvvisare, di essere molto precisi rispetto a ciò che si insegna; questo però non significa mancare di flessibilità, tutt'altro. Osservando la pratica didattica quotidiana, emerge in numerose occasioni la capacità dell'insegnante di cogliere il clima della classe, di leggere la risposta degli alunni e di adattare di conseguenza la proposta didattica. L'insegnante non fa mistero delle sue scelte: comunica ai bambini di vederli stanchi, chiede loro di mantenere viva la concentrazione ancora solamente per pochi minuti e promette di cambiare presto attività proponendo qualcosa di meno impegnativo. Non è raro sentire l'insegnante affermare: avrei voluto fare anche un'altra attività, ma vi vedo affaticati; siete stati bravi, per oggi ci accontentiamo: la faremo domani. In questo modo i bambini imparano progressivamente a gestire la propria stanchezza, senza farsi sovrastare da essa, e si abituano a intervallare i momenti di lavoro intenso con altri più rilassanti.

Le maestre sanno che i bambini hanno tempi ridotti di attenzione, che andranno ad aumentare nel corso degli anni, ma che hanno bisogno anche di muoversi periodicamente, di alternare le attività, più o meno coinvolgenti, più o meno dinamiche. Con qualche sorpresa: attività che all'insegnante possono sembrare noiosissime, ripetitive - come la copiatura di lettere - a molti bambini possono invece piacere, perché danno loro sicurezza. Certo è che ogni attività può piacere o no anche per come viene presentata. Ad esempio il dettato, che può essere letto come un momento di verifica che crea ansia e genera insicurezza, è invece vissuto nella maggior parte delle classi come un'attività divertente, che i bambini aspettano con gioia e che in qualche caso richiedono di fare con maggior frequenza. È chiaro che qui gioca un ruolo importante il ruolo dell'insegnante, che evita di stigmatizzare l'errore ma suggerisce strategie che aiutino il bambino a non ripetere in futuro lo stesso errore.

La pratica quotidiana alterna quindi momenti di attività più impegnativa dal punto di vista cognitivo, ad altri dove si invita i bambini a muoversi, a fare qualcosa con le mani o con il corpo (a cominciare dalla forma delle lettere, riprodotte sulla lavagna, sulla LIM, sul quaderno, con i cubi, "scrivendole" in mezzo al sale, rappresentandole con i propri corpi). Numerose sono le occasioni ludiche, che coinvolgono i bambini stimolando la loro creatività.

Tendenzialmente le insegnanti organizzano le ore di italiano cercando di collocare le diverse attività durante tutta la settimana. La prima parte dell'ora, quando cade la prima ora della mattina, è dedicata alle questioni organizzative (assenti, uscite anticipate, prenotazione mensa, attribuzione dei ruoli ai bambini) e alle routine (Che giorno è oggi? Che tempo fa oggi? Qual è il menu della mensa?), in cui sono coinvolti direttamente i bambini. Spesso, poi c'è qualche bambino che ha bisogno di raccontare qualcosa alla maestra e a i compagni e gli viene lasciato questo spazio. Finito il momento che potremmo definire dell'accoglienza quotidiana, la maestra comincia l'attività didattica vera e propria, spesso informando preventivamente i suoi alunni su che cosa si farà, anticipazione utile per creare un clima di aspettativa positivo per l'apprendimento.

Ogni insegnante ha una propria organizzazione rispetto all'ordine e ai tempi delle attività, anche in relazione al programma che sta svolgendo. Tra le diverse attività spiccano la conversazione orale, che parte di norma da quanto imparato a scuola il giorno prima o da una particolare ricorrenza; l'articolazione di suoni; il riconoscimento di lettere e di sillabe; le attività di lettura e di scrittura di lettere, parole, brevi testi; il dettato con correzione; l'ascolto di una storia; il disegno. E, ovviamente, la correzione dei compiti.

La scuola è foriera di scoperte quotidiane. Scoprire che mettendo insieme le sillabe imparate si ottiene una parola è per i bambini una scoperta importante, che viene enfatizzata dalle maestre come una vera e propria conquista. La scoperta viene guidata dall'insegnante, che seleziona i contenuti e le modalità più adatte per permettere ai bambini di scoprire una determinata coincidenza, procedura, regola. Le scoperte dei bambini vengono valorizzate e, quando è possibile, messe a disposizione dei compagni. Nei primi giorni di scuola le scoperte riguardano ad esempio la possibilità di rappresentare le lettere con il proprio corpo: chi riesce a trovare la soluzione più soddisfacente, la condivide con i compagni di classe. Successivamente la scoperta consiste nel riuscire a riconoscere le stesse lettere in parole diverse, nel leggere autonomamente lettere, parole e frasi. Tutti i numerosi piccoli traguardi che i bambini alla scuola primaria, e in partico-

lare durante la frequenza della classe prima, raggiungono quotidianamente sono un'ottima occasione di valorizzazione.

Un lavoro trasversale che continuamente l'insegnante fa è quello sulla relazione: la relazione tra l'alunno e gli insegnanti e quella tra compagni. Lo fa indicando - e ricordando frequentemente - alcune regole di comportamento di base (alzare la mano per intervenire, rispettare i turni di parola, ascoltare con attenzione le istruzioni...), e attraverso il comportamento che assume con i bambini e con gli altri adulti presenti talvolta in classe. Ad esempio, quando un alunno sbaglia e non segue le regole, la reazione dell'insegnante non è alzare la voce e minacciare il bambino, ma con calma spiegare che non è un comportamento corretto, che il rispetto per gli altri è fondamentale.

Al centro di molte attività è la motivazione. Il bambino è invitato a sviluppare il piacere di imparare; imparare qualcosa di nuovo è un traguardo personale a cui il bambino aspira naturalmente. Ma per sentirsi motivato il bambino deve sentirsi a proprio agio, in un clima di classe sereno, e questa serenità è l'obiettivo che durante alcune interviste è stato visto come difficile. Alcune classi sono più numerose, altre meno, ma sempre, soprattutto in classe prima, gli insegnanti si trovano a gestire alunni con competenze diverse, per i quali è necessaria una differenziazione delle attività, che se per alcuni possono risultare troppo difficili, per altri sono troppo semplici. A questo bisogna aggiungere che l'inserimento in un gruppo classe, che porta a dover condividere con altri bambini gli spazi e, soprattutto, le attenzioni dell'insegnante, nonché l'obbligo di rispettare le regole e i tempi stabiliti dalla maestra, è un passaggio importante che per alcuni bambini richiede tempi maggiori. La creazione di un clima di classe sereno è un percorso che richiede energia e molta pazienza da parte dell'insegnante e di tutti i bambini.

I bambini apprendono attraverso un percorso che alterna momenti individuali, momenti collettivi e, più raramente, collaborativi. Alcune classi presentano un'organizzazione degli spazi rigida, con i banchi disposti in file; più spesso quest'ordine può essere modificato in relazione alle attività proposte; in qualche caso la disposizione dei banchi presenta un'organizzazione a isole. La disposizione a isole viene però usata soprattutto per lavorare in piccoli gruppi. Il lavoro in piccoli gruppi, di norma quattro o cinque, prevede che i bambini possano eventualmente aiutarsi, ma anche che l'insegnante possa lavorare individualmente con alcuni bambini: mentre il gruppo procede lavorando in autonomia, la maestra si avvicina ai diversi bambini con suggerimenti o incoraggiamenti o li invita a staccarsi momentaneamente dal gruppo per poter intervenire su alcune difficoltà.

8.2 Oltre la codifica/decodifica del codice scritto: strategie di comprensione e di produzione della lingua scritta

Un altro orientamento che viene confermato dalla ricerca è l'importanza di collocare l'apprendimento del codice scritto nel contesto dello sviluppo di una competenza comunicativa più ampia, evitando approcci troppo tecnici ancora molto diffusi nella didattica della scuola primaria. Non paga la logica del "prima-dopo" in didattica, neanche in questo caso: prima l'acquisizione del codice, poi l'impiego in contesti comunicativi, per comprendere o produrre messaggi; i due piani, quello dell'acquisizione del codice e quello del suo impiego per comunicare, devono marciare in parallelo, fin dal primo giorno di scuola. Tali considerazioni muovono verso una prospettiva di apprendimento in chiave di competenza, dove l'acquisizione di conoscenze e abilità, la padronanza dei processi cognitivi e operativi attraverso cui impiegarle e lo sviluppo di disposizioni ad agire che ne favoriscano la mobilitazione sono aspetti complementari e reciprocamente interagenti.

Le pratiche didattiche risultate più efficaci sono quelle in cui l'avvicinamento al codice scritto si colloca in un contesto di esperienze e di interazioni dense di significato per i bambini, nel quale l'acquisizione e il consolidamento di abilità di decifrazione e composizione del codice si integra con lo sviluppo di processi di comprensione dei significati analitici e globali e di ideazione e realizzazione di messaggi comunicativi. L'intreccio tra abilità di comprensione e produzione rappresenta un principio di efficacia didattica che trova conferma nella ricerca, dove le classi che hanno ottenuto i maggiori incrementi nei risultati di apprendimento sono quelle in cui la quota di tempo dedicata ad attività strettamente circoscritte alla padronanza del codice sono più contenute.

Altrettanto interessante, in questa direzione, è l'incidenza di un lavoro didattico intenzionale e sistematico sulle abilità orali sugli apprendimenti del leggere e dello scrivere; alcune classi che dedicano più tempo a curare l'ascolto e il parlato sono tra quelle che ottengono migliori risultati anche nelle abilità scritte. Ciò che emerge è che la competenza comunicativa si sviluppa in modo integrato sia su versante della produzione e della comprensione, sia sul versante del codice orale e del codice scritto e una buona didattica della lingua è quella che combina e valorizza queste reciproche contaminazioni.

Tale principio di integrazione risulta ulteriormente rafforzato dall'importanza che la riflessione metalinguistica assume nel potenziare i risultati di apprendimento. Non ci si riferisce, ovviamente, a precoci anticipazioni di nozioni grammaticali o di regole lin-

guistiche, bensì alla sollecitazione costante verso una riflessione sulle pratiche linguistiche e sugli enunciati prodotti; una sollecitazione ancora una volta non separata dall'uso comunicativo della lingua, ma strettamente intrecciata e realizzata in modi spesso informali e legati alle specifiche situazioni comunicative. Si tratta di modalità che dalla ricerca emergono come ancora poco praticate nelle aule scolastiche, ma ad alto valore aggiunto in termini di risultato.

Peraltro l'opportunità di collocarsi a un livello "meta", di riflessione sull'esperienza d'uso del linguaggio, è proprio una peculiarità della scuola come contesto di educazione formale, rispetto ai contesti di apprendimento meno formalizzati attraverso cui si apprende a comunicare nella vita reale. Diviene fondamentale quindi, in termini di efficacia didattica, potenziare questa particolarità dell'esperienza scolastica di poter riflettere sull'esperienza reale; il punto didattico è farlo in modo non separato e astratto, bensì integrato e situato nei contesti d'uso della lingua. Ciò richiama, di fatto, una sensibilità linguistica particolarmente raffinata da parte dell'insegnante, che le permette di riconoscere e valorizzare le situazioni comunicative potenzialmente interessanti, sollecitando i bambini a soffermarsi e riflettere sui diversi usi della lingua, sulle loro differenze e analogie. In altre parole, non si tratta di prevedere l'ora o l'attività di riflessione linguistica da affiancare a quella sulla comprensione, sulla produzione scritta o sulle abilità orali, bensì di sfruttare le situazioni comunicative che si creano in classe per riflettere sui meccanismi di funzionamento del codice e sulle differenze d'impiego della lingua.

Ciò rinvia a un principio didattico più generale, che trova proprio nell'insegnamento della lingua scritta una situazione emblematica in cui manifestarsi; un principio espresso efficacemente da Laura Resnick in un suo celebre saggio: *"la scuola è un luogo dove si svolge un particolare tipo di 'lavoro intellettuale', che consiste nel ritrarsi dal mondo quotidiano, al fine di considerarlo e valutarlo, un lavoro intellettuale che resta coinvolto con quel mondo, in quanto oggetto di riflessione e di ragionamento"* (Resnick, 1995). Non si tratta di snaturare l'esperienza scolastica per avvicinarla al mondo reale, bensì di gestire consapevolmente e intenzionalmente quel "coinvolgimento" di cui parla la ricercatrice statunitense.

Già nel cap. 5 si è posto l'accento sulla distinzione introdotta in linguistica e confermata da molti studi tra *abilità di base* e *abilità complesse*. Le prime investono la *componente strumentale* della lingua, come il grafismo, l'ortografia, la rapidità e correttezza in lettura e scrittura, ecc. Le *abilità linguistiche complesse* sono la lettura come comprensione e la scrittura come produzione

di testi e attengono alla *componente cognitivo-concettuale* della lingua. Mentre le abilità strumentali vengono automatizzate nei primi anni di scolarità, tramite lo sviluppo fonologico, lessicale e morfologico, le abilità complesse non possono essere automatizzate, poiché la loro acquisizione è suscettibile di sviluppi e perfezionamento continui. Le ricerche hanno mostrato concordi che comprensione e produzione di testi sono processi a elevato costo cognitivo, poiché comportano l'attivazione simultanea e coordinata di numerose abilità (vedi par. 5.1.8). Fra le abilità strumentali e le abilità complesse vi sono interdipendenze, ma queste non sono né parallele, né strettamente gerarchiche: i processi sono in parte autonomi e il loro sviluppo avviene con modalità e tempi relativamente indipendenti.

Questi studi sono di particolare interesse per le implicazioni didattiche, in quanto mirano a contrastare una *visione riduttiva e semplificata di lettura e scrittura intese come abilità centrate sul codice*: il focus sul codice rischia infatti di rendere la componente strumentale, l'unica di fatto visibile, sovrastante rispetto ai processi cognitivi sottesi, processi che, per loro stessa natura, rimangono impliciti. L'idea che codifica e decodifica precedano gerarchicamente i processi del comprendere e del comporre è piuttosto radicata fra gli insegnanti: interpellati sulla possibilità di far lavorare i bambini sui testi, capita non di rado di sentirli affermare "Ma se ancora non riesce a mettere le doppie al posto giusto!". Sta di fatto che il bambino compie esperienza quotidiana di testualità, piuttosto che di parole singole e isolate. Perciò ignorare l'emergere della testualità è una forzatura, poiché la comprensione non può essere guardata come somma di decodifica e comprensione orale; l'analogo vale per la scrittura, non riconducibile alla trascrizione come somma di codifica e parlato.

La rilettura delle voci dei diari e la ricostruzione delle pratiche didattiche tramite lo sguardo osservativo di sintesi contribuiscono a esemplificare il modo in cui è possibile lavorare su abilità linguistiche complesse fin dalla classe prima. Come richiamato in precedenza, gli insegnanti delle classi che hanno registrato un alto valore aggiunto adottano un'ottica prospettica nell'insegnare a leggere e a scrivere, guardando oltre la padronanza strumentale del codice considerato di per sé, aspetto a cui dedicano, per la verità, poco tempo e un numero ridotto di attività.

Come si caratterizzano allora le loro pratiche? In primo luogo, non solo essi coltivano un'idea di lettura e scrittura come abilità con spessore cognitivo, ma stimolano anche i bambini a fare altrettanto. Quando propongono compiti per la decodifica richiedono la lettura ad alta voce, ma se il *focus è sulla comprensione*, essi

incentivano la lettura silente, in modo tale che il carico cognitivo sottratto alla decodifica possa essere intensivamente diretto a capire il testo; supportano i bambini nella costruzione del significato dei testi letti e, gradualmente, li attrezzano per compiere inferenze in autonomia, offrono occasioni plurime per incontrare e fare esperienze di testi di diverso tipo, coltivano la pratica della lettura ad alta voce e la riflessione sulla lettura, condividono idee sulle storie lette tramite momenti di interazione con la classe, insegnano ai bambini come collegare le informazioni dei testi alle conoscenze personali, sono interessati a capire come il bambino funziona durante la lettura e ricorrono perciò a input metacognitivi. *Dal punto di vista della produzione* accade l'analogo: curano *l'emergere della testualità* avvalendosi della narrazione, invitano i bambini a raccontare storie, oralmente o in forma scritta, fornendo degli indici di narrazione da utilizzare a inizio (C'era una volta...) o a fine storia, praticano la costruzione collaborativa dei testi, in modo tale da rendere evidenti i processi di composizione, coltivano il repertorio lessicale con sistematicità, ecc., rivolgono inviti ai bambini a costruire storie e a dettarle agli altri. La dettatura, ad esempio, è una particolare situazione comunicativa nel corso della quale si sviluppa un'attenzione congiunta di chi detta e di chi scrive intorno alla parola come oggetto, mentre qualcuno dirige l'azione di un altro "imponendo" l'atto di scrittura. Quando si richiede a un bambino che ancora non domina il processo di composizione di dettare una storia, egli non è ancora consapevole di quale modifica debba subire il ritmo naturale del discorso affinché questo possa essere trascritto; solo progressivamente, tramite lo sviluppo di una *rappresentazione di che cosa significa scrivere*, egli apprende a rallentare il fluire verbale e a guidare l'attività di dettatura integrando problemi e soluzioni tipiche della lingua scritta.

In breve, nell'elaborazione di testi entrano in gioco processi di ordine superiore che guidano, da un lato, la costruzione di una rete di significati a livello proposizionale, dall'altro la connessione tra le strutture linguistiche di superficie, tramite la stipula di relazioni logiche tra le parole e tra le parti del testo, unità linguistica dotata di *coerenza* e *coesione*. La conquista di questi due indici di testualità è particolarmente complessa e impegnativa per i bambini: incentivare, ad esempio, il riordino delle scene di una storia in modo coerente e fornire meccanismi linguistici di coesione alternativi al "poi", per passare da una sequenza all'altra della storia, sono pratiche che, condotte in modo ludico, possono facilitare la progressiva conquista di forme evolute di coesione: dalla iniziale ripetizione del referente, all'uso successivo del pronome

e dell'articolo determinativo, per approdare più tardi all'ellissi. La comparsa di forme di coesione complesse è il segnale di un cambiamento parallelo che interviene nello sviluppo linguistico, ossia il passaggio da frasi fra loro collegate tramite la coordinazione alla costruzione di sequenze più estese di discorso (periodi), dove intervengono nessi coesivi di subordinazione.

Da questo punto di vista, è importante sottolineare quanto sia difficile per il bambino conquistare la complessità testuale, se il lavoro sul testo non inizia fin dalla prima alfabetizzazione. A tal proposito, un aspetto emerso dalle osservazioni su cui riflettere è la scarsità di pratiche rivolte alla valorizzazione di letture e scritture spontanee, ossia di quei saperi di literacy che il bambino ha maturato in via informale ed episodica, ma non per questo meno incisiva. All'inizio della scolarità, egli sa che la lingua scritta esiste e ha già compreso che funziona in modo diverso dal disegno e dall'oralità. Di più: se si tiene fede agli studi di Ferreiro, alcuni dei quali condotti in collaborazione con C. Pontecorvo e il suo gruppo anche in Italia e di altri contributi di ricerca (Cisotto et al., 2011; Rossi, 2016; si veda in proposito il cap. 5 del volume) occorre riconoscere che le idee del bambino sull'alfabeto e su lettura e scrittura non sono generiche, né approssimative. Un numero non trascurabile di bambini inizia il percorso scolastico avendo già maturato la consapevolezza che i segni scritti rappresentano i suoni dell'oralità e avendo già affrontato le problematiche connesse all'analisi fonologica della parola. Come conciliare le storie personali di literacy con l'avvio dell'alfabetizzazione formalizzata? È questa la questione cruciale al centro del raccordo dei curricoli di scuola dell'infanzia e scuola primaria.

Un altro orientamento che trova conferma nella ricerca riguarda l'efficacia di forme di insegnamento strutturato e consapevole, nel quale la regia dell'insegnante sia costante e continua e si manifesti attraverso una sequenza di attività anche di breve durata ma ben mirate e gestite con chiarezza e sicura intenzionalità. Stili di insegnamento centrati sulla libertà di espressione e sulla creatività dei bambini possono sicuramente risultare suggestivi e ispirare simpatia, ma emergono come meno efficaci in termini di risultati di apprendimento. Parliamo di conferma in quanto da diversi anni la ricerca didattica sottolinea il valore, in termini di efficacia formativa, di modalità di insegnamento improntate da sicura intenzionalità e rigore progettuale; l'esempio più noto è la ricerca condotta dal ricercatore neozelandese Hattie, pubblicata con l'emblematico titolo *Visible learning*, nella quale, sulla base di una meta-analisi condotta sui risultati di migliaia di ricerche sull'efficacia dei diversi metodi di insegnamento, si sottolinea l'ef-

ficacia di un insegnamento visibile, inteso come orientato verso chiari traguardi di apprendimento e gestito in forme strutturate e definite, con un controllo dei tempi e della sequenza delle attività proposte (cfr. Hattie, 2012).

8.3 Testi e contesti motivanti per l'apprendimento di lettura e scrittura

Un contesto motivante per l'apprendimento rimanda a un insieme di dimensioni situate dell'insegnare e dell'apprendere che richiede più paradigmi di ricerca per tentare di comprendere un insieme così complesso. Se consideriamo il contesto come l'insieme degli elementi che concorrono alla realizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento, è necessario identificare quali sono le dimensioni che compongono l'insieme. Lo spazio fisico, il tempo, i materiali e gli strumenti, le relazioni, i processi di apprendimento, le esperienze di apprendimento, i prodotti, le regole, i valori, le aspettative, e sicuramente manca qualcosa perché siamo consapevoli che "(...) non si può comprendere l'attività mentale umana se non si tiene conto del contesto culturale e delle sue risorse, che danno forma alla mente e che ne determinano il raggio d'azione" (Bruner).

Ma queste considerazioni non ci impediscono di individuare alcune dimensioni che, nei contesti osservati, e senza nessuna pretesa di generalizzazione, possono essere interessanti da proporre alla riflessione del lettore.

Il piacere e la fatica delle attività d'apprendimento. È fin troppo evidente che il contesto è motivante se nelle esperienze d'apprendimento il piacere dell'esperienza non viene contrapposto con l'impegno personale. A volte succede che molto precocemente gli allievi imparano che il lavoro scolastico perde la dimensione del piacere, si creano contrapposizioni non giustificate tra lavoro e gioco, e spesso la scrittura diventa un lavoro noioso, faticoso. Per questa ragione sono significativi i passaggi nei quali l'insegnante rimette insieme piacere e apprendimento. *"Insegnante: "Enrico, i giochi li facciamo per imparare e per divertirci. È meno importante che uno vinca o perda!"* (estratto, classe 3, osservazione di febbraio 2018).

Non si impara da soli: il paradosso della copiatura. Nelle attività didattiche appaiono dei paradossi sui quali, indipendentemente dalla loro valenza statistica, è interessante riflettere insieme. La copiatura è uno di essi. Le attività di copiatura sono una presenza costante nelle osservazioni raccolte, gli insegnanti chiedono ai

bambini di copiare tante scritte dalla lavagna, da materiale cartaceo, da libri, ecc. In questi casi è evidente che la copiatura ha una funzione di scaffolding e permette ai bambini di scrivere in modo convenzionale.

Nello stesso tempo, però, durante la scrittura autonoma, può accadere che la copiatura dal quaderno dei compagni sia connotata negativamente, quasi a disconfermare la funzione di scaffolding che il testo "dell'altro" può avere, come negli esempi seguenti.

"Lavorate da soli, non copiate dai compagni".

"Ultima cosa: Provate da soli, meglio sbagliare con la propria testa..." e tutta la classe completa il detto "... che fare giusto con la testa degli altri".

Che cosa passa ai bambini? Che è negativo copiare da un modello esperto, che si può copiare solo quando lo prevede l'insegnante. È una regola che si assume talmente rapidamente che i bambini stessi si etichettano tra loro. Nell'estratto seguente è solo il raffinato intervento dell'insegnante che rimanda un significato positivo della copia, come risorsa a disposizione di tutti quando si ha bisogno d'aiuto, esclusa - ovviamente - l'attività di verifica.

Insegnante: "Elisa, secondo me, lo sa fare (il compito) senza guardare". Ai banchi l'insegnante raccoglie i pezzetti di carta tagliati. Poi si avvicina a Laura, che ha messo l'astuccio a fare da muro, e le dice: "Laura, perché mettiamo le barriere?", "Perché copia", dice Elisa rivolta a Giada. L'insegnante risponde: "E perché non può copiare?". (estratto, classe 3, osservazione di febbraio 2018).

Non si impara da soli: l'interazione con i pari. È veramente difficile pensare a un contesto motivante per l'apprendimento della lettura e della scrittura senza una forte connotazione sociale del processo d'apprendimento. Si impara attraverso l'interazione con gli altri e con gli oggetti della cultura, eppure la connotazione sociale delle attività che sono state osservate non è sempre a tinte forti e soprattutto non ha un legame diretto con il valore aggiunto delle classi. Forse la fotografia è più complessa di quel che pensavamo.

Partiamo da un primo dato. La connotazione sociale del processo d'apprendimento sicuramente implica l'azione di diverse variabili, è vero, per esempio che nella nostra ricerca le attività collaborative - definite come attività nella quali piccoli gruppi di bambini vengono messi a lavorare insieme per produrre un artefatto comune - sono poco frequenti, tuttavia sono numerose - e lo sono anche nelle tre classi con maggiore valore aggiunto - le attività che abbiamo definito come "lavoro partecipativo" nelle quali il lavoro individuale viene svolto contemporaneamente da tutta la classe. In

quest'ultima situazione le interazioni definite "sottobanco" possono avere una presenza importante e di fatto creano dei sottogruppi che lavorano in maniera collaborativa. Non abbiamo il dato quantitativo, tuttavia scorrendo le pagine dei diari si inferisce che le interazioni di natura collaborativa sono un sottobosco ancora poco esplorato, che la regia dell'insegnante forse dovrebbe utilizzare in forme governate e intenzionali anche con il fine di potenziare il ruolo di scaffolding dei compagni più esperti e dei materiali.

I dettagli che fanno la differenza: le consegne. Propongo un parallelismo forse azzardato, ma utile da esplorare. Così come i ricercatori hanno rotto l'impostazione metodologica dominante negli studi sull'apprendimento della scrittura non chiedendo ai bambini di scrivere parole conosciute, che gli erano state insegnate, per verificare l'adeguatezza della copia realizzata a posteriori, ma gli hanno chiesto di scrivere parole che nessuno gli aveva mai insegnato, allo stesso modo l'insegnante non deve perdere una dose di curiosità scientifica verso la comprensione/l'ascolto del punto di vista del bambino quando lavora con la scrittura, perché niente è scontato e leggibile a priori.

Così come è bastato, da parte del ricercatore, un cambio nella formulazione delle consegne rivolte al bambino per avere accesso alle sue competenze/conoscenze fino ad allora rimaste sommerse, allo stesso modo l'analisi delle consegne (paragrafo 5.3 di questo volume) utilizzate dagli insegnanti per avviare le attività acquisisce un valore inaspettato, che può dare un suo contributo alla realizzazione di un contesto motivante per l'apprendimento della lettura e della scrittura. Le consegne, infatti, connotano l'esperienza appena avviata come un lavoro da realizzare insieme alle risorse dei pari piuttosto che un compito da superare da soli; come una ricerca autentica e necessaria, perché nemmeno l'insegnante conosce la risposta corretta a un problema linguistico piuttosto che un compito nel quale si deve replicare una conoscenza ascoltata.

"Oggi faremo queste tre cose: la lettura, la consegna dei quaderni corretti e poi una ripetizione dei suoni che ieri ci ha insegnato la maestra xxx (di tedesco)..." (estratto, classe 3, osservazione di febbraio 2018).

È innegabile che consegne di questo tipo hanno per il bambino la funzione di schema che permette di anticipare e quindi di controllare ciò che accadrà, di attivare processi di autoregolazione e, di conseguenza, di affrontare meglio il lavoro con una maggior tenuta della motivazione.

Quali testi per quale uso. Una riflessione a parte va fatta sulla qualità dei testi scritti che i bambini lavorano in aula, sia in attività di ascolto o di lettura, sia in attività di produzione, perché un

contesto motivante lo è anche in funzione degli artefatti materiali che si utilizzano in aula.

Partiamo dal presupposto che sia importante per l'apprendimento socializzare, fin dalle prime fasi dell'insegnamento, con materiale scritto autentico, dai testi stampati ai manoscritti e facilitare l'osservazione di modelli di scrittura adulta. Quali le ragioni di questo orientamento? Far entrare a scuola testi scritti "non scolastici" ha due effetti: facilita la contestualizzazione dell'apprendimento e favorisce la partecipazione dei bambini alla cultura scritta fuori dalla scuola: scrivere avvisi alla famiglia, lettere ai direttori dei giornali, avvisi per i genitori, storie, testi scientifici... Sono innumerevoli gli esempi di questa possibile partecipazione, sia in fase di fruizione che in fase di produzione.

È possibile introdurre una vocale attraverso un materiale scritto raffinato, alto, complesso? Far lavorare i bambini sulla sillaba "CI" partendo dalla lettura dell'episodio dell'incontro di Ulisse con la maga Circe, oppure dalla lettura della storia presente sul libro, spesso poco interessante, con dei nomi improbabili e con eventi troppo semplici farà qualche differenza per l'apprendimento? Probabilmente se prendiamo come riferimento la capacità di individuare la sillaba CI nei nomi scritti, oppure la capacità di scrivere correttamente nomi che contengono la sillaba CI la risposta è no, ma se guardiamo il significato che l'attività di scrittura sta assumendo per il bambino probabilmente, nel lungo periodo, le due tipologie di materiale fanno differenza in termini di produzione del testo. Perché nel primo caso l'autenticità e la complessità del testo attivano un interesse e una riflessione su aspetti testuali ed extratestuali che continuano anche mentre i bambini vengono impegnati nella scrittura di parole che come CIRCE abbiano sillabe simili, nel secondo caso, terminata la storiella letta dal libro, la sillaba CI resta l'elemento linguistico isolato dal contesto di significato.

Questa riflessione ci porta alla questione dei libri di testo e riproponiamo al lettore la domanda "Sono veramente necessari i libri di testo per insegnare a leggere e a scrivere?" È una domanda antica per la scuola, ma oggi assume un significato per la quantità di testi cartacei e digitali di cui il bambino può disporre.

Riflettere sull'apprendimento. Infine in un contesto motivante non può mancare la dimensione riflessiva sulle attività che stiamo realizzando. Come stiamo imparando? Come rendere consapevoli tutti dei processi che stiamo attivando e del valore di questi processi? Come leggere la relazione tra performance - non sempre perfette - e processi che, invece si stanno mettendo in moto? Come sempre gli esempi hanno una concretezza molto efficace.

La classe è impegnata in una attività di lettura e l'insegnante commenta, rivolto a tutti: *“L'importante non è leggere perfettamente, ma migliorare giorno dopo giorno”*. Non servono commenti.

Come illustrato nel capitolo 5, le attività riflessive non hanno una frequenza alta, pertanto può essere produttivo confrontarsi sulle ragioni di questa esigua presenza.

8.4 Cultura digitale e insegnamento della lingua scritta

Partiamo da una considerazione, l'alfabetizzazione dei bambini del XXI secolo include necessariamente la dimensione digitale, il problema è quanto la dimensione digitale abbia diritto di cittadinanza nelle esperienze d'apprendimento dei bambini. La presenza della LIM in 15 delle 19 classi partecipanti alla ricerca sicuramente è un dato fortemente situato che rimanda la questione non tanto alla presenza digitale quanto al suo utilizzo nelle pratiche di alfabetizzazione con bambini nativi digitali. Nativi digitali è una espressione che non ha necessità di essere spiegata, fa riferimento agli schemi interpretativi che utilizziamo per comprendere il mondo sociale e il comportamento degli oggetti culturali. Eppure ci sorprendiamo sempre se un bambino di due anni, che si avvicina allo schermo spento del televisore, muove il pollice e l'indice aspettandosi che succeda qualcosa come se lo schermo fosse touch-screen. La nostra sorpresa è la distanza appunto tra l'essere nativi digitali e essere “immigrati digitali”, per richiamare la riflessione di Prensky.

Tuttavia mentre possiamo aspettarci una distanza tra noi e gli allievi rispetto alla dimensione della destrezza digitale, rispetto alla “saggezza digitale” la scuola ha un enorme spazio di intervento anche lavorando sulle competenze linguistiche orali e scritte. La LIM è presente nella maggior parte delle classi osservate si tratta di una presenza che non ha registrato, almeno nelle osservazioni realizzate a Ottobre, nessuna curiosità da parte dei bambini, a conferma di quanto detto prima, lavagna tradizionale e LIM come elementi naturali dell'ambiente scolastico.

Per quanto riguarda l'utilizzo della LIM nel paragrafo 5.3 emerge un uso che non supera l'8% delle attività, un uso bassissimo, che trova ragione nella non natività digitale delle docenti che hanno bisogno di tempo per introdurre questo “attrezzo” nella loro cassetta professionale. Quell'uso residuale dell'8% come avviene? La LIM viene utilizzata prevalentemente dall'insegnante è questo è già un dato, viene utilizzata principalmente per proiettare materiale di lavoro (schede, scritte, testi) che i bambini potranno

no utilizzare nel loro lavoro. Viene anche utilizzata per vedere e ascoltare storie, con l'indubbio vantaggio di facilitare l'ascolto e la visione, vista la dimensione dello schermo e la multimedialità utilizzata (immagini in movimento e audio). In qualche sporadico caso è stata utilizzata come artefatto che espande la memoria collettiva, p.e. riguardando con i bambini le foto di un'uscita didattica conservate in un repository della classe, oppure andare a ripescare un testo letto tempo prima.

Solo marginalmente i bambini hanno utilizzato la lavagna in prima persona, per fare delle cose con la scrittura, come nell'estratto che segue, in cui la LIM viene utilizzata per far raggruppare parole che contengono determinate sillabe.

“Cosa scegli, Marilena?”, “Il granchio”, “Ma qui la freccia indica una parte del granchio, quella parte che abbiamo chiamato ‘chele’... Questa parola andrebbe bene sia con CHE sia con CHI. Qui consideriamo le chele, e qua sotto il granchio”.

I bambini riposizionano l'immagine sulla LIM avvicinandola a CHE o a CHI. (estratto, classe 3, osservazione febbraio 2018).

8.5 Libri di testo e sussidi didattici per la prima alfabetizzazione: la mediazione dell'insegnante

Come si è detto, le diciannove classi partecipanti alla ricerca hanno adottato otto libri di testo diversi (cfr. cap. 3). Uno stesso libro è stato scelto da massimo quattro classi, mentre due testi sono stati adottati da una sola classe. Le scelte sono ricadute quasi tutte su prodotti editoriali tradizionali. In un solo caso è stato scelto un prodotto che si può senz'altro ricondurre al metodo globale (Camillo Bortolato, *Italiano in prima con il metodo analogico*, Erickson), mancando un libro di testo propriamente inteso, che viene sostituito da un libro di lettura; a ogni bambino viene fornita una sorta di lavagnetta rivestita da una plastica trasparente su cui con un pennarello si può scrivere, cancellare e riscrivere, seguendo la propria fantasia o ricalcando quello che compare in trasparenza attraverso il rivestimento in plastica (sotto al quale si possono posizionare le diverse schede fornite dall'editore).

Come è noto, tradizionalmente i libri di testo della scuola primaria sono costituiti da alcuni volumetti, ciascuno dedicato a un diverso aspetto, e sono in genere corredati di un'espansione digitale che gli alunni possono usare in autonomia nel lavoro a casa. Oltre al volume dedicato al metodo, chiamato qualche volta “propedeutica”, la casa editrice propone in genere un volume dedicato ai primissimi giorni di scuola, con le attività di accoglienza

e per lo sviluppo dei prerequisiti per l'insegnamento della letto-scrittura, un altro dedicato alle letture, un altro alla scrittura (in stampatello e in corsivo), e un volumetto dedicato alle discipline. Oltre a questi, l'insegnante ha a disposizione materiali operativi per la didattica, anche inclusiva, la valutazione e la progettazione. Nonostante la grande abbondanza di materiali pronti, l'insegnante fa riferimento solo ad alcuni di essi, e in ogni caso li integra con altro materiale e attività pratiche; qualche volta ne riserva una parte per il lavoro a casa.

La maestra insegna ai bambini a orientarsi tra le pagine del libro del metodo, a riconoscere le diverse parti di cui si compone (e che nella maggior parte dei casi si ripete per ciascuna delle lettere che compongono l'alfabeto). Accanto al testo dedicato al metodo, la casa editrice propone altri sussidi di supporto (dall'alfabetiere, al quaderno del corsivo) che l'insegnante fa utilizzare ai bambini in diverse occasioni. Ogni bambino, inoltre, ha un proprio quaderno sul quale disegna e scrive fin dai primi giorni di scuola.

L'insegnante trascorre i giorni immediatamente precedenti il primo giorno di scuola ad allestire un ambiente accogliente per i bambini che stanno per arrivare; la maggior parte del lavoro, però, viene fatto successivamente insieme a loro. In quasi tutte le classi si possono notare appesi alle pareti disegni, cartelloni e oggetti prodotti dai bambini stessi, in classe, nel loro percorso di apprendimento. Tali materiali non rivestono solamente la funzione di personalizzare gli spazi, permettendo ai bambini di riconoscere le proprie scritte e i propri disegni assieme a quelli degli altri, ma sono anche strumenti a cui fare riferimento nei momenti di difficoltà: ecco che il bambino che non riconosce una certa lettera può cercarla tra quelle esposte nell'alfabetiere che, collegandola a un'immagine, aiuta a ricostruirne il suono corrispondente; oppure durante un dettato, incerto su come scrivere la parola "cuore", può cercarla nel cartellone corrispondente. Il cartellone, quindi, aiuta a tenere sotto controllo l'ansia e contribuisce ad automatizzare le regole.

Il libro di testo è il filo conduttore delle attività in classe anche se, ovviamente, non è l'unico. A esso, che viene usato per solo una piccola parte delle attività quotidiane, vengono affiancate numerose altre attività, individuali, collaborative e collettive: ascolto di storie raccontate e lette, scrittura su supporti diversi, attività ludico-educative con la lavagna interattiva, manipolazione-costruzione di qualcosa e attività che contemplano il movimento fisico, espressione orale, compilazione di schede con proposte di esercizi. I materiali usati non sono solo cartacei, ma molto spesso l'insegnante si avvale di oggetti vari (sassolini, bastoncini, cubetti,

fagioli, sale, bottoni, peluche come mascotte di classe) che utilizza per proporre attività coinvolgenti.

Qualche insegnante ha messo in risalto una certa insofferenza nei confronti del libro, per sua natura troppo rigido nella sua consequenzialità, laddove avrebbe preferito seguire un percorso dettato più dai bambini, dalla loro curiosità. Molti hanno sottolineato il fatto che spesso prendono spunto da una scheda già pronta per riprodurla secondo i propri gusti ma soprattutto personalizzandola rispetto all'attività fatta con i bambini.

Un'attività sui cui tutte le insegnanti puntano è la storia, vista come il punto di partenza dell'insegnamento di una nuova lettera o di una nuova regola. In genere si tratta di narrazioni che hanno come protagonista un personaggio che presenta le diverse lettere (Pepe) o il cui nome inizia con la lettera che viene di volta in volta affrontata o, ancora, che richiama i cosiddetti suoni difficili (La strega fracassona). Talvolta si tratta di storie brevissime, che coincidono con un personaggio e la sua funzione, che vengono riproposte ogni volta che torna la lettera (ad esempio la Maga H), e possono intrecciarsi con altre storie (come la storia del gallo che incontra la Maga H e può fare *chichirichi*). In particolare un'insegnante riferisce, dispiaciuta, che le storie proposte dal libro sono troppo corte per rimanere impresse e catturare l'interesse dei bambini e che quindi deve trovarne di nuove, adatte a essere drammatizzate. Alcune insegnanti inventano personalmente le storie e le adattano rispetto all'interesse dimostrato dai bambini. In molte classi il momento del racconto, proposto anche al di fuori della presentazione di uno specifico suono, è una consuetudine che i bambini attendono con trepidazione. Quando le circostanze lo rendono possibile, le maestre cercano di ancorare la storia a una ricorrenza (Natale, Estate di San Martino, Carnevale).

La storia può essere usata per lavorare sulle diverse competenze, dalla lettura-scrittura, alla comprensione del testo, allo sviluppo della comunicazione orale. Ad esempio, un'insegnante racconta che a casa si prepara una storia, suddivisa in parti correlate ad alcune immagini significative, all'interno della quale identifica una frase che può essere considerata la frase-chiave della storia. Dopo avere letto la storia, la maestra ripercorre con i bambini diversi passaggi, verificando che tutti abbiano compreso quello che è stato raccontato. Guida quindi i bambini a estrapolare la frase che lei ha precedentemente individuato e li invita a scriverla sul quaderno (eventualmente copiandola dalla lavagna) accompagnandola con un disegno. Successivamente l'attenzione si concentra su una parola significativa all'interno della quale si trova la lettera su cui si lavorerà quel giorno.

9 | Linee di sviluppo della ricerca

Quali sono le classi che, a parità di condizioni, hanno ottenuto risultati superiori? Quale l'effetto insegnante? Che cosa caratterizza lo stile delle insegnanti di quelle classi? A queste domande la ricerca ha cercato di rispondere. Si è trattato di studiare il rapporto tra processi didattici (il lavoro in aula nelle ore di lettura-scrittura) e risultati di apprendimento. Non volevamo limitarci ad analizzare le pratiche ma volevamo trovare le pratiche più efficaci. Per questo abbiamo testato gli apprendimenti dei bambini in avvio e a fine anno scolastico.

È stata utilizzata una strategia complessa di ricerca: non solo approccio quantitativo/misurativo e approccio qualitativo/interpretativo, ma contaminazione tra gli approcci, che ha richiesto una costante e vigile consapevolezza epistemologica. La parte qualitativa della ricerca ha poi a sua volta previsto due diverse modalità: nella fase di analisi delle attività didattiche osservate, si è adottato un procedimento deduttivo, attraverso l'utilizzo di una griglia di analisi costruita a partire dalla letteratura; nella fase di analisi dei testi delle interviste alle docenti, è stato invece utilizzato un metodo *grounded*, quindi induttivo, a partire dai dati. Negli incontri con le insegnanti durante il percorso, l'analisi delle prove stimolava a riflettere sul pensiero dei bambini.

9.1 Alcune criticità della ricerca

A partire dalla ricerca svolta, i cui tratti sono stati sinteticamente richiamati, vorremmo innanzi tutto analizzare alcune criticità emerse, in quanto punto di partenza per la prefigurazione di possibili sviluppi. Una prima criticità riguarda una tendenziale separazione tra le due linee di elaborazione che hanno caratterizzato il percorso di ricerca: la produzione di strumenti per la rileva-

zione e valutazione dei primi apprendimenti nella lettoscrittura e la definizione di modalità di osservazione e analisi delle pratiche didattiche agite e dichiarate dagli insegnanti. L'impianto di ricerca utilizzato, mutuato dall'analoga ricerca francese, prevedeva la combinazione delle due prospettive, quella centrata sui risultati e quella relativa ai processi; anzi proprio tale combinazione, riferibile al costrutto di "efficacia delle pratiche", intendeva rappresentare il tratto distintivo dell'impianto di ricerca.

La difficoltà ha riguardato più lo sviluppo operativo della ricerca, nel quale le due linee di ricerca hanno proceduto in parallelo ma non hanno sempre trovato i temi e le occasioni per integrarsi e fecondarsi reciprocamente. La conseguenza è stata la giustapposizione di due linee di ricerca diverse e talora divergenti, sia sul piano strettamente metodologico (approccio quantitativo-sperimentale vs approccio qualitativo-etnografico), sia in rapporto all'idea di apprendimento della lettura e della scrittura a cui riferirsi (visione cognitivista centrata sull'acquisizione del codice opposta a una visione socio-costruttivista centrata sullo sviluppo della competenza comunicativa).

Una seconda difficoltà, manifestatasi soprattutto in relazione alla definizione degli strumenti di osservazione delle pratiche, ha riguardato l'adozione di un approccio esplorativo molto aperto, fondato su una osservazione "carta e matita" in aula e una successiva elaborazione di una griglia di codifica a posteriori. Si tratta di un approccio molto interessante, ma che richiede un gruppo di ricerca molto coeso internamente e nelle condizioni di realizzare un lavoro intensivo di analisi dei protocolli e relativa codifica dei dati osservativi. Queste condizioni erano solo parzialmente presenti nel nostro percorso di ricerca: da qui un processo di elaborazione dello strumento di codifica diluito su tempi lunghi, che non sempre ha permesso di valorizzare pienamente le osservazioni in aula, le quali hanno rappresentato un passaggio chiave nell'impianto di indagine e a cui sono state dedicate molte risorse di tempo ed economiche. Per converso il lavoro di analisi delle interviste, basato su un approccio "grounded" ma gestito da un gruppo di lavoro più ristretto e in modo intensivo, ha consentito un maggior rigore nel processo di analisi e di interpretazione dei dati e una maggiore valorizzazione di questa linea del percorso di ricerca, riconoscibile anche nel rapporto conclusivo (sia in relazione al percorso metodologico, riportato nel cap. 2, sia in relazione ai dati emergenti, riportati nel cap. 1).

Una terza criticità evidenzia una difficoltà più generale nel fare ricerca educativa nel nostro paese, quantomeno al di fuori di un ambito strettamente accademico, il quale - peraltro - si muove

secondo sue regole peculiari e spesso autoreferenziali. La ricerca costa molto e tende a risultare poco visibile rispetto ad altre attività, per un Istituto come l'Iprase che trova la sua ragion d'essere nello stesso acronimo che lo identifica. Ciò vale ancor di più se ci riferiamo ad ambiti di ricerca, come quello da noi esplorato, per i quali si tratta di elaborare ex novo un impianto di indagine e la relativa strumentazione oltre che condurre operativamente l'indagine sul campo e gestire le successive fasi di analisi e di interpretazione. Tali difficoltà hanno inevitabilmente influito su una gestione efficace dei diversi passaggi e non hanno consentito di sviluppare operativamente tutte le piste di ricerca ipotizzate; non c'è stato il tempo per analizzare, ad esempio, l'intreccio tra pratiche dichiarate (intervista) e pratiche osservate (diario etnografico). Peraltro non si può non segnalare che IPRASE risulta attualmente l'unica realtà a livello nazionale rimasta in piedi con questa ragione sociale e, a parte qualche Fondazione privata, è difficile individuare altri soggetti nel nostro paese nelle condizioni di promuovere e finanziare percorsi di ricerca educativa di questa natura.

9.2 Come correlare le pratiche di insegnamento con i risultati di apprendimento?

Riguardo a questo punto, che richiama lo scopo primario della nostra ricerca, è importante sottolineare che i bambini al momento di fare il proprio ingresso nella scuola non sono *tabulae rasae* ma si trovano in un punto, variabile da soggetto a soggetto, di un processo di alfabetizzazione che inizia prima della scolarizzazione obbligatoria, nella scuola dell'infanzia⁵³ e nell'ambiente familiare e sociale in cui sono cresciuti. Essi dunque hanno già sviluppato in misura maggiore o minore capacità generali - come, ad esempio, la competenza lessicale attiva e passiva, o la comprensione di messaggi linguistici di varia lunghezza e complessità - e abilità specifiche, fonologiche, visuali e grafiche, che costituiscono precursori del saper leggere e scrivere veri e propri e che insieme alle prime formano il terreno, più o meno fertile a seconda dell'insieme delle esperienze vissute da ognuno, su cui si innesta l'insegnamento formale.

La valutazione delle competenze di bambini che non hanno ancora iniziato o sono appena all'inizio della scuola primaria

⁵³ Tra gli alunni delle classi partecipanti alla ricerca la frequenza della scuola dell'infanzia risulta pressoché generalizzata.

pone particolari problemi ed esigenze di cautela sia sul piano teorico che pratico, anche solo perché è quasi sempre necessario ricorrere a strumenti a somministrazione individuale con un considerevole impegno di tempo. Per quanto concerne la scelta degli strumenti di indagine, la vasta letteratura esistente sulla *readiness* e in particolare sui prerequisiti della lettura e scrittura, è comunque una ricca fonte d'ispirazione. In questa prospettiva, l'esperienza sviluppata nel corso della ricerca ha dimostrato che è possibile organizzare una rilevazione con prove standardizzate delle abilità e conoscenze possedute dagli alunni che stanno per iniziare il percorso di scolarizzazione e ha fornito nuovi elementi di conoscenza e riflessione che potranno essere utilizzati nell'ipotesi di un'indagine da condurre su scala più ampia e su una popolazione più eterogenea di quella su cui questa ricerca è stata condotta.

Come s'è visto nel capitolo 4, i risultati delle prove iniziali cui gli alunni sono stati sottoposti sono stati messi in relazione con i risultati ottenuti nelle prove di verifica delle competenze di lettura e scrittura somministrate al termine del primo anno di scuola primaria. Non si è invece ritenuto opportuno, in questa, fase correlare direttamente le pratiche didattiche con i risultati di apprendimento sia per il numero ridotto dei dati disponibili⁵⁴ sia perché il campione su cui la ricerca è stata condotta non è un campione rappresentativo (le classi coinvolte hanno scelto volontariamente di partecipare) e per di più limitato a un territorio relativamente omogeneo dal punto di vista dello sviluppo economico e dell'efficacia del servizio scolastico di cui gli abitanti dispongono, come le indagini nazionali e internazionali dimostrano. Si è dunque privilegiata l'analisi qualitativa, sulla base delle osservazioni condotte nelle classi, delle pratiche e, più in particolare, del "profilo" delle classi che si distinguevano maggiormente dalle altre sulla scorta delle loro misure di valore aggiunto (cfr. capitolo 4).

Per poter collegare con una rigorosa analisi statistica dei dati le pratiche pedagogiche e didattiche relative all'insegnamento/apprendimento della lettoscrittura e ricavarne conclusioni generali su quali di esse si dimostrino più produttive di risultati, sarebbe chiaramente necessario poter contare su un campione di alunni e di scuole che fosse rappresentativo dell'Italia e non solo della provincia di Trento e avesse dimensioni ben più ampie di quello su cui la nostra ricerca si è svolta: essa tuttavia, a dispetto

⁵⁴ Come si ricorderà, delle diciannove classi partecipanti alla ricerca, una ha preso parte solo alle rilevazioni degli apprendimenti ma non al programma di osservazioni in classe.

dei suoi limiti, ha permesso di raccogliere informazioni, stimoli e suggerimenti, anche sul piano organizzativo, che potrebbero rivelarsi preziosi qualora si volesse replicare l'esperienza su scala più ampia.

Peraltro risulterebbe molto interessante poter allungare lo sguardo sulle diciannove classi anche sul secondo anno di scuola per verificare il valore aggiunto delle classi rispetto alla capacità di produrre e comprendere testi scritti. La relazione causa effetto non sempre si realizza nell'arco temporale di un anno scolastico in modo omogeneo su tutte le dimensioni della scrittura e della lettura. Possiamo aspettarcelo per la scrittura di parole, per la decodifica di parole, ma sulla comprensione e produzione del testo i tempi d'apprendimento sono sicuramente più lunghi.

In questa direzione sarebbe opportuno includere nelle prove di ingresso e di uscita anche qualche misura p.e. sulla capacità dei bambini di argomentare, di esprimere una propria idea, di analizzare altri punti di vista, perché paradossalmente se sollecitiamo gli insegnanti a far lavorare i bambini in modo collaborativo, non trasferendo informazioni, ma proponendo attività marcatamente costruttiviste è chiaro che andiamo a sostenere apprendimenti legati all'oralità - almeno in prima battuta - e apprendimenti trasversali come saper collaborare, saper mediare... e non considerarli per il loro contributo al valore aggiunto della classe è sicuramente una limitazione. Come dire, investiamo tanto su insegnare in un'ottica costruttivista, ma poi nella valutazione dell'apprendimento teniamo fuori proprio la capacità del bambino di avvicinarsi alla lettoscrittura da una prospettiva costruttivista.

9.3 Quali sviluppi in chiave di continuità infanzia/primaria?

L'insegnare a leggere e a scrivere è così connaturato all'avvio della scolarità obbligatoria da apparire la sua stessa ragion d'essere fin dagli inizi del secolo scorso. Né l'esplosione delle opportunità di alfabetizzazione nei contesti sociali sembra averne intaccato i presupposti. Semmai ne ha ampliato ed esteso in senso longitudinale la prospettiva, sollecitando una revisione profonda dei curricula. L'istanza è avvertita in pari misura dalla scuola dell'infanzia e primaria, desiderose entrambe di rispondere alla vivacità delle esperienze e delle attese di alfabetizzazione del bambino, pur se ancora dominate talvolta da un'idea troppo scolastica di lettura e scrittura. Alla prima è spesso di ostacolo il timore di indurre dannosi precocismi su una presunta naturalità dello sviluppo. La seconda, concentrata soprattutto sulla questio-

ne del metodo, tende a identificare l'intero processo di alfabetizzazione con l'acquisizione strumentale del codice.

Nel delineare le coordinate di un curriculum integrato per la prima alfabetizzazione, vi è un punto di incontro tra le due scuole che si impone quasi da sé, rendendo il raccordo del tutto naturale e per niente artificioso: è la *narrativa*, un genere testuale nel quale si sentono competenti anche bambini prescolari, che ascoltano o producono storie avendo l'impressione di fare qualcosa di semplice e piacevole. Essa rappresenta un condensato unico di opportunità per l'alfabetizzazione: è l'ambito di aggregazione di numerose competenze implicate nell'alfabetizzazione emergente ed è anche lo snodo principale della loro evoluzione verso lettura e scrittura convenzionali. Ma l'aspetto singolare è che tali opportunità possono essere fruite a livelli di complessità diversi: per analizzare suoni, arricchire il lessico o individuare regolarità tra parole, ma anche per l'acquisizione dei vincoli di struttura, continuità tematica, coesione e connessione semantica che rendono il racconto un prodotto coerente e comprensibile all'ascoltatore.

I racconti possono essere ritenuti dunque un contesto per l'alfabetizzazione comune alle due scuole, ciascuna delle quali individuerà obiettivi, metodologia e attività che sono istituzionalmente propri, collocandoli in una prospettiva longitudinale e integrata di sviluppo del curriculum. Di seguito se ne indicano brevemente i tratti salienti.

Obiettivi della scuola dell'infanzia: l'obiettivo generale del curriculum è la *familiarizzazione al simbolismo della lingua scritta*, che è costituito dai traguardi più specifici delle componenti dell'alfabetizzazione emergente citate nel primo capitolo:

- la consapevolezza linguistica: conoscenze lessicali, sintattiche, narrative (coesione e coerenza);
- la consapevolezza fonologica: riconoscimento di fonemi, produzione di rime e allitterazioni...;
- la conoscenza pragmatica: funzioni del codice scritto, convenzioni della stampa, del testo...;
- la consapevolezza semantica: il rapporto tra sequenze grafiche e/o sonore e referenti semantici;
- scrittura e lettura emergenti ai diversi livelli: presillabico, sillabico, alfabetico.

La riflessione sul codice scritto, la formulazione di ipotesi di funzionamento e la manipolazione dei segni suoi costituenti, possono giovare del surplus di motivazione e del valore aggiunto indotti dal racconto di storie. Mettendo a frutto il complesso di risorse cognitive e motivazionali generate, si può introdurre il bambino all'uso decontestualizzato del linguaggio, stimolando la

trasformazione della storia, in quanto intreccio di eventi, in racconto, come insieme di forme e modi narrativi. La narrativa gioca così un ruolo intermedio verso le forme scritte del discorso, rendendo disponibili strutture ed espressioni convenzionali che rappresentano un ponte tra la lingua orale e la lingua scritta.

Obiettivi della scuola primaria: l'obiettivo prioritario è l'acquisizione dei sistemi convenzionali di lettura e scrittura. Un bambino *legge convenzionalmente* quando è in grado di capire un testo, di seguire e usare i segni scritti, di utilizzare strategie flessibili e coordinate per arrivare a una comprensione soddisfacente. Non è indispensabile la padronanza di tutte le conoscenze implicate nella lettura perché si possa dire che egli legge convenzionalmente, ma è necessario che siano ben dominate le seguenti acquisizioni: la corrispondenza lettera-suono, l'idea che la parola è unità stabile e memorizzabile, l'idea che il testo è anch'esso unità stabile e memorizzabile. La stabilità nella rappresentazione della parola è uno dei prerequisiti cognitivi più importanti per poter iniziare un'analisi di tipo fonografico, poiché questa fa affidamento sulla capacità di costruirsi mentalmente delle unità sonore riconoscibili. Più difficile è definire che cosa sia una *scrittura convenzionale*: la si può individuare nella capacità di costruire un discorso connesso, tale che possa essere letto da un'altra persona alfabetizzata senza troppe difficoltà e possa essere letto convenzionalmente dal bambino stesso. Per scrivere in questo modo, il bambino deve aver coordinato gli stessi aspetti implicati nella lettura convenzionale (ivi).

Per promuovere familiarità con l'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia, l'insegnante guarderà al potenziale d'apprendimento dei bambini prescolari, giovandosi del tipico fermento che accompagna le fasi di crescita. Alcuni programmi realizzati per il potenziamento della consapevolezza fonologica prevedono, ad esempio, una serie di giochi metalinguistici su rime e allitterazioni, sulla segmentazione di frasi in parole, sillabe e fonemi, sull'omissione di segmenti iniziali, intermedi e finali delle parole. Più in particolare, per potenziare la consapevolezza fonologica dei bambini prescolari si possono proporre le seguenti attività:

- *elisione di suoni:* per stimolare la ricerca di corrispondenza uno a uno, si richiede ai bambini di segnalare con un tamburellamento ogni sillaba o fonema in cui viene scandita una parola;
- *riconoscimento e produzione di rime e allitterazioni:* tramite l'ascolto di sequenze in rima, si incentiva la capacità di individuare e produrre suoni uguali, posti a inizio o a fine parola;
- *segmentazione di parole* per incrementare la capacità di identificare gruppi di suoni, si richiede, ad esempio, di ripetere solo una parte di un'intera frase pronunciata in precedenza;

- *sensibilità alle proprietà fonologiche delle parole*: si stimola, in questo caso, la capacità di riconoscere e di riprodurre parole lunghe o corte e di individuarne la struttura fonologica.

La sequenza di fasi per promuovere un avvicinamento al simbolismo dell'alfabeto, graduale e senza artificiose forzature, si può articolare come segue:

- *animazione alla lettura*: è rivolta alla fruizione estetica del racconto, per dare connotazione ludica e amichevole alla parola scritta. L'attività, talora è preceduta, talaltra è seguita dalla lettura sensuale, in cui l'oggetto libro è esplorato con i sensi. Tale pratica è da intendersi come condizione di partenza per favorire l'insorgere di un atteggiamento positivo verso la pagina a stampa, ma superata la fase iniziale, è necessario che il bambino sia guidato ad andare oltre la dimensione percettiva, affinché possa approdare alla lettura come esperienza simbolica. A tal fine, la sola lettura animata non è sufficiente: a fare la differenza in termini di alfabetizzazione è il discorso intorno alle storie;
- *la conversazione sui racconti*: mira a promuovere il passaggio dalla fruizione estetica della storia all'elaborazione riflessiva, in modo tale da attivare il potenziale d'apprendimento sotteso alla maturazione di livelli crescenti di consapevolezza. I discorsi possono investire piani diversi, in funzione degli obiettivi: la storia in sé, in quanto intreccio di eventi, o gli artefatti che la rappresentano: testo, parole e immagini, oppure gli stati interni e le reazioni emotive dei personaggi;
- *la rappresentazione degli elementi della storia tramite immagini a carattere simbolico*: è del tutto naturale per il bambino raffigurare personaggi, luoghi, oggetti ed emozioni della storia con il linguaggio iconico, dove il simbolismo diretto delle forme grafiche riproduce fedelmente gli oggetti a cui tali forme si riferiscono. In un secondo momento, tuttavia, in luogo dei referenti diretti, egli potrà essere indotto a ricorrere a elementi simbolici a un certo livello di astrazione: ad esempio, un cappello a punta o un semplice triangolo per indicare un mago.

Le acquisizioni intuitive maturate in precedenza dovranno essere trasformate, nella *scuola primaria*, in una padronanza consapevole del sistema alfabetico, in cui i simboli e le regole sono manipolati intenzionalmente, per creare differenze di significato. Per non mortificare l'energia suscitata dalla tensione positiva a dominare il codice, le pratiche didattiche dovranno prevedere la duttilità richiesta dalla diversità dei livelli di concettualizzazione della lingua scritta riscontrabili tra i bambini, in modo tale da non imporre richieste ad elevato sforzo cognitivo, né mortificanti "ritorni all'indietro".

Nel compiere le scelte metodologiche non si potrà ignorare il contributo dei molti studi svolti in questo settore negli ultimi anni. Sembra opportuno tener presente, in particolare, il modello a due vie illustrato nel primo capitolo, che spiega l'acquisizione di lettura e scrittura come un processo sostenuto da strategie di tipo sia globale, sia analitico. L'elemento di rilievo riguarda l'aspetto del *significato*: è questo infatti che, evocando immagini mentali, riesce a "parlare" alla mente del bambino, fornendo un ancoraggio e un punto di riferimento certo da cui partire per infrangere la barriera dell'astrazione dei caratteri alfabetici. Il significato rappresenta cioè il fattore di mediazione, un ponte tra la concretezza dell'immagine e l'astrazione del sistema di scrittura.

Per creare familiarità con la rappresentazione ortografica di parole, il punto di partenza è, ancora una volta, la *lettura di storie*, in quanto contesto in cui è possibile rilevare un'associazione stabile tra la parola scritta e la parola detta avvalendosi di alcuni termini ricorrenti e di semplice forma ortografica. L'insegnante vi darà risalto come parole-target che evocano stabilmente immagini mentali associate a determinati significati. Il bambino potrà così sperimentare la *stabilità del circuito simbolico*: gruppo grafemico-gruppo fonemico-significato evocato, arrivando a intuire la natura dei vincoli intrattenuti tra i diversi sistemi simbolici.

In conclusione, il modello a due vie in cui l'acquisizione di lettura e scrittura convenzionali è inteso come processo guidato dalla coordinazione di strategie analitiche e sintetiche consente di conciliare sul piano didattico l'apporto del metodo globale e di quello fonico-sillabico. L'aspetto irrinunciabile sembra essere tuttavia quello di poter attribuire degli obiettivi semantici all'attività di simbolizzazione dei caratteri alfabetici. Questo aspetto risulta determinante anche per l'alfabetizzazione degli alunni stranieri, le cui già numerose difficoltà a impadronirsi del nuovo codice possono essere accresciute da una metodologia che faccia leva solo sulla via sub-lessicale, producendo di fatto uno sbarramento per l'accesso alla via semantico-lessicale.

L'organizzazione di un curriculum integrato per la prima alfabetizzazione richiede, in particolare, la considerazione di tre aspetti. Il primo riguarda la necessità di una *pianificazione dei percorsi congiunta* tra insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, per la definizione degli obiettivi e delle attività propri di ogni livello di scolarità. La pianificazione si svolgerà nelle fasi che precedono l'inizio dell'anno scolastico e potrà prevedere incontri periodici di scambio e monitoraggio fra gli insegnanti dei due gradi scolastici. In secondo luogo, l'organizzazione delle attività potrà prevedere *incontri periodici per gruppi misti di allievi*, in cui

i bambini dei primi anni di scuola primaria fungono da lettori o scrittori con funzione di tutor per i bambini di scuola dell'infanzia: potranno leggere loro i racconti, sviluppare insieme la comprensione, costruire storie e drammatizzarle. Il vantaggio è reciproco, poiché impegnati in attività di tutoraggio, anche i bambini più grandi si sentiranno impegnati, ad esempio, a perfezionare la lettura ad alta voce, a renderla espressiva, a spiegare termini poco chiari, oppure a cercare domande da porre al compagno più piccolo. Il terzo aspetto riguarda *il contesto*: in entrambi i gradi scolastici è importante il contatto di prima mano con un ampio repertorio di materiali scritti, affinché il bambino possa incontrare svariate opportunità per l'alfabetizzazione. Nella scuola dell'infanzia, l'allestimento di un laboratorio di scrittura accanto all'angolo della lettura, consentirà ai bambini di manipolare, comporre e scomporre le parole delle storie e di associarle alle immagini. Per quanto riguarda la scuola primaria, merita sottolineare che la fase analitica richiesta per l'acquisizione del codice non va trasformata in una sequenza ripetuta e prevedibile di attività con soli materiali strutturati. Giornali, etichette o scritte pubblicitarie presentano certamente un grado di complessità superiore rispetto all'alfabetiere o agli appositi corredi previsti dal metodo e sono perciò meno semplificati, ma hanno il pregio di essere autentici e di mostrare come funziona la scrittura in situazioni reali, offrendo un importante supporto motivazionale.

Da ultimo, mentre i bambini sono impegnati nell'esplorazione della lingua scritta, l'insegnante potrà ricorrere a una serie di strumenti per rilevare le competenze di scrittura o lettura emergenti e la loro evoluzione. A seconda del grado scolastico, si potranno registrare ad esempio le tappe significative del percorso di alfabetizzazione, come il passaggio dalla fase presillabica a quella sillabica, la scoperta della somiglianza tra le lettere, che prelude alla fase alfabetica, il passaggio dalla "scriptio continua" alla segmentazione di parole, la sensibilità semantica, l'orientamento dei segni nello spazio pagina e l'insorgenza di curiosità verso la lingua scritta. In considerazione della variabilità nei livelli di sviluppo e delle trasformazioni repentine tipiche dell'infanzia, gli strumenti di rilevazione saranno a carattere processuale (conversazioni cliniche, annotazioni carta e matita...), in modo tale che il complesso delle osservazioni dinamiche registrate periodicamente in forma di portfolio, consenta la costruzione personalizzata del profilo dei bambini ⁵⁵.

⁵⁵ Per approfondire questo tema si può consultare il capitolo 3 del volume di L. Cisotto (2006): *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carocci.

9.4 Quali ricadute operative prefigurare in termini di “azioni di supporto e accompagnamento”?

In relazione alle possibili ricadute della ricerca sulla scuola trentina, l'ambito della formazione risulta naturalmente quello più prossimo. A questo riguardo è utile richiamare che la stessa esperienza di collaborazione con le insegnanti delle classi coinvolte nella ricerca, attraverso un'adesione volontaria, ha rappresentato una significativa esperienza formativa, a metà strada tra la ricerca e lo sviluppo professionale. Ci riferiamo sia al contatto diretto tra insegnanti e ricercatori durante le attività sul campo, sia agli incontri provinciali organizzati nel corso della ricerca, con lo scopo di condividere alcune scelte di fondo nell'impostazione della ricerca e i primi risultati.

Le insegnanti che hanno partecipato alla ricerca presentano generalmente un background formativo articolato: percorsi di istruzione specifici (molte hanno conseguito una laurea), numerosi corsi di aggiornamento, incontri con esperti. L'insegnante sa che ogni classe è diversa e che con ogni nuova classe non è possibile ripercorrere quanto fatto nelle esperienze precedenti; non si tratta solo di adattare materiali precedenti alla nuova classe che ci si trova davanti, apportando i correttivi individuati come necessari, ma è necessario costruire un nuovo percorso di insegnamento-apprendimento che vede la partecipazione dell'insegnante stesso, con la propria storia formativa arricchita dalle esperienze precedenti, e degli alunni, ciascuno diverso dall'altro e diverso da chi lo ha preceduto tanto quanto da chi lo seguirà. Come ha chiaramente evidenziato un'insegnante, non bisogna dimenticare che la specificità di questo lavoro, che lo porta a essere al contempo difficile e coinvolgente, è il fatto di lavorare assieme a persone con storie, bisogni, risorse diverse l'uno dall'altro ma anche nel corso del tempo.

Spesso le insegnanti durante le interviste hanno messo in evidenza la componente del dubbio, che però non deve essere letto come uno stato di insicurezza, ma piuttosto come la consapevolezza dell'importanza di evitare la sicumera, che non concede spazio all'osservazione, alla rielaborazione, all'aggiustamento sul campo. Tutte le insegnanti hanno evidenziato l'importanza della serenità nel lavoro in classe; il principale strumento per la serenità è quello della consapevolezza. Non ci sono classi facili, ogni bambino ha la propria specificità e la serenità dipende soprattutto dal porsi dell'insegnante che deve sapere quello che sta facendo ed essere consapevole che molto spesso i risultati si raccolgono solo a lungo termine, nonché avere gli strumenti adatti a

fronteggiare le diverse situazioni. I bambini hanno diversi stili di apprendimento ed è importante che l'insegnante possa proporre diverse metodologie di acquisizione dei diversi contenuti: come non esiste un solo modo di imparare, non esiste nemmeno un solo modo di insegnare e il docente deve saper variare le strategie di insegnamento. È importante possedere gli strumenti per comprendere le difficoltà che presenta il bambino e capire quando si tratta di rinforzare una capacità o di attendere lo sviluppo cognitivo necessario per apprendimento, lavorando nel frattempo su altri aspetti.

Un aspetto fondamentale è la condivisione tra insegnanti, per confrontarsi sugli aspetti pratici del lavoro didattico quotidiano. Gli insegnanti di scuola primaria hanno il grande vantaggio di avere in orario, come attività obbligatoria, due ore settimanali di programmazione, che sicuramente sono importanti per scambiarsi pareri, materiali, suggerimenti. Talvolta però queste ore sono strettamente finalizzate ad affrontare questioni pratiche e solo saltuariamente si riesce a riflettere sulle proprie azioni. Per di più, soprattutto in alcune scuole, il team dei docenti è formato per molti anni dalle stesse persone, e quindi il rischio di autoreferenzialità è alto.

Potrebbe pertanto essere stimolante ipotizzare delle programmazioni che escano dal plesso e dalla scuola per condividere materiali e riflessioni con docenti di altre realtà. Per renderli il più possibile proficui sarebbe utile identificare preventivamente una tematica centrale e prevedere la presenza di un facilitatore. Ad esempio, sul piano dei contenuti, le domande su cui i docenti potrebbero confrontarsi, descrivendo la propria esperienza e portando i propri materiali potrebbero essere: Che significato hanno i prerequisiti? Come si conciliano con la continuità dell'apprendimento della lettura e della scrittura nei primi giorni di scuola? Quali suggerimenti per agevolare l'apprendimento della scrittura? Quando cominciare con il corsivo? Quali libri proporre per le prime letture in classe? E quali per le prime letture in autonomia?

Le conversazioni potrebbero continuare anche con temi più specifici: Quali strategie usare per affrontare i suoni duri? E per i suoni difficili? E sul piano dell'essere insegnanti: Quali strategie adottare in presenza di bambini che si distraggono facilmente? Quali strategie per tenere alta la motivazione? Come lavorare in classi con livelli iniziali molto differenti?

L'accompagnamento potrebbe consistere anche in incontri tematici periodici, su alcuni argomenti che sono ritenuti fondamentali per l'insegnamento soprattutto nelle classi iniziali del percorso. Spesso le insegnanti hanno riferito di avere acquisito

conoscenze specifiche attraverso interventi di esperti chiamati in situazioni di disagio: incontri con logopedisti ma anche psicologi che possano dare aiuto rispetto ad alcuni problemi di comportamento potrebbero essere una risorsa formativa importante anche al di là del caso grave che richiede un'attenzione immediata. È infatti noto quanto le misure che si adottano per i ragazzini in difficoltà, sia rispetto agli apprendimenti, sia alla gestione dei comportamenti, possano essere per la gran parte adottate per l'intera classe con vantaggio di tutti. Si tratterebbe, per la scuola primaria più che per altri ordini e gradi dell'istruzione, di fornire informazioni non tanto a livello teorico quanto piuttosto a livello pratico, anche attraverso l'analisi di veri e propri studi di caso che evidenzino i vantaggi di adottare certe attenzioni o specifici comportamenti.

Una modalità formativa interessante è quella dell'osservazione in classe. Nella ricerca l'intervista e la lettura dei diari frutto dell'osservazione in classe sono state l'occasione per le insegnanti partecipanti alla ricerca di mettersi in discussione, di riflettere sul proprio operato, di confrontarsi con altre figure, di fare meta-riflessione, come rilevato da una docente. Dalle risposte relative al gradimento dell'osservazione in classe è emerso che tutti gli insegnanti hanno trovato utile tale modalità e si sono ritrovati nella descrizione; molti hanno giudicato con grande favore la possibilità di poter usufruire di uno sguardo esterno, che registra anche le cose che l'insegnante non può avere sotto controllo, perché impegnato a scrivere alla lavagna o a seguire un bambino o un gruppo di bambini, evidenziando inoltre che si tratta di un'occasione unica per registrare su carta attività fatte sul momento, che poi si dimenticano. Qualche insegnante ha manifestato stupore rispetto alla ricchezza delle attività svolte e qualcuna anche soddisfazione rispetto al proprio operato, che vissuto in situazione non le era sembrato così efficace. Qualche insegnante ha auspicato che dall'osservazione in classe possa nascere un confronto sul suo operato, ottenendo indicazioni migliorative.

Possibili sviluppi formativi potrebbero andare nella direzione di proposte di percorsi di riflessione sulle esperienze condotte nella prima alfabetizzazione alla lettura e alla scrittura con le insegnanti direttamente coinvolte, possibilmente nelle singole realtà scolastiche o tra reti di scuole, e di proposte di peer review tra insegnanti, guidate da una figura esterna. In entrambi i casi si tratterebbe di soluzioni formative che consentirebbero di valorizzare le procedure e le strumentazioni elaborate nel corso della ricerca per l'analisi delle pratiche professionali; si potrebbe, ad esempio, sviluppare la griglia che è stata utilizzata per l'analisi

dei diari in direzione di uno strumento per l'auto-analisi o per la review didattica tra colleghi.

Un altro possibile sviluppo potrebbe riguardare gli strumenti di ricerca e i protocolli di osservazioni raccolti. Si sono realizzate 108 osservazioni etnografiche; considerando che mediamente ciascun diario osservativo è di circa cinque cartelle, si tratta di un corpus totale di circa 540 pagine che sono state analizzate solo parzialmente perché in questo caso si è scelta una modalità di analisi attraverso una griglia. Questo materiale meriterebbe forse anche un'analisi etnografica, una via di lettura più induttiva, dal basso. I report della ricerca - condivisi, analizzati, discussi - possono diventare strumenti per la formazione dei docenti. Anche i materiali raccolti (libri di testo, quaderni, schede, materiali visuali, ecc.) potrebbero essere analizzati e le risultanze messe a disposizione della comunità professionale delle docenti del Trentino. Gli stessi strumenti di rilevazione degli apprendimenti iniziali e finali, una volta revisionati sulla base dell'esperienza fatta nel corso della ricerca, potrebbero essere proposti su scala più larga e rappresentare una risorsa per attività formative rivolte a docenti che muovano dalla comparazione e analisi dei risultati ottenuti.

Bibliografia

Bibliografia del capitolo 1

- Angelelli, P. (2004). Disturbi di letto-scrittura in età evolutiva: due casi clinici a confronto. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 2, 59-82.
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-Child Joint Writing in Low SES: Sociocultural Factors, Maternal Mediation, and Emergent Literacy. *Cognitive Development*, 16, 831-852.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. M. Holquist Ed., C. Emerson & M. Holquist Trans. Austin, TX: University of Texas Press.
- Ball, E.W., & Blachman, B.A. (1991). Does phoneme segmentation training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49-66.
- Bertolini, C. (2013). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Boero, M.L., & De Vincenzi, M. (1989). Valutazione sperimentale dei diversi metodi di insegnamento della lettura, *Età Evolutiva*, 34, 16-26.
- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET.
- Boscolo, P., & Cisotto, L. (1995). *Teacher's strategies and learning to write*, Paper presentato alla 6th European Conference for Research on Learning and Instruction. Nimega, NL. 26-31 agosto.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk: learning to use language*. Oxford: Oxford University Press, trad. it. *Il linguaggio del bambino*. Roma: Armando. 1989.
- Cacciari, C. (2001). *Psicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Cardarello, R. (2012). Processi cognitivi e competenze del lettore, in R. Cardarello e A.M. Contini (cur.), *Parole, Immagini, Metafore. Per una didattica della comprensione* (pp. 19-53). Bergamo: Edizioni Junior.
- Cardoso-Martins, C., Mesquita, T.C.L., & Ehri, L.C. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 25-38.
- Catalfamo, A. (2002). *Il metodo fonico nell'apprendimento della lettura. Linee evolutive*. Cosenza: L. Pellegrini Editore.

- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L., & Costantinis, E. (2005). *Pratiche per la prima alfabetizzazione nelle riviste scolastiche* (Tesi di Laurea, Facoltà di Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi di Padova).
- Cisotto, L., & Gruppo RDL. (2009). *Prime competenze di letto-scrittura*. Trento: Erickson.
- Cisotto, L., Farnea, B., Polato, E., & Vergani, V. (2011). *Il Portfolio per la prima alfabetizzazione*, Trento: Erickson.
- Decroly, O. (1929). *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*. Firenze: La Nuova Italia (trad. it. 1953).
- Deva, F. (1992). *Programmi nuovi*. Milano: Cetem.
- Deva, F. (1982). *I processi di apprendimento della lettura e della scrittura*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dottrens, R. (1969). *Metodo globale e scrittura script*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dyson, A.H. (2016). *Child Culture, Schooling and Literacy*. N.Y.: Taylor & Francis.
- Dyson, A.H. (2000). On reframing children's words: The perils, promises, and pleasures of Writing children. *Research in the Teaching of English*, 34, 352-367.
- Dyson, A.H. (1999). Coach Bombay's kids learn to write: Children's appropriation of media material for school literacy. *Research in the Teaching of English*, 33, 367-401.
- Ehri, L.C. (1999). Phases of Development in Learning to Read Words, in J. Oakill & R. Beard (eds.), *Reading Development and Teaching of Reading*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ferreiro, E. (2018). Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomies. *Infancia y Aprendizaje*, 1-36.
- Ferreiro, E. (2009). La destabilización de las escrituras silábicas. Alternancias y desorden con pertinencia. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, (2), pp.6-13.
- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e Pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti Barbèra. Ed. (1985).
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., & Zucchermaglio, C. (1987). Doppie o dopie? Come i bambini interpretano le duplicazioni di lettere. *Età Evolutiva*, 27, pp.24-38.
- Foster, M.A., Lambert, R., Abbott-Shima, M., McCarty, F., & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 20 (1), 13-36.
- Freinet, C. (1968). *La méthode naturelle, 1. L'apprentissage de la langue*. Paris: Delachaux et Niestlé. trad. it. (1971) *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*. Firenze: La Nuova Italia.

- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia, in K.E. Peterson, J. Marshall & M. Coltheart (cur.), *Surface dyslexia* (pp. 301-330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gagliardini, I. (2010). L'aiuto reciproco in classe: esperienze di Peer tutoring, *Psicologia e Scuola*, 7.
- Gee, J.P. (2017). *Teaching, Learning Literacy in Our High-Risk High-Tech World*. New York, London: Teachers College Press.
- Goelman, H. (1996). Literate Apprenticeships and Oral Discourse, in K. Reeder, J. Shapiro, R. Watson & H. Goelman, *Literate apprenticeships: the emergence of Language and Literacy in the preschool years* (pp.101-118). New York: Ablex Publishing.
- Goldman, L.R. (1998). *Child's play: Mith, mimesis and make-believe*. London: Routledge.
- Goodman, Y. (ed.) (1990). *How children construct literacy*, International Reading Association, Newark, Del.
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy, in W.H. Teale & E. Sulzby (eds), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood: Ablex.
- Goigoux, R. (cur.). (2015). Lire et Écrire. Rapport de recherche. Lione, FR.: Institut Français de l'Éducation.
- Goigoux, R. (2008). Les méthodes d'enseignement de la lecture. In A. van Zanten (éd.), *Dictionnaire de l'Éducation* (pp. 444-446). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gutiérrez, K. (2000). Teaching and learning in the 21st century. *English Education*, vol. 32, 4, pp. 290-298.
- Hillis, A. (2002). *Models of the Reading Process*, in Id. (ed.), *The Handbook of Adult Language Disorders*, Philadelphia: Psychology Press.
- Hull, G., & Schultz, K. (eds). (2002). *School's Out! Bridging out-of-school literacies and classroom practice*. New York: Teachers College Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, G. (2003). *Literacy in New Media Age*. London: Routledge.
- lanes, D., Cisotto, L., & Galvan, N. (2011). *Disgrafia e disortografia. Apprendimento della scrittura e difficoltà*. Trento: Erickson.
- Le Bohec, P. (1996). *Le texte libre... libre*. Naillly: Éditions Odilon.
- Le Bohec, P., & Campolmi, B. (2001). *Leggere e scrivere con il metodo naturale*, Bergamo: Ed. Junior.
- Lonigan, C.J., Burgess, S.R., & Anthony, J.L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study, *Development Psychology*, 36, pp. 596-613.
- Malaguti, T. (2000). *Insegnare a leggere e scrivere con il metodo FOL. Un programma fonologico ortografico lessicale. Guida per l'insegnante*. Trento: Erickson.
- McCormik, C.E., Mason, J.M. (1986). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading, in

- W.H. Teale & Sulzby (Eds), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 90-113). Norwood, NJ: Ablex.
- Moje, E.B., (2000). "To be part of the story": The literacy practices of gangsta adolescents, *Teacher College Record*, 10, pp. 651-690.
- Monighetti, I. (1994). *La lettera e il senso*. Firenze: La Nuova Italia.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: reports of the Subgroups*, National Institute of Child Health and Human Development Clearinghouse, Washington.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Design social futures, *Harvard Educational Review*, vol. 66, n.1, pp 60-92.
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D.R. (1991). Literacy as metalinguistic activity, in D.R. Olson & N. Torrance (cur.), *Literacy and orality*. Cambridge: Cambridge University Press; (trad. it.) *Alfabetizzazione e oralità*. Milano: Cortina, 1995.
- Orsolini, M. (cur.). (2000). *Il suono delle parole*. Firenze: La Nuova Italia.
- Orsolini, M. (1999). Imparare a leggere, in C. Pontecorvo (cur.), *Manuale di Psicologia dell'educazione* (pp. 145-172). Bologna: Il Mulino.
- Orsolini, M., Fanari, R., Serra, G., Cioce, R., Rotondi, A., Dassisti, A., & Maronato C. (2003). Primi progressi nell'apprendimento della lettura: una riconsiderazione del ruolo della consapevolezza fonologica, *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 7, pp. 403-436.
- Pascucci, M. (2005). *Come scrivono i bambini*. Roma: Carocci.
- Pascucci, M. (1995). *Bambini, insegnanti, curricoli*. Milano: Led Zanichelli.
- Pellegrini, A.D. (1996). Introduction: The Importance of a Developmental Perspective in Early Literacy Research, in K. Reeder, J. Shapiro, R. Watson & H. Goelman, *Literate apprenticeships: the emergence of Language and Literacy in the preschool years* (pp. 1-12). New York: Ablex Publishing.
- Pinto, G. (cur.). (2003). *Il suono, il segno, il significato*, Roma: Carocci.
- Pinto, G., Accorti Gamanossi, B. & Camilloni, M. (2016). Percorsi di alfabetizzazione emergente. La competenza notazionale, in M. Castoldi & M. Chicco (cur.), *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte* (pp. 29-46). Trento: Iprase.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Accorti Gamanossi, B., & Vezzani, C. (2008). L'alfabetizzazione emergente: Validazione di un modello per la lingua italiana, *Giornale Italiano di Psicologia*, 4, 961-78.
- Pinto, G., & Bigozzi, L. (cur.). (2002). *Laboratorio di lettura e scrittura. Percorsi precoci per la consapevolezza fonologica, testuale e pragmatica*. Trento: Erickson.
- Pontecorvo, C., & Fabbretti, D. (1999). Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta, in C. Pontecorvo (cur.). *Manuale di Psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing Linguistic Literacy: A comprehensive Model, *Journal of Child Language*, 29, 419-448.
- Rossi, F., & Pontecorvo, C. (cur.). (2018). *Prima alfabetizzazione: tra percorsi di ricerca e innovazioni educative*. Roma: Valore Italiano.

- Schultz, K., (2002). Looking across Space and Time: reconceptualising literacy learning in and out of school, *Research in the Teaching of English*, 36, pp. 356-389.
- Seymour, P.H.K., Aro, M., & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies, *British Journal of Psychology*, 94, pp. 143-174.
- Seymour, P.H.K., & Bunce, F. (1993). Application of cognitive models to remediation in cases of developmental dyslexia, in M.J. Riddoch & G.H. Humphreys (eds), *Cognitive neuro-psychology and cognitive rehabilitation*. London: LEA.
- Snowling, M.J., & Frith, U. (1986). Comprehension in "Hiperlexic" Readers, in *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, pp.392- 415.
- Stella, G., & Pippo, J. (1992). *Apprendere a leggere e a scrivere. La scrittura*. Torino: Signum Scuola.
- Stewart, M., & Coltheart, M. (1988). Does Reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139-181.
- Street, B.V. (2001). Literacy 'events' and literacy 'practices'. Theory and practice in the 'New Literacy studies'. In K. Jones & M. Martin-Jones (cur.), *Multilingual literacies: Comparative perspectives on research and practice* (pp.17-35). Philadelphia: John Benjamins.
- Teberosky, A. (2009). La lectura desde la perspectiva constructivista. *Aula de innovación educativa*. 16 (179), 21-23.
- Teruggi, L. (2003). Il processo di concettualizzazione della scrittura nei bambini sordi. In L. Teruggi (cur.), *Una scuola, due lingue* (pp. 319-39). Milano, Franco Angeli.
- Tracey, D.H. (2000). Enhancing literacy growth through home-school connections. In D.S. Strickland & L.M. Morrow, *Beginning reading and writing* (pp.46-55).
- Vygotskij, L.S. (1978). (trad. it.) *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri. 1980.
- Watson, R. (1996). Talk about text: literate discourse and metaliterate knowledge. In K. Reeder, J. Shapiro, R. Watson & H. Goelman (eds), *Literate apprenticeship: The emergence of language and literacy in the preschool years* (pp. 81-100). Norwood: Ablex.
- Weigel, D.J., Martin, S.S., & Bennett, K.K. (2006a). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176 (3-4), 357-378.
- Weigel, D.J., Martin, S.S., & Bennett, K.K. (2006b). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6 (2), pp. 191-211, London Thousand Oaks CA and New Delhi.
- Whitehurst, G.J. (1996). *A Structural Model of the Role of Home Literacy Environment in the Development of Emergent Literacy Skills in Children from Low-Income Backgrounds*. Paper presentato alla Annual Convention of the Educational Research American Association.

- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C. (1998). Child development and Emergent Literacy. *Child Development* 3, pp. 848-872.
- Wimmer, H. (1995). From the Perspective of a more regular Orthography. *Issues in Education*, 1, 101-104.
- Wimmer, H., & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition*, 51, 51-103
- Zucchermaglio, C. (1991). *Gli apprendisti della lingua scritta*. Bologna: Il Mulino, ristampato da Trento: Unedizioni, 2016.

Bibliografia del capitolo 2

- Castoldi, M., & Chicco, M. (cur.). (2017). *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell'arte*. Rovereto (TN): Provincia autonoma di Trento – IPRASE.
- Goigoux, R. (2017). Quadro di riferimento concettuale e metodologico della ricerca francese "Lire et Écrire". In M. Castoldi, M. Chicco (eds.), *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell'arte* (pp. 173-192). Rovereto (TN): Provincia autonoma di Trento – IPRASE.

Bibliografia del capitolo 4

- Blondin, C., & Lafontaine, D. (2003). Des différences liées au sexe: pas si simple. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale* (Vol. 15-16, pp. 347-360). Université de Liège.
- Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Grilli, L., Rampichini, C. (2009). Multilevel models for the evaluation of educational institutions: a review. In M. Bini et al. (eds), *Statistical Methods for the Evaluation of Educational Services and Quality of Products* (cap. 5). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Hanushek, E.A., & Raymond, M.E. (2003). Improving educational quality: how best to evaluate our schools. In Y. Kodrzycki (ed.), *Education in the 21st century: meeting the challenges of a changing world* (pp. 193-224). Federal Reserve Bank of Boston. Boston (MA).
- Invalsi (2018). *Rapporto prove INVALSI 2018*, pp. 18-31. http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf (ver. 10.01.2019).
- Martini, A. (2017). Il valore aggiunto delle scuole: che cos'è e come si calcola. *Nuovo Gulliver News*, n. 185, 21-23.
- Martini, A. (2014). L'indagine PISA e il gap di genere in Italia: quanto pesa essere maschio o femmina. *Psicologia e scuola*, settembre-ottobre 2014. Firenze: Giunti Edizioni, 19-26.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Equally prepared for life? How 15-year old boys and girls perform in school*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2008). *Mesuring improvements in learning outcomes. Best practices to assess the value-added of schools*. Paris: OECD Publishing.

- Porta, M. (1996). *L'apprendimento della lettura. Processi, problemi, prevenzione*. Cosenza: L. Pellegrini Editore.
- Siegel, S. (1980). *Statistica non parametrica per le scienze del comportamento*. Firenze: Edizioni OS.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. New York-London: Routledge-Falmer Press.

Bibliografia del capitolo 5

- Arfé, B., De Bernardi, B., Pasini, M. & Poeta, F. (2012). Toward a redefinition of spelling in shallow orthographies. Phonological, lexical, and grammatical skills in learning to spell Italian. In V.W. Berninger (cur.). *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 359-387). New York: Psychology Press.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson, Trans., M. Holquist, Ed.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Balboni, P.E. (2011). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Beishuizen, J.J., Hof, E., van Putten, M., Bowmeester, S. & Asscher, J. (2001). Students' and Teachers' cognition about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185-201.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. N.Y.: Lawrence Erlbaum.
- Bertolini, C. (2013). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Biancardi, A., & Galvan, N. (2018). *Scrivere senza errori*. Roma: Carocci Faber.
- Billig, M. (1999). *Discutere e pensare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare*. Torino: UTET.
- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Brophy J. & Good T.L., 1986. *Teacher behavior and student achievement*, in M.C. Wittrock (cur.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.), New York, Macmillan, pp. 3-36.
- Bruner, J.S. (1995). Costruzione del Sé e costruzione del mondo. In O. Libertà Sempio & A. Marchetti (cur.), *Il pensiero dell'altro* (pp. 125- 140). Milano: Cortina Editore.
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Cardarello, R. (2012). Processi cognitivi e competenze del lettore, in R. Cardarello & A.M. Contini (cur.), *Parole, Immagini, Metafore. Per una didattica della comprensione* (pp. 19- 53). Bergamo: Edizioni Junior.
- Cardona, M. (2010). L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato. In F. Caon (cur.), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET.

- Castoldi, M. (2016). Documentazione e valutazione, in M. Castoldi & L. Cisotto L., *Diventare insegnanti* (pp.325-384). Roma: Carocci.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cherubini, G. & Zambelli, F. (1999). *Concezioni personali di insegnanti nei confronti della conduzione della classe nella scuola dell'obbligo*, in F. Zambelli % G. Cherubini (cur.), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti* (pp. 120-138). Milano: Franco Angeli.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Christoph, J.N., & Nystrand, M. (2001). Taking risks, negotiating relationships: On teacher's transition toward a dialogic classroom. *Research in the Teaching of English*, 36, 249-286.
- Cisotto, L. (2018). Osservare e progettare significati e forme della didattica: Strumenti di interlocazione e trasformativi. In I. Bolognesi & M. D'Ascenzo (cur.), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*. Milano: Franco Angeli.
- Cisotto, L. (2016). Metodologie per insegnare e acquisire competenze, in M. Castoldi & L. Cisotto, *Diventare insegnanti* (pp. 197-250). Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2005). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L., Del Longo, S., Zanini, S., & Fantinato, A.C. (2016). Interventi specifici per la L1. In M. Daloiso (cur.), *I Bisogni linguistici specifici. Caratteristiche, trattamento, educazione linguistica* (pp. 245- 260). Trento: Erickson.
- Cisotto, L., Polato, E., Farnea, B., & Vergani, V. (2011). *Il Portfolio per la prima alfabetizzazione*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Daloiso, M. (2013). Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'. *EL.LE*, 2(3), 635-649.
- Dockrell, J. (2010). Using Curriculum-Based Measurement to assess writing development. *Writing Conference*, 27, 49-61.
- Dyson, A.H. (2000). On reframing children's words : The perils, promises, and pleasures of Writing children, *Research in the Teaching of English*, 34, 352-367.
- Dyson, A.H. (1999). Coach Bombay's kids learn to write: Children's appropriation of media material for school literacy. *Research in the Teaching of English*, 33, 367-401.
- Ehri, C., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta - analysis. In *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.

- Farina, E. (2014). *Il dettato nella scuola primaria. Analisi di una pratica di insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e Pratica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ferreiro, E., & Pontecorvo, C. (1996). I confini fra le parole. In E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Moreira, I. Garcia Hidalgo (cur.). (1996). *Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Studi pscolinguistici in tre lingue romanze* (pp. 39-77). Firenze: La Nuova Italia.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N., & Garcia Hidalgo, I. (cur.). (1996). *Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Studi pscolinguistici in tre lingue romanze*. Firenze: La Nuova Italia.
- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M.C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: the role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, vol. 48, 2, 119-138.
- Freedman, A. (1995). The what, where, when, why and how of classroom genres. In J. Petraglia (cur.), *Reconceiving writing, rethinking writing instruction*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gee, J.P. (2017). *Teaching, Learning Literacy in Our High-Risk High-Tech World*. New York, London: Teachers College Press.
- Goigoux, R. (cur.). (2015). *Lire et Écrire. Rapport de recherche*. Lione (FR): Institut Francais de l'Education.
- Goigoux, R. (2008). Les méthodes d'enseignement de la lecture. In A. van Zanten (éd.), *Dictionnaire de l'Éducation* (pp. 444-446). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gutiérrez, K. (2000). Teaching and learning in the 21st century. *English Education*, vol. 32, 4, 290-298.
- Kendeou, P., Savager, R. & Vand Den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 79, 2, 353-370.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture and Activity*, 3, 149-164.
- Lawson, T. Cakmak, M., Gunduz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum - a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38, (3), 392-407.
- Ligorio, B. (2015). *Come si insegna, come si apprende*. Roma: Carocci.
- Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande*. Palermo: Sellerio.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Mazzoni, E. (2003). Attività di studio, meta conoscenza e processi di controllo. In O. Albanese, P.A. Doudin & D. Martin (cur.), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimento, strumenti* (pp.74-98). Milano: Franco Angeli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

- MIUR, 2012. Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, Anno LXXXVIII. Firenze: Le Monnier.
- Nelson, T.O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical frame work and new findings. In G. Bower (cur.), *The Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 26, pp.125-173). New York: Academic Press.
- Nystrand, M. (2002). Dialogic Discourse Analysis of Revision in Response Group. In E. Barton & G. Stigall (cur.), *Discorse Studies in Composition* (pp. 377-392). Cresskill, NY: Hampton Press.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. London: Routledge.
- Onder, M. (2005). Scrittura strumentale e competenza testuale. La componente strumentale della scrittura. I disordini della scrittura strumentale. *Educare.it*.
- Orsolini, M. (cur.). (2000). *Il suono delle parole*. Firenze: La Nuova Italia.
- Orsolini, M., Devescovi, A. & Fabbretti, D. (1991). Dettare una storia: che cosa cambia tra i 5 e gli 8 anni. In M. Orsolini & C. Pontecorvo (cur.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 99-117). Firenze: La Nuova Italia.
- Pascucci Formisano, M. (1991). Insegnare a scrivere a bambini di prima elementare: situazioni tradizionali e contesti innovativi. In M. Orsolini & C. Pontecorvo. *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 295-317). Firenze: La Nuova Italia.
- Pask, G. (1988). *Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning styles*. In R.R. Schmeck (cur.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 83-100). New York-Londra: Plenum Press.
- Pennac, D. (1993). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.
- Perfetti, C.A. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension: the golden triangle of reading skill. In M.G. McKeown & L. Kucan, *Bringing reading research to life* (pp. 291-303). New York: Guilford.
- Pinto, G., Accorti Gamannossi, B., & Camilloni, M. (2016). Percorsi di alfabetizzazione emergente. La competenza notazionale In M. Castoldi & M. Chicco (cur.), *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte* (pp. 29-46). Rovereto (TN): Provincia autonoma di Trento - IPRASE.
- PISA (Program for International Student Assessment), OCDE (2009). En ligne: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009>.
- Pontecorvo, C. (ed.). (2005). *Discorso e apprendimento*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C., & Fabbretti, D. (1999). Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta, in C. Pontecorvo (cur.), *Manuale di Psicologia dell'educazione* (pp. 9-39). Bologna: Il Mulino.
- Rachael, E.G., & Allington, R.L. (2016). *Evaluating Literacy Instruction. Principles and Promising Practice*. New York & London: Routledge.
- Rossi, F. (2016). Ricognizione delle ricerche sulle pratiche di insegnamento di lettura e scrittura. In M. Castoldi & M. Chicco (cur.), *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte* (pp. 123-138). Rovereto (TN): Provincia autonoma di Trento - IPRASE.

- Santipolo, M. (cur.). (2012). Educare i bambini alla lingua inglese. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore.,
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Scribner, S. (1986). Thinking in action: some characteristics of practical thought. In R.J. Sternberg & R.K. Wagner (cur.), *Practical Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Simone, R. (1978). Scrivere, Leggere e Capire. *Quaderni storici*, Vol. 13, 38 (2), *Alfabetismo e cultura scritta* (maggio/agosto 1978), pp. 666-682.
- Simonica, A. (ed.). (2012). *Antropologia dei mondi della scuola*. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche. Roma: CIS.
- Tacconi, G. (2016). Dispositivi metodologici per l'analisi delle pratiche educative, in M. Castoldi & M. Chicco (cur.), *Imparare a leggere e a scrivere* (pp.139-171). Rovereto (TN): Provincia autonoma di Trento - IPRASE.
- Tin, T.B. (2006). Looking and Teaching Through Multiple Lenses. *ELT Journal* 60 (3): 253-261
- Van Den Broek, P., Kendou, P., Lousberg, S., & Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 4, 1, 259-268.
- Varisco, B.M. (2005). Discorsi e processi "sottobanco". In C. Pontecorvo (ed.), *Discorso e apprendimento*. Roma: Carocci.
- Vermunt, J.D., & Vermetten, Y.J. (2004). Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, vol. 16, Issue 4, 359-384
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge-London: Harvard University Press. (trad. it.) *Il processo cognitivo*. (1980). Torino: Boringhieri.
- Wimmer, H., & Goswami, U. (1994), The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. In *Cognition*, 51, 51-103.

Bibliografia del capitolo 6

- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1998).
- Ausubel, D.P. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli
- Bárcena, F., Mèlich, J.-C. (2009). *L'educazione come evento etico. Natalità, narrazione e ospitalità*. Roma: LAS.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi (Original work published 1979).
- Catarsi, E. (ed.) (2011). *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Edizioni Junior.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- Corlazzoli, A. (2013). *Tutti in classe. Un maestro di scuola racconta*. Torino: Einaudi.
- Damiani, P., Santaniello, A., & Gomez Paloma, F. (2015). Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze. Corpo, abilità visuospatiali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, 83-105.
- Falaschi, E. (2012). Leggere per studiare. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 41-53.
- Gamelli, I. (2006). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gotti, G. (2013). *A scuola con i libri. Avventure di una libraia-maestra*. Milano: BUR.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A., & Klieme, E. (2008). Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen. In E. Klieme (ed.). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (pp. 301-312). Weinheim u.a.: Beltz.
- Israel, S. E. (ed.) (2009). *Breakthroughs in Literacy. Teacher success stories and strategies, grades k-8*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Levorato, M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: il Mulino.
- Lorenzoni, F. (2019). *I bambini ci guardano. Una esperienza educativa controvento*. Palermo: Sellerio.
- Oser, F., & Patri, J.L. (1994). *Choreographien unterrichtlichen Lernens*. Freiburg (CH): Pädag. Inst. der Univ. Freiburg.
- Mortari, L., Girelli, C., Guerra, E., Mazzoni, V., Pino, M., & Tacconi, G. (2013). Alla paradigmatic analysis. In L. Mortari (ed.), *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa* (pp. 214-60). Milano: Bruno Mondadori.
- Moustakas, C.K. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pennac, D. (1993). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli (Original work published 1992).
- Perini, M., & Tacconi, G. (2017). L'integrazione delle ICT nelle pratiche didattiche: è possibile andare oltre la sperimentazione?. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), 101-115.
- Rogers, R., & Schaenen, I. (2014). Critical Discourse Analysis in Literacy Education: A Review of the Literature. *Reading Research Quarterly*, 49/1, 121-143.

- Stella, G., Zoppello, M. (2018). *Nessuno è somaro. Storie di scolari, genitori e insegnanti*. Bologna: Il Mulino.
- Tacconi, G. (2017a). Ricerca e formazione tra didattica e pratiche professionali. Alcune esperienze condotte dal CARVET di Verona. *Rassegna Cnos*, 33(2), 125-138.
- Tacconi, G. (2017b). Dispositivi metodologici per l'analisi delle pratiche educative. In M. Castoldi, & M. Chicco (eds.), *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell'arte* (pp.139-171). Rovereto (TN): Provincia autonoma di Trento – IPRASE.
- Tacconi, G. (2014). Progettazione. In D. Lipari, & S. Pastore (eds.), *Nuove parole della formazione* (pp. 191-202). Roma: Palinsesto.
- Tacconi, G. (2011). *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tacconi, G. (2010a). Cercare senso nell'imparare. In L. Mortari (ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 141-170). Milano: Bruno Mondadori.
- Tacconi, G. (2010b). Essere in ricerca. In L. Mortari (ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 245-276). Milano: Bruno Mondadori.
- Tacconi, G., & Mejía Gómez, G. (2013). *Success stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza*. Roma: Cnos-fap.
- Tacconi, G., & Mejía Gómez, G. (2010). *Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione Ciofs/fp-Puglia*. Taranto: PrintMe.
- Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS (Original work published 2003).
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Vertecchi, B. (ed.) (2016). *I bambini e la lettura. L'esperimento Nulla dies sine linea*. Milano: Franco Angeli.
- Wolf, M. (2018). *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e Pensiero (Original work published 2018).
- Wolf, M. (2009). Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge. Milano: Vita e Pensiero (Original work published 2007).

Bibliografia del capitolo 8

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London-New York: Routledge.
- Resnick, L.B. (1995). Imparare dentro e fuori la scuola. In C. Pontecorvo, A.M. Ajello & C. Zucchermaglio (cur.), *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.

Finito di stampare
nel mese di marzo 2019
presso **la grafica** srl, Mori (TN)

L'arte dell'insegnare è un insieme di capacità operative e riflessive, conquistate nel tempo da chi insegna e messe a fuoco nel lavoro in classe a fronte di generazioni di studenti che si succedono. La riflessione sulle pratiche adottate, la loro revisione e l'introduzione di soluzioni innovative fanno parte della professionalità di chi insegna. Imparare a leggere e a scrivere richiama i fondamentali della scuola primaria che i cambiamenti nel tempo sopravvenuti non ne scalfiscono la missione storica, cioè l'aprire la strada della cultura e della scienza alle nuove generazioni.

I cambiamenti avvenuti nelle culture degli alunni, nelle tecnologie disponibili, nelle attese delle famiglie e nelle aspettative della società rendono urgente rivisitare periodicamente i modi e le forme dell'insegnare. Ritornare, quindi, a interrogarsi sulle pratiche di insegnamento della lettura e della scrittura non è un nostalgico sguardo al passato resuscitando abbecedari e sillabari, né il revival delle *querelle* metodologiche che hanno agitato i decenni del secondo dopoguerra. È piuttosto il rimettere a fuoco uno dei compiti che gli insegnanti affrontano nei primi anni della scuola primaria, tenendo conto della tradizione, in qualche misura codificata da libri di testo molto simili, dell'esperienza diversa delle nuove generazioni e degli ambienti di apprendimento che le scuole offrono.

Nel proporre i risultati della ricerca alle scuole del Trentino e, in particolare, agli insegnanti delle scuole primarie, si forniscono termini di riferimento per la riflessione e indicazioni operative per le pratiche di classe. È importante riprendere a esaminare con attenzione e a sviluppare soluzioni innovative in un'area che unisce il passato al presente e al futuro nella permanente missione della scuola di mettere a disposizione degli studenti gli strumenti della conoscenza: leggere e scrivere sono i fondamentali, talora dismessi quasi che non fossero continuamente chiamati in causa per affrontare le sfide che ogni studente deve affrontare nella propria formazione.