

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11101

Osservare e valutare i primi apprendimenti sulla lettura e scrittura: spunti da una ricerca

Observing and evaluating the first learnings about reading and writing: cues from a research work

Mario Castoldi¹

Sintesi

Studiare l'efficacia delle pratiche di insegnamento della lettura e scrittura richiede di mettere in relazione i processi formativi realizzati a scuola con i risultati di apprendimento ottenuti dagli allievi. Da questa istanza nasce la ricerca promossa dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) nel periodo 2016-18 su diciotto classi prime di scuola primaria della realtà trentina, attraverso una combinazione di momenti di osservazione in classe, strumenti di verifica degli apprendimenti e interviste agli insegnanti. Il contributo sintetizza gli aspetti salienti dell'impianto di ricerca, le principali chiavi di lettura dei risultati ottenuti, le criticità riscontrate e alcune linee di sviluppo emergenti, rinviando per una lettura più approfondita al rapporto di ricerca e agli strumenti di indagine recentemente pubblicati dall'Istituto di ricerca.

Parole chiave: Insegnamento della lettura e scrittura, Pratica didattica, Alfabetizzazione emergente e formalizzata, Efficacia didattica.

Abstract

Studying the effectiveness of reading and writing teaching practices requires connecting the educational processes implemented at school with the learning outcomes obtained by the pupils. This is the basis of the research work promoted by Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) in the period 2016-18 in eighteen primary school classes in Trentino, through a combination of classroom observation, learning assessment tools and interviews with teachers. The contribution summarizes the essential aspects of the research design, the main keys to interpreting the results obtained, the critical issues found and some emerging lines of development, referring for a more in-depth reading to the research report and survey tools recently published by IPRASE.

Keywords: Teaching reading and writing, Teaching practice, Emerging and formalized literacy, Teaching effectiveness.

1. Università di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione, mario.castoldi@gmail.com

Introduzione

L'insegnamento della 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. La ricerca promossa dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (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.

Il percorso di ricerca si è articolato essenzialmente in quattro fasi:

- una fase preliminare, finalizzata a 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 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 (cfr. Castoldi-Chicco, 2017);

- 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), affidata ad un'equipe appositamente costituita² ;
- una fase di realizzazione dell'indagine sul campo (settembre 2017-giugno 2018), che ha visto l'allargamento del gruppo di ricerca a quattro ricercatrici junior e l'individuazione del campione di classi prime da coinvolgere, sulla base delle segnalazioni di disponibilità pervenute a IPRASE;
- una fase di analisi dei risultati e di elaborazione del rapporto di ricerca (luglio-dicembre 2018), sulla base delle modalità di analisi concordate dall'equipe di ricerca.

Dopo aver ricostruito sinteticamente lo sviluppo della ricerca, richiameremo alcune chiavi di lettura dei risultati ottenuti, le criticità riscontrate e le linee di sviluppo che sono emerse³.

1. L'impianto di indagine

Come abbiamo anticipato, la prima fase della ricerca ha consentito di mettere a punto le linee di indagine su cui sviluppare l'impianto di ricerca, a partire da una rappresentazione condivisa del tema di indagine che mira ad evidenziare i nodi emergenti sui quali concentrare lo sguardo (Fig. 1).

Alcuni di essi, peraltro, acquistano particolari valenze nella realtà scolastica trentina: ad esempio, il raccordo con la scuola

2. L'equipe di ricerca era composta da Paola Baratter, Michela Chicco, Lerida Cisotto, Dario Ianes, Angela Martini, Franca Rossi, Giuseppe Tacconi e il sottoscritto; nella fase successiva il gruppo si è allargato a quattro ricercatrici junior: Giovanna Bartone, Liliana Carrieri, Ilaria Mancini e Paola Sangiorgi.
3. Una presentazione più analitica della ricerca e dei suoi risultati si può ritrovare in Castoldi-Chicco, 2019a e Castoldi-Chicco, 2019b.

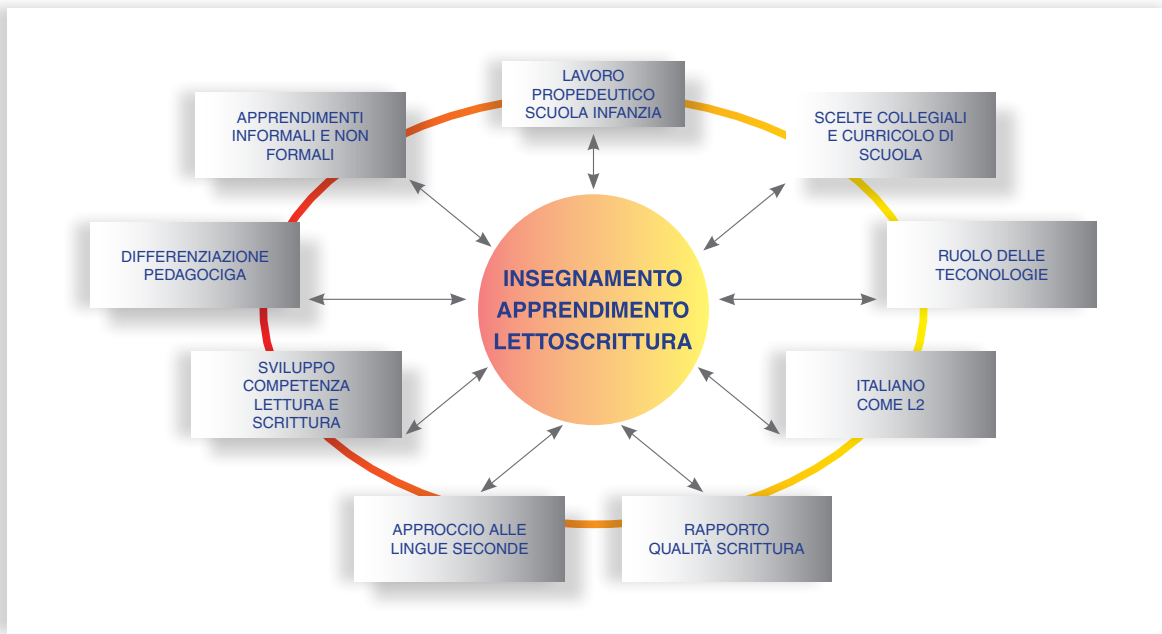


Fig. 1 - Campo di esplorazione della ricerca.

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.

In particolare, assumendo come riferimento la ricerca francese "Lire et écrire" (Goigoux, 2015; Goigoux, 2017), si è assunto come problema chiave di ricerca il concetto di "efficacia delle pratiche di insegnamento della letto-scrittura", attraverso l'esplorazione della relazione tra apprendimenti finali (apprendimenti dei bambini 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. 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 pre-conoscenze dei bambini all'inizio
- le caratteristiche socio-culturali degli allievi;
- le caratteristiche del gruppo-classe (comprese quelle relative alla scuola 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 pongono 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.

Sulla base del quadro di variabili identificato si sono definiti i relativi 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;
- per quanto riguarda gli apprendimenti iniziali, si è strutturato un set di 9 prove da somministrare a fine settembre-inizio ottobre, di cui 4 relative alla padro-

nanza del codice, 4 alla comprensione e al lessico, 1 alla scrittura;

- per quanto riguarda l'osservazione delle pratiche di insegnamento, sono stati previsti tre momenti di osservazione nel corso dell'anno (metà ottobre, prima metà di febbraio, metà maggio), composti ciascuno da 2 osservazioni di 2 ore 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; 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 a 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 letto-scrittura;
- 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 online ai genitori;
- 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

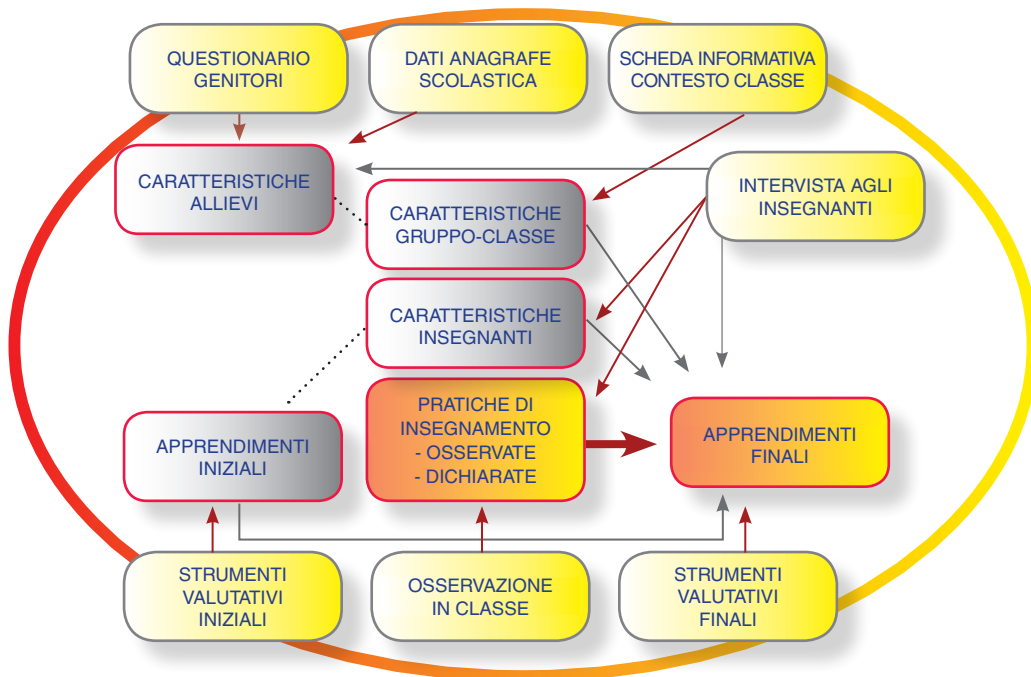


Fig. 2 - Strumenti di indagine.

allievi con alcuni dati e informazioni sul gruppo classe

La Fig. 2 sintetizza gli strumenti di indagine impiegati, ponendoli in relazione alle tipologie di variabili rappresentate nell’impianto di indagine.

Contestualmente alla elaborazione dell’impianto di indagine si sono avviati i contatti con le scuole per individuare le insegnanti delle classi prime nell’a.s. 2017/18 disponibili a partecipare alla ricerca. Hanno dato la loro adesione 18 classi prime, le quali ovviamente non costituiscono un campione rappresentativo della realtà trentina, sebbene vi sia una certa eterogeneità nel gruppo di classi coinvolte. Gli strumenti di indagine sono stati ripartiti 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, osservazione in classe;
- blocco “valutazione”: questionario genitori, verifica apprendimenti iniziale e finale.

La Tab. 1 sintetizza i diversi momenti in cui si è sviluppata la ricerca sul campo nel corso dell’a.s. 2017/18.

Con le insegnanti delle classi aderenti alla ricerca è stato strutturato un percorso di accompagnamento nel corso dell’a.s. 2017/18, allo scopo di coinvolgerle attivamente nello sviluppo della ricerca (ricerca con le insegnanti e non sulle insegnanti) e di valorizzare il potenziale formativo connesso alla partecipazione alla ricerca.

In relazione ai diversi strumenti previsti dall’impianto di indagine sono stati definite le

modalità di analisi dei dati raccolti. 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 data base 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 18 classi coinvolte.

“spia” e alcuni indicatori sintetici da correlare con i risultati di apprendimento.

Il questionario genitori, composto prevalentemente da domande chiuse, è stato tabulato, 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.

Un secondo livello di analisi dei dati pre-

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
5-16 febbraio 2018	Secondo periodo di osservazione, intervista al docente e scheda informativa sul contesto classe
7-19 maggio 2018	Terzo periodo di osservazione e somministrazione strumenti valutativi finali

Tab.1 - Scansione operativa della ricerca sul campo.

I protocolli di osservazione sono stati sottoposti a una duplice analisi: una qualitativa, di taglio etnografico, 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.

I protocolli di intervista alle 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: in questa fase ci si è avvalsi anche del software Nvivo per un’analisi sull’intero repertorio emergente dalle 18 interviste, che ha consentito di individuare alcuni indicatori

vedeva di correlare 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. Tali differenziali sono stati correlati con alcuni indicatori “spia” e indicatori sintetici relativi alla codifica dei protocolli di osservazione e 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.

Si è cercato, in altre parole, 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 quelle classi, allo scopo di analizzarle in profondità e di renderle potenzialmente trasferibili.

2. Chiavi di lettura

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 ai docenti è stato invece utilizzato un metodo grounded, quindi induttivo, a partire dai dati. L'analisi delle parti qualitative della ricerca ha consentito di guadagnare uno sguardo molto articolato sulla quotidianità del

lavoro delle insegnanti.

Un secondo livello di analisi dei dati ha cercato 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. 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. 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.

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 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 (cfr. Rossi-Pontecorvo, 2018).

Un altro orientamento che viene confer-

mato 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 (cfr. Boscolo, 1997).

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 stretta-

mente circoscritte alla padronanza del codice è più contenuta (cfr. Cisotto, 2006).

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 sul versante della produzione e della comprensione, sia sul versante del codice orale e del codice scritto e una buona didattica della lingua madre 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 linguistiche, 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 (cfr. Resnick, 1995). 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 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 ed 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.

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 mo-

dalità 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'efficacia 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, 2009).

3. Alcune criticità

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 rilevazione e valutazione dei primi apprendimenti nella letto-scrittura 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 costruito di "Efficacia delle pratiche", intendeva rappresentare il tratto distintivo dell'impianto di ricerca.

La difficoltà ha riguardato più lo svilup-

po operativo della ricerca, nel quale le due prospettive hanno proceduto in parallelo ma non hanno 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 un'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 approc-

cio “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 (cfr. Tacconi, 2010).

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 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.

Infine, le limitate dimensioni della ricerca non hanno consentito di correlare le pratiche didattiche con i risultati di apprendimento, sia per il numero ridotto dei dati disponibili, 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.

4. Linee di sviluppo

Per poter collegare con una rigorosa analisi statistica dei dati le pratiche pedagogiche e didattiche relative all'insegnamento-apprendimento della letto-scrittura 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 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 18 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.

Un'altra linea di sviluppo emersa dalla ricerca riguarda la continuità tra scuola dell'infanzia e 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 questione del metodo, tende a identificare l'intero processo di alfabetizzazione con l'acquisizione strumentale del codice.

Nel delineare le coordinate di un curricolo

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 (cfr. Ferreiro-Teberosky, 1979).

L'organizzazione di un curricolo integrato per la prima alfabetizzazione richiede, inoltre, 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.

Un'ultima linea di sviluppo riguarda le azioni di supporto e accompagnamento alle scuole su questo tema. 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.

Un elemento 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 altri 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?

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 di met-

tersi 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 tutte le insegnanti hanno trovato utile tale modalità e si sono ritrovate nella descrizione; molte 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 impegnata 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.

5. Conclusioni

Complessivamente la ricerca è stata una preziosa occasione per accendere i riflettori su un tema, l'insegnamento della lettura e scrittura agli inizi della scuola primaria, ultimamente lasciato un po' in ombra nella ricerca educativa del nostro Paese, se si esclude la pubblicazione di specifiche proposte didattico-metodologiche (cfr., tra gli altri, Bortolato, 2016; Calvani-Ventriglia, 2017; Meneghello-Girelli, 2016). In particolare l'elemento distintivo della ricerca si può individuare nell'aver posto al centro dell'attenzione la relazione tra risultati di apprendimento e pratiche di insegnamento, attraverso un impianto metodologico che ha integrato l'impiego di approcci quantitativi, per la rilevazione degli apprendimenti iniziali e finali, con l'utilizzo di metodologie qualitative, per l'osservazione e l'analisi delle pratiche di insegnamento, dichiarate e agite.

L'incrocio tra i due piani della ricerca ha consentito di confermare alcune ipotesi di lavoro sui principi chiave da cui partire per prefigurare percorsi di prima alfabetizzazione alla letto-scrittura:

- la gradualità del processo di concettualizzazione della lingua scritta da parte del bambino;
- la continuità tra i processi di alfabetizzazione emergente, sviluppata nei contesti non formali e informali, e quelli di

alfabetizzazione formalizzata, promossi dalla scuola;

- l'interdipendenza tra sviluppo dell'oralità e apprendimento della letto-scrittura;
- la centralità delle strategie di lettura e scrittura nei primi apprendimenti del codice scritto;
- l'attenzione alla predisposizione di testi e contesti motivanti per un efficace apprendimento di lettura e scrittura.

I protocolli di osservazione del lavoro in classe, le interviste alle docenti, il periodico confronto con il gruppo di insegnanti che ha aderito alla ricerca ha permesso di conferire uno spessore esperienziale e riflessivo a tali principi, fornendo molteplici piste di lavoro per i percorsi di sviluppo professionale su questo tema e per la costruzione di un curriculum integrato tra scuola dell'infanzia e scuola primaria.

Finanziamenti

IPRASE, all'interno del progetto di sistema "Azioni a supporto del Piano Trentino Trilingue. Sviluppo delle risorse professionali e predisposizione di strumenti di apprendimento e valutazione", cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo nell'ambito del PO 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento.

Bibliografia

- Bortolato, C.** (2016). *Italiano in prima con il metodo analogico. Lettura e avviamento alla scrittura*. Trento: Erickson
- Boscolo, P.** (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET.
- Calvani, A., & Ventriglia, L.** (2017). *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M., & Chicco, M.** (cur.). (2017). *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte*. Trento: IPRASE.
- Castoldi, M., & Chicco, M.** (cur.). (2019a). *Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento - vol. 1 Rapporto di ricerca*. Trento: IPRASE.
- Castoldi, M., & Chicco, M.** (cur.). (2019b). *Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento - vol. 2 Strumenti di indagine*. Trento: IPRASE.
- Cisotto, L.** (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A.** (1979). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti Barbera (ed. or. 1985).
- Goigoux, R.** (cur.). (2015). *Lire et Écrire. Rapporto di ricerca*. Lione, FR.: Institut Français de l'Éducation.
- Goigoux, R.** (2017). "Quadro di riferimento concettuale e metodologico della ricerca francese "Lire et Écrire". In M. Castoldi & M. Chicco, 2017 (pp. 173-92).
- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London-New York: Routledge.
- Meneghello, G., & Girelli, C.** (2016). *Sillabe globali per leggere e scrivere. Promuovere la letto-scrittura nella scuola primaria*. Brescia: La Scuola.
- Resnick, L.B.** (1995). "Imparare dentro e fuori la scuola". In C. Pontecorvo, A.M. Ajello & C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.
- Rossi, F., & Pontecorvo, C.** (cur.). (2018). *Prima alfabetizzazione: tra percorsi di ricerca e innovazioni educative*. Roma: Valore Italiano.
- Tacconi, G.** (2010). *Cercare senso nell'imparare*. In L. Mortari (ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 141-170). Milano: Bruno Mondadori.

Nota: per un approfondimento bibliografico si rinvia all'appendice contenuta nel rapporto di ricerca: Castoldi, M., & Chicco, M. (cur.). (2019a). *Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento - vol. 1 Rapporto di ricerca*. Trento: IPRASE.