



REPORT

VALUTAZIONE DELL'ALFABETIZZAZIONE PLURILINGUE

NELLE PRIME CLASSI DELLE
SCUOLE PRIMARIE LADINE

a.s. 2020-2021

Report

ALFABETIZZAZIONE PLURILINGUE NELLE PRIME CLASSI PRIMARIE DELLE SCUOLE LADINE a.s. 2020-2021

Il quadro della ricerca, la metodologia, il percorso e gli strumenti

L'alfabetizzazione trilingue (ladino, italiano, tedesco) è stata introdotta nelle scuole primarie ladine in maniera diffusa a partire dal 2012¹. Il fine è di garantire un'alfabetizzazione quanto più vicina possibile all'ambiente linguistico e alla lingua madre/familiare dell'alunna e dell'alunno; allo stesso tempo intende promuovere un uso bilanciato delle lingue della scuola e favorire un plurilinguismo reale e funzionale per tutti gli apprendenti, fin dall'inizio del percorso scolastico.

Le domande di ricerca valutativaolgevano in due direzioni. La prima riguardava il grado di implementazione dell'alfabetizzazione plurilingue. Con quali modalità, tempi, strumenti e materiali realizzano le scuole primarie l'alfabetizzazione plurilingue? La seconda riguardava gli esiti dell'apprendimento. L'apprendimento nelle tre lingue è bilanciato? Gli esiti giustificano il considerevole impegno didattico da parte dei docenti, lo sforzo cognitivo da parte delle alunne e degli alunni e l'investimento di risorse finanziarie per la formazione e i materiali?

La ricerca valutativa è stata realizzata durante l'anno scolastico 2020-2021 in collaborazione con tutte le scuole primarie della val Badia e della val Gardena. Nei mesi di novembre e dicembre 2020 sono state intervistate le/gli insegnanti. È seguita in primavera

¹ "Diffondere la pratica e la didattica trilingue in tutte le prime classi della scuola primaria, avvalendosi dei nuovi materiali didattici elaborati [...], in modo da seguire un modello didattico comparabile e di offrire a tutti i bambini/tutte le bambine pari opportunità di apprendimento delle tre lingue scolastiche" (dalla: Lettera

un'osservazione² di una mattinata da parte di un'osservatrice esterna e infine sono stati raccolti i dati relativi alle abilità di scrittura delle alunne e degli alunni. Durante tutto l'anno scolastico sono state raccolte le programmazioni didattiche degli insegnanti relative ad una settimana di ciascun mese, da ottobre 2020 a maggio 2021.

Le interviste semi-strutturate sono state realizzate seguendo uno schema-guida, adattato alla realtà professionale e personale dei docenti e sono state registrate, trascritte e analizzate evidenziandone gli aspetti più significativi e quelli trasversali e/o comuni a più scuole/insegnanti.

Le osservazioni in classe sono state realizzate con un approccio di tipo etnografico e con l'ausilio di una griglia di osservazione attraverso la quale si sono voluti evidenziare alcuni aspetti significativi relativi alle strategie didattiche e agli stili comunicativi nell'insegnamento-apprendimento linguistico. La rilevazione delle abilità di scrittura in tre lingue è stata realizzata nel mese di giugno 2021. I dati sono stati analizzati quantitativamente sotto il profilo linguistico e della competenza narrativa.

Dati docenti, alunni/e, situazione linguistica e uso delle lingue

Alla presente ricerca hanno partecipato 25 docenti di discipline linguistiche. Su 25 docenti 15 sono in possesso di una laurea in Scienze della formazione. L'età media è di 39 anni (docente più giovane 27 anni e più anziano 57); 6 di loro sono alla prima esperienza in una classe prima (età media 29 anni); 7 hanno più di 21 anni di servizio e una lunga esperienza di insegnamento della letto-scrittura. 14 di loro sono di ruolo.

I docenti sono suddivisi in 15 plessi di scuola primaria. Le classi o i gruppi classe sono stati 19. Di questi 5 sono pluriclasse (rispettivamente a Rina e Antermëia/Antermoia e 3 gruppi con indirizzo montessoriano a Urtijëi/Ortisei). Gli alunni e le alunne coinvolte sono stati 253 (la totalità della popolazione scolastica delle prime classi della primaria).

dell'Intendente scolastico a tutte le scuole in tema di promozione del plurilinguismo, 10.5.2012).

² Per ragioni organizzative l'osservazione non è stata realizzata in due classi. Le interviste sono state realizzate con 25 docenti (su 27 totali delle prime classi primarie) di discipline linguistiche.

Il numero di alunni e alunne per classe varia da un massimo di 21 a un minimo di 3 (pluriclasse). Tolte le pluriclassi, la media per classe è di 14 alunne e alunni.

La situazione linguistica caratterizza i contesti di insegnamento e apprendimento.

Sono presenti contesti che vanno dall'omogeneità all'alta eterogeneità: classi in cui il ladino è la sola lingua parlata in casa e nel contesto sociale e classi con un'alta eterogeneità linguistica (fino a sette lingue presenti in un gruppo classe).

Le sette lingue comprendono le tre lingue del contesto provinciale (ladino, tedesco e italiano) e le altre lingue di recente immigrazione (rumeno, albanese, spagnolo, slovacco, polacco, serbo, thailandese, portoghese, urdo, ucraino, olandese...)

Il ladino è presente nel contesto familiare con grosse differenze fra le Direzioni scolastiche. La minore presenza del ladino è collegata all'aumento del plurilinguismo in famiglia (due o più lingue) e viceversa.

Modelli di insegnamento e visioni pedagogico-didattiche per la pratica plurilingue

Nella varietà delle proposte si possono individuare tre macroaree: la scelta del modello linguistico dell'insegnante, l'orientamento pedagogico didattico rispetto alla lingua materna e le lingue straniere e la distribuzione temporale delle lingue.

Per quanto riguarda la prima area le scuole presentano tre modelli.

Un modello (A) che prevede un unico insegnante per le tre lingue d'insegnamento (1 docente – 3 lingue), un modello (B) che prevede due insegnanti per le tre lingue d'insegnamento (2 docenti – 3 lingue) e un modello (C) che prevede 3 insegnanti che si suddividono l'insegnamento delle tre lingue d'insegnamento (3 docenti – 3 lingue).

Attuano il *Modello A* (una persona-tre lingue):

Runcadic/Roncadizza, Urtijëi/Ortisei (tutte le sezioni), Corvara, Badia, La Ila/La Villa, San Ciascian/San Cassiano, Al Plan/San Vigilio, San Martin/o e Longiarü;

ETEROGENEITÀ LINGUISTICA IN CLASSE

1 lingua: Rina

da 2 a 3 lingue: Pieve di Marebbe, Longiarü, La Valle, San Cassiano, San Martino

da 4 a 5 lingue: La Villa, S. Cristina, Corvara

da 6 a 7 lingue: Selva, Badia, Ortisei, Roncadizza

ALUNNI E ALUNNE CHE PARLANO LADINO A CASA

33% Direzione Ortisei

74% Direzione Selva

81% Direzione Badia

94% Direzione San Vigilio

PLURILINGUISMO CASA (2 o più lingue)

58% Direzione Ortisei

44% Direzione Selva

46% Direzione Badia

23% Direzione San Vigilio

Il *Modello B* (due persone-tre lingue):

La Val/La Valle, Antermëia/Antermoia, Rina e La Pli/Pieve di Marebbe;

Il *Modello C* (tre persone-tre lingue):

Sëlva/Selva e S. Cristina.

All'interno di questi modelli due sono le visioni pedagogico-didattiche. Da un lato insegnanti che programmano la loro pratica costruendo il sapere a partire dalla lingua materna degli alunni e delle alunne³, dall'altra insegnanti che optano per una sorta di immersione nelle lingue, indipendentemente dalla lingua materna. Le due polarizzazioni sono rappresentate da Ortisei (dalla lingua materna) e Pieve di Marebbe (verso le lingue straniere). All'interno si posizionano, con gradi diversi, gli altri docenti.

I/Le docenti scelgono autonomamente (o collegialmente) la distribuzione temporale dell'insegnamento linguistico: ogni giorno le tre lingue, a giorni alterni, a settimane alterne. La pratica più diffusa riguarda l'insegnamento quotidiano delle tre lingue (situazione a dicembre 2020⁴).

In sintesi, le due lingue d'insegnamento (tedesco e italiano) sono presenti ogni giorno a Runcadic/Roncadizza, Corvara, Badia, Al Plan/San Vigilio, San Martin/o, Longiarü, La Pli/Pieve di Marebbe⁵, Sëlva/Selva e S. Cristina. A giorni alterni (2+2+1, 3+2, o altre combinazioni.) in tutte le classi della direzione di Urtijëi/Ortisei, Rina, e La Ila/La Villa. A settimane alterne ad Antermëia/Antermoia, San Ciascian/San Cassiano e La Val/La Valle.

Il ladino si inserisce in modi diversi nei tempi a seconda delle scelte organizzative e didattiche. La lingua ladina è insegnata per 2 ore settimanali come disciplina in tutte le classi. L'alfabetizzazione (anche) nella lingua ladina si presenta con più gradazioni di implementazioni. Ci sono docenti che praticano

³ Limitatamente alle lingue della scuola: ladino, tedesco e italiano. Per gli alunni e le alunne con background migratorio che non hanno frequentato una scuola dell'infanzia ladina sono previste misure di incentivazione linguistica durante l'orario scolastico o extrascolastico.

⁴ Alcune docenti hanno riferito la volontà di passare a giorni alterni dopo le vacanze natalizie.

⁵ Il tedesco viene insegnato per un'ora al giorno.

Alfabetizzazione plurilingue

*dalla lingua materna verso le altre lingue o

*alfabetizzazione (letto-scrittura) nelle lingue forti e/o meno conosciute? (immersione)

Lingua ladina

Strategie, presenza e tempi della lingua ladina nel processo di alfabetizzazione.

un'alfabetizzazione nelle tre lingue parallelamente (dedicando a ciascuna almeno un'attività al giorno fino alle due giornate intere a settimana), docenti che preferiscono mettere l'accento su una delle tre lingue, docenti che procedono all'alfabetizzazione del ladino solo oralmente. La scelta del peso del ladino è legata alla scelta dell'approccio pedagogico-didattico; pertanto, più ci si avvicina all'approccio che parte dalla lingua materna più la lingua ladina è presente nell'insegnamento.

Risultati

Dalle interviste

Dall'alfabetizzazione in una lingua all'alfabetizzazione plurilingue

Nelle scuole ladine la pratica plurilingue è presente da molto tempo e l'utilizzo di più di una lingua durante le attività è consuetudine e gioco-forza per permettere l'insegnamento in un contesto di minoranza linguistica. Fino agli anni '90 c'era la possibilità di creare sezioni in cui l'alfabetizzazione veniva proposta o in italiano o in tedesco.

Le Indicazioni provinciali⁶ emanate nel 2009 prevedevano un'alfabetizzazione in ladino-tedesco o ladino-italiano, assicurando l'uso della lingua meno nota per almeno un'ora al giorno. L'obiettivo dichiarato era una competenza bilanciata e paritetica dell'italiano e del tedesco oltre alla conoscenza del ladino.

Negli stessi anni veniva suggerito alle scuole da parte della Direzione Istruzione e Formazione Ladina/Intendenza Ladina⁷ un approccio più plurilingue fin dall'inizio del percorso scolastico, anche perché (e/o proprio per questo) alcune insegnanti si stavano già muovendo per individuare uno strumento e altri possibili materiali per avvicinare gli alunni e le alunne alle lingue della scuola senza dover separare le lingue e aderire maggiormente alla lingua materna degli apprendenti⁸.

Nel 2010 viene presentata una prima proposta di tabella fonetica in tre lingue durante la giornata di apertura della scuola ladina ("Di dla scola ladina"). Di seguito verrà istituito un gruppo di lavoro con insegnanti delle due valli che già lavoravano sul tema, fino ad arrivare alla pubblicazione nel 2012 dell'*Alfabetier plurilingual*⁹

⁶ Delibera della Giunta Provinciale n. 1182 del 2009.

⁷ Varie conferenze di servizio.

⁸ Molte docenti erano consapevoli che la metodologia adottata non era adeguata agli apprendenti in quale modo sforzati a rendere i concetti in una lingua diversa da quella materna/conosciuta.

⁹ A cura di Claudia Rubatscher, Cristina Rubatscher, Veronica Rubatscher. Departimënt Educaziun y Cultura Ladina. Balsan: 2012. In tutte le scuole primarie ladine è in uso il modello fonico che si rifà al modello di Jürgen Reichen che prevede un approccio alla scrittura partendo dalla lettura, con l'aiuto di una tavola fonetica.

Alfabetizzazione plurilingue

Definizione di "Linee guida per l'alfabetizzazione plurilingue"

Modello/modelli

Tempi delle lingue

Flessibilità

Obiettivi

che si caratterizza per avere le lettere dell'alfabeto aventi parole con lo stesso suono iniziale per tutte e tre le lingue.

La contrapposizione di indicazioni (letto-scrittura secondo il concetto presentato nella Delibera 1182 e le indicazioni da parte dell'Intendenza) e pratiche "in movimento" sono probabilmente le ragioni che hanno portato ad avere un sistema con un'eterogeneità di implementazioni. Come già osservato, sono presenti classi in cui si propone l'alfabetizzazione principalmente in una lingua, con o senza la presenza del ladino; classi in cui l'alfabetizzazione è bilanciata in italiano e tedesco, con o senza la presenza del ladino; classi in cui l'alfabetizzazione procede parallelamente in tre lingue in modo bilanciato nei tempi e nella didattica. Alcuni Istituti comprensivi hanno implementato e sviluppato un unico modello, altri procedono secondo scelte personali o collegiali.

Le docenti che hanno partecipato alla ricerca e che hanno vissuto il passaggio da un modello monolingue di alfabetizzazione ad un modello plurilingue concordano sulla validità della tabella fonetica che permette di lavorare contemporaneamente su tutte le lingue. È uno strumento che permette di adattare il processo di letto-scrittura alle lingue materne degli alunni e nello stesso tempo di approcciarsi con maggior facilità alle lingue non conosciute o non parlate in casa. Nessuna docente afferma di voler tornare indietro ad uno strumento monolingue, piuttosto di rivedere o riconsiderare la funzione della docente quale modello linguistico/plurilinguistico.

La polarizzazione delle due prospettive "è meglio una docente per tutte le lingue" e "è meglio una docente per lingua" è un tema ricorrente tra le insegnanti intervistate. Sono visioni pedagogiche e di didattica delle lingue che le docenti intervistate giustificano con la loro esperienza e riflessione. A questa scelta vanno spesso ricondotti i risultati di apprendimento plurilingue nelle scuole ladine. Tuttavia, si vedrà dai risultati, nessuna delle due prospettive sembra determinare le abilità di scrittura nelle tre lingue.

Alcune docenti ritengono che il nuovo approccio plurilingue abbia portato ad una maggiore velocità nell'apprendere a leggere e scrivere. Altre docenti evidenziano maggiore sicurezza da parte degli alunni di avvicinarsi alle lingue meno conosciute e più

Alfabetier plurilingual

Rivedere alcune parole/suoni

Individuare strategie /materiali per promuovere consapevolezza fonologica in casi di similitudine fonetica

Letto-scrittura plurilingue

Individuare strategie glottodidattiche che consentano di costruire percorsi di apprendimento plurilingue tenendo conto delle singole lingue

coraggio nell'affrontare la letto-scrittura in queste. In generale, secondo le docenti, il nuovo approccio ha facilitato l'apprendimento nella letto-scrittura.

Emergono alcune criticità sull'implementazione dell'alfabetizzazione trilingue (indipendentemente dal Modello A, B o C in uso). Va premesso che le docenti utilizzano sempre le tre lingue ai fini della comprensione e della individualizzazione dell'insegnamento e che questo atteggiamento plurilingue non viene messo in discussione dalla particolarità linguistica del contesto e dell'eterogeneità linguistica degli apprendenti¹⁰. Così come non viene messo in discussione il sistema plurilingue delle scuole ladine, cui viene data da parte di tutti i docenti partecipanti un valore molto alto¹¹.

Le docenti con più esperienza portano spontaneamente la riflessione sulla glottodidattica. Le docenti si interrogano sul bisogno o necessità, di presentare tutte le lettere nelle tre lingue nello stesso modo e con gli stessi tempi (scelte che possono portare ad un'esperienza di apprendimento che a volte si rivela ripetitiva e noiosa), sui tempi dedicati alle lingue e i materiali da preparare (un investimento notevole), sulle strategie per riuscire ad insegnare le tre lingue in modo tale che gli apprendenti siano in grado poi di scriverle fonologicamente e ortograficamente corrette (con che tempi) e altro ancora. Emerge alle volte, in modo sottile, la percezione di svolgere un lavoro di cui si è convinte, ma sul quale non si completamente sicure di agire in modo corretto.

Un aspetto critico che emerge è il riferimento alle parole, le cui iniziali hanno lo stesso grafema corrispondente un fonema diverso. Alcuni accorgimenti¹² nel materiale didattico, suggerito da diverse docenti, potrebbe essere di supporto a chi sente

¹⁰ La consapevolezza dell'impegno che viene richiesto agli alunni è ben chiara, ma la convinzione e la volontà dell'insegnante nel perseguire l'obiettivo di apprendimento plurilingue gioca un fattore decisivo. Questo è un aspetto trasversale e condiviso.

¹¹ Anche in questo caso siamo in presenza di una gamma di convinzioni che si posizionano all'interno di una polarizzazione: chi vede la ricchezza del modello ladino per l'opportunità di crescere in più lingue e chi invece riconosce al modello la ragione del suo essere, la possibilità di dare identità e promuovere la lingua ladina.

¹² Alcune docenti consigliano per esempio di individuare altre parole o di ricercare nuove/altre strategie per presentare le parole che hanno lo stesso grafema ma suono diverso.

questa problematicità¹³. Ci sono docenti, inoltre che auspiccherebbero una tabella fonetica trilingue (alternativa o d'accompagnamento) con parole più vicine all'ambiente del bambino e della bambina (animali, per esempio).

Il passaggio all'alfabetizzazione plurilingue ha fatto diventare le docenti più consapevoli e più curiose degli aspetti neurologici dell'apprendimento linguistico e plurilinguistico. Molte docenti osservano i loro alunni e si interrogano sugli aspetti neurolinguistici correlati alle fasi delle lingue in apprendimento.

Competenza professionale. Insegnare a leggere e a scrivere

In linea generale e trasversale, per tutti i docenti intervistati l'acquisizione di competenze nella didattica della lettura e della scrittura avviene principalmente insegnando e riflettendo sulla pratica. Questa competenza è sempre in divenire e questo aspetto permette alle/ai docenti di sentirsi sicuri nel proprio agire. La variabile alunno e il mondo che questo porta con sé è lo spazio che permette di agire e valutare il proprio insegnamento. L'imprevedibilità di questo aspetto rende gli insegnanti attenti e consapevoli della propria competenza e del suo miglioramento.

Le docenti con molta esperienza alle spalle ricordano l'apporto, agli inizi della loro carriera, delle colleghe che le hanno sostenute, che hanno trasmesso loro materiale, idee e saperi. La collaborazione con le colleghe rimane tuttora il canale preferito in caso di dubbi o bisogno di sostegno.

Per le docenti giovani e in possesso di una laurea risulta essere stato determinante il tirocinio svolto durante gli anni di università. Meno incisivi i corsi e i laboratori promossi dall'università¹⁴. Da un lato le giovani docenti lamentano lezioni poco vicine alla pratica didattica, dall'altro ammettono la mancanza, durante gli anni di studio universitario, della necessaria consapevolezza degli aspetti che sarebbero poi diventati molto importanti per la loro professione.

¹³ Diversi docenti al riguardo hanno elaborato e in messo in atto strategie specifiche e sarebbero più interessati ad avere materiali per esercitarsi.

¹⁴ Negli ultimi anni è stato inserito un laboratorio apposito sull'alfabetizzazione plurilingue.

Formazione iniziale

Individuare, oltre ai tirocini, percorsi di avvicinamento alla vita scolastica e alla pratica didattica

Formazione continua

Organizzare percorsi di scambio di pratiche per dare la possibilità ai docenti di confrontarsi con altri docenti

Dare più spazio e trovare altre modalità per la formazione per l'utilizzo del materiale didattico (Quaki e Alfabetier)

Letto-scrittura

Percorsi complementari di approfondimento della didattica della letto-scrittura

Predisposizione di materiale didattico per le particolarità ortografiche

I docenti più giovani e alle prime esperienze di insegnamento della letto-scrittura si affidano a colleghi più anziani e, dal punto di vista teorico, all'autoapprendimento attraverso letture specialistiche.

Hanno svolto e svolgono tuttora un ruolo importante le formazioni specifiche attuate in modo autonomo¹⁵ che permettono ai docenti di considerare la letto-scrittura all'interno di un percorso globale di apprendimento. Questi docenti dimostrano molta attenzione al tema e cercano modi e strumenti per approfondire le proprie conoscenze.

Emerge in alcuni docenti il desiderio di confrontarsi con altri docenti, sia all'interno del sistema scolastico ladino, sia a livello provinciale, nazionale ed europeo. Potersi confrontare, sottolineano, aiuta a evitare il rischio di autoreferenzialità, sia personale che professionale.

A ciò si collega la richiesta di alcuni docenti di avere delle "Linee guida" da parte della Direzione/Intendenza che definiscano i tempi di introduzione di tematiche particolari che riguardano l'alfabetizzazione. Visto nell'insieme delle esperienze dei docenti raccontate nelle interviste, calare dall'alto i tempi di introduzione di argomenti specifici, potrebbe andare contro approcci didattici che promuovono uno sviluppo personalizzato e individualizzato. Tuttavia, proporre materiale didattico da gestire secondo le necessità e i tempi di apprendimento nei singoli contesti è sicuramente auspicabile.

Le lingue

Insegnare a leggere e a scrivere in tre lingue implica una competenza plurilingue da parte dell'insegnante. I docenti intervistati provengono tutti dalle valli ladine e hanno vissuto essi stessi un percorso scolastico plurilingue¹⁶. Pur consapevoli della certa competenza plurilingue, ci sono docenti che si sentono meno sicuri in una o nell'altra lingua. Molti docenti "sentono" la loro lingua madre (ladino, tedesco o italiano o una combinazione fra queste) molto "vicina" e dunque con essa si sentono a proprio

¹⁵ Sono stati dichiarati percorsi di formazione su base volontaria e personale su: disturbi specifici di apprendimento, pedagogia montessoriana, educazione linguistica integrata e altro ancora.

¹⁶ Scuola dell'infanzia, scuola primaria e secondaria di primo grado. Le docenti con più anzianità di servizio hanno frequentato l'Istituto magistrale in lingua tedesca. I più giovani sono laureati presso l'Università di Bressanone che prevede un percorso trilingue.

Competenze linguistiche dei docenti

attività di incontro e scambio con altri docenti

scambio docenti, job-shadowing

osservazione da parte di un esperto di lingua con feedback

Plurilinguismo bilanciato

Maggior peso dell'italiano fra le lingue della scuola:

Quale contro-bilanciamento per il ladino e il tedesco?

agio. L'altra lingua rimane un po' a latere, "distante" come dichiarano i docenti, e ciò dà loro la percezione di essere in leggero disagio.

Sulla necessità di formazione linguistica i docenti manifestano un interesse se la formazione è di qualità (i docenti con più esperienza professionale ricordano la qualità e l'utilità dei corsi di lingua italiana per il DILIT di Roma). Tutti concordano sul fatto che le lingue devono essere parlate per essere conosciute e forse per promuovere le lingue diventa auspicabile ideare occasioni formative dove le lingue sono promosse in maniera autentica.

I docenti a cui è assegnata una prima classe sono invitati nei primi giorni di settembre a partecipare alla formazione proposta dall'Intendenza. I docenti che hanno frequentato l'ultima edizione della formazione riconoscono la validità e suggeriscono di ampliare i tempi (o modificare i modi¹⁷) per avere modo di approfondire e conoscere meglio i materiali, in particolare le opportunità offerte dal materiale sull'alfabetizzazione (*Alfabetier, Tomile, Prima, Drin drin* piuttosto che il *Quaki*¹⁸ che molti docenti considerano materiale principalmente per la scuola dell'infanzia).

Le lingue degli apprendenti

Come già presentato nella prima parte, l'eterogeneità linguistica delle classi è un fenomeno diffuso. Il plurilinguismo è presente anche dove apparentemente sembra di essere in presenza di una situazione monolingue.

Si osserva nelle prime classi una vasta gamma di modalità di esposizione alle lingue. Contesti sociali interamente ladini con esposizione alle lingue per contatti formali e informali, contesti sociali completamente ladini ma con alunni che hanno un genitore di altra lingua, contesti sociali ladini ma con l'uso di altra lingua per facilitare l'apprendimento, contesti con un'alta presenza di famiglie con background di migrazione (con o senza uso della lingua d'origine), contesti sociali ladini ma con l'esclusione del ladino come lingua familiare. Questa

¹⁷ Per esempio, registrare la formazione o proporre dei webinar da vedere all'occorrenza.

¹⁸ Si tratta di materiale per il riconoscimento fonetico che viene utilizzato perlopiù nelle scuole dell'infanzia e nei primi mesi dell'anno scolastico (ma non sempre). Sarebbe interessante approfondire, visti gli ottimi risultati nelle abilità di scrittura rispetto alla correttezza fonologica, quanto ha inciso/incide l'implementazione di questo approccio.

diversificazione nell'uso delle lingue in contesto sociale e familiare porta ad avere poi in classe alunni e alunne con gradi di abilità che a partire da zero può arrivare ad un'alta abilità in tutte e tre le lingue di istruzione.

Alcune docenti confermano, che, durante i primi mesi dell'anno scolastico, può succedere che siano necessarie almeno due lingue per comunicare con tutti gli alunni in classe, cosa che rende piuttosto impegnativo l'inizio delle attività. Avere una classe di apprendenti che condividono almeno una lingua è infatti motivo di sollievo per molte docenti perché gestire un'alta eterogeneità linguistica in classe (anche fino a sette lingue) e far apprendere in tre lingue diventa una vera sfida.

Ci sono alunni/e che presentano una maggiore facilità nell'apprendimento, indipendentemente dalla lingua o lingue d'origine, e alunni con minore facilità. I docenti riconoscono e sanno gestire questa realtà, anche se ammettono che insegnare in una classe omogenea dal punto di vista linguistico rende le cose molto più facili. Apprendenti che hanno molta difficoltà rappresentano per alcuni docenti un'opportunità di riflessione e formazione, per altri una complessità inevitabile.

In alcune realtà è la lingua italiana il comune denominatore linguistico¹⁹, anche quando la maggioranza degli alunni in classe parla ladino in casa. Molti docenti hanno messo in luce questa tendenza e il maggiore peso che la lingua italiana ha acquisito negli ultimi anni. Se da un punto di vista comunicativo questo rappresenta una soluzione e dal punto di vista didattico è comunque possibile fare delle mediazioni²⁰, è necessario tener conto del bilanciamento fra le lingue richiesto dalla norma e il grado di regressione linguistico della lingua ladina che tale fenomeno può causare.

Un aspetto che viene evidenziato da alcuni docenti durante la condivisione su questo tema è la competenza linguistica che gli alunni portano con sé dalla scuola dell'infanzia. Al proposito, ci sono bambini che non sono in grado di riconoscere neppure le

Passaggi

*Le lingue nel passaggio fra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria:

Riflessione, collaborazione, strategie condivise

Includere nel plurilinguismo

Sensibilizzazione e sostegno alle famiglie nuove alla dimensione del plurilinguismo

Creazione di un modello plurilingue inclusivo per bambini di famiglie ladine e nuovi bambini ladini

¹⁹ L'italiano viene parlato in famiglie italiane che si sono trasferite nelle valli ladine ed è quasi sempre la seconda lingua, dopo la lingua d'origine, la lingua parlata nelle famiglie che giungono da altri paesi del mondo. È un fenomeno che sta diventando sempre più diffuso, in particolare nei centri turistici di maggiore rilevanza delle valli ladine.

²⁰ Alcuni docenti dichiarano di utilizzare molto di più la lingua più conosciuta dagli alunni, altri di utilizzare molto di più la lingua meno conosciuta.

parole più semplici in ladino e/o tedesco. È un tema che necessita di essere approfondito nelle realtà in cui questo fenomeno viene osservato.

Atteggiamenti

Dalle interviste emerge trasversalmente il punto di vista degli insegnanti rispetto all'atteggiamento degli alunni e delle alunne e delle loro famiglie nei confronti del plurilinguismo. Si riconosce alle famiglie ladine o autoctone apertura e predisposizione al plurilinguismo *tout-court*, mentre a quelle che presentano un background migratorio (italiano o internazionale) una chiusura quasi a prescindere.

È piuttosto evidente che le famiglie ladine/autoctone per tradizione e storia siano abituate a confrontarsi con più lingue e non si dice nulla di nuovo dicendo che la popolazione ladina è perfettamente consapevole dei vantaggi del plurilinguismo. Fin dalla prima infanzia i bambini ladini sono esposti ad un input plurilingue (lingue del territorio provinciale, dialetti e varianti ladine) e ciò permette un incontro precoce con le lingue. La scuola dell'infanzia e la scuola dell'obbligo si inseriscono in questo percorso e proseguono l'acculturazione plurilingue.

La storia e la relazione con la lingua o con le lingue da parte delle famiglie con background di migrazione può essere molto diversa (contesti d'origine tradizionalmente monolingue per esempio). Le famiglie poi che provengono per ragioni economiche da contesti europei o extraeuropei si ritrovano a vivere in un contesto completamente nuovo, linguisticamente e culturalmente. Non è facile e/o immediato entrare in un'ottica di plurilinguismo e a volte la chiusura non è da leggersi come posizione irremovibile, piuttosto come un segnale o una richiesta. Per comprendere e superare questo atteggiamento la scuola può costruire ponti: sensibilizzare le famiglie sul plurilinguismo, coinvolgerle, sostenerle e non ultimo apprezzare la loro identità linguistica e culturale.

È necessaria anche una riflessione sulla pratica didattica che aderisce, per tradizione, al background linguistico dei bambini e le bambine ladini (esposizione a più lingue fin da piccolini, opportunità di frequentare ambienti linguistici diversi, supporto linguistico da parte della famiglia durante il percorso scolastico, ecc.). Alunni e alunne che non hanno queste opportunità partono

Docenti delle prime classi

Quali docenti assegnare e con quale rotazione, quale condivisione fra i docenti del plesso, quale responsabilità condivisa?

Quale sostegno personalizzato e istituzionalizzato per docenti alla loro prima esperienza in prima classe?

Sistema plurilingue condiviso e che condivide

Riflessione e condivisione fra dirigenti scolastici

Attività di incontro e scambio con altri docenti

svantaggiati e il percorso d'apprendimento può diventare, per alcuni di loro, piuttosto faticoso.

Organizzazione scolastica e Pratica didattica

Il modello plurilingue (nelle sue declinazioni illustrate nella prima parte) è un sistema che tutti i docenti condividono e sostengono. Alcuni insegnanti manifestano alcune difficoltà proprio con alcuni di quegli alunni e quelle alunne che, come scritto sopra, non provengono da ambienti ladini. Il modello delle scuole ladine è considerato da tutti i docenti molto impegnativo, dal punto di vista dell'insegnamento e dal punto di vista dell'apprendimento. Esso risulta un po' meno sfidante nei casi in cui i docenti riescono ad accettare il pluralismo e l'eterogeneità del gruppo classe e adattano la pratica didattica grazie ad accorgimenti didattici specifici.

C'è in generale passione e soddisfazione. Chi insegna nelle prime classi è consapevole dell'importanza di questo periodo dove il bambino e la bambina riescono ad acquisire gli strumenti fondamentali per la propria autonomia. Molti docenti sanno che imparare a leggere e scrivere non è solo riconoscere le lettere e parole, ma l'inizio di un percorso che li porterà a saper stare nel mondo consapevolmente. I docenti, nonostante anni di esperienza, si stupiscono, sempre e ancora, dello sviluppo che avviene durante il primo anno di scuola.

I docenti con maggiore esperienza sanno di avere una grande responsabilità e portano la riflessione sulla possibile rotazione di questo ruolo con docenti che tradizionalmente insegnano nelle classi più alte. Si tratta di condividere il percorso formativo e "alleggerire" la responsabilità dei docenti di prima.

Per alcuni docenti questo anno scolastico è stata la prima esperienza come docente e prima esperienza in una prima classe. Si tratta di docenti molto attenti che si sono impegnati al massimo mettendo questa sfida al primo posto delle loro priorità personali e professionali. Si dicono contenti e soddisfatti. Ammettono tuttavia che la prima parte dell'anno è stata molto impegnativa. Si sono affidati alle colleghe e ai colleghi ma hanno dovuto trovare da soli la strada da percorrere. È certamente vero che si impara facendo, ciò nonostante, sarebbe auspicabile una riflessione sulla necessità di affidare l'alfabetizzazione a docenti alla prima

Obiettivi e strategie dell'alfabetizzazione plurilingue

Quale ruolo delle Direzioni scolastiche nelle decisioni, quali riflessioni, quali condivisioni nel team e nel collegio docenti?

Quale attenzione alle preconoscenze dell'alunno/a? Come sono valorizzate?

Quale attenzione ai bisogni di scrittura dei singoli alunni/e e del gruppo classe?

esperienza, o perlomeno, bisognerebbe prevedere adeguate misure di sostegno.

Da parte dei docenti più giovani sono emerse richieste in merito alla condivisione nelle scuole ladine dei temi riferiti all'alfabetizzazione. Emerge la volontà di aderire ad un sistema scolastico che forse non comunica abbastanza temi, modalità e tempi. Da parte dei docenti con più esperienza c'è curiosità nei confronti delle altre realtà e si tende ad enfatizzare le differenze fra le due valli quando invece c'è molta trasversalità di temi e aspetti.

Come già illustrato nella prima parte, i modelli in uso si diversificano. Nella direzione di Urtijëi/Ortisei (modello A) e nella direzione di Sëlva/Selva (modello C) è in uso un unico modello per tutte le classi. Nella direzione di Badia è diffuso il modello A (ad eccezione di La Valle) e a San Vigilio si diversificano ancora (tre scuole presentano il modello B e altrettanto il modello A). Al di là delle convinzioni personali dei docenti (di cui è già stato detto sopra) è interessante notare che i docenti vedono l'adesione ad un modello come una prassi consolidata e senza possibilità di cambiamento.

Il filo che lega tutte le prime classi primarie è senza dubbio l'approccio plurilingue suggerito dal materiale didattico proposto dalla Direzione/Intendenza. A parte la sezione Montessori di Ortisei²¹, tutte le/i insegnanti dichiarano di procedere nel seguente modo: presentazione della tabella dei suoni, introduzione della lettera con una storia (in genere una lettera a settimana), lavoro sul riconoscimento della lettera e del suono all'interno di una parola, esercizi e giochi didattici, scrittura guidata e/o libera. Tutti i docenti dichiarano di utilizzare i materiali prodotti per l'alfabetizzazione plurilingue (*Alfabetier, Tomile, Prima, Drin Drin*)²².

Pur seguendo lo stesso approccio, a seconda dei modelli, delle situazioni, dei tempi e della situazione linguistica degli alunni, l'alfabetizzazione plurilingue procede più o meno bilanciata fra le

²¹ La sezione montessoriana procede in maniera più "globale" nella proposta di suoni e lettere, cercando di rispettare i tempi di apprendimento e i bisogni del bambino e della bambina.

²² Non è stato approfondito in questa ricerca con quali modi e strumenti si tiene conto delle preconoscenze dell'alunno/a e dei bisogni di scrittura dei singoli alunni e del gruppo classe.

Materiali didattici

Riflessione. I materiali come punto di partenza o di arrivo della didattica?

Materiali didattici Direzione/Intendenza

Accogliere le indicazioni di aggiustamento dei materiali e le proposte di nuovo materiale

Acquisto di materiale per la letto-scrittura da parte delle singole Direzioni scolastiche

lingue. Qui entrano in gioco le scelte personali dei docenti (o del team di docenti) e della Direzione. Docenti che scelgono di dare maggior peso a una o all'altra lingua, di lasciare a una o all'altra lingua un'acquisizione orale piuttosto che scritta, docenti fermamente convinti a procedere nelle tre lingue in modo equilibrato nei tempi e nei modi, e altro ancora.

Un altro aspetto comune a tutti i docenti è l'essere modelli portatori di plurilinguismo. Un aspetto di cui si va molto fieri e di cui si crede nell'importanza. Certo, ci sono docenti che preferiscono (o preferirebbero) distinguere fra apprendimento linguistico e persona di riferimento per la lingua (una persona-una lingua), ma unanimemente dichiarano che l'uso di più lingue è parte del sistema, è tradizione, è necessità, è indubbio valore.

Materiali didattici

Il materiale proposto dalla Direzione/Intendenza per l'alfabetizzazione plurilingue è utilizzato da tutti i docenti. *L'Alfabetier* è uno strumento condiviso da tutti. Ci sono docenti che si prediligono lavorare prevalentemente sulle attività e sui materiali proposti all'interno del cofanetto, altri che utilizzano il cofanetto, ma elaborano materiale complementare, a seconda dell'approccio, delle finalità e della programmazione²³.

Riguardo all'*Alfabetier* si sono manifestate proposte migliorative, in particolare nelle lettere che scritte nello stesso modo possono avere suoni diversi. Si consiglia di approfondire il tema e di trovare soluzioni strategiche²⁴. Sono emerse diverse proposte per materiale aggiuntivo e complementare proprio sulla tabella fonetica. Per esempio: poter disporre per ciascun alunno un sacchettino con le lettere in modo che esso possa creare parole autonomamente (una sorta di "Scarabeo"). Poi si suggerisce di creare delle piccole raccolte di storie per ciascuna lettera riguardo

²³ I singoli docenti elaborano il proprio materiale che viene condiviso solo per ragioni di collegialità. Questi rimangono in generale materiali "personali". Il materiale elaborato per le sezioni montessoriane viene invece utilizzato da tutte le insegnanti dei tre gruppi. Al riguardo, una docente offre un'interessante riflessione sul ruolo del docente anche in presenza di materiale identico che fa porre diverse domande sulle tante variabili che incidono sull'apprendimento, in particolare sull'atteggiamento e la personalità del docente.

²⁴ Diversi/e docenti si dichiarano disponibili alla collaborazione con l'Intendenza. Uno dei docenti che partecipa alla ricerca fa parte di un gruppo di lavoro istituito proprio per lo sviluppo di materiale didattico. Più di un docente che ha partecipato a questa ricerca ha collaborato alla predisposizione dei vari materiali ora in uso per la letto-scrittura.

ad un tema specifico che viene affrontato (per esempio per le singole stagioni, le feste religiose come l'Avvento o Pasqua). Emerge la richiesta di materiale/cofanetto per approcciarsi e affrontare le particolarità ortografiche nelle tre lingue. Piacerebbe inoltre avere a disposizione del materiale plurilingue che definisca, promuova e sviluppi il lessico plurilingue²⁵.

I docenti più giovani manifestano la necessità di avere anche materiali diversi per l'alfabetizzazione, in particolare materiali che promuovono l'acquisizione di abilità e competenze attraverso i sensi (scatola con la sabbia, materiali in legno, ecc.).

Tomile e *Prima* sono generalmente apprezzati e utilizzati a seconda delle finalità e della programmazione, ma anche dal gradimento personale.

Il *Drin Drin* piace molto per l'insegnamento del ladino. Alcuni docenti propongono la realizzazione di questo materiale anche nelle altre lingue della scuola.

Al materiale sulla promozione della consapevolezza fonologica è assegnata un'ottima valenza. Il *Quaki* è visto come la base fondamentale su cui iniziare il processo di letto-scrittura. I docenti riconoscono il lavoro che viene svolto nelle scuole dell'infanzia. Alcuni docenti proseguono con le attività proposte nel cofanetto del *Quaki* nella prima parte dell'anno scolastico, altri ritengono sufficiente il lavoro fatto dalle colleghe e proseguono il percorso di consapevolezza fonologica con la tavola fonetica dell'*Alfabetier*.

Benessere

È piacevole osservare come tutti i docenti siano motivati nel loro lavoro di insegnare a leggere e scrivere e di come questo porti a soddisfazione personale. Il piacere di insegnare è presente nei docenti con più esperienza, e forse ancora di più nei docenti di nuova generazione. I primi hanno maggiore consapevolezza del ruolo e della complessità, i secondi sono entusiasti di aver iniziato a fare una professione volutamente scelta.

²⁵ Si osserva che quando si parla di materiali proposti dalla Direzione/Intendenza spesso questi sono considerati come delle linee guida e/o dei quadri di riferimento dentro il quale il docente deve muoversi e sono questi che definiscono l'approccio didattico.

Il piacere del docente è spesso collegato al piacere dei bambini con la loro voglia di stare in classe e voler imparare. L'entusiasmo di questi piccoli apprendenti si riflette sulla soddisfazione dei docenti. Le esperienze che presentano i docenti durante le interviste fanno immaginare un quadro di benessere e serenità.

Non si nascondono le difficoltà che ci sono ed emergono, per ragioni diverse (alunni con difficoltà particolari, il tempo che sfugge, la mancanza di compresenze che permetterebbero di dedicarsi meglio alle singole esigenze e difficoltà) ma che non intaccano l'immagine globale positiva.

Vivere bene dentro il plurilinguismo sociale e diventare soggetti plurilingue

C'è ferma volontà da parte dei docenti di promuovere l'insegnamento plurilingue e una generale accettazione da parte degli alunni e delle alunne di partecipare al progetto plurilingue. D'altra parte, i bambini hanno già frequentato la scuola dell'infanzia e sono consapevoli di doversi muovere in un contesto che presenta più lingue. Il tema del passaggio della consapevolezza del plurilinguismo esterno/sociale alla consapevolezza del plurilinguismo personale/interno e l'uso spontaneo di più lingue meriterebbe uno studio più approfondito perché le variabili in gioco sono molte e la complessità è tanta. Un tema però emerge trasversalmente dalle interviste e su cui ci si sofferma per una breve riflessione.

La "zona di comfort"

Uno degli obiettivi della scuola plurilingue è insegnare agli alunni in modo che possano comunicare in tre lingue. Il sistema ladino è un sistema inclusivo/flessibile, aperto alle lingue, che accoglie e permette l'uso di tutte le lingue della scuola, in particolare nelle fasi di apprendimento di queste. I docenti sono consapevoli che questo ha un valore e anche una necessità per poter procedere con l'insegnamento.

L'approccio didattico richiede ad un certo punto, durante il primo anno di scuola di indirizzare, a seconda della programmazione, gli alunni verso una o l'altra lingua (che non siano la lingua o le lingue materne). I docenti percepiscono una sottile linea di confine fra rispetto della lingua madre e l'apprendimento delle altre lingue. Una domanda la cui risposta è motivo di continua riflessione e di

ricerca di possibili strategie da parte di molti docenti, è individuare tempi e modi di riconoscere la linea e trovare il modo di incentivare l'uso della lingua o delle lingue meno conosciute. Quanto rispettare i tempi di apprendimento linguistico e quando invece invitare e/o "pretendere" l'uso dell'altra lingua²⁶? È come se ci fosse una zona di comfort, dentro la quale i bambini si sentono sicuri e sanno comunicare, dalla quale tuttavia è necessario farli uscire per entrare in una dimensione plurilingue globale (personale e sociale).

È interessante notare come questo tema sia considerato per non pochi docenti una "difficoltà", mentre poi nella pratica si è osservato, a parte quale caso particolare, una consolidata competenza nell'accompagnare i bambini ad essere persone plurilingue.

²⁶ Non si tratta solo del passaggio dalla competenza passiva a quella attiva di una lingua. È probabilmente il primo di uno dei tanti momenti di transizione che portano il parlante a diventare plurilingue. È nello stesso tempo competenza, atteggiamento, processi, consapevolezza.

Risultati

Dalle Osservazioni²⁷

Uso della lingua da parte dell'insegnante e interazione con gli alunni e le alunne

Indipendentemente dal Modello di insegnamento plurilingue²⁸ si sono osservati tre orientamenti relativamente all'uso delle lingue dell'insegnante a scuola.

Un primo orientamento vede l'insegnante utilizzare la stessa lingua senza cambi per tutta l'attività programmata per la giornata/settimana.

Nel secondo il docente programma micro-attività per le quali si alternano le lingue d'insegnamento con brevissime spiegazioni nelle altre lingue in caso di necessità.

Il terzo l'insegnante utilizza la lingua programmata con rarissimi interventi nelle altre lingue per l'attività in gruppo, e solo nei momenti individuali utilizza la lingua più conosciuta nel sostegno personale.

I code-switching (cambi di lingua) del docente sono adattati alle competenze linguistiche degli alunni/e, cui viene destinato il supporto. Si tratta di una strategia che è insieme facilitazione e promozione attuata con i cambi di lingua. Non si tratta di tradurre, piuttosto di avvicinare alla lingua meno conosciuta utilizzando come strumento la lingua più conosciuta dall'alunno/a²⁹.

²⁷ Ciascun docente ha ricevuto un feedback personale a seguito dell'osservazione in classe. In questo paragrafo si riassumono gli aspetti più significativi.

²⁸ Modello A: un docente/tre lingue, Modello B: due docenti/tre lingue, Modello C: tre docenti/tre lingue.

²⁹ Un esempio: l'insegnante e i bambini sono seduti per un'attività di narrazione. La lingua scelta è l'italiano. Nel gruppo c'è un bambino con background migratorio arrivato all'inizio dell'anno scolastico senza competenze linguistiche nelle lingue della scuola. La maestra dice rivolta a tutti: "Qualcuno vuole aggiungere qualcosa o dire qualcosa sulla storia che abbiamo letto?" Un alunno prende la parola. Sono comprensibili solo le parole: 'bela', 'savova' e 'storia'.

M: "Uës'a di che te à sapù bela la storia?" ["vuoi dire che la storia ti è piaciuta?"]

A: [annuisce]

M: "A mi me savova bela duta la storia". ["Mi è piaciuta tutta la storia"]

A: "Me savova bela duta la storia". ["Mi è piaciuta tutta la storia"]

Il plurilinguismo personale dei docenti permette ai docenti di muoversi con molta fluidità attraverso le lingue, per cui, anche in casi di separazione fra lingua e docente, le lingue d'istruzione sono sempre presenti.

Gli alunni e le alunne sono invitati a parlare nella lingua programmata per l'attività, tuttavia, se le loro competenze sono in fase di sviluppo o non si sentono sicuri, possono esprimersi nella lingua in cui si sentono a loro agio. È il docente che, sulla base delle abilità linguistiche attribuite dell'alunno e alla sua sensibilità personale, può richiedere all'alunno un cambio di lingua.

Si tratta forse di uno dei momenti più delicati della pratica plurilingue perché l'insegnante "scommette" sulla competenza dell'alunno. L'insegnante non sa se la competenza linguistica sia stata acquisita e/o se l'alunno sia in grado di gestirla attivamente; se si tratta della "*zona di comfort*" oppure in fase di consolidamento delle diverse abilità³⁰.

Per quanto riguarda l'input linguistico sono state osservate due polarizzazioni all'interno delle quali si muovono gli insegnanti. Docenti che utilizzano le lingue (in particolare il tedesco e l'italiano) come se fossero lingue straniere da apprendere e docenti che utilizzano tutte e tre le lingue d'istruzione come se fossero tutte e tre le lingue materne degli alunni e delle alunne. Il primo tipo di input va a scapito di chi è già competente nelle lingue. Il secondo tipo di input diventa una vera sfida per coloro che invece non hanno familiarità con quelle lingue.

Quando l'input è denso (velocità del parlato, quantità di parole per minuti, complessità lessicale, prosodia) si possono osservare fenomeni di sovraccarico cognitivo che provocano un

³⁰ Sono stati osservati alcuni bambini che sembrano non avere "ancora" una lingua in cui si trovano a loro agio e che sembrano attraversare un momento particolare/critico dell'apprendimento. Un alunno, per esempio, durante un'attività in lingua tedesca, facilitata e resa accessibile dal punto di vista linguistico dalla docente con strategie adeguate, rimane assente (guarda ma non si capisce cosa stia succedendo dentro di lui) e alla richiesta di spiegazioni da parte dell'insegnante risponde solo con cenni di capo. Nell'attività immediatamente seguente, dove i bambini dovranno copiare delle frasi in tedesco, andando alla lavagna, leggendo alcune parole e ritornando al posto per ricopiarle sul quaderno, lo stesso alunno prima "assente" diventa attivo e fra i più veloci a scrivere le frasi, dimostrando così una facilità nella competenza della scrittura rispetto alle possibili difficoltà nell'ascolto e nella comprensione osservate nella prima parte.

Qualità e quantità dell'input

Aspetti positivi e attenzione alle possibili conseguenze

Possibilità dell'output

atteggiamento distratto (l'alunno non riesce più a seguire perché la lingua è per lui troppo difficile), così come sono stati osservati fenomeni di ansia da compito o iperattenzione (intesa come atteggiamento di particolare partecipazione al momento educativo e non patologia). Questi atteggiamenti sono stati osservati in particolare in alunni con background migratorio, ma non solo³¹.

Quando invece l'input è troppo basso vanno a perdersi molte potenzialità sia di sviluppo delle competenze dell'alunno, sia degli obiettivi generali da raggiungere con il gruppo-classe.

Nelle sezioni montessoriane l'input linguistico è centrato sui materiali che sono tutti strutturati in tre lingue. L'input da parte dell'insegnante è limitato ai momenti di lavoro in comune e alla comunicazione docente-alunno, per il resto sono gli alunni e le alunne che autonomamente "cercano" l'input linguistico.

Alla quantità e alla qualità dell'input è correlato l'output da parte dell'alunno. Sono stati osservati casi dove l'input era molto equilibrato, tuttavia le possibilità di output erano molto limitate poiché non si lasciava spazio alla lingua nell'interazione con la docente o fra gli alunni stessi.

Si sono osservate realtà in cui l'interazione fra docente e alunni/e era molto vivace, sia in termini formali che informali. Bambini e bambine sono molto a loro agio con le lingue e nella comunicazione con il loro insegnante. Nei momenti informali l'insegnante tendenzialmente si rivolge all'alunno con la lingua che ritiene essere quella che gli dà più sicurezza. Per esempio, sono stati osservati dei momenti in cui la lingua ladina, in un contesto di alta eterogeneità linguistica, diventava quasi una "lingua di confidenza" che creava molta vicinanza fra maestra e alunna (di madrelingua ladina)³².

³¹ Per quanto riguarda le strategie di insegnamento per gli alunni con background migratorio o anche autoctoni con maggiore difficoltà nelle lingue, si possono attivare semplici strategie di facilitazione (*scaffolding*: azioni mirate per supportare l'apprendimento). Per esempio, la docente può anticipare la distribuzione di materiale di supporto solitamente distribuito a conclusione dell'attività oppure preparare piccoli aiuti (cartoncini con parole o frasi per esempio) per la realizzazione dell'attività. In questo modo si possono attivare processi di apprendimento in coloro che non hanno le stesse opportunità (esposizione alle lingue o minore predisposizione, per esempio).

³² Durante un'attività in lingua italiana l'insegnante si rivolge a un'alunna ladina: "Puoi farmi un piacere? Potresti andare a prendere... [spiega che cosa deve fare in italiano].

Contrariamente a quanto si è propensi a pensare però, anche una lingua non materna può diventare una “lingua di confidenza”. È stata osservata, in un caso, una pratica non consueta: il docente invece di rivolgersi all'alunna (con background migratorio) con la lingua a lei più vicina (tedesco), si rivolgeva continuamente in lingua ladina, con una lingua semplice e comprensibile (ma senza pretesa immediata di output). La bambina viveva questi scambi con grande naturalezza e piacere. Una pratica che sicuramente aiuta il processo di inclusione dell'alunna nel contesto sociale, ma anche per un apprendimento plurilingue bilanciato che non trascuri la lingua ladina di apprendenti non ladinofoni.

Uso della lingua da parte degli alunni e delle alunne e interazione fra loro

La flessibilità del sistema scolastico di ladino che accoglie, in particolare nelle fasi di apprendimento, tutte le possibilità di espressione linguistica dell'alunno/a, consente di vivere con molta spontaneità il plurilinguismo in classe.

Nelle interazioni fra loro, alunni e alunne, definiscono la lingua di comunicazione a seconda dell'interlocutore e delle competenze in una o nelle altre lingue conosciute da questo. In contesti monolingue ladini il ladino è la lingua di comunicazione. In contesti plurilingue si assiste ad una varietà di scelte e cambi di lingua, generalmente funzionale alla comprensione reciproca.

È stato osservato però anche l'uso della lingua come strumento di gioco. Bambini che, di madrelingua ladina/tedesca, comunicavano in italiano per gioco, oppure utilizzavano una lingua per i dialoghi e un'altra per la narrazione³³.

L'alunna annuisce; l'insegnante: “Ricordati... *Dí: Prëitanbell!*”. L'alunna, da seria, sorride e guarda la maestra con complicità. Il cambio di lingua nell'ultima parte (“... *Dí: per favore!*”) è parso all'osservatrice come un voluto avvicinarsi da parte dell'insegnante al mondo linguistico della bambina, per la quale l'italiano è una lingua al momento ancora distante dal suo contesto. In questo frangente comunicativo la lingua è parsa come una lingua di confidenza, nel senso di lingua che rende la relazione di insegnamento-apprendimento improntata alla fiducia reciproca, lì dove la lingua/le lingue sono ancora un terreno molto fragile su cui poggiare le sicurezze.

³³ Di seguito un frammento di dialogo mentre due bambini stanno svolgendo un'attività autonoma. Il bambino racconta in tedesco alla bambina che sua sorella aveva fame e che voleva cucinare: “...und sie hat gesagt ‘ho fame’ und dann hat sie ‘pasta al ragù’ gekocht und dann hat sie gesagt ‘fa schifo’ e poi buttata nel bidone!”. Poi ridono entrambi di gusto.

Ci sono alcune realtà (contesti monolingue ladini con tendenza a introdurre la lingua italiana come lingua familiare, contesti con presenza di nuove famiglie di madrelingua italiana) dove la lingua italiana è diventata la lingua comune denominatore della comunicazione fra alunni e alunne. La lingua ladina rimane per la comunicazione duale o con parlanti ladino come lingua familiare esclusiva. Questo sbilanciamento verso la lingua italiana porta a riflettere sull'influenza dei risultati della pratica didattica plurilingue e a identificare percorsi di potenziamento e ribilanciamento fra le lingue.

Sono stati osservati interessanti scambi linguistici fra pari nelle brevi pause-merenda, organizzate per ragioni di sicurezza COVID separate dalle pause-ricreazione, dove gli alunni e le alunne stavano seduti al banco a mangiare la loro merenda. L'atmosfera, molto rilassata, lasciava spazio per una narrazione spontanea ed esterna al contesto di apprendimento strutturato³⁴.

I fenomeni di influenza linguistica (*Cross Linguistic Influence*) sono stati osservati e in parte raccolti. Sarebbe necessario uno studio più approfondito, tuttavia sembra assennato sostenere, in considerazione della globalità dei risultati di questa ricerca e di altri studi al riguardo, che la flessibilità dell'uso delle lingue concesso dal sistema e promosso dai docenti, permetta di creare e comunicare pensieri anche se le competenze nelle singole lingue non sono ancora sviluppate/state raggiunte completamente, proprio grazie alle competenze delle altre lingue, o parti di queste, più conosciute.

Stili comunicativi e strategie didattiche

Ciascun/a insegnante porta in classe la propria personalità che insieme alle scelte didattiche dà forma all'insegnamento. Sono stati osservati insegnanti che durante le attività sfruttano al meglio le loro abilità mimiche e gestuali, insegnanti che caratterizzano le loro attività grazie alla capacità di dare ritmo ed espressione alla voce, insegnanti che portano in classe la loro

³⁴ In questi momenti si sono potuti ascoltare scambi linguistici molto curiosi. Un esempio: un bambino gardenese (ladino e italiano parlato in casa) sta mangiando la sua merenda a base di carote. Si gira rivolto al compagno ladino (tedesco parlato in casa) che mangia invece un uovo sodo e dice, rivolgendosi a tutti: "Ich hab Karotten che vanno bene con l'Osterhase und das Ei auch". In pratica riassume l'attività della mattinata (particolarità ortografica "Ei" in tedesco, le parole con "Ei", le uova di Pasqua che l'insegnante ha portato per realizzare l'attività, ecc.).

dolcezza, ma anche la loro vena ironica, la loro naturale abilità di essere buffi e divertenti.

Sono stati osservati diversi gradi di coinvolgimento e condivisione degli alunni e delle alunne sul compito e in generale sugli obiettivi formativi. Indipendentemente dalla tipologia delle strategie didattiche ci sono insegnanti che coinvolgono in misura maggiore e riescono a creare un clima di apprendimento vivace e “trascinante”. In queste situazioni si sono osservati alunni e alunne motivati, interessati e incuriositi³⁵.

Alunni e alunne meno partecipi sono stati osservati dove l'insegnante ha lasciato poco spazio all'iniziativa personale o del gruppo classe, sia in termini di scelta delle attività che di condivisione/partecipazione. Per esempio, quando all'interno di un'attività in cui gli alunni erano invitati a prendere la parola alzando la mano, il tempo di attesa diventava molto lungo (anche diversi minuti), alcuni alunni rinunciavano e non erano più interessati all'attività. Ancora, quando è stato osservato poco spazio per la narrazione personale. In questi casi, il rischio di estraniarsi dalla classe e di non partecipare, se non in modo superficiale, è molto alto.

Si sono osservati docenti molto abili nel gestire spazi di apprendimento e spazi di narrazione personale. I bambini sono felici quando possono condividere. Molti/e docenti riescono a soddisfare questa necessità lasciando e alternando spazi all'interno delle attività didattiche oppure creandoli (all'interno del “tempo del cerchio”, nel lavoro in coppia o in gruppo, in uno spazio alla fine di una attività didattica, ecc.). In queste situazioni si sono osservati alunni e alunne vivaci, soddisfatti e sereni.

A un clima positivo, di condivisione degli apprendimenti, è legata la capacità di attenzione da parte del/la docente ai tanti bisogni che emergono in un gruppo classe. Sono stati osservati docenti in grado di gestire bisogni semplici e bisogni più complessi (classi con presenza di alunni con bisogni educativi speciali); docenti in grado di motivare i propri alunni attraverso feedback e incoraggiamenti personali; docenti capaci di improvvisare simpatici sketch per ritrovare ritmo e concentrazione. In alcune occasioni, tuttavia è

³⁵ Dalle osservazioni è stato osservato questo clima quando la/il docente è in continua relazione con gli alunni attraverso domande del tipo: “Che ne dite?”, “Cosa pensate?”, “Siete d'accordo?”, “Volete aggiungere qualcosa”, ecc.

stato notato come l'atteggiamento personale di simpatia/antipatia nei confronti di uno o più alunni possa influenzare il clima di classe e la condivisione degli obiettivi formativi.

In generale i/le docenti organizzano le loro attività con tempi sufficientemente lunghi da poter approfondire il tema in modo adeguato e soddisfacente per tutti gli alunni. In una prima fase dell'attività c'è attenzione all'eterogeneità di competenze presenti in classe. Questa attenzione tende a perdersi nella fase successiva, quando vengono assegnate brevi esercitazioni riguardanti il tema appena affrontato. In questa fase, alle volte, è stata osservata poca individualizzazione degli obiettivi formativi e tempi formativi poco efficaci³⁶.

Per quanto riguarda le strategie didattiche nella scelta di modi e strumenti per lo svolgimento delle attività didattiche si possono evidenziare tre orientamenti³⁷:

1. Insegnamento autodiretto
2. Insegnamento prettamente eterodiretto
3. Insegnamento eterodiretto con l'inclusione di strategie per l'autonomia di apprendimento.

Nel primo orientamento si situano le 3 sezioni montessoriane. L'insegnamento è guidato dalla docente³⁸, mentre l'apprendimento è deciso e organizzato dall'alunno/a. I tempi e gli spazi di iniziativa e di lavoro sono gestiti dagli alunni stessi. Le attività prevedono compiti che richiedono l'intervento attivo e continuo, la riflessione sull'attività in corso, la soluzione di problemi, la scrittura spontanea e creativa.

³⁶ Molto diffusa è per esempio la pratica di assegnare un esercizio la cui realizzazione può variare da due a dieci minuti: due minuti per l'alunno più competente e dieci per l'alunno che ha bisogno di tempi più lunghi. In alcuni casi i docenti prevedono ulteriori attività per l'alunno più competente, in altri casi gli otto minuti dell'alunno più competente e via via i minuti di coloro che concludono il compito si perdono nell'attesa oppure nella realizzazione di attività poco formative e motivanti. Si tratta di un tempo prezioso che andrebbe valorizzato.

³⁷ L'assegnazione di un orientamento o dell'altro si basa sull'osservazione limitata ad una sola giornata, pertanto possibile di errore, in particolare fra l'orientamento prettamente eterodiretto ed eterodiretto con inclusione di strategie per l'autonomia di apprendimento.

³⁸ Le docenti hanno le loro personali strategie per definire queste modalità. Nelle classi osservate erano in uso dei piccoli quadernetti con la programmazione settimanale definita e condivisa fra alunno/a e docente.

Nel secondo orientamento si situano i/le docenti che pianificano e organizzano tempi e modi di insegnamento e tempi e modi di apprendimento, inclusi i momenti di apprendimento autonomo, in coppia o in gruppo. Le attività da svolgere in autonomia sono generalmente strutturate o in caso di scelta, la varietà è decisa dal docente. I contenuti dei compiti tendono ad essere di tipo esecutivo (schede preordinate, procedure sequenziali). Gli obiettivi, i tempi e gli strumenti sono definiti e strutturati, anche se non in modo rigido, piuttosto fisso. All'interno di questo orientamento si muovono i docenti di 9 classi osservate.

Nel terzo orientamento si posizionano i docenti che, pur organizzando l'attività, lasciano spazi più o meno ampi di libertà e organizzazione dell'apprendimento. Ciò si evidenzia dalla possibilità degli alunni e delle alunne di scegliere autonomamente le attività da svolgere, di proporre attività non previste dalla programmazione del docente, di avere a disposizione spazi per intervenire con le proprie preconoscenze e presentare le conoscenze acquisite in altre situazioni di apprendimento. I compiti sono generalmente a debole strutturazione, per cui necessitano dell'intervento attivo dell'alunno/a (scritture spontanee, soluzione di problemi, riflessioni sul compito, ecc.). Ruotano attorno a questo orientamento i docenti di 6 classi osservate.

Risultati

Dalla rilevazione delle abilità di scrittura

Strumenti

Le abilità di scrittura sono state rilevate attraverso tre schede. Ciascuna scheda/pagina formato DINA4 era formata da un'illustrazione³⁹ con una parte dedicata alla scrittura autonoma. L'alunno/a era invitato a scrivere, a seconda delle proprie competenze, parole, frasi o storie utilizzando le tre lingue di istruzione (una lingua per ciascuna scheda, ma erano anche liberi di scrivere nelle tre lingue sulla stessa scheda). Le schede sono state somministrate dai/dalle docenti di classe nel periodo 30 maggio – 15 giugno 2021⁴⁰.

L'analisi è seguita con l'ausilio di una scheda di criteri adattata da un modello di griglia utilizzato per una ricerca, con molti obiettivi in comune con la presente, realizzata dall'IPRASE di Trento⁴¹. La scheda prevedeva l'analisi dei seguenti aspetti per le tre lingue d'istruzione:

1. Lunghezza del testo
2. Correttezza fonologica
3. Correttezza ortografica
4. Coerenza del testo e leggibilità
5. Tipologia del testo
6. Aspetti della narrazione

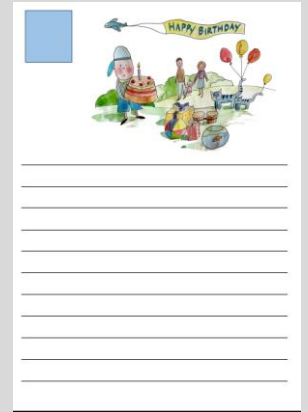
Sono state analizzate 218 schede (corrispondenti all'86% dell'intera popolazione scolastica delle prime classi primarie)⁴².

³⁹ Le illustrazioni sono state appositamente realizzate utilizzando disegni di parole già conosciute dall'alunno/a attraverso la tabella fonetica e i giochi presenti all'interno del materiale per l'alfabetizzazione ("*Alfabetier*") e utilizzando la stessa tipologia grafica.

⁴⁰ Sono stati realizzati due incontri con le docenti per la definizione dello strumento e per condividere le modalità di somministrazione. Vedi le "Schede di scrittura autonoma" nella sezione "Strumenti".

⁴¹ Per l'analisi si è rielaborata e adattata alle esigenze di analisi dell'alfabetizzazione plurilingue la scheda di criteri utilizzata nel lavoro di ricerca dell'IPRASE di Trento. La ricerca, che presenta molti aspetti simili alla presente, è illustrata nel volume di Mario Castoldi e Michela Chicco, *Imparare a leggere e scrivere*. IPRASE – Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa. Trento, 2019.

⁴² Le schede di due classi (26 alunni in totale) non sono state prese in considerazione perché la somministrazione non ha rispecchiato le indicazioni prescritte. Alcune schede erano scarsamente leggibili (scansione inadeguata). Le schede di due alunni/e



Analisi

Una breve premessa

Per la lunghezza del testo non sono stati considerati gli articoli determinativi e indeterminativi e le congiunzioni. Le parole ripetute sono state considerate tre volte per il punteggio totale parole e due per la correttezza fonologica e ortografica.

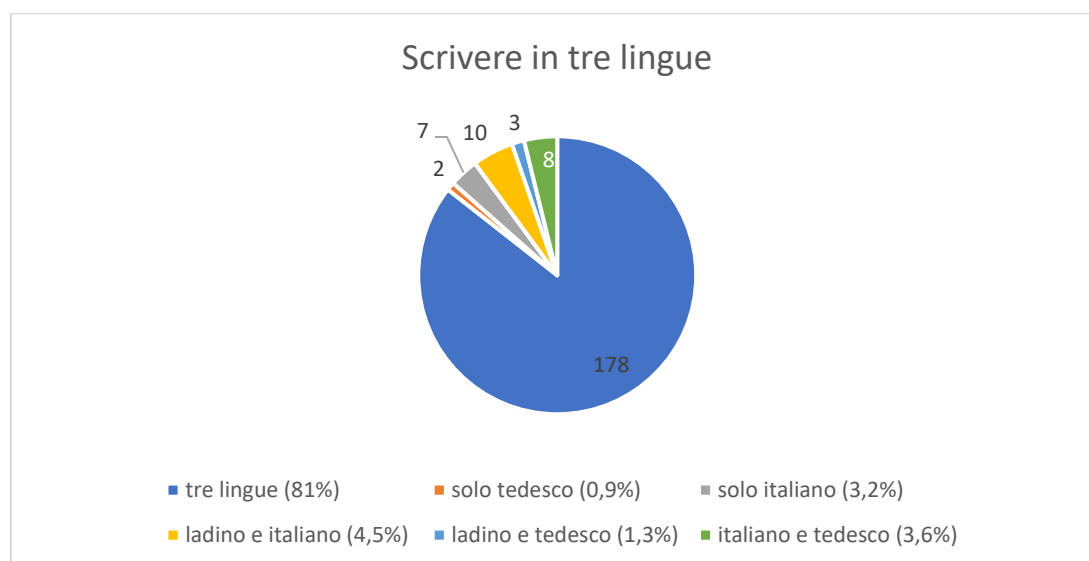
Nella lingua ladina sono state accettate parole in uso nel linguaggio comune e/o informale, ma non rispecchianti la norma (per esempio: “regalo”, “cocinela” “Marienkäfer”, ecc.). Nella lingua tedesca sono state accettate le parole dialettali (esempio: “terf”/”darf”). In tutte le lingue sono stati accettati fenomeni di interlingua (esempio: “gefrisst”/”gefressen”).

Nelle schede in lingua tedesca le parole in lingua italiana sono state escluse, e viceversa. In casi di influenza linguistica all’interno della stessa scheda – nella scrittura di una storia – la parola è stata considerata per gli aspetti della narrazione.

Per l’analisi della correttezza ortografica non è stato considerato il minuscolo/maiuscolo e gli accenti. Per la correttezza fonologica non sono state considerate le doppie.

Risultati

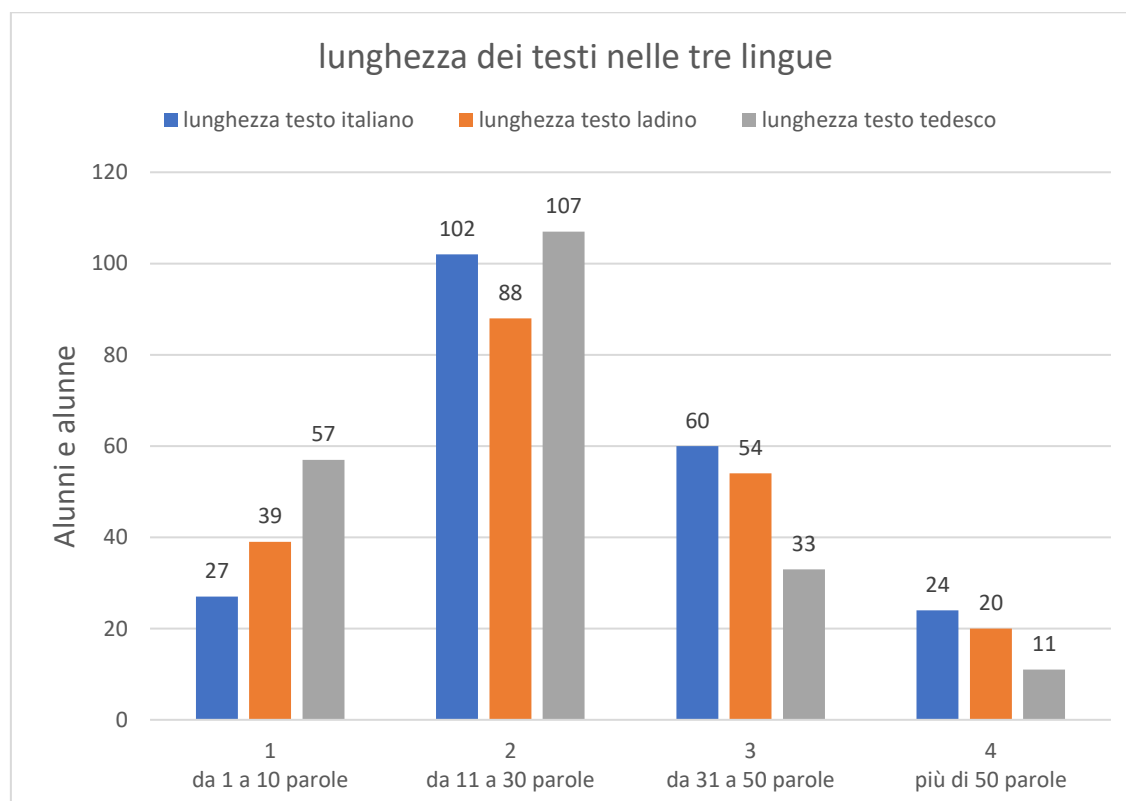
Scrivere in tre lingue



sono state escluse perché considerate impossibili da analizzare e le rimanenti per assenza dalla scuola.

L'81% degli alunni e delle alunne delle classi prime ha compilato le tre schede presentate utilizzando le tre lingue dell'alfabetizzazione. Una parte degli apprendenti (19%) ha consegnato le schede con una o due lingue mancanti. 25 di questi 30 alunni/e si concentrano in tre classi primarie. La lingua italiana appare essere la lingua più forte delle tre lingue di istruzione qualora l'alunno/a non abbia (ancora) competenze plurilingue.

Quanto si scrive nelle tre lingue



La maggior frequenza di lunghezza del testo si concentra al livello 2 (da 11 a 30 parole). Da osservare il numero di alunni/e (57) che in lingua tedesca non raggiunge le 11 parole totali, lingua che rimane posizionata in maniera consistente al livello 1 e 2 (fino a 30 parole massimo). Le lingue italiana e ladina sono molto vicine ai livelli 3 e 4 (da 31 parole a più di 50).

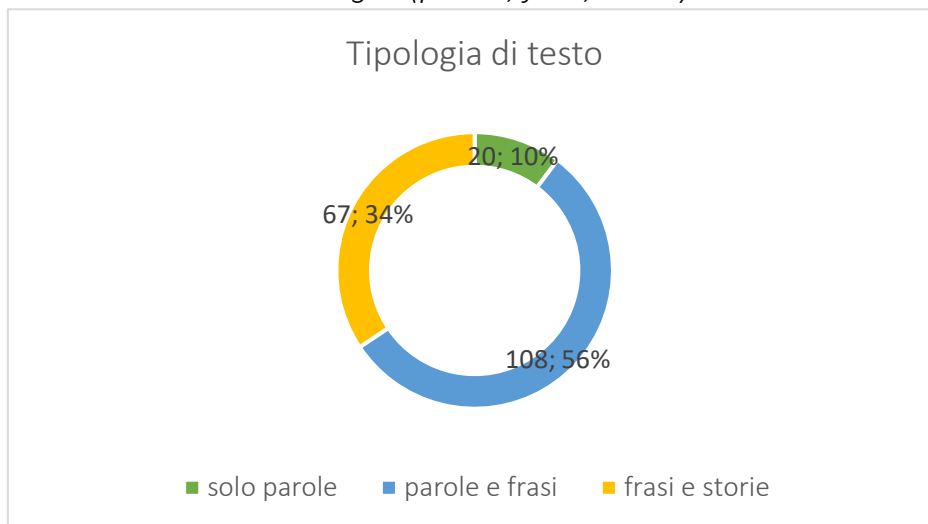
Nei casi in cui l'alunno/a si posiziona a livello 1 (totale 123 alunni) in una delle tre lingue d'istruzione 96 di questi presentano livelli più alti (2, 3 e 4) nelle combinazioni italiano e tedesco e italiano e ladino, mentre per 27 alunni non compare il livello più alto (4 = più di 50 parole) per la lingua tedesca.

Dei 55 alunni che si posizionano al 4 livello, 5 alunni/e presentano un bilanciamento fra le tre lingue d'istruzione allo stesso livello.

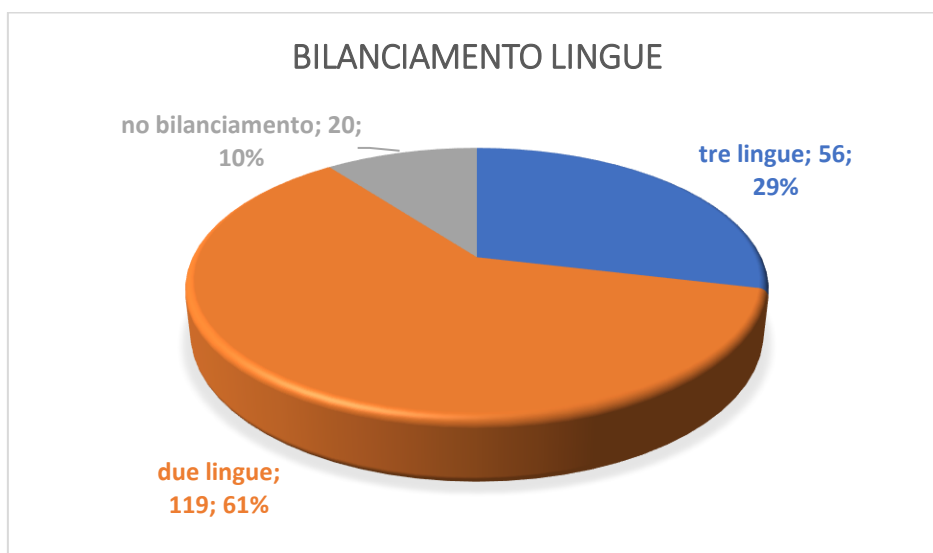
Altri 5 presentano un bilanciamento delle altre due lingue ad uno o due livelli inferiori.

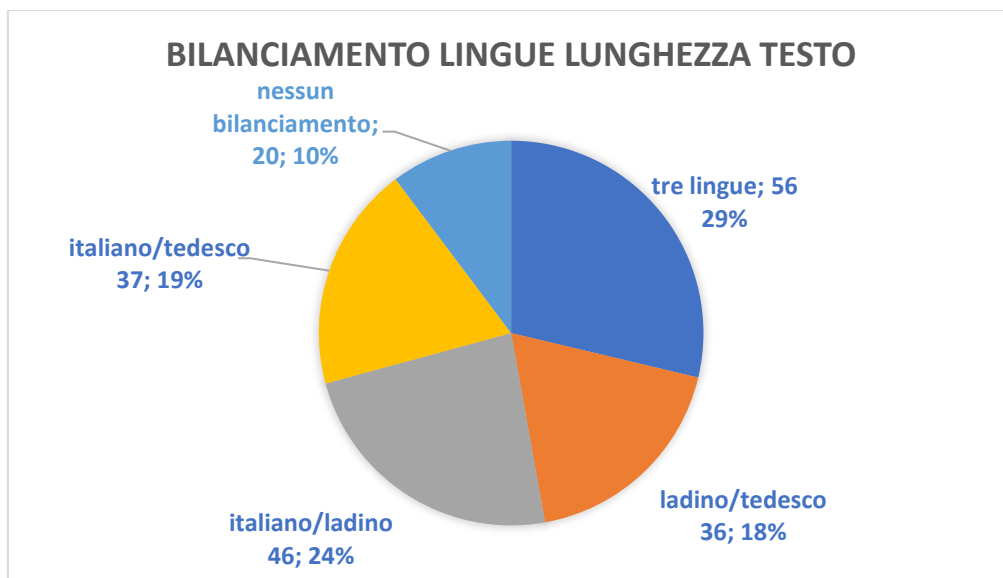
Al secondo livello, 34 alunni/e presentano il bilanciamento fra le tre lingue d'istruzione.

Cosa si scrive nelle tre lingue (parole, frasi, storie)



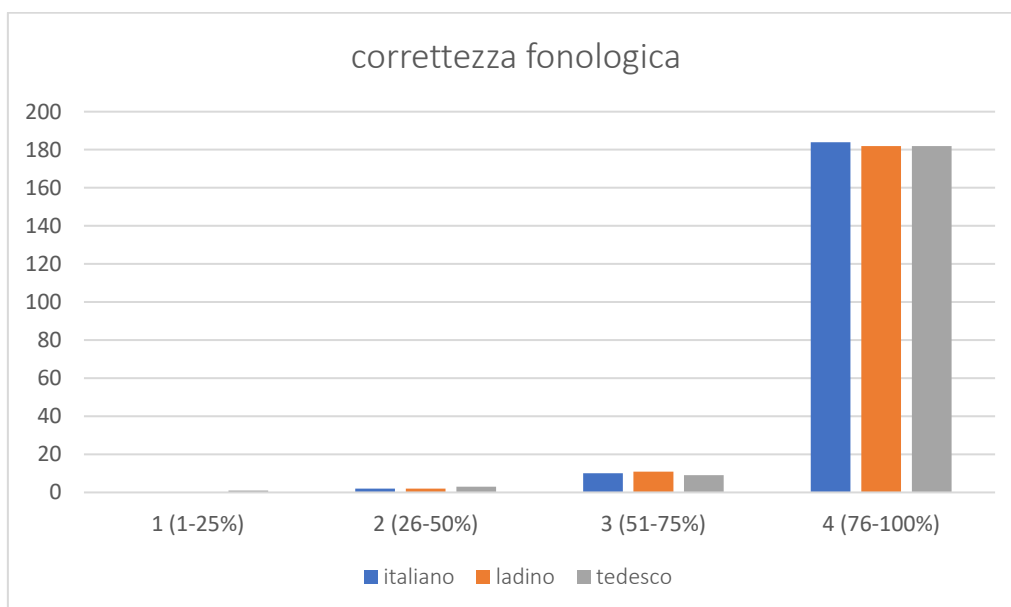
Bilanciamento nelle tre lingue in relazione alla lunghezza testo





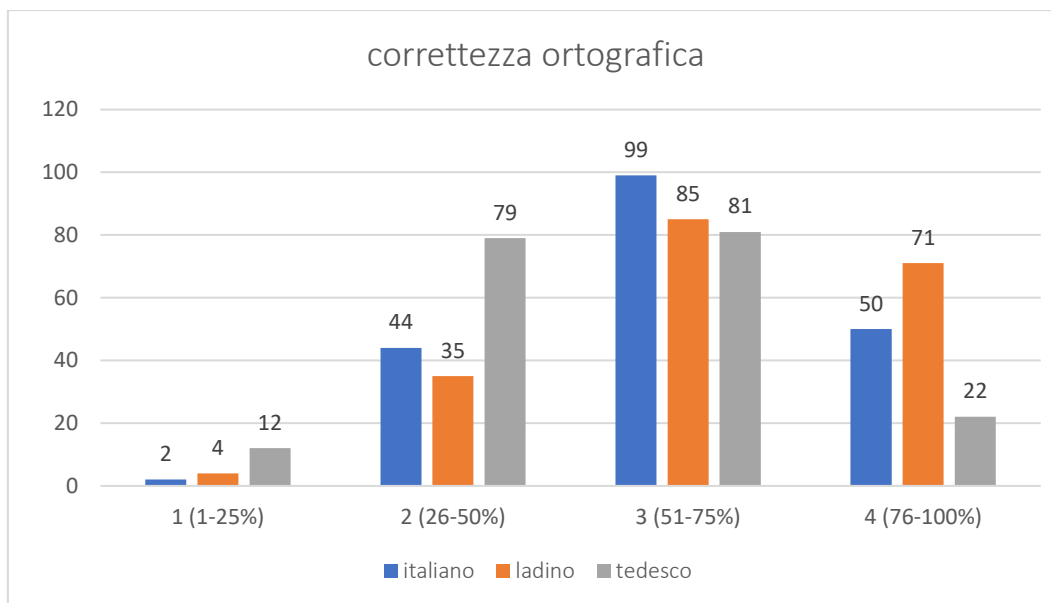
Nella relazione fra lunghezza del testo (livelli 1, 2, 3 e 4) e lingua/e si nota che un plurilinguismo bilanciato nelle tre lingue è abilità del 29% degli/delle apprendenti. Il 61% degli alunni dimostra un bilanciamento in due delle tre lingue della scuola, nelle tre combinazioni possibili. Ladino/tedesco e tedesco/italiano hanno valori simili, maggiore il valore del bilinguismo italiano/ladino.

Correttezza fonologica (rapporto fra totale parole e parole corrette fonologicamente)



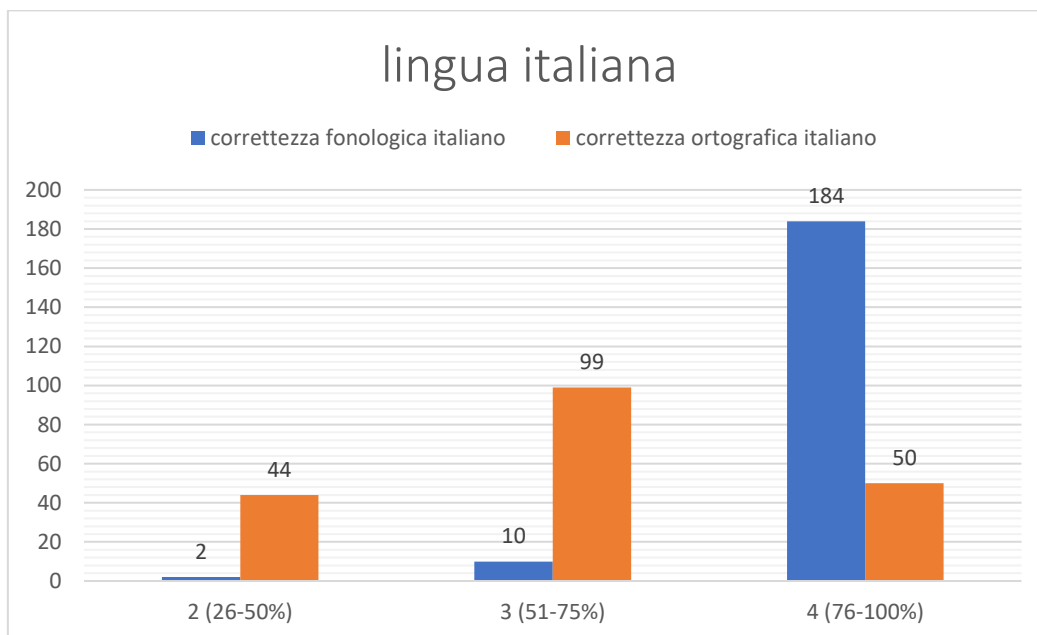
Il 98% degli alunni e delle alunne si posiziona al livello che più si avvicina alla correttezza fonologica completa.

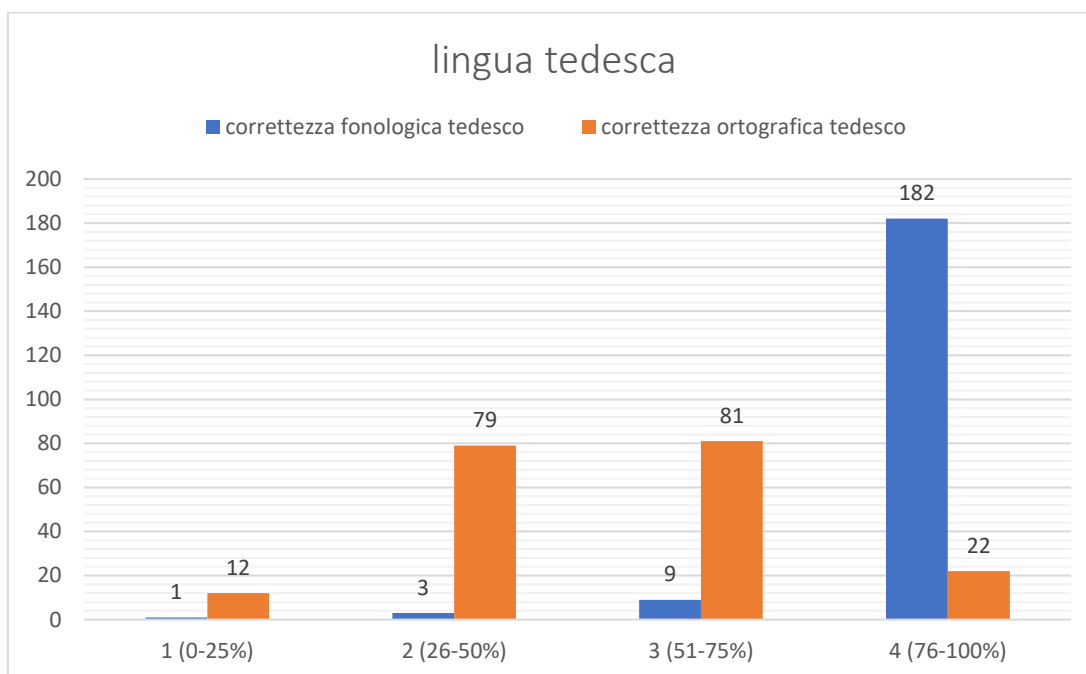
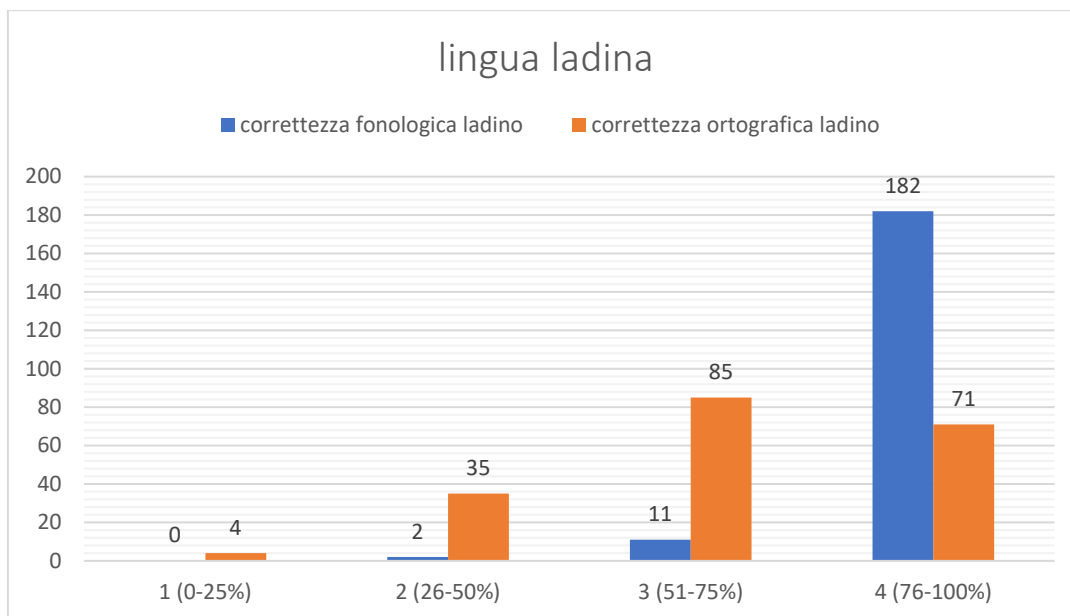
Correttezza ortografica (rapporto fra totale parole e parole corrette fonologicamente)



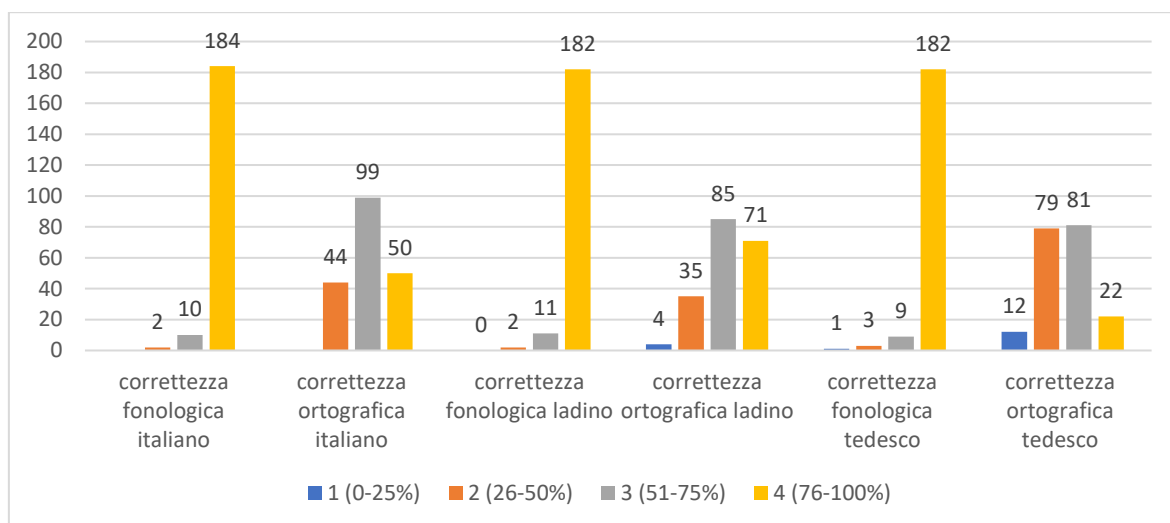
La frequenza maggiore si riscontra al livello 3 che corrisponde ad una correttezza ortografica che va dal 51 al 75%. Da notare la competenza nella lingua ladina e italiana nei livelli 3 e 4, se calcolati insieme hanno valori molto simili (156 e 149 alunni/e). Il ladino spicca al livello 4, ed è molto importante al livello 3. Risulta importante, rispetto alla distribuzione dei livelli/lingue, il numero di alunni/e con ridotta competenza ortografica nel tedesco (livello 1 e 2).

Correttezza ortografica e fonologica – per lingua



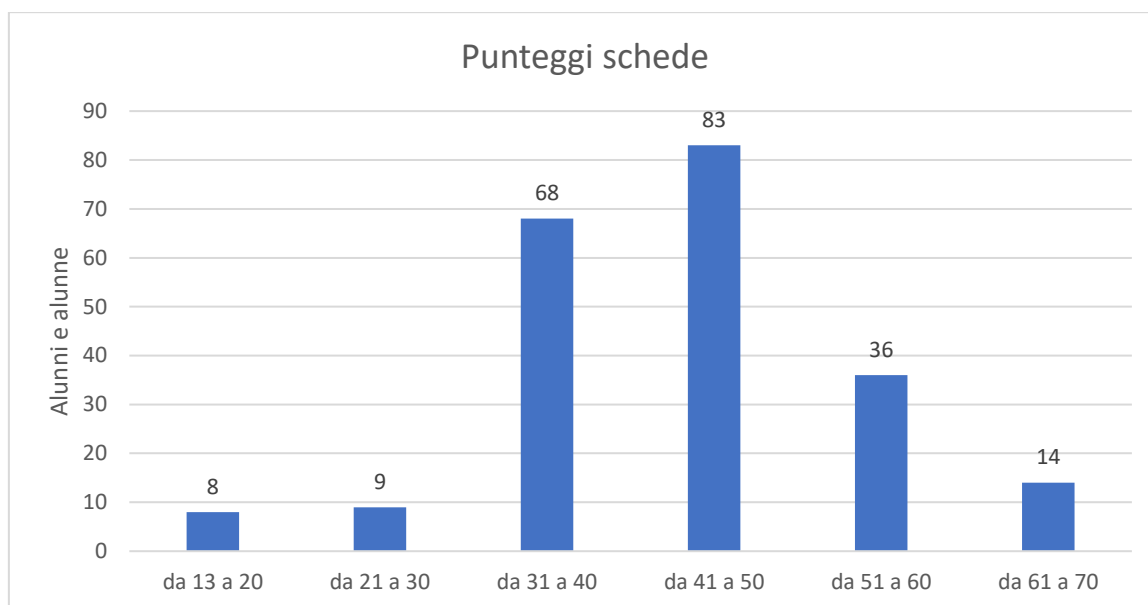


Sguardo d'insieme.



Si conferma la stabilità nella competenza fonologica e il bilanciamento fra le lingue. La correttezza ortografica si presenta con forte disomogeneità fra i livelli e le lingue.

Punteggi totali schede di analisi⁴³



Il 20% degli alunni e delle alunne si posiziona nella fascia più alta dei punteggi. Queste schede si caratterizzano per la completezza degli elementi e raggiungimento di livelli alti (3 e 4) nelle varie categorie di analisi. Sono presenti storie con elementi narrativi (titolo, presenza di una frase di apertura e di chiusura, uso del passato), di conseguenza testi piuttosto lunghi (dalle 31 parole fino a oltre 50) e un equilibrato bilanciamento fra le tre lingue d'istruzione.

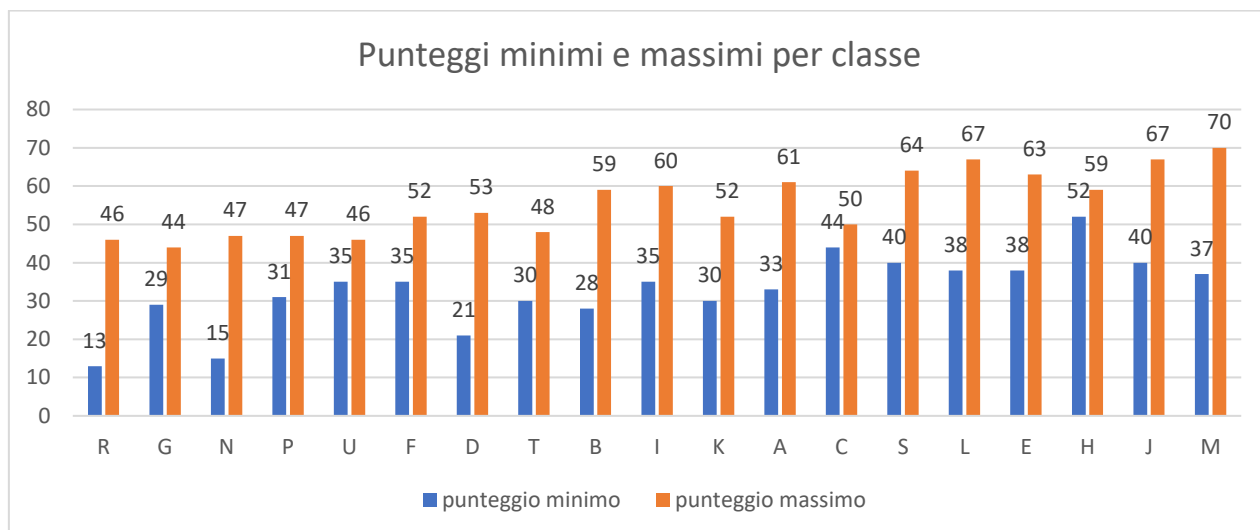
Sul versante opposto, fino a 30 punti totali (7,8% del totale alunni/e), si trovano le schede compilate con parole o poche/brevi frasi, mancanza di una o due lingue, difficoltà nel riconoscimento fonologico e nella scrittura ortograficamente corretta.

Il 38,1% degli alunni e delle alunne raggiunge un punteggio totale di scheda fra 41 e 50 punti. La lunghezza del testo è più breve, ma corretto fonologicamente (livello 4) e ortograficamente (livello 3). Sono presenti frasi e nelle lingue per le quali l'alunno/a ha maggiore competenza anche brevi storie (ma prive di elementi della narrazione).

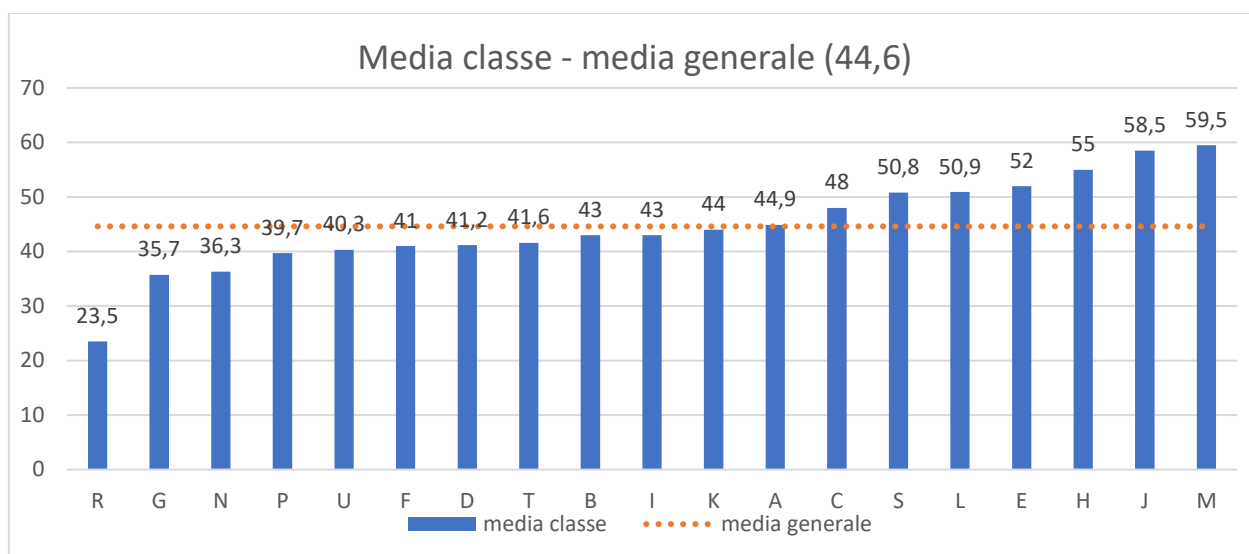
⁴³ Lunghezza testo: max 12 punti; Correttezza fonologica: max 12 punti; Correttezza ortografica: max 12 punti; Coerenza: max 3 punti; Leggibilità: max 3 punti; Tipologia testo: max 18 punti; Aspetti della narrazione: max 12 punti; Totale punti scheda: 73.

Il 31,2 degli alunni e delle alunne ottiene un punteggio fra 31 e 40. Sono schede che presentano correttezza fonologica e ortografica, ma con testi brevi e caratterizzati da liste di parole o brevi frasi.

Punteggi minimi e massimi per classi



Punteggi per classi e media



8 classi (86 alunni/e in totale = 39,4% del totale alunni) si posizionano sopra la media generale. Le schede delle classi sopra la media si presentano con testi non necessariamente lunghi ma articolati con frasi e storie, queste comprensive di elementi narrativi. La correttezza fonologica è in linea con tutte le altre schede. La correttezza ortografica presenta più omogeneità rispetto alle schede in generale. Aggregando i livelli 3 e 4 di correttezza si trova l'89,5% e l'84,8% rispettivamente per la lingua ladina e italiana, mentre per la lingua tedesca l'84,8% è compreso nei livelli 2 e 3.

Da sottolineare che classi che presentano risultati sopra la media non hanno un unico comune denominatore rispetto agli elementi presi in considerazione per l'analisi di contesto e strategie didattiche. Di queste classi, alcune sono in contesti prettamente monolingue, altri in contesti con alta eterogeneità linguistica, alcune vedono la presenza di alunni/e con background migratorio, altre no. Alcune sono caratterizzate da strategie didattiche orientate all'apprendimento autonomo, altre all'apprendimento eterodiretto (di cui in parte con l'inclusione di strategie di apprendimento autonomo).

Caratteristiche classi sopra la media generale

codice classe	totale alunni/e	ladino presente come lingua familiare		alunni/e con 2+ lingue familiari		complessità linguistica classe	pluriclasse	alfabetizzazione plurilingue			strategie didattiche	punteggio medio classe
		n. alunni/e	%	n.	%			modello	alternanza temporale lingue	lingue principali di alfabetizzazione		
A	18	17	94,4%	8	44,4%	3	0	2 docenti / 3 lingue	settimanale	2	eterodiretto+	44,9
C	3	3	100,0%	0	0,0%	1	1	2 docenti / 3 lingue	giornaliero	2	eterodiretto+	48
S	13	10	76,9%	6	46,2%	5	0	3 docenti / 3 lingue	giornaliero	2	eterodiretto	50,7
L	12	7	58,3%	5	41,7%	5	0	3 docenti / 3 lingue	giornaliero	2	eterodiretto	50,9
E	12	5	41,7%	8	66,7%	7	0	1 docente / 3 lingue	giornaliero	3	eterodiretto+	52
H	5	5	100,0%	4	80,0%	2	1	2 docenti / 3 lingue	settimanale	2	eterodiretto+	55
J	7	3	42,9%	4	57,1%	7	1	1 docente / 3 lingue	giorni alternati	3	autodiretto	55,7
M	8	2	25,0%	4	50,0%	5	1	1 docente / 3 lingue	giorni alternati	3	autodiretto	59,5

Sintesi dei risultati delle rilevazioni delle abilità di scrittura

Il quadro generale presenta, nelle abilità di scrittura, un plurilinguismo diffuso. Osservando la lunghezza dei testi si può notare una corrispondenza maggiore nella lunghezza dei testi in due lingue, indipendentemente dalle combinazioni fra due lingue: ladino-italiano, ladino-tedesco, italiano-tedesco. La terza lingua può presentare più o meno parole rispetto alle due lingue che presentano lunghezze simili. Ciò porta a ipotizzare che all'interno del trilinguismo, la produzione in due lingue sia molto simile, mentre la lunghezza del testo della terza lingua è o più lungo o più corto.

La competenza fonologica è per la quasi totalità degli alunni e delle alunne una competenza acquisita completamente, mentre la competenza nell'ortografia è molto disomogenea, sia fra gli alunni, che all'interno delle classi che fra le lingue. Sono da tenere naturalmente in considerazione i livelli di trasparenza e opacità delle singole lingue e le difficoltà, in particolare nella lingua tedesca, di sviluppare competenze nelle corrispondenze fonema-grafema.

Nel processo di scrittura (parole, frasi, storie) si evidenzia una caratterizzazione per gruppi classe, risultato che fa supporre un lavoro più intenso e/o incisivo sulla scrittura in alcune realtà scolastiche. La tipologia del testo non è correlata alla lunghezza del testo. Brevi storie complete di elementi narrativi sono possibili anche con lunghezza di testo inferiore a 30 parole.

Coerenza del testo e leggibilità sono competenze acquisite dalla maggioranza degli alunni e delle alunne.

Gli aspetti estrinseci dell'alfabetizzazione plurilingue (modello di insegnamento, strategie didattiche, formazione del docente, eterogeneità linguistica, presenza di alunni/e con background migratorio) sembrano non determinare in modo esclusivo i risultati di apprendimento nella scrittura. Questi saranno da ricercare in modo più approfondito in questi e in altri fattori, all'interno della pratica didattica quotidiana (accoglienza e gestione delle preconoscenze, soddisfacimento di bisogni personali), nella relazione docente-alunni/e di insegnamento-apprendimento, nel contesto familiare, tanto per fare alcune ipotesi di aree di approfondimento.

CONCLUSIONI

In sintesi, le risposte alle domande della ricerca

Due erano le direzioni di ricerca. La prima riguardava il grado di implementazione dell'alfabetizzazione plurilingue. Con quali modalità, tempi, strumenti e materiali realizzano le scuole primarie l'alfabetizzazione plurilingue? La seconda riguardava gli esiti dell'apprendimento. L'apprendimento nelle tre lingue è bilanciato? Gli esiti giustificano il considerevole impegno didattico da parte dei docenti, lo sforzo cognitivo da parte delle alunne e degli alunni e l'investimento di risorse finanziarie per la formazione e i materiali?

Per quanto riguarda le risposte alla prima direzione di ricerca, presentate nella prima parte di questo Report, nell'alfabetizzazione, le tre lingue di istruzione sono sempre presenti ma con gradazioni diverse⁴⁴.

Le gradazioni sono date dall'orientamento pedagogico-didattico dei/delle docenti e/o della direzione scolastica: a) dalla lingua materna verso le altre lingue, b) focus sulle lingue meno conosciute. Così come le scelte che riguardano la presenza temporale delle tre lingue: a) tre lingue sempre presenti durante la giornata, b) le lingue alternate a giorni, c) le lingue alternate a settimane.

Sono presenti tre modelli di insegnamento plurilingue: una docente/3 lingue (Modello A), due docenti/3 lingue (Modello B) e 3 docenti/3 lingue (Modello C). L'approccio fonico all'alfabetizzazione è condiviso da tutti i docenti. Ad eccezione delle sezioni montessoriane, i docenti condividono lo strumento didattico predisposto in tre lingue dalla Direzione Formazione e Istruzione Ladina, mentre per il resto si tratta di materiali autoprodotti e saltuariamente condivisi fra colleghi di direzioni scolastiche diverse.

Per quanto riguarda le risposte alle domande della seconda direzione di ricerca relativa ai risultati di apprendimento, in sintesi: l'apprendimento plurilingue è diffuso, ma nelle abilità di scrittura è più bilanciato nell'area bilingue, nelle varie combinazioni possibili, con la terza lingua che può presentarsi più forte o più debole rispetto alle due (in termini di lunghezza del testo). Pur considerando la varietà e disomogeneità delle competenze nelle tre lingue d'istruzione a inizio anno scolastico, si

⁴⁴ Fa eccezione una scuola che presenta l'alfabetizzazione principalmente in una lingua.

evidenziano realtà dove l'acquisizione di abilità di scrittura in tre lingue raggiunge a fine anno scolastico livelli molto alti di bilanciamento bi- e trilingue.

I risultati di queste realtà indicano che l'apprendimento plurilingue bilanciato è un obiettivo possibile che si può raggiungere attraverso strategie e con strumenti molto diversi fra loro.

Per una realtà di lingua minoritaria storica all'interno di un contesto regionale bilingue con una lingua nazionale e un'altra lingua con alto prestigio, il plurilinguismo è necessità e privilegio. Necessità per la salvaguardia della lingua ladina, privilegio per la possibilità di muoversi con facilità all'interno dei diversi contesti. La consapevolezza di ciò, molto presente nei/nelle docenti, fa diventare l'impegno dell'insegnamento in più lingue un "prezzo" necessario da pagare per tutti i vantaggi dell'essere persona plurilingue. Il tradizionale plurilinguismo nell'insegnamento primario non viene messo in discussione.

Alunni e alunne fanno esperienza di plurilinguismo fin dalla scuola dell'infanzia, se non prima in famiglia. Per loro, essere inseriti in un contesto dove più lingue sono presenti è realtà quotidiana. Apprendere in tre lingue è certamente più impegnativo che apprendere in una lingua soltanto, ma la flessibilità del sistema che permette, in particolare nelle fasi di apprendimento (anche grazie alle competenze plurilinguistiche del/la docente) altre possibilità di espressione linguistica dell'alunno/a, consente di vivere con spontaneità il plurilinguismo in classe.

Un sistema plurilingue ha bisogno di più sostegno e risorse, di vario tipo: riconoscimento dello sforzo, comprensione delle difficoltà, sostegno in queste attraverso percorsi di accompagnamento e consulenza. I materiali didattici in più lingue necessitano di tempi, sia per la reperibilità, che nell'adattabilità, che nella predisposizione finale. Tanto più questi sono realizzati dalla Direzione, quanto più si alleggerisce il lavoro degli/delle insegnanti e si promuove un sistema plurilingue sostenibile.

STRUMENTI

Interviste

Tracce per l'intervista semi-strutturata

<i>Insegnanti prima volta alfabetizzazione</i>
È la prima volta che insegni in una prima classe?
Qual è la tua impressione in generale?
Ti senti preparata o sei in difficoltà?
Lavori insieme alle altre insegnanti? Vi confrontate?
C'è qualcosa che ti ha sorpreso/a? Qualcosa che non avevi previsto?
C'è qualcuno che ti ha spiegato cos'è e come funziona e perché?
I corsi all'università ti sono stati di aiuto?

<i>Insegnanti con esperienza di alfabetizzazione plurilingue</i>
Hai sempre praticato un'alfabetizzazione con tre lingue o hai anche fatto esperienza di alfabetizzazione mono-bilingue?
<i>[se trilingue passare avanti]</i>
Ricordi il passaggio o i passaggi?
Mi puoi raccontare brevemente la tua esperienza?
Rispetto all'alfabetizzazione monolingue quali sono le differenze che personalmente hai osservato nei bambini?
Secondo te l'alfabetizzazione plurilingue ha portato ai bambini a maggiore scioltezza nell'uso delle lingue, perlomeno negli anni successivi alla prima classe?
Solo impressioni o anche dati?
E per te? Ci sono state difficoltà?
Secondo la sua esperienza, che cosa ha portato il passaggio all'alfabetizzazione multilingue, nel complesso?
Quali sono secondo te i punti di forza e di debolezza dei due approcci?

Tornando a questo anno scolastico che è sicuramente particolare, qual è l'aspetto dell'alfabetizzazione che più ne risente?
Mi puoi raccontare brevemente come organizzi l'alfabetizzazione plurilingue nei momenti di didattica a distanza?
Ho visto dalla tua programmazione settimanale. E' una decisione tua o viene programmata insieme alle docenti di classe/della direzione?
Sai per quali ragioni normative e didattiche si realizza l'alfabetizzazione plurilingue?
All'inizio dell'anno scolastico avete avuto un incontro con i genitori. In questa occasione avete illustrato come lavorerete sulle lingue? E in particolare sull'alfabetizzazione?

Ai tuoi bambini piace apprendere a leggere e scrivere in tre lingue?
Che tipo di consapevolezza hanno i bambini del plurilinguismo? Ti sei mai confrontata con loro? Hai mai parlato con loro di questo? Se sí, che cosa dicono?
Se no, che cosa immagini direbbero i tuoi bambini? Potresti portare in classe l'argomento e poi a maggio raccontarmi com'è andata?
E i genitori, cosa dicono? Ti fanno dei commenti, delle richieste particolari. Che tipo di atteggiamento vedi in loro?
Fanno dei paragoni con gli altri figli più grandi?

Personalmente ti piace insegnare a leggere e scrivere in tre lingue?
Ti senti preparata in tutte e tre le lingue?
Come hai costruito la tua competenza in relazione alla letto-scrittura?

La trovi adeguata? Ti senti sicuro/a?
Se ti proponessero di fare dei corsi di lingua li faresti? In che ordine, per le tre lingue?
Se ti proponessero di fare della formazione sulla letto-scrittura in più lingue, la faresti?
C'è un ambito in cui vorresti migliorare? Linguistico o didattico?
Quali sono le maggiori difficoltà che incontri?

Hai frequentato la formazione sui materiali a disposizione a inizio anno? Ti sembrano sufficienti?
Ti aiutano questi materiali a svolgere la tua attività?
Quanto li usi mediamente in una settimana?
Potresti pensare di farne a meno?
Quanto spesso utilizzi altro materiale?
Ti faccio vedere questa immagine, quali materiali ti incuriosiscono e prenderesti in mano?
Ti capita di chiedere informazioni o aiuto in tema letto-scrittura?
Ti capita di sentire il bisogno di avere una consulenza durante l'anno?

Se pensi ai tuoi alunni in classe durante l'alfabetizzazione che immagine ti viene in mente? Potresti provare a descrivermela?
Come vivono i tuoi alunni la didattica plurilingue?
Ci sono bambini nella tua classe che vedi in difficoltà con le lingue? Con quale/i in particolare?
Da che cosa te ne accorgi? [suoni, familiarità/estraneità, ...]
Sono bambini che fanno fatica a scuola in generale?
Hai mai notato nei bambini dei momenti di stanchezza o insofferenza nei confronti dell'approccio plurilingue?
Chi sono questi bambini? [background particolare, bisogni speciali, ...]
I genitori ti hanno mai raccontato se i loro figli a casa dicono che la didattica plurilingue non piace o che fanno fatica?
Secondo la tua esperienza, quand'è che un alunno fa più fatica a gestire il plurilinguismo?
Ci sono delle attività più facili o più difficili per l'alunno/a? Cosa trovano i bambini "facilissimo" e cosa "difficilissimo"?
Quali sono i momenti e le attività in cui vivono il plurilinguismo con naturalezza?

Proponi delle attività di confronto fra le lingue? Quando, in quali situazioni?
Proponi attività con tutte e tre le lingue insieme?
I colori assegnati alle lingue aiutano a implementare l'alfabetizzazione plurilingue? [o utilizzi altre strategie, quali?]
Come si presenta la tua classe in termini di eterogeneità linguistica? [Posso chiederti di compilare una tabella con questi dati?]
Pensa a giugno. Che cosa sanno leggere e scrivere i tuoi alunni e le tue alunne nelle tre lingue di alfabetizzazione?
Quali sono gli obiettivi più importanti da raggiungere con questa classe alla fine dell'anno scolastico?

This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



[illegible]

Scheda criteri scrittura autonoma

SCHEDA CRITERI SCRITTURA AUTONOMA

		punti				punti	
Lunghezza del testo	Italiano			Qualità di informazioni: Rapporto percentuale fra totale parole e parole scritte fonologicamente e corrette	Italiano		
	da 1 a 10 parole	1			da 0 a 25% corrette	1	
	da 11 a 30 parole	2			da 26% a 50% corrette	2	
	da 31 a 50 parole	3			da 51% a 75%	3	
	più di 50 parole	4			da 76% a 100%	4	
	ladino						
	da 1 a 10 parole	1			ladino		
	da 11 a 30 parole	2			da 0 a 25% corrette	1	
	da 31 a 50 parole	3			da 26% a 50% corrette	2	
	più di 50 parole	4			da 51% a 75%	3	
					da 76% a 100%	4	
			12				
Leggibilità (qualità grafica della scrittura)	illeggibile	0		Qualità: Rapporto fra totale parole e parole scritte ortograficamente corrette	Italiano		
	parzialmente leggibile	1			da 0 a 25% corrette	1	
	completamente leggibile	2			da 26% a 50% corrette	2	
					da 51% a 75%	3	
Coerenza descrittiva/narrativa	senza coerenza	0		da 76% a 100%	4		
	con coerenza	3		ladino			
				da 0 a 25% corrette	1		
Tipologia	parole (2 punti x scheda)	6		da 26% a 50% corrette	2		
	frase (4 punti a scheda)	12		da 51% a 75%	3		
	storia (6 punti a scheda)	18		da 76% a 100%	4		
				tedesco			
Tracce di narrazione (presenza di)	Italiano			da 0 a 25% corrette	1		
	Titolo	1		da 26% a 50% corrette	2		
	Presenza di una formula di apertura	1		da 51% a 75%	3		
	Presenza di una formula di chiusura	1		da 76% a 100%	4		
	Uso del passato	1					
	ladino						
	Titolo	1					
	formula di apertura	1					
	formula di chiusura	1					
Uso del passato	1						