

Difficoltà di lettura?

Un'indagine svolta nelle scuole primarie della Svizzera italiana

di Fabio Leoni* e Feliciano Tocchetto**

In queste pagine è presentata la sintesi di una ricerca condotta nelle scuole elementari della Svizzera italiana e finanziata dal Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica (FNS Do-Research). Il progetto, iniziato nell'autunno 2007 e terminato alla fine del 2009, ha affrontato un duplice compito: conoscere le rappresentazioni e i vissuti degli insegnanti di scuola primaria ed effettuare un rilevamento delle difficoltà di lettura degli allievi, allo scopo di quantificare la problematica.

Due ragioni hanno pure incentivato gli autori del presente studio ad approfondire la questione.

L'indagine «Quale continuità per l'aggiornamento di italiano nella scuola primaria?» (Canevascini e Attar, 2005), volta a raccogliere «i bisogni, i nuovi interessi, le richieste dei docenti in merito alla loro formazione continua, soprattutto nell'ambito dell'italiano», ha fatto emergere tra i bisogni formativi la tematica della progettazione di interventi o percorsi didattici per affrontare le difficoltà di apprendimento in ambito linguistico. Un'altra motivazione alla base di questo lavoro deriva dal fatto che a livello nazionale e nella Svizzera italiana non esistono un protocollo diagnostico e delle linee guida per l'aiuto di allievi con difficoltà significative di lettura, come in alcuni paesi tra i quali l'Italia (Consensus Conference, 2007).

Per i docenti di scuola primaria l'insegnamento della letto-scrittura è considerato una delle prime sfide, è uno degli aspetti che caratterizzano la loro professione. Il problema nasce quando un bambino non impara come gli altri. Alcuni insegnanti affermano di trovarsi in difficoltà di fronte alla natura delle disabilità e agli effetti che queste hanno sul percorso di apprendimento. In assenza di conoscenze e pratiche di identificazione del disturbo, ci si interroga sull'impegno dell'allievo, sulle condizioni familiari, facendo talvolta delle ipotesi poco pertinenti; vengono segnalati disinteresse, rifiuto, scarso impegno e problemi di comportamento in classe da parte del bambino o problemi di tipo relazionale. Mancando le conoscenze in merito a un fenomeno non si può ipotizzare che questo esista: infatti, la prima causa degli errori che si fanno con un bambino che presenta

un disturbo specifico dell'apprendimento è la misconoscenza del disturbo stesso.

Quadro teorico

Come rileva Jocelyne Giasson (2004), la ricerca concernente i lettori in difficoltà ha subito delle profonde trasformazioni, rilanciando la discussione e promuovendo nuove piste di lavoro con la volontà di coinvolgere gli insegnanti e i ricercatori, sia dell'ambito dell'educazione che dell'ambito neuropsicologico e medico, nella riflessione sulle ricerche e nella realizzazione di interventi fondati sui risultati che ne scaturiscono.

Interessanti sono gli apporti di Cellier e Lavallée (2004, p. 5): «*en l'occurrence, une explication génétique transférée dans un autre espace, celui de la pédagogie, produit un discours critique sur les pratiques actuelles des enseignants et substitue des propositions qui, elles-mêmes, renvoient à d'autres choix pédagogiques eux aussi prédéterminés*».

La lettura è un processo di costruzione di significato multiforme di tipo linguistico-concettuale, culturale e sociale. È un percorso caratterizzato dal passaggio dalla cultura orale a quella scritta. Il bambino per accedere al codice scritto è chiamato ad appropriarsi di abilità di decodifica e di esplorazione dei testi utilizzando le proprie conoscenze di parole, e abilità culturali più in generale. Con i necessari automatismi di lettura, il vocabolario di base permette il riconoscimento di parole senza bisogno di analisi.

Nei modelli proposti dalla letteratura scientifica si considera l'atto di lettura come un processo di attribuzione di significato a dei segni grafici, basato sulle informazioni provenienti da due direzioni: dall'alto al basso (top-down: importanza dell'anticipazione come strategia di lettura), e dal basso all'alto (bottom-up: importanza del trattamento fonologico dello stimolo visivo). I diversi approcci sono l'espressione dell'una, dell'altra o di entrambe le direzioni.

L'italiano è una lingua con un'ortografia trasparente che facilita la lettura, dove un suono corrisponde quasi sempre a un segno, differentemente dall'inglese o dal francese, che sono lingue molto più complesse da un

punto di vista fonologico. Come si avvicina naturalmente il bambino alla lettura in lingua italiana? Quale è il suo percorso spontaneo? Gli studi condotti da diversi autori (Martini, 1995; Frith et al., 1985; Stella, 1996; Tressoldi, 1996; Paulesu et al., 2001) hanno avvalorato le ipotesi che riconoscono l'affermarsi di un passaggio da una lettura indiretta a carattere fonologico a una lettura diretta di tipo lessicale, una volta consolidati quegli automatismi acquisiti con le prime esperienze di lettura prevalentemente decifratrice.

Le ricerche sugli interventi con i lettori in difficoltà si chinano su molteplici problematiche presentate dagli allievi. Questa considerazione ha condotto a evidenziare l'esistenza di profili differenti, sui quali risulta importante caratterizzare gli interventi. Dalla letteratura emergono tre tipologie di profili (Giasson, 2004).

1. *Bambini con difficoltà di accesso alla lingua scritta*: allievi che non hanno potuto familiarizzarsi con il codice scritto all'entrata nel mondo scolastico e non riescono a capire a cosa serve la lettura e cosa si debba fare per poter leggere.
2. *Lettori che non riescono a seguire il ritmo della classe*: allievi che presentano delle difficoltà di comprensione dovute a molteplici fattori, come povertà di vocabolario o mancata padronanza di strategie di comprensione.
3. *Lettori che presentano persistenti difficoltà di lettura*: allievi che, seppur con un insegnamento di qualità e la presenza di stimoli, presentano difficoltà di letto-scrittura nel corso del loro percorso di apprendimento. Le loro abilità di lettura permangono insoddisfacenti e sono bloccati allo stadio della decifrazione della parola.

Pur non tralasciando i primi due ambiti, per questa ricerca ci si è concentrati sul terzo gruppo con difficoltà definite come disturbi specifici dell'apprendimento della letto-scrittura. Questo gruppo concerne quei bambini, che pur non presentando malattie neurologiche o psichiatriche, ritardi mentali, gravi problemi sociali o ambientali, presentano importanti difficoltà nell'apprendimento di lettura e/o scrittura.

Risultati inerenti alle rappresentazioni e ai vissuti degli insegnanti

A 400 insegnanti è stato sottoposto un questionario sulle difficoltà di apprendimento della lettura con lo scopo di rilevare le loro rappresentazioni. I temi affrontati nel questionario sono stati i seguenti:

- le difficoltà di lettura;
- le cause dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA);
- le immagini dell'allievo con DSA;
- le fonti di informazione-formazione;
- le strategie e gli strumenti didattici;
- la definizione di dislessia.

Il tasso di risposta al questionario si è situato al 58,7%, con un risultato superiore alle aspettative iniziali. Successivamente sono pure stati intervistati nove docenti.

Secondo il 99,6% dei docenti che hanno risposto, le difficoltà di lettura sono importanti o molto importanti nell'apprendimento generale degli allievi, e più del 50% degli insegnanti individua gli elementi significativi nelle difficoltà di lettura. Un'elevata percentuale, viceversa, evidenzia elementi meno significativi. Questo potrebbe essere una ragione per cui a volte non viene affrontato il reale problema della difficoltà di lettura.

Il fatto che elementi significativi per l'individuazione di difficoltà di lettura non vengano evidenziati potrebbe essere dovuto all'incertezza che i docenti mostrano sul tema. Infatti, una buona percentuale non ha saputo esprimere opinioni in merito a diversi elementi, come ad esempio la sillabazione delle parole (31,4%) o gli errori fonologici (14,8%).

L'approccio alla letto-scrittura

Il 71% dei docenti che ha risposto al questionario concorda che il tipo di approccio alla lettura utilizzato durante la prima fase di accesso al codice può rendere più o meno evidenti le difficoltà; bisogna precisare che ciò non significa che sia l'approccio a creare le difficoltà, ma esso può contribuire ad accentuarle o meno.

I nove insegnanti successivamente intervistati segnalano tutti l'importanza di adattare gli approcci alle modalità di apprendimento del bambino,

specialmente quando si tratta di bambini che mostrano delle difficoltà, scegliendo un approccio globale interattivo, sillabico o misto. Un docente cita pure l'approccio alfabetico per i bambini in difficoltà.

I docenti intervistati, anche quelli che dichiarano di essere favorevoli all'approccio interattivo, nella descrizione dei fatti dimostrano di applicare un approccio misto. Essi affermano che è importante lavorare a livello di "lettera" e di "parola", in particolare con i bambini che presentano difficoltà, attraverso la ricerca di strategie didattiche più "tecniche" (SID) o "meccaniche" (VT), ossia mettendo in atto un approccio di tipo sillabico o alfabetico. Tutti i docenti intervistati si esprimono sull'importanza di attività a carattere fonologico e metafonologico. Rimangono diverse le posizioni sul momento opportuno per la loro introduzione, benché tutti i docenti la prevedano entro l'inizio della prima elementare, differentemente da quanto suggeriva Monighetti (1994), il quale affermava che «si impara a segmentare solo imparando a leggere» (p. 42) e non con attività mirate. «Secondo me è importantissimo [anticipare le attività fonologiche]. Io mi sono ritrovata a doverlo fare ancora in prima e, secondo me, sono cose che si potrebbero già apprendere all'ultimo anno di scuola dell'infanzia, [...]» (RQ).

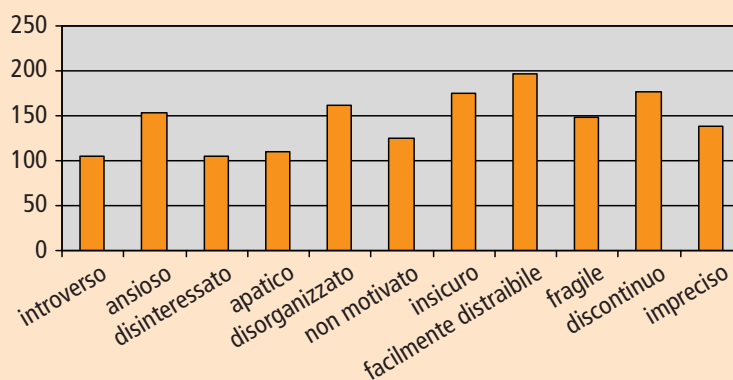
Disturbi specifici dell'apprendimento

Il questionario ha pure toccato le cause dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA): per il 56,6% dei docenti le cause non sono chiare. L'immagine dell'allievo con DSA è quella di un alunno poco brillante sul piano cognitivo ed emotivo. Su una lista di 42 aggettivi (20 positivi e 22 negativi), le scelte dei docenti sono orientate soprattutto su aggettivi a caratterizzazione negativa (cfr. figura 1).

La dislessia: strumenti, strategie per migliorare il successo scolastico e lavoro in rete

Per gli intervistati, una maggiore conoscenza della tematica li agevolerebbe nell'individuazione di indicatori di possibili disturbi e permetterebbe loro di intervenire più tempestivamente sia sul fronte del lavoro in rete, che nella loro pratica didattica: «[...] se non li aiuti e non intervieni tempestivamente diventa veramente un problema che trascini ancora in quinta e poi [...]» (IM). Questo pensiero si riscontra anche nella letteratura, infatti secondo Stella «la prima vera causa degli errori che si fanno con i bambini dislessici è l'ignoranza del problema. Le informazioni scientifiche sulla dislessia sono il primo passo perché agli insegnanti possa venire il sospetto che un bambino che non impara a leggere possa avere una disabilità specifica» (Stella,

Figura 1: Immagine dell'alunno con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)



Difficoltà di lettura? Un'indagine svolta nelle scuole primarie della Svizzera italiana

2004, p.70). I docenti interpellati tramite le interviste evidenziano l'importanza del lavoro in rete tra docenti, operatori di sostegno e famiglie; segnalano comunque dei problemi nella collaborazione con gli specialisti, per quanto riguarda l'uso di un linguaggio comune e la definizione di dislessia. Anche la famiglia ha un ruolo importante nell'accompagnamento di un bambino al quale viene riconosciuta una dislessia. Secondo i docenti intervistati è necessario investire del tempo nella collaborazione con la famiglia: «Ci vorrà un grosso impegno, un grosso da fare e poi una famiglia che ti segue, perché secondo me la famiglia, per un bambino, è molto importante. [...]» (RQ).

Risultati inerenti alle prove con gli allievi

Si è analizzata la diffusione della problematica su un campione iniziale di 824 allievi, composto da 418 soggetti di terza elementare e 406 di quinta classe. Per escludere l'ipotesi di difficoltà di lettura dovute a una serie di altre ragioni, sono stati indagati altri diversi fattori generatori di difficoltà, quali: italiano lingua II, problemi di udito, di vista, ritardo cognitivo, ...

Gruppo di controllo e bambini con risultati inferiori alla norma nella lettura di brani e non esclusi hanno svolto altre prove di secondo livello (Sartori, Job e Tressoldi, 1995), unite ad alcune prove fonologiche e metafonologiche. Considerate due deviazioni standard sotto la media per la velocità di lettura e i valori al di sotto del 5° percentile per la correttezza di lettura, sono state quantificate le percentuali di allievi che si trovano al di sotto della soglia critica per rapidità e/o correttezza. Nella tabella 1 sono riportate alcune percentuali relative a diversi fattori discriminanti emersi.

Osservando separatamente i risultati ottenuti dagli allievi di terza e di quinta elementare (cfr. figura 2), si evidenziano percentuali diverse con un incremento significativo del numero di allievi con difficoltà importanti in quinta elementare, aspetto che non emerge nel gruppo di controllo.

Quali le ragioni di questo incremento? Un'ipotesi plausibile potrebbe essere quella di una più difficoltosa esposizione al lessico scritto nel corso del secondo ciclo SE, che conduce questi

Tabella 1: Fattori discriminanti (%)

1	Rapidità nella lettura di parole: 36 allievi hanno una lettura lenta	4,37%
2	Rapidità nella lettura di non-parole: 31 allievi hanno una lettura lenta	3,76%
3	Rapidità nella lettura di parole e non-parole: 29 allievi hanno una lettura lenta nelle due prove	3,52%
4	Correttezza nella lettura di parole e non-parole: 14 allievi sono imprecisi nelle due prove	1,70%
5	Rapidità e correttezza nella lettura di parole e non-parole: 12 allievi sono lenti e imprecisi in tutto	1,46%
6	Rapidità e correttezza nella lettura di parole: 18 allievi sono lenti e imprecisi	2,18%
7	Rapidità e correttezza nella lettura di non-parole: 16 allievi sono lenti e imprecisi	1,94%
8	Rapidità e correttezza nella lettura di parole e non-parole: 36 allievi hanno difficoltà in due parametri tra i quattro considerati	4,37%
9	Rapidità nella lettura di parole, non-parole e del brano MT: 28 allievi presentano difficoltà nelle tre prove	3,40%

allievi a un minor beneficio della stimolazione. Anche allievi con difficoltà intermedie non hanno potuto beneficiare come altri dell'arricchimento lessicale dato dalla lettura (autogenerazione) e non hanno potuto maturare competenze sufficientemente elevate per una lettura scorrevole e corretta. Questa considerazione sarebbe opportunamente dimostrabile solo con uno studio di tipo longitudinale, ma è suffragata da autori quali Frank Ramus, che recentemente, nell'ambito dell'UNESCO World Dyslexia Forum 2010 di Parigi, ha affermato che il bambino con dislessia, seppur lieve, leggendo quantitativamente meno e con un dispendio superiore di energie, se non può al più presto beneficiare di una stimolazione per il deficit iniziale, più tardi svilupperà un ritardo accresciuto nelle competenze lessicali, nella fluidità e nella correttezza di lettura. Un'altra questione, degna di approfondimento di fronte a questi risultati, concerne l'influenza dell'autostima del ragazzo giunto in quinta elementare senza l'uso di particolari misure compensative e dispensative di fronte alla fatica della lettura. Anche il vissuto dei docenti emerso attraverso le interviste riporta tale preoccupazione. Alcuni docenti hanno effettivamente riscontrato una perdita di autostima da parte di alcuni allievi, segnalando l'importanza di dedicare loro più tempo per meglio valorizzarli: «[...] e questo, naturalmente, fa perdere fiducia e interesse, [...]» (GD); «il fatto che un bambi-

no fa fatica, sulla sua autostima ha un impatto importante, trovo» (SID).

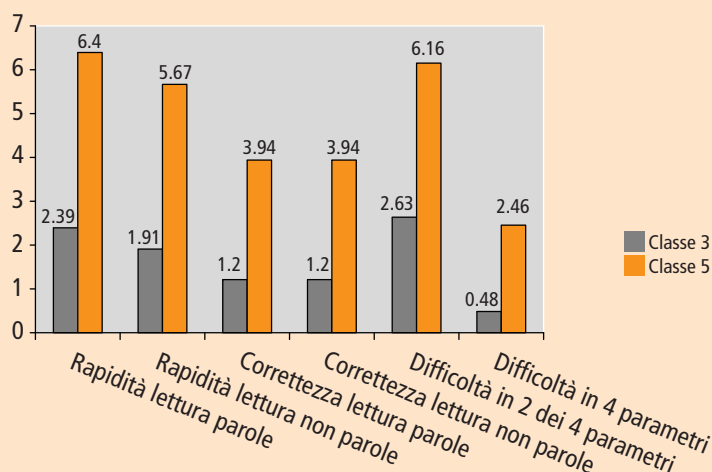
Conclusioni della ricerca

Le risposte raccolte confermano l'importanza dell'incidenza delle difficoltà di lettura nell'apprendimento. L'allievo con disturbi specifici dell'apprendimento è vissuto come un alunno non particolarmente brillante, sia sul piano cognitivo, che su quello "emotivo". Nel contempo emerge una forte volontà di poter aiutare maggiormente questi allievi tramite un miglior lavoro in rete e lo sviluppo di buone pratiche.

Il rilevamento nelle classi ha confermato le percentuali di difficoltà significative nella lettura attestate nella Svizzera italiana al 4,37% (rapidità, correttezza, lettura di parole e non-parole; difficoltà in due parametri tra i quattro considerati) già rilevate da altri autori (3,5-4,5%) sul territorio italiano. Appare perciò utile lo sviluppo di un piano operativo e formativo relativo a questa problematica.

Operativamente dalle interviste emerge l'utilità di proporre delle linee guida, delle raccomandazioni per la diagnosi e la messa in atto di misure compensative e dispensative atte a sostenere gli allievi e ad aiutare gli insegnanti nella loro missione professionale. Focalizzando il discorso sulla dislessia in particolare, emerge il disorientamento di alcuni docenti che hanno avuto in classe allievi dislessici. Gli insegnanti conoscono alcuni aspetti della problematica, ma appa-

Figura 2: Risultati per le classi III e V SE



iono insicuri nell'adozione di strategie appropriate e di eventuali misure dispensative. Emerge l'interesse per lo sviluppo di strumenti compensativi da adottare in classe e utili per tutti, soprattutto ora che sono facilmente disponibili le nuove tecnologie (ICT). I docenti sembrano essere concordi sulla fondatezza di un insegnamento differenziato. Ma una differenziazione senza misure particolareggiate basate sulla conoscenza del problema non riesce ad aiutare gli allievi con dislessia. Gli intervistati sottolineano l'utilità di un riconoscimento precoce dei segnali premonitori e un intervento tempestivo al fine di aiutare l'allievo in difficoltà, evitando un possibile scadimento dell'autostima in relazione alle proprie competenze cognitive. Per quel che concerne la formazione, un primo aspetto, emerso nelle interviste in modo inaspettatamente rilevante, riguarda il tema dell'approccio adottato per l'insegnamento della lettura e della scrittura. I docenti pur evidenziando l'utilità di lavorare sulla comprensione, sul senso nella lettura, hanno espresso l'interesse per l'approfondimento di altri approcci di base quali quelli alfabetici e sillabici, individuandone le caratteristiche, allo scopo di sostenere gli allievi in difficoltà. Lavorando esclusivamente sul senso, sovente, l'allievo in difficoltà tende ad adottare forme di anticipazione erronee. Appare utile rilanciare la questione dell'apprendimento della letto-scrittura, per meglio conoscere i processi mentali implicati e sottostanti alle diverse fasi di apprendimento della lettura, con i diversi approcci e loro caratteristiche, in relazione al funzionamento mentale degli allievi, così da poter assumere la necessaria flessibilità per favorire una differenziazione dell'insegnamento, evitando di generare ulteriori ostacoli agli allievi con difficoltà di lettura.

Un ulteriore elemento riguarda la prevenzione primaria e secondaria, con lo sviluppo di proposte per attività fonologiche e metafonologiche. Tutti i docenti del campione ne riconoscono l'importanza, pur non qualificandole come preventive, e sono del parere che esse vadano affrontate precocemente, già sin dalla scuola dell'infanzia. Tesi avvalorata dalla letteratura, secondo cui «a partire dai 3-4 anni si

possono cogliere sempre più numerosi indizi circa la crescente propensione del bambino ad interrogarsi sugli aspetti fonologici del linguaggio. Questa propensione traspare, prima di tutto, dalla sensibilità che i bambini mostrano su alcune caratteristiche strettamente fonologiche del linguaggio, quali le assonanze, le rime, i contrasti, [...] di cui come ben sappiamo, sono ricche le filastrocche e le poesie che i bambini imparano alla Scuola dell'infanzia» (Martini, 1995, pag. 16). Degne di valorizzazione sono le proposte sviluppate dai docenti. Alcuni insegnanti propongono interessanti iniziative nelle loro sedi per promuovere il piacere della lettura, soprattutto tramite attività teatrali, letture drammatizzate o addirittura coinvolgendo le famiglie con serate di animazione. Un docente racconta: «Ho già fatto diverse serate con i genitori, [...] genitori che leggono, figli che leggono. È interessante questo. Proponevo anche a loro [i genitori] delle attività, [...] ci si metteva d'accordo e sceglievamo anche un libro. [...] i genitori si assumevano l'incarico di iniziarlo, [...] se io leggo qualcosa in aula, i ragazzi hanno un piacere enorme, per la lettura del maestro. Dopo se non sanno che libro scegliere, lo inizi tu e dopo lo lasci lì e automaticamente arriva qualcuno che lo prende perché è rimasto colpito dalla storia. L'esempio quindi, il leggere insieme. Quello è stato molto interessante» (VT).

Ringraziamenti

Al progetto hanno collaborato Claudio Godenzi, Nora Lorenzetti, Simona Res-sighini, Anita Schmid e Maria Serratore, che ringraziamo, come pure tutti i docenti con i loro allievi e gli studenti ASP che si sono resi disponibili, collaborando direttamente al lavoro, le autorità e gli operatori scolastici del Canton Ticino e del Canton Grigioni, i prof. Giacomo Stella, Pascal Zesiger e gli stu-

denti del Master di Logopedia dell'Università di Ginevra, in particolare Lisa Mariotti e Anita Schmid. Allo sviluppo dell'indagine hanno pure collaborato i genitori del gruppo Svizzera italiana della Verband Dyslexie Schweiz.

* Psicologo FSP/SKJP spec. infanzia e adolescenza, docente-ricercatore SUPSI-DFA

** Pedagogista, docente-ricercatrice SUPSI-DFA

Bibliografia

- Consensus Conference – AID (2007). *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica*. Milano.
- Canevascini, S., Attar, L. (2005). *Quale continuità per l'aggiornamento di italiano nella scuola elementare?* Bellinzona: USR.
- Cellier, H., Lavallée C. (2004). *Difficultés de lecture: Enseigner ou soigner?* Paris: PUF.
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive Studies of Phonological Reading*. London: Lawrence Erlbaum.
- Giasson, J. (2004). *Etat de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté*. In *Revue des HEP*, no.1.
- Leoni, F., Tocchetto, F. (2010). *Difficoltà di lettura e dislessia: rappresentazioni, fatti e vissuti*, in: *DISLESSIA* giornale italiano di ricerca clinica e applicativa. Vol. 7, no. 2, maggio 2010. Ed. Erickson Trento.
- Martini, A. (1995). *Le difficoltà di apprendimento della lingua scritta*. Pisa: Ed. Del Cerro.
- Monighetti, I. (1994). *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*. Firenze: La Nuova Italia.
- Paulesu, E., Demonet, J. F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S. F., Cossu, G., Habib, M., Frith, C. D. and Frith, U. (2001). *Dyslexia: Cultural diversity and biological unity*. Science 291.
- Sartori, G., Job, R. e Tressoldi, P. E. (1995). *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*. Firenze: OS.
- Stella, G. (2004). *La dislessia. Quando un bambino non riesce a leggere: cosa fare, come aiutarlo*. Bologna: Il Mulino.
- Tressoldi, P. E. (1996). *L'evoluzione della lettura e della scrittura dalla seconda elementare alla terza media*. In *Età Evolutiva*, n. 53.