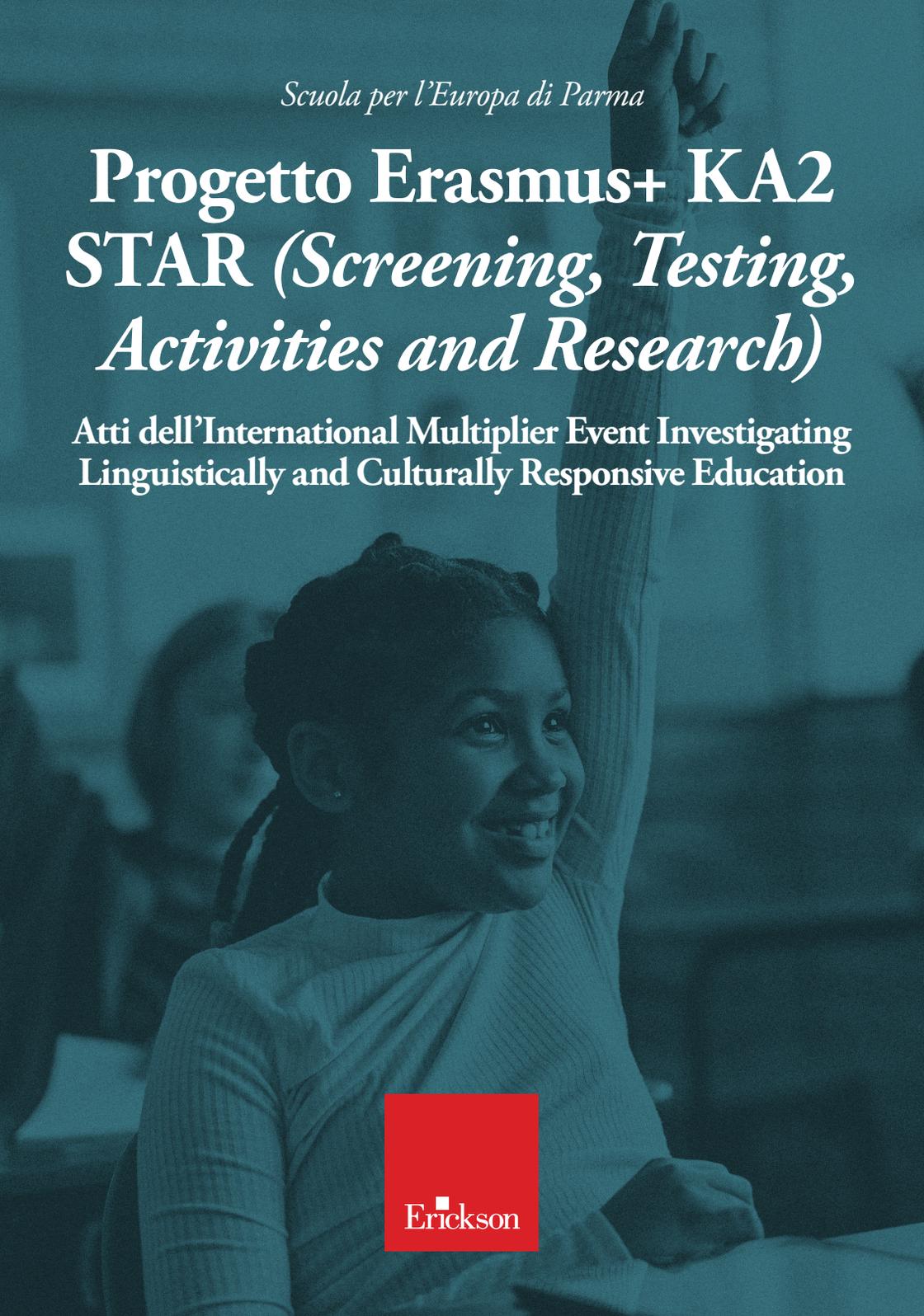


Scuola per l'Europa di Parma

Progetto Erasmus+ KA2 STAR (*Screening, Testing, Activities and Research*)

Atti dell'International Multiplier Event Investigating
Linguistically and Culturally Responsive Education



Erickson

Progetto Erasmus+ KA2 STAR
(Screening, Testing, Activities and Research)

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



UNIVERSITÀ
DI PARMA



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

IN COLLABORAZIONE CON



Ministero dell'Istruzione
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna



PROGETTAZIONE/EDITING
MEDIALAB

IMPAGINAZIONE
MEDIALAB | ANDREA MANTICA

ILLUSTRAZIONE DI COPERTINA
MEDIALAB

COPERTINA
MEDIALAB | ANDREA MANTICA

DIREZIONE ARTISTICA
GIORDANO PACENZA

© 2020 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24
38121 TRENTO
Tel. 0461 951500
N. verde 800 844052
Fax 0461 950698
www.erickson.it
info@erickson.it

ISBN: 978-88-590-2430-9

*Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.
È consentita la fotocopiatura delle schede operative contrassegnate dal simbolo del © copyright, a esclusivo uso didattico interno.*



Finito di stampare nel mese di novembre 2020
da Digital Team S.r.l. - Fano (PU)

Scuola per l'Europa di Parma

Progetto Erasmus+ KA2 STAR
*(Screening, Testing,
Activities and Research)*

*Atti dell'International Multiplier Event
Investigating Linguistically
and Culturally Responsive Education*

 Erickson

La pubblicazione propone contributi di carattere scientifico e didattico sul progetto Erasmus+ KA2 STAR (*Screening, Testing, Activities and Research*), partenariato strategico per l'innovazione, promosso dalla Scuola per l'Europa di Parma in partenariato con l'Università di Parma e in convenzione con l'Università di Modena e Reggio Emilia.

Il progetto indaga il rapporto tra il plurilinguismo, caratteristico degli alunni delle Scuole Europee, ed eventuali difficoltà di apprendimento a esso correlate, con l'obiettivo di individuare il più precocemente possibile tali manifestazioni ed elaborare strategie e pratiche didattiche in grado di promuovere il successo scolastico di tutti gli alunni, nella prospettiva della piena inclusione.

Partner del progetto sono le Scuole Europee di Helsinki, Heraklion e la North Primary School and Nursery (scuola internazionale di Colchester). L'Intellectual Output documenta gli atti del convegno *Investigating Linguistically and Culturally Responsive Education*, svoltosi il 25 settembre 2020 in modalità virtuale e nel quale sono state presentate le buone pratiche di un progetto unitario e originale, che può essere considerato «pilota», in relazione all'apprendimento delle lingue nel nostro Paese. Il volume si rivolge agli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, ai dirigenti scolastici e ai ricercatori.

Giornata di studi *Investigating Linguistically and Culturally Responsive Education*

Comitato tecnico scientifico: Maria Chiara Aielli, Andreas Beckmann, Alessandra Bertolini, Michela Camia, Marco Mezzadri, Maristella Scorza, Benedetta Toni

Coordinamento: Benedetta Toni

Comitato organizzativo: Alessandra Bertolini, Patrizia De Palma, Benedetta Toni

Indice

Premesse (<i>Simonetta Anna Valenti, Stefano Versari, Lorenza Venturi</i>)	7
Introduzione (<i>Alessandra Bertolini, Benedetta Toni</i>)	17
PRIMA PARTE – IL PROGETTO STAR. RICERCA E INNOVAZIONE DIDATTICA PER UNA SCUOLA PLURILINGUE E PLURICULTURALE INCLUSIVA	
<i>Capitolo primo</i>	
La rilevazione precoce delle competenze comunicative in contesti plurilingui: il progetto STAR (<i>Screening, Testing, Activities and Research</i>) (<i>Maria Chiara Aielli, Marco Mezzadri</i>)	23
<i>Capitolo secondo</i>	
Screening per l'identificazione delle difficoltà di lettura e scrittura in contesti multilinguistici: il progetto STAR (<i>Michela Camia, Maristella Scorza</i>)	47
SECONDA PARTE – APPROCCI E METODOLOGIE DI INSEGNAMENTO PER UN'EDUCAZIONE INCLUSIVA	
<i>Capitolo terzo</i>	
On the road to inclusion. European Schools Policy on Educational Support (<i>Anabela Gracio</i>)	71
<i>Capitolo quarto</i>	
Investigating linguistically and culturally Inclusive Education in the European Schools (<i>Dana Musilova</i>)	85
<i>Capitolo quinto</i>	
Sviluppare un contesto inclusivo: competenze inclusive dell'insegnante e punti chiave per la didattica inclusiva (<i>Francesco Zambotti</i>)	93

TERZA PARTE – BUONE PRATICHE NELLE SCUOLE PARTNER, RIFLESSIONI E PROPOSTE

Capitolo sesto

- Feedback e riflessione sugli interventi didattici mirati all'inclusione.
Scuola per l'Europa di Parma (Italy) (*Benedetta Toni*) 109

Capitolo settimo

- European School of Helsinki (Finland) (*Tuija Itkonen, Rosario Fina,
Jean-Philippe Payette, Christine Devoge, Karoliina Hokka, Kristiina Siimes*) 131

Capitolo ottavo

- North Primary School and Nursery of Colchester (UK) (*Alan Garnett*) 141

Capitolo nono

- School of European Education in Heraklion (Greece)
(*Issidoros Papadakis*) 145

QUARTA PARTE – APPENDICE. TEST DI LINGUA PER LO STUDIO
E DI LINGUA PER LA COMUNICAZIONE

- Test scuola primaria (*a cura della Scuola per l'Europa di Parma*) 151
Test università (*a cura dell'Università di Parma*) 181

Premesse

Riflettere sull'apprendimento linguistico

*Simonetta Anna Valenti*¹

Non è mai troppo tardi per parlare di educazione linguistica.

Non lo è certamente oggi, nel contesto generale e globale di una pandemia che, mietendo tristemente vittime in ogni dove, ha di fatto cancellato confini e barriere, riconsegnandoci in modo drammatico alla concezione di una comunità.

Le lingue a questo, appunto, servono: a creare ponti tra parlanti di provenienze diverse e a permettere dunque la costruzione di una relazione. L'edificazione di una comunità.

Se consideriamo ora ciò che accade quando un ragazzo, o un bambino, apprende una lingua seconda (o anche terza) rispetto alla sua lingua madre, osserviamo insieme a glottodidatti e a psico e neurolinguisti che tale apprendimento costituisce una fonte insostituibile di arricchimento personale.

Prima di tutto sotto il profilo cognitivo, poiché l'acquisizione di altri codici linguistici sviluppa la parte del cervello deputata all'apprendimento linguistico, rendendola più plastica e reattiva.

¹ Prorettore all'Internazionalizzazione, Università di Parma.

In secondo luogo, perché, come ricordava Goethe, colui che non conosce le lingue non riesce a conoscere davvero neppure la propria. Lo sviluppo delle competenze linguistiche funziona infatti anche in chiave contrastiva, permettendo al discente di stabilire connessioni e differenze tra strutture linguistiche appartenenti a codici diversi. Ecco quindi perché è bene apprendere le lingue già in età precoce, come suggerito a più riprese dal Consiglio Europeo: perché tale tipo di apprendimento consente una maggiore padronanza anche della propria lingua materna.

In terzo luogo, perché, come osservava il grande linguista Roman Jakobson, «una lingua ritaglia sempre all'interno della realtà una porzione particolare della stessa; è essa stessa — la lingua — un modo, peculiare a una certa cultura e a un certo popolo, di guardare alla realtà e di coglierla». Dunque, conoscere le lingue significa comprendere, nella concretezza del discorso e dello scritto, che esistono modalità diverse di approccio alla vita, al mondo, e che tutte sono degne di essere conosciute e tenute in considerazione.

Questo è un elemento da non sottovalutare affatto, a mio parere, soprattutto in una società in seno alla quale assistiamo purtroppo quotidianamente a rigurgiti inquietanti di antisemitismo e xenofobia, addirittura di razzismo.

Infine, è bene riflettere sull'apprendimento linguistico — come stiamo facendo qui oggi —, perché ogni lingua è *sempre* il veicolo principale di una cultura; essa ne permette l'accesso e la conoscenza e, con essi, l'apprezzamento. Quindi, aiutare i nostri ragazzi, i nostri bambini, anche coloro che presentano qualche difficoltà di apprendimento, ad accostare le lingue significa aiutarli ad approcciare culture diverse, capaci di apportare loro stimoli nuovi e una percezione della realtà differente da quella che hanno acquisito con la propria lingua madre.

Insegnare e imparare le lingue costituiscono quindi uno strumento indispensabile per formare i cittadini europei di domani, per creare una società aperta a tutti. Una società più inclusiva, dove ciascuno possa trovarsi a proprio agio e così partecipare attivamente alla costruzione della casa comune.

Per questo auguro a voi tutti una proficua giornata di lavori e una fruttuosa riflessione sulle lingue e sul loro insegnamento/apprendimento, e vi ringrazio per la vostra gradita presenza.

Insegnare a tutti sapendo di non poter sapere tutto

*Stefano Versari*²

Nel corso del secondo conflitto mondiale Albert Einstein formulò il seguente auspicio: «attraverso pericoli e sconvolgimenti le nazioni possono essere portate a ulteriori sviluppi. Possano gli attuali sconvolgimenti portare a un mondo migliore».³ Compito di chi fa scuola, in questo tempo emergenziale di epidemia da Covid-19, è portare a ulteriori sviluppi l'istruzione dei nostri giovani nelle condizioni date, rinforzandone i «capisaldi». Ovvero: realizzando istruzione con modalità educative (1) introducendo a relazioni significative (2), in una comunità di apprendimento (3) che aggiorna progressivamente insegnamenti e didattica (4), secondo il principio di realtà (5).

La Scuola per l'Europa di Parma, con l'obiettivo di «fare meglio istruzione», si è soffermata a studiare, con competente dedizione, le problematiche di studenti plurilingui con disturbi specifici di apprendimento. Il problema è significativo, perché questo disturbo può limitare notevolmente le possibilità di apprendimento. Occorre perciò intensificare — come ha fatto la Scuola per l'Europa di Parma — la ricerca di metodi e strumenti per realizzare l'apprendimento «così come ciascuno può». Evitando al contempo la pretesa di iperspecializzazione della funzione docente, che pone a rischio la visione olistica della persona-studente. Oltretutto, realisticamente è impossibile che ogni docente abbia un livello di specializzazione adeguato a comprendere totalmente «come ciascuno funziona».

In sostanza, è giusto verificare costantemente l'efficacia delle strategie di insegnamento, così come è necessario favorire una formazione docente che porti alla conoscenza diffusa dei «fondamentali» concernenti i diversi modi di apprendere; è invece necessario rifuggire, in quanto irrealistica, l'aspettativa di iperspecializzazione della funzione docente in relazione ai molteplici bisogni educativi speciali, che sono tanti quanti gli esseri umani.

Se le mete sono chiare, meno lo sono le modalità per giungervi. Si tratta di comprendere quali strade percorrere per realizzare questa specie di ossimoro: insegnare a tutti, senza poter sapere tutto di tutti e senza

² Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna.

³ Calaprice A. (2001), *The ultimate quotable Einstein*, Princeton, NJ, Princeton University Press.

moltiplicare le figure specialistiche nella scuola, per evitare detrimento alla relazione educativa.

Machiavelli quasi cinquecento anni or sono (nel 1525) introduceva in termini dispregiativi la parola «palagio»: il «palazzo», fortunato termine iconico in uso diffuso anche ai nostri giorni. Un concetto simbolico, osserva Luigi Zoja,⁴ cui si connettono i concetti di «distante», «chiuso», «lontano». In sostanza, «autoreferente». Al «palazzo» Machiavelli oppone la «piazza», il luogo in cui le persone si ritrovano, discutono, si confrontano. È l'agorà, in cui è possibile far emergere pensieri, riflessioni. La piazza è pure luogo di riconoscimento diffuso di competenze, «talenti», altrimenti ignoti. La «piazza» diviene misura del capitale sociale della comunità.

Ripensare la scuola, nel confronto fra «palagio» e «agorà», significa evitare che divenga «palagio nostrum», autosufficiente e autoreferente. E ci si riesce abbattendo metaforicamente le mura delle aule. L'aula rimane centro della scuola, luogo costitutivo del gruppo di apprendimento, ma non esaurisce in se stessa il compito formativo. La classe si apre al mondo.

Herbert R. Kohl già negli anni Sessanta del secolo scorso osservava che «l'intera comunità dovrebbe essere all'interno della scuola e l'aula un luogo dove parlare, riposarsi e imparare insieme, ma non l'unico posto dove svolgere queste attività [...] Si può creare una scuola aperta sia al di fuori di essa che cambiando la vita all'interno».⁵ È quanto osservava più o meno nello stesso periodo Francesco De Bartolomeis, che auspicava un tempo scuola pieno di opportunità educative di apprendimento.⁶

Uscire «nella piazza» consente di rendere meno complessa l'individuazione delle competenze di insegnamento e relazionali più adeguate per ciascuno studente; perché questi ultimi divengono più conoscibili in contesti multipli, ulteriori rispetto all'aula, e perché diviene possibile avvalersi di competenze disciplinari ed esperienziali aggiuntive a quelle dei docenti.

In altri termini, è inutile (ed inutilmente dispendioso) aumentare progressivamente il numero di insegnanti, nella speranza di poter esaurire in aula gli insegnamenti necessari in relazione ai bisogni di ciascuno. L'apprendimento non si esaurisce, non può esaurirsi nell'ora di lezione. Non

⁴ Zoja L. (2007), *Giustizia e bellezza*, Torino, Bollati Boringhieri.

⁵ Kohl H.R. (1973), *La scuola aperta*, Milano, Emme Edizioni.

⁶ De Bartolomeis F. (1972), *Scuola a tempo pieno*, Milano, Feltrinelli.

si impara solo in classe. I disturbi specifici di apprendimento, così come tutte le variegata difficoltà di apprendimento dei nostri ragazzi, possono trovare risposta rafforzata aprendo i gruppi di apprendimento all'agorà, alla comunità. Avvalendosi del capitale sociale che questa è in grado di esprimere.

Alla fin fine, quanto fin qui confusamente accennato è riconducibile a un noto detto popolare, da reinterpretare in questo tempo di crisi: «per crescere un bambino ci vuole un intero villaggio». Questo è il compito primario della scuola, ancor più in questo tempo in cui l'insegnamento in aula è indebolito dalle condizioni imposte dalla pandemia.

Grazie dunque alla Scuola per l'Europa di Parma per i contributi innovativi raccolti in questo volume. Come pure grazie per essere da anni esempio di una scuola che si apre all'agorà, raccogliendo la sfida quotidiana del «rischio educativo», indissolubilmente connesso al «fare scuola».

«Non lasciare indietro nessuno»

Lorenza Venturi⁷

Con grande piacere, porto i saluti dell'AN Erasmus+ Indire — anche a nome della nostra coordinatrice Sara Pagliai — a questa giornata di studi, nonché evento moltiplicatore del partenariato per l'innovazione STAR (*Screening, Testing, Activities and Research*).

Vorrei in primo luogo ringraziare per l'invito la Scuola per l'Europa di Parma, organizzatrice della giornata e capofila del progetto STAR, nelle persone della direttrice Alessandra Bertolini e della direttrice aggiunta Benedetta Toni, con la quale ho avuto il piacere di incrociarmi in varie occasioni nel corso degli anni, trovandola sempre impegnata a portare la scuola in Europa, fin dai tempi in cui lavorava all'IRRE, Istituto Regionale di Ricerca Educativa, ed era referente LLP, *Lifelong Learning Programme* — così si chiamava in precedenza il progetto Erasmus —, o ancora quando coordinava altri progetti di Indire, riguardanti la musica e progetti europei o la piattaforma lingua e cultura. Davvero possiamo dire che è una di quelle persone che hanno fatto della collaborazione europea la propria missione.

⁷ Capo Unità Epale, Studi e analisi AN Erasmus+ Indire.

Vorrei anche salutare e ringraziare l'Università di Parma — qui rappresentata dalla prorettrice per l'internazionalizzazione Simonetta Anna Valenti — e l'Università di Modena e Reggio Emilia, che partecipano al progetto mettendo a punto nuovi strumenti e approcci metodologici, e testandoli nelle scuole in una continuità di ricerca-azione e in una collaborazione verticale che è un altro dei valori aggiunti di Erasmus.

Il programma, infatti, non incoraggia solo e soltanto l'internazionalizzazione, ma anche altri tipi di aperture, come la transettorialità; quindi, per esempio, la collaborazione delle scuole con l'Università e la ricerca, il territorio, il mondo del lavoro, enti e associazioni, insomma, con tutto quello che può servire ad arricchire l'offerta formativa dei nostri ragazzi.

Viceversa, per l'Università questi progetti sono un modo di dare vita alla famosa Terza missione, trasferendo l'innovazione là dove viene davvero messa in pratica.

E così abbiamo la quadratura del cerchio.

Saluto con piacere anche il Direttore Generale Stefano Versari e l'USR Emilia-Romagna tutto, che sappiamo essere sempre molto attento, anzi, proattivo, nell'affiancare le scuole nel loro cammino di sviluppo, anche europeo. Tanto che, permettetemi una battuta, mi sembra quasi di dire una banalità nel sottolineare l'alta qualità del lavoro che viene svolto in questa regione, tanto ciò è risaputo.

A special welcome to Italy then, even if only virtually, to the partner schools of Helsinki, Heraklion and of Colchester; thank you for taking part in this very interesting and innovative project focusing on bilingual education that investigates the relationship between the multilingual nature of students of the European Schools and possible learning difficulties related to it, and aiming to precociously identify such difficulties and promptly set out strategies and teaching practices to help the students overcome them and be successful at school.

The inclusive approach of the project is particularly relevant to Erasmus, and it will be more and more so also in the future Erasmus project 2021-2027, so thank you for paving the way. I wish you the best success of this meeting and of the whole project; we will keep an attentive eye on it and we will help you to disseminate the results.

Dicevo, appunto, inclusione: questo è un altro dei capisaldi di Erasmus e lo sarà ancora di più nel nuovo programma 2021-2027, che avrà

un'attenzione sempre maggiore a tutti gli allievi, «per non lasciare indietro nessuno», nelle parole di Ursula von der Leyen, con la creazione entro il 2025 di uno spazio europeo dell'istruzione che consenta a tutti i giovani di trarre vantaggio dalla migliore istruzione e formazione disponibile e di trovare un'occupazione in tutta Europa.

Obiettivo di questa strategia è fare in modo che in tutta l'Unione Europea:

1. trascorrere un periodo all'estero per studiare e apprendere sia la norma;
2. le qualifiche dell'istruzione scolastica e superiore vengano riconosciute in tutta l'Unione Europea;
3. conoscere due lingue oltre alla propria lingua madre diventi la norma;
4. tutti abbiano accesso a un'istruzione di qualità indipendentemente dal loro contesto socioeconomico;
5. le persone abbiano un forte senso della loro identità europea, del patrimonio culturale europeo e della sua diversità.

A che punto siamo con la gestazione del nuovo programma? La Commissione ha fatto il suo lavoro e il Regolamento del programma è già pronto nelle sue linee generali e attuative; manca solo l'ultimo dettaglio — che poi tanto dettaglio non è —, cioè l'approvazione della dotazione finanziaria, subordinata all'approvazione del QFP, Quadro finanziario pluriennale, il bilancio complessivo dell'Unione per i prossimi sette anni.

Le ultime notizie dal Consiglio europeo di luglio vedono il budget attestarsi attorno ai 21 miliardi, che, anche se non sono i 30 miliardi proposti dalla Commissione prima dell'emergenza sanitaria o i 40 miliardi del Parlamento, rappresentano comunque un aumento del 50% circa rispetto al budget dell'attuale programma, che era di 14,7 miliardi.

A questo punto la parola spetta di nuovo al Parlamento, che ha già chiesto — il 7 settembre — di incrementare il bilancio totale, anche con risorse proprie EU, ponendo come uno degli obiettivi principali quello di finanziare maggiormente i programmi come Erasmus e Horizon, perché «ok fronteggiare l'emergenza, ma dobbiamo anche guardare avanti, al lungo periodo, per costruire il futuro delle giovani generazioni».

Al di là di quella che sarà alla fine la cifra definitiva, noi speriamo vivamente che in novembre potremo appendere il fiocco alla porta — rosa

o azzurro scegliete voi. Forse più rosa, visto che alla mobilità studentesca partecipano per il 60% ragazze.

Nel nuovo programma Erasmus 2021-2027 le lingue non avranno una linea specifica, ma saranno assolutamente trasversali a tutte le azioni chiave: mobilità, cooperazione, piattaforme elettroniche e sostegno alle politiche.

Per quel che riguarda la mobilità, per i docenti avremo quindi ancora: il *job shadowing* (2-365 giorni), gli incarichi di insegnamento (2-365 giorni) e la possibilità di frequentare corsi e occasioni di formazione all'estero (2-30 giorni). Per quel che riguarda gli allievi, tornerà in primo piano la mobilità di lungo termine (30-365 giorni), oltre alla mobilità di gruppo (2-30 giorni) e alla mobilità breve (10-29 giorni). Ci sarà poi la possibilità di invitare esperti nel proprio istituto (2-30 giorni), di ospitare insegnanti in formazione e di effettuare visite preparatorie.

Per i partenariati, proseguiranno: i partenariati per la cooperazione e lo scambio di buone pratiche per sviluppare approcci innovativi, compresi i partenariati di piccola scala per incoraggiare un accesso più ampio e inclusivo al programma; i partenariati di eccellenza, come le Università europee, le piattaforme di centri di eccellenza professionale e i *joint master degrees* (ovviamente questi ultimi per l'Università); i partenariati per l'innovazione, per un impulso alla capacità innovativa dell'educazione in Europa; le piattaforme online e gli strumenti di cooperazione a distanza, come eTwinning⁸ per la scuola ed Epale⁹ per l'educazione degli adulti.

L'unica iniziativa specificamente dedicata alle lingue continuerà a essere il Label europeo delle lingue, il riconoscimento che da oltre vent'anni stimola l'innovazione nel campo dell'apprendimento linguistico premiando i migliori progetti realizzati nei diversi settori dell'istruzione scolastica, superiore e degli adulti, e della formazione professionale. La Commissione ha appena realizzato un video che raccoglie le migliori esperienze, intitolato *Language teaching and learning with Erasmus+ and the European Language Label: 7 years of excellence*.¹⁰ Tutte le informazioni sono disponibili sul sito erasmusplus.it.¹¹

⁸ <https://etwinning.indire.it/>

⁹ <https://epale.ec.europa.eu/it>

¹⁰ Disponibile al link: <https://www.youtube.com/watch?v=d5SgTYLByBA>

¹¹ <http://www.erasmusplus.it/cose-il-label-lingue/>

Nel frattempo, noi diciamo #iorestoErasmus, riprendendo l'*hashtag* della campagna che abbiamo lanciato in marzo-aprile che ha spopolato sui social. Perché Erasmus è con noi e dentro di noi, in ogni momento e — anche se ora non si può prendere la valigia e partire — sono tante le possibilità di cooperazione, anche a distanza, proprio come state dimostrando voi oggi con il progetto STAR.

Buon lavoro e buona Europa a tutti!

Introduzione

Alessandra Bertolini,¹ Benedetta Toni²

Nella società multietnica, caratterizzata da massicci flussi migratori, il fenomeno del multilinguismo è una condizione sempre più diffusa e che vede maggiormente coinvolti i bambini di età scolare e prescolare. Nelle Scuole Europee la compresenza di più culture, e dunque di più lingue, è una realtà consolidata e, soprattutto, una risorsa.

Le Scuole Europee di Parma, Helsinki e Heraklion nascono con lo scopo di accogliere alunni provenienti dai diversi Paesi partner e di garantire loro un efficace percorso di apprendimento nella lingua del Paese ospitante o in una delle lingue veicolari più in uso nel contesto europeo — in particolare l'inglese e il francese —, senza trascurare la conoscenza e il mantenimento della propria lingua madre.

Gli alunni iscritti afferiscono a diverse sezioni in ragione della loro provenienza linguistica e della conoscenza della lingua di studio della sezione. Poiché non tutte le lingue comunitarie sono rappresentate all'interno di una stessa scuola, ne deriva che gli alunni non sono necessariamente iscritti alla sezione corrispondente alla loro lingua madre, ma si trovano più spesso inseriti all'interno di sezioni linguistiche a essa affini.

In questo contesto scolastico plurilingue, ovvero quello in cui operano la Scuola per l'Europa di Parma e le Scuole partner del progetto — Scuole

¹ Direttrice della Scuola per l'Europa di Parma.

² Direttrice aggiunta della Scuola per l'Europa di Parma.

Europee di Helsinki e Heraklion e North Primary School and Nursery di Colchester —, può accadere che i disturbi del linguaggio vengano scambiati semplicemente per difficoltà ad apprendere la lingua di studio, con la conseguenza che non viene attribuito al problema il giusto peso. Viceversa, può accadere che siano proprio questi piccoli disturbi a ostacolare l'apprendimento della lingua di studio, impedendo di fatto agli alunni di accedere a un percorso formativo di successo.

Appare perciò sempre più urgente acquisire strumenti per comprendere se le difficoltà presentate dagli studenti siano da ricondurre alla loro condizione di plurilinguismo o a un disturbo specifico di apprendimento, e, di conseguenza, elaborare strategie di intervento su diversa scala, per garantire loro il superamento degli ostacoli e il raggiungimento di un reale successo scolastico.

L'esperienza nell'ambito della ricerca sui temi dei disturbi specifici dell'apprendimento da un lato e su quelli dello sviluppo della lingua per fini di studio dall'altro, condotta dai partner universitari, ha permesso di progettare e realizzare una linea di intervento che cerca di tenere uniti, in modo del tutto innovativo, entrambi gli aspetti.

Partendo da queste premesse, il progetto STAR (*Screening, Testing, Activities and Research*) ha realizzato i seguenti obiettivi:

1. elaborare griglie di osservazione e test di valutazione per discriminare le difficoltà di apprendimento attribuibili a DSA da quelle dovute a scarsa competenza linguistica in studenti con background plurilingue;
2. creare *ex novo* o implementare test di screening già in uso per l'individuazione precoce di casi sospetti di DSA da somministrare a studenti dei cicli materno-primario e secondario con background plurilingue (innovazione di prodotto);
3. elaborare una metodologia di intervento in contesti scolastici plurilingui per la «messa a sistema» di forme di sinergia e di collaborazione tra il sistema scolastico/formativo (Scuola/Università) e gli altri soggetti di riferimento (famiglie, attori sanitari, associazioni, enti locali, altre risorse) che operano sul territorio, tenendo conto delle differenze che esistono tra i Paesi partner del progetto in termini di diagnosi, legislazione e misure di supporto agli alunni con DSA (innovazione di processo).

Per raggiungere questi obiettivi, il progetto si è avvalso del partenariato dell'Università di Parma — che, con gli studi condotti sul tema della lingua per la comunicazione e della lingua dello studio dal Laboratorio di Glottodidattica da parte di Marco Mezzadri e Maria Chiara Aielli, ha offerto il necessario supporto scientifico in particolare su questi segmenti del progetto — e del contributo di Giacomo Stella, Maristella Scorza e Michela Camia dell'Università di Modena e Reggio Emilia — che hanno impiegato le proprie conoscenze ed esperienze nel campo della diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento per l'implementazione di strumenti diagnostici in uso nelle principali lingue comunitarie.

Il progetto è stato completato con la predisposizione di attività di formazione rivolte allo staff delle Scuole aderenti, affinché il sistema di azioni avviato con il progetto potesse alimentarsi da sé (autosostenibilità) e continuare a funzionare nel tempo, oltre la durata del progetto stesso.

Il carattere transnazionale ha consentito al progetto di:

- accelerare la fase di acquisizione delle conoscenze riguardo alle modalità di intervento nei diversi Paesi in materia di DSA;
- favorire il confronto tra le strategie di azione degli stessi Paesi in relazione agli studenti con background plurilingue;
- fornire un campione per l'osservazione dei fenomeni, la somministrazione degli strumenti e la sperimentazione della metodologia il più possibile variegato e coerente con lo scenario socioculturale in cui operano attualmente le scuole di tutta Europa.

Nella giornata di studi odierna *Investigating Linguistically and Culturally Responsive Education* vengono presentati i risultati del percorso sia dalle Università in partenariato (Parma) e in convenzione (Modena e Reggio Emilia), sia dalle Scuole partner.

Si propone inoltre una tavola rotonda *Approcci e metodologie di insegnamento per un'educazione inclusiva* per fornire uno sguardo internazionale e allargato sulle tematiche del progetto. Alla tavola rotonda parteciperanno — oltre a Giacomo Stella — Anabela Gracio e Dana Musilova, esperte del Sistema delle Scuole Europee, anche in rappresentanza di Andreas Beckmann, vice segretario generale dell'Ufficio del Segretario Generale delle Scuole Europee e Francesco Zambotti, responsabile scuola del Centro Studi Erickson.

Per la Scuola per l'Europa si ringraziano il direttore Carlo Cipollone, con il quale il progetto è iniziato, e le docenti Diane Uyttenhove, Bianca Rosa Grella, Federica Piedimonte, Alessia Gruzza e Fiorella Mancuso, che hanno, a vario titolo, collaborato alla realizzazione del progetto.

Per lo sviluppo del progetto e della ricerca azione, la realizzazione delle buone pratiche, la documentazione sulla piattaforma eTwinning, la misurazione dell'impatto e la disseminazione/creazione di *Intellectual Outputs* si ringraziano i componenti dell'attuale gruppo di progetto della Scuola per l'Europa: Alessandra Bertolini, Benedetta Toni, Patrizia De Palma, Anita Pucinischi, Zohra Bennamane, Marion Invidia, Maria Meccariello e Carlotta Taddei.

Per la Scuola Europea di Helsinki si ringraziano i docenti Tuija Itkonen, Rosario Fina, Jean-Philippe Payette, Christine Devoge, Karoliina Hokka e la direttrice Kristiina Siimes.

Per la Scuola Europea di Heraklion si ringraziano la direttrice Konstantina Batala e il docente Issidoros Papadakis, oltre a tutto lo staff di progetto.

Per la North Primary School and Nursery di Colchester si ringraziano il direttore Alan Garnett e la docente Tracy Zoltan, oltre a tutto lo staff di progetto.

PRIMA PARTE

**Il progetto
STAR. Ricerca
e innovazione
didattica per
una scuola
plurilingue e
pluriculturale
inclusiva**

Capitolo primo

La rilevazione precoce delle competenze comunicative in contesti plurilingui: il progetto STAR (*Screening, Testing, Activities and Research*)

Maria Chiara Aielli e Marco Mezzadri¹

Introduzione

La diversità è da tempo diventata la cifra caratteristica della scuola nel «tempo della complessità»: essa irrompe nelle classi scolastiche di ogni ordine e grado, dove diversi bisogni linguistici e di apprendimento si intrecciano a vissuti di sradicamento e ad appartenenze plurime.

Il crescente plurilinguismo è certamente una delle sfide principali con cui le scuole del terzo millennio sono chiamate a confrontarsi. Ciò è vero anche per quelle istituzioni, come le Scuole Europee, che hanno fatto della pluralità linguistica un valore fondante e una risorsa educativa.

Oltre alla crescente complessità linguistica, la scuola deve rispondere a pubblici sempre più diversificati in termini di bisogni di apprendimento e di funzionamento individuale: diverse e variegata non sono solo le biografie linguistiche degli studenti, ma anche i modi di apprendere, di studiare e di organizzare la conoscenza, i quali possono presentare anche aspetti problematici (più o meno conclamati).

In questo complesso e inedito panorama educativo, emergono nuovi bisogni sia a livello didattico sia a livello valutativo. Tra questi ultimi, la necessità di individuare strumenti diagnostici di ultima generazione in grado

¹ Università di Parma.

di confrontarsi con scenari educativi sempre più complessi e di orientare le prassi didattiche verso approcci maggiormente inclusivi, tesi quindi alla promozione del successo scolastico di tutti gli alunni, in special modo di quelli più fragili. Questo è l'orizzonte verso cui tenta di muoversi il presente lavoro di ricerca.

Il contesto della ricerca: il progetto STAR

Il nostro progetto di ricerca nasce e si sviluppa all'interno del progetto europeo STAR, acronimo per *Screening, Testing, Activities and Research*. Di durata triennale (2017-2020) e cofinanziato dall'Unione Europea nell'ambito del progetto Erasmus+, esso è scaturito dal partenariato strategico e dalla collaborazione internazionale tra diversi istituti scolastici con sede in Europa. Tra questi troviamo la Scuola Europea di Parma (istituto capofila del progetto), la North Primary School and Nursery di Colchester (Regno Unito), la European Schooling of Helsinki (Finlandia), la School of European Education di Heraklion (Grecia) e, infine, l'Università degli Studi di Parma.

Tutti gli istituti coinvolti nel progetto rappresentano contesti plurilingui e a forte vocazione migrante. In particolare nelle Scuole Europee di Parma, Helsinki e Heraklion, gli alunni iscritti afferiscono a diverse sezioni in ragione della loro provenienza linguistica e della conoscenza della lingua di studio della sezione. Poiché non tutte le lingue comunitarie sono rappresentate all'interno di una stessa scuola, ne deriva che gli alunni non sono necessariamente iscritti alla sezione corrispondente alla loro lingua madre, ma si trovano più spesso inseriti all'interno di sezioni linguistiche a essa affini. A queste si affianca la North Primary School and Nursery, scuola pubblica inglese caratterizzata anch'essa da popolazione scolastica plurilingue, poiché inserita in un contesto geografico a forte immigrazione.

A causa dell'eterogeneità dei pubblici che afferiscono a dette istituzioni scolastiche può essere complesso identificare e stabilire la natura delle cause che si nascondono dietro le difficoltà scolastiche degli apprendenti più fragili. Come stabilire se le fragilità scolastiche di un alunno siano da ricondurre a una storia linguistica complessa o siano invece da attribuirsi a «idiosincrasie» a livello di funzionamento individuale? Cionondimeno,

individuare tempestivamente le possibili cause da cui originano le difficoltà di studio e di apprendimento è fondamentale per far sì che le iniziali lacune non si trasformino in un vero e proprio svantaggio nel corso del tempo.

Partendo da queste premesse, il progetto STAR ha tentato ambiziosamente di perseguire una molteplicità di obiettivi, tra cui:

- la creazione di strumenti integrati per la misurazione e la valutazione delle competenze linguistico-comunicative in contesti plurilingui;
- l'individuazione precoce di casi sospetti di disturbi specifici di apprendimento;
- l'elaborazione di strategie di intervento per migliorare il successo scolastico degli alunni con background migrante;
- l'arricchimento dei profili professionali dei partecipanti al progetto (docenti e staff) attraverso l'acquisizione di nuove competenze pedagogiche, sia teoriche sia pratiche.

Il contributo dell'Università di Parma

Le ricerche nel campo dell'italiano per fini di studio (Mezzadri, 2008; 2011; 2012) confermano una relazione stretta tra il successo scolastico-accademico e la competenza linguistico-comunicativa nella lingua dello studio.

Proprio il tema della lingua per fini di studio è al centro di un importante filone di ricerca avviato presso l'Università di Parma a partire dal 2006. In particolare, gli studi si sono concentrati sull'italiano come L2 di studenti di scuola secondaria di secondo grado (Mezzadri, 2008; 2010; 2011; 2012; 2013). In parallelo, sono stati sviluppati due percorsi contigui, l'uno rivolto agli studenti universitari internazionali (Mezzadri, 2016) e l'altro alla valutazione della preparazione iniziale di studenti italofoeni e non. Queste esperienze hanno portato a una profonda riflessione sulla natura della lingua per fini di studio, nonché sulle scelte metodologiche necessarie per sviluppare la lingua dello studio.

Ciò ha giustificato il coinvolgimento dell'Università di Parma all'interno del progetto STAR, con l'obiettivo di progettare e realizzare uno strumento diagnostico integrato in grado di svolgere una duplice funzione:

da un lato, far emergere le competenze linguistico-comunicative nella lingua per fini di studio e nella lingua per la comunicazione; dall'altro, favorire l'individuazione e l'identificazione precoce di possibili disturbi specifici dell'apprendimento non attribuibili alle condizioni di plurilinguismo degli alunni.

La lingua per la comunicazione e la lingua per lo studio

Nell'ambito delle lingue è prassi ormai condivisa e consolidata distinguere tra due macro-fasi del processo di acquisizione linguistica, ossia quella legata allo sviluppo delle competenze necessarie per assolvere alle necessità comunicative di base e quella legata allo sviluppo delle competenze per studiare nella lingua target. In Italia tale distinzione è riconosciuta anche dalle indicazioni contenute nei documenti ministeriali (MPI, 2007, p. 13), in cui si adottano i termini *ItalBase* e *ItalStudio*.

A introdurre la dicotomia di cui sopra fu il noto linguista Jim Cummins, che nel 1979 individuò due livelli di competenza linguistica, diversi sebbene interrelati: il livello BICS (*Basic Interpersonal Communication Skill*) e il livello CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*).

L'acronimo BICS si riferisce alle abilità comunicative interpersonali di base e a quel ventaglio di competenze che sono necessarie per comunicare nella vita quotidiana (salutare, chiedere informazioni, comprare il biglietto dell'autobus, ecc.). Come si vede, si tratta di un tipo di comunicazione fortemente legata al contesto, per realizzare la quale non sono necessari grossi sforzi a livello cognitivo. Per acquisire questo livello di competenza, secondo lo studioso canadese, occorrerebbe in media un periodo di circa due anni di esposizione alla lingua.

L'acronimo CALP, al contrario, indica il livello di padronanza linguistica che il parlante possiede quando è in grado di realizzare le richieste linguistiche e cognitive tipiche dei sistemi scolastici e accademici. Tali richieste si caratterizzano per l'alto grado di sforzo cognitivo richiesto: si pensi alla complessità delle operazioni linguistiche e cognitive implicate, per esempio, nell'atto di riassumere un testo o di prendere appunti durante una lezione. In questo tipo di comunicazione, inoltre, il parlante si trova

a dover gestire il processo comunicativo quasi esclusivamente attraverso la lingua (orale o scritta). Si parla quindi di comunicazione a contesto ridotto. Per dirla con Mezzadri:

nella comunicazione decontestualizzata e a forte richiesta cognitiva, i meccanismi linguistici possono solo in parte contare sull'automatismo della situazione, quindi sull'apporto facile dell'enciclopedia dell'individuo e dei meccanismi e delle competenze cognitivi, dovendo far fronte a un compito, sia ricettivo che produttivo, complesso sotto ogni punto di vista (Mezzadri, 2015, p. 325).

La richiesta, peraltro, non è solo di tipo linguistico, ma avviene contemporaneamente anche a livello cognitivo e disciplinare, rendendo ancora più complesso il compito comunicativo. Per raggiungere un simile livello di competenza Cummins individua un tempo di esposizione medio molto più lungo rispetto a quello richiesto per le BICS, ovvero dai cinque anni ai sette anni. Ne deriva che, se un soggetto bi/plurilingue dimostra una buona padronanza della lingua target per la comunicazione generale, non significa necessariamente che lo stesso soggetto sia in grado di usare la medesima lingua per realizzare le richieste linguistico-comunicative tipiche dei contesti ad alta richiesta cognitiva; per farlo sono necessarie basi concettuali e strumenti cognitivi che sono strettamente collegati anche allo sviluppo del linguaggio.

La lingua per la comunicazione di base e la lingua per lo studio non sono tuttavia due entità monolitiche e disgiunte. Al contrario, la visione su cui poggia il presente lavoro è che non vi sia soluzione di continuità tra queste due varietà linguistiche e che, proprio per questo, sia possibile e auspicabile «lavorare» sulla lingua dello studio già a partire dai livelli elementari di competenza e da gradi di scolarità immediatamente successivi all'alfabetizzazione.

Nella nostra prospettiva, l'attenzione non deve focalizzarsi sulle specificità linguistico-comunicative proprie di ogni disciplina, quanto piuttosto sulla lingua dello studio per scopi generali, che si inserisce in contesti ad alta richiesta cognitiva ed è supportata da abilità di studio di tipo trasversale, ovvero da tutte quelle abilità che accomunano il lavoro scolastico/accademico indipendentemente dall'ambito disciplinare specifico — solo per fare qualche esempio, la capacità di comprendere un testo scritto o di identificare le parole chiave di una lezione o, ancora, di prendere appunti.

Il tema è certamente complesso e per un suo approfondimento si rimanda a Mezzadri (2016; 2017), in cui si offre una riflessione profonda sulla natura della lingua dello studio e sulla differenziazione tra lingua dello studio per scopi generali e per scopi specifici.

Testing linguistico: alcune premesse necessarie

Il *language testing* e la valutazione linguistica rappresentano da sempre questioni molto complesse e dibattute, sulle quali non esiste un consenso diffuso e intorno a cui gravitano interessi diversi. A tal proposito, mi sembrano particolarmente rilevanti le parole di Cervini, che osserva come

il dibattito internazionale sulla valutazione e il *testing* è sempre in grande fermento, da un lato per l'impatto che questi hanno sulle istituzioni, sulle persone e sulla società, dall'altro perché sembrano contesi tra due diverse 'culture', quella organizzativa, legata alle esigenze di standardizzazione e di uniformità, e quella pedagogico-didattica, protesa verso la valorizzazione di approcci inclusivi e personalizzati (Cervini, 2014, p. 64).

Ci si muove dunque su un terreno vasto, impervio e scivoloso, che invita ad avanzare con estrema attenzione e cautela, senza perdere di vista gli aspetti etici connessi all'uso che si fa degli strumenti adottati.

In generale, il concetto di test riconduce a quello di prova «oggettiva» e strutturata, volta a misurare una performance linguistica. La comprensione del rapporto tra la *performance* di un candidato e le inferenze, predizioni o generalizzazioni fatte sulla base della performance stessa è il problema centrale del *testing*. Viene da sé che i concetti di validità e di affidabilità sono di grande rilevanza nell'ambito della ricerca sul *testing* linguistico.

Il concetto di validità viene globalmente definito come il grado con cui uno strumento misura ciò che deve misurare. Ne deriva che, se una prova non misura l'abilità o la competenza di ciò che si propone di misurare, allora non può essere considerata un valido indicatore di quella abilità o competenza. Apparentemente, quello di validità sembrerebbe essere un concetto

semplice, almeno fino a quando non si consulta la letteratura sull'argomento. In effetti, la ricerca e la letteratura scientifica in questo campo, giustificate da un crescente bisogno di certificazioni e test linguistici, sono così ampie da aver reso necessarie rassegne ripetute e approfondite della produzione scientifica.²

In estrema sintesi, possiamo affermare che oggi la validità è considerata un costrutto complesso, che si manifesta in molte dimensioni, sia soggettive sia oggettive (validità di facciata, di costrutto, concorrente, predittiva, ecc.); allo stesso tempo, essa va intesa come un costrutto unitario, in quanto gli elementi che la compongono sono strettamente collegati e dipendenti (Novello, 2009, p. 16).³

Infine, è opportuno rilevare come una serie di variabili possa influire sulla validità delle inferenze fatte a partire da un test: il *task*, il valutatore, le caratteristiche del candidato e, infine, le possibili interazioni tra le variabili stesse (McNamara, 1996). Di contro, l'affidabilità, altro asse portante del *language testing*, può essere definita come «*consistency of measurement*» (Bachman e Palmer, 1996, p. 19), ovvero il grado di accordo o coerenza tra misurazioni indipendenti dello stesso costrutto. Viene da sé che il concetto di affidabilità è strettamente legato a quello di coerenza e riproducibilità.

Per quanto riguarda lo strumento diagnostico qui presentato nella sua prima versione, nel 2019 è stata condotta un'analisi statistica sui dati raccolti dalle precedenti somministrazioni (2018-2019) mirante a valutare il livello di validità e affidabilità del test creato attraverso l'Alfa di Cronbach e l'analisi delle correlazioni.⁴ Considerando le tre sezioni unite (anglofona, francofona e italo-fona), il risultato dell'Alpha di Cronbach è stato pari a .836 per la primaria e pari a .880 per la secondaria. Si è trattato di un grado di

² Tra i contributi più significativi sul tema troviamo Alderson (1994), Bachman e Palmer (2010), Chapelle (2012), Hamp-Lyons e Lynch (1998), McNamara (1996), Weir (2005). In Mezzadri (2017) è possibile approfondire il tema.

³ La letteratura scientifica riconosce diversi tipi di validità, tra cui quella di facciata, di costrutto, di contenuto, di correzione. Un valido modello di riferimento per individuare i processi di validazione di un test è proposto da Weir (2005, p. 45).

⁴ L'analisi è stata effettuata su una struttura a quattro componenti: lingua per lo studio in ambito umanistico; lingua per lo studio in ambito scientifico; test sulla lingua per scopi comunicativi generali; produzione scritta.

affidabilità notevole, in considerazione anche del fatto che si trattava di una struttura a sole quattro componenti. L'analisi delle correlazioni ha portato a confermare ulteriormente la valutazione sull'affidabilità e sulla validità del test, evidenziando una correlazione significativa fra tutte le componenti della struttura del test.⁵

La valutazione in contesti plurilingui: sfide e opportunità

Negli ultimi anni il *language testing* si trova a doversi confrontare con ambienti sempre più diversificati e variegati da un punto di vista linguistico e culturale. Nasce così la necessità di trovare nuovi strumenti in grado di rispondere a esigenze nuove e contesti educativi fortemente eterogenei. A fronte di ciò, negli ultimi due decenni si è assistito a una serie di tentativi in questo senso che hanno poggiano su diversi tipi di approcci al *testing* (tra i quali, *norm-referenced*, *criterion-referenced*, *language-processing*, valutazione dinamica e approcci socio-culturali).⁶

Il plurilinguismo rappresenta sicuramente una sfida per il *language testing*, ambito di studi che si è sviluppato da una visione di competenza essenzialmente e tradizionalmente monolingvistica. In altri termini, la sfida che la competenza plurilingue pone al *testing* linguistico è quella di adottare una visione maggiormente olistica, che tenga conto della complessità dei profili e delle competenze degli apprendenti.

Da qui, l'importanza rilevata da diversi studiosi (tra cui Laing e Kamhi, 2003) di includere nella valutazione aspetti relativi alla storia linguistica e culturale del soggetto. La mancanza di queste informazioni potrebbe infatti condurre a inferenze errate, restituendo un profilo linguistico-comunicativo falsato dell'apprendente. Uno degli strumenti più indicati a tal fine è la

⁵ I risultati della predetta analisi sono stati presentati l'11 settembre 2019 al convegno scientifico *Verso un'educazione linguistica inclusiva: problemi di oggi, prospettive di domani* presso l'Università degli Studi di Parma (Mezzadri e Aielli, 2020).

⁶ Per quanto riguarda l'ambito anglofono, si veda, tra gli altri, Rodekohr e Haynes (2001); Saenz e Huer (2003); Stokes et al. (2006); Gould (2008). Per quanto riguarda il nostro contesto nazionale, si veda, per esempio, Coppola et al. (2017); Cervini (2016).

cosiddetta biografia linguistica, la quale permette di fotografare in maniera unitaria i percorsi biografici e linguistici degli individui.

Per quanto concerne il modello di biografia linguistica utilizzato nella nostra ricerca, si possono trovare informazioni sulle esperienze linguistiche e culturali acquisite dagli alunni sia in ambiente scolastico sia in contesti diversi. A titolo meramente indicativo: la lingua parlata in casa dall'alunno e altre eventuali lingue parlate al di fuori del contesto scolastico di riferimento; la lingua utilizzata prevalentemente a scuola per la comunicazione con i compagni e le insegnanti; il numero di anni di istruzione; la data di arrivo nel Paese in questione.

Sánchez (2006) individua nella variabilità della competenza bi/plurilingue un'ulteriore sfida per il *testing* linguistico. La *proficiency* linguistica, in effetti, dipende da un insieme complesso di fattori interdipendenti, tra cui l'età e la quantità/qualità di input ricevuti in una determinata lingua, nonché aspetti psicologici e affettivi (solo per citarne uno, la motivazione ad apprendere e a usare la lingua target). Detta variabilità è associata a fattori non solo linguistici, ma anche culturali (Cheng, 1997), quali convinzioni, valori, credenze, ecc.

Non da ultimo, una sfida importante riguarda la formazione professionale delle figure a vario titolo coinvolte nell'educazione di studenti con *background* plurilingue e migrante. Al fine di evitare attribuzioni erranee, infatti, è necessario che queste sviluppino una conoscenza sufficiente circa i fenomeni e i *pattern* tipici dei processi di sviluppo della competenza linguistico-comunicativa bi/plurilingue. Tra questi possiamo trovare il cosiddetto *codeswitching*, fenomeni di interferenza linguistica e di fossilizzazione, *language loss* e fasi non-verbali (periodo silente).⁷

Gli obiettivi e le domande di ricerca

Come si è accennato in precedenza, uno degli obiettivi più rilevanti del nostro lavoro di ricerca è stato quello di progettare e creare un pacchetto

⁷ A tal proposito, si veda per esempio Hamayan e Damico (1991); Nicoladis e Genesee (1997); Roseberry-McKibbin (2002).

di test in più lingue per rilevare la competenza linguistico-comunicativa, soprattutto a livello ricettivo, in relazione sia alla lingua per scopi generali sia a quella per fini di studio. Alla parte dedicata alle competenze linguistico-comunicative si affianca un test di screening sui disturbi specifici dell'apprendimento condotto da psicologi cognitivi dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

Il percorso di ricerca ha portato a una sperimentazione che si è tradotta nella realizzazione e nella somministrazione di un pacchetto di test in più lingue, rivolti ad alunni della scuola primaria e della scuola secondaria, a loro volta suddivisi in tre gruppi in base alla scelta dell'insegnamento delle tre lingue prese in esame (italiano, inglese e francese).

A partire dai dati ricavati dalle somministrazioni avvenute nel biennio 2018-2019 è stata poi condotta un'analisi statistica guidata dalle seguenti domande di ricerca.

- In un contesto plurilingue come quello della Scuola per l'Europa di Parma sono individuabili eventuali discrepanze nella competenza linguistico-comunicativa tra lingua per fini di studio e lingua per scopi generali?
- In quale direzione evolve, se lo fa, la competenza linguistico-comunicativa tra il ciclo primario e quello secondario?

Il test (prima versione)

Lo strumento cardine intorno a cui ruota la nostra ricerca è sicuramente quello del test diagnostico progettato, creato e amministrato durante gli anni di implementazione del progetto STAR. Il modello individuato (disponibile nella versione per la primaria e in quella per la secondaria, nonché nelle tre lingue di riferimento) è suddiviso in due sezioni: la prima riguardante la lingua per lo studio, la seconda afferente la lingua per la comunicazione.

Per lo svolgimento della prova gli studenti hanno avuto a disposizione 90 minuti circa (45 minuti per portare a termine ciascuna sezione del test, lasso di tempo che corrisponde a una «lezione» presso il sistema scolastico europeo).

Il test nella versione per la scuola primaria

Nella sua versione per il ciclo primario, la sezione relativa alla lingua per fini di studio è stata progettata al fine di testare la capacità di comprendere un testo «di studio» e di verificare la competenza lessicale nella lingua di riferimento in studenti di età compresa approssimativamente tra gli otto e i nove anni.

Questa prima sezione prevede quattro attività. Per la costruzione dei primi due esercizi è stato usato lo stesso testo di ambito umanistico (di lunghezza pari a circa 250 parole), tratto dai manuali scolastici utilizzati dalla scuola (o testo equivalente), pertanto in grado di riflettere autenticamente le caratteristiche tipiche della lingua utilizzata nei contesti di istruzione formale e ad alta richiesta cognitiva. Ogni testo viene presentato insieme al relativo titolo e ulteriori elementi grafici di supporto all'informazione verbale (immagini, grafici, ecc.). Ciò dovrebbe rendere la gestione del carico cognitivo e informativo più semplice per l'alunno.

La prima attività è di tipo *cloze*, proposto in chiave classica (cioè eliminando dal testo una parola ogni sette circa), ma semplificata (a scelta multipla tra quattro possibili alternative). In questo modo l'alunno è facilitato da un punto di vista mnemonico e cognitivo. I gap da completare sono 15 in totale. Questo tipo di attività mira a verificare la capacità di comprensione, globale e analitica, di un testo di ambito umanistico, nonché la padronanza delle sotto-abilità e strategie sottese a tale capacità — tra le altre, la capacità di fare inferenze lessicali e semantiche, la conoscenza del sistema lessico-grammaticale, il controllo del significato attraverso il processo di lettura, la comprensione delle relazioni logiche e temporali tra le varie parti del testo, la capacità di gestire diverse strategie di lettura.

La seconda attività riguarda un esercizio di sinonimia finalizzato a testare le abilità di comprensione del testo e la competenza lessicale dello studente: questo è chiamato a stabilire quale tra le tre parole proposte ha il medesimo significato della parola evidenziata nel testo.

Le due attività sopra descritte si ripetono nella prima sezione, ma il testo su cui vengono costruite è un testo «di studio», questa volta di ambito scientifico. In questa sezione lo studente può totalizzare nel complesso un massimo di 50 punti (uno per ogni risposta corretta).

La sezione afferente alla lingua per la comunicazione nella sua versione per la primaria comprende in tutto sette attività. Gli esercizi si presentano con difficoltà progressiva e mirano a testare diverse abilità, quali — a titolo indicativo e non esaustivo — l'abilità di decodifica e di comprensione (sia globale sia analitica) di testi narrativi e descrittivi, di gestione degli aspetti relativi alla coerenza testuale e agli indicatori metacomunicativi, di fare previsioni e inferenze sulla base di osservazioni di ordine pragmlinguistico, semantico e morfosintattico. L'ultima attività proposta in questa sezione del test è una prova di produzione scritta. In quasi tutte le attività (a eccezione della numero 2) elementi paratestuali — tipicamente il titolo del testo e le immagini — vengono inseriti al fine di sostenere e facilitare i processi di comprensione dell'input verbale.

La prima attività richiede all'alunno di osservare un'immagine e stabilire se le 7 affermazioni proposte siano vere o false. L'attività mira a verificare l'abilità di leggere e comprendere semplici frasi descrittive riferite a un'immagine. Per portare a termine con successo l'attività, l'alunno deve dimostrare di riuscire a comprendere il significato di ogni frase, a livello sia globale sia dettagliato.

La seconda attività presenta 15 parole e 10 definizioni. L'alunno ha il compito di abbinare a ogni definizione la parola corretta. Lo scopo dell'attività è quello di verificare la capacità di decodificare e comprendere semplici definizioni e parole di ambito quotidiano e concreto. In questa attività la lettura e il processo di comprensione non sono supportati da alcuna immagine.

La terza attività propone un dialogo tra un intervistatore e un intervistato in cui le risposte di quest'ultimo sono state cancellate e riportate in ordine casuale in un riquadro, dove sono state inserite anche due risposte «inutili». All'alunno viene richiesto di ricostruire la sequenza corretta delle risposte dell'intervistato scrivendo le lettere (A-H) negli spazi vuoti. L'obiettivo dell'attività è quello di verificare l'abilità di leggere e comprendere a livello globale un breve e semplice scambio comunicativo tra due interlocutori. Lo studente deve dimostrare di essere in grado di fare previsioni e inferenze sulla base di osservazioni di ordine pragmlinguistico e semantico. L'aspetto morfosintattico gioca un ruolo più ridotto.

Nella quarta attività l'alunno è chiamato a leggere un breve testo narrativo «bucato» (5 parole sono state eliminate dal testo), partendo dal

quale deve svolgere due diversi esercizi. In primo luogo, lo studente deve individuare il titolo della storia tra le tre opzioni proposte, barrando la risposta che ritiene corretta (attività 4.1). In secondo luogo, si propone un'attività di *cloze* «semplificato» (attività 4.2). L'alunno deve rileggere il testo dell'attività precedente e completare gli spazi con le parole mancanti, fornite in un box a parte. Nello stesso box vengono inserite 5 parole in più. Quest'attività mira a verificare da un alto l'abilità di comprensione del significato globale di un testo narrativo «bucato» e dall'altro l'abilità di comprensione, globale e analitica, di un testo. Lo studente deve infine dimostrare di essere in grado di ricostruire il testo sulla base di osservazioni primariamente di ordine semantico e lessicale. In questa attività le parole mancanti sono tutte di classe aperta (sostantivi, aggettivi e verbi).

La quinta attività propone un *cloze* «a scelta multipla» mirato. L'alunno deve completare gli spazi vuoti scegliendo una delle parole proposte tra parentesi. Lo scopo è quello di verificare l'abilità di comprensione, globale e analitica, di un testo, nonché quella di fare previsioni sulla base di osservazioni primariamente di ordine morfosintattico e logico. Le parole mancanti sono tutte parole «vuote» (ossia articoli, preposizioni, connettivi, ecc.).

La sesta attività è un *cloze* «a scelta multipla». L'alunno deve completare gli spazi vuoti scegliendo una delle tre parole proposte tra parentesi. Come osservato in precedenza, questo tipo di esercizio mira a verificare l'abilità di lettura e comprensione, globale e analitica, di un testo narrativo, nonché la padronanza di tutte le micro-abilità che concorrono nei processi di comprensione testuale.

L'ultima attività (la numero 7) chiede all'alunno di leggere un testo narrativo e di scrivere il finale della storia. L'intenzione è quella di verificare l'abilità di comprensione del testo a più livelli: globale, analitica e profonda (comprendere il messaggio del testo, la situazione comunicativa, i rapporti tra i personaggi e le rispettive intenzioni, gli scopi dell'autore, ecc.). Tutto ciò si coniuga con le competenze linguistico-comunicative, anch'esse oggetto di verifica. Anche la competenza testuale in produzione è verificata attraverso l'analisi del livello di efficacia comunicativa, data dall'adeguatezza del registro comunicativo, della morfosintassi e del lessico, della coesione del discorso, dall'uso logico della punteggiatura e dalla competenza ortografica. In questa sezione (lingua per la comunicazione) l'alunno può totalizzare nel complesso un massimo di 50 punti.

Il test nella versione per la scuola secondaria di primo grado

Quanto è stato detto riguardo agli scopi e all'impianto generale del test nella sua versione per la scuola primaria può ritenersi valido anche relativamente a quello nella versione per preadolescenti tra gli undici e i dodici anni.

La sezione relativa alla lingua per fini di studio prevede, come nella versione per la primaria, quattro attività. Per la costruzione dei primi due esercizi è stato usato lo stesso testo di ambito umanistico (di lunghezza pari a circa 350 parole), ancora una volta tratto dai manuali scolastici utilizzati dalla scuola (o testo equivalente). Anche in questo caso, il testo è presentato insieme al relativo titolo e ad altri elementi grafici (immagini, grafici, ecc.), che hanno lo scopo di supportare e facilitare i processi di comprensione dell'input verbale.

Come nella versione precedentemente illustrata, la prima attività è di tipo *cloze*, proposto in chiave classica (cioè eliminando dal testo una parola ogni sette circa), ma questa volta l'esercizio viene complessificato: le parole eliminate dal testo sono presentate in ordine casuale all'interno di un apposito riquadro. I gap da completare sono 20 in totale. Anche l'attività di sinonimia subisce una piccola modifica, anch'essa dettata dalla necessità di adeguare il livello di difficoltà al pubblico di riferimento: lo studente è chiamato a individuare la risposta corretta tra quattro opzioni date, una in più rispetto alla versione precedente. Tra le possibili soluzioni fornite allo studente viene sistematicamente inserito un «distrattore», una risposta, cioè, totalmente errata da un punto di vista logico o semantico rispetto alle altre. Questa scelta è stata fatta per permettere a chi corregge il test di far suonare un «campanello d'allarme» qualora lo studente scelga ripetutamente il distrattore come risposta corretta.

Le due attività sopra descritte si ripetono nella prima sezione, ma il testo su cui vengono costruite è un testo «di studio», questa volta di ambito scientifico. In questa sezione lo studente può totalizzare un massimo di 60 punti (uno per ogni risposta corretta).

La sezione afferente alla lingua per la comunicazione nella sua versione per la secondaria comprende otto attività, una in più rispetto alla versione per la primaria. Anche in questo caso gli esercizi si presentano a difficoltà progressiva e vengono affiancati quasi sempre — a eccezione delle attività

numero 1 e 2 — a elementi paratestuali (tipicamente il titolo del testo e le immagini).

Nella prima attività l'alunno deve leggere 6 mini-scambi comunicativi (domanda/affermazione-risposta) e individuare l'esponente linguistico-comunicativo corretto fra le 3 opzioni fornite. Questa attività mira a verificare la capacità di leggere e comprendere a livello globale brevissimi scambi linguistico-comunicativi. Si tratta di frasi semplici sul piano morfologico (per esempio, tempi verbali tra i più frequenti, riguardanti esclusivamente il modo indicativo) e sintattico (frasi monoproposizionali o con proposizioni subordinate di scarsa complessità). Il lessico è rigorosamente scelto tra quello di base della lingua italiana. L'attività comprende locuzioni esclamative e interiettive tipiche della lingua italiana di cui si tratta di comprendere la funzione comunicativa. Sul piano cognitivo la richiesta è relativamente bassa: l'alunno è chiamato a risolvere l'attività sulla base di osservazioni di ordine essenzialmente pragmalinguistico.

La seconda attività presenta 5 testi che ricalcano semplici modelli comunicativi tipici della vita quotidiana (messaggi, annunci, avvisi), ognuno dei quali è affiancato da una domanda a scelta multipla di tipo referenziale. Lo studente deve individuare la risposta corretta tra le 3 opzioni proposte. L'obiettivo di questa attività è quello di verificare la capacità di leggere e comprendere semplici e brevi testi inerenti a situazioni di vita concreta e quotidiana. L'attività sollecita abilità di ordine superiore, ma non in maniera complessa, in quanto, per risolvere l'attività, lo studente deve dimostrare di aver compreso il messaggio a livello sia globale sia dettagliato.

Nel terzo esercizio l'alunno è chiamato a leggere il dialogo tra due interlocutori in cui le risposte di uno dei due sono state cancellate e riportate in un box in ordine casuale, all'interno del quale sono state introdotte 3 risposte «inutili» (una in più rispetto alla versione precedente). L'alunno deve ricostruire la sequenza corretta delle risposte dell'intervistato scrivendo le lettere (A-G) negli spazi vuoti. Con questa attività si vuole verificare la capacità di leggere e comprendere un breve e semplice scambio comunicativo tra due interlocutori relativo a una determinata situazione. Lo studente deve dimostrare di padroneggiare la capacità di fare previsioni e inferenze sulla base di osservazioni di

ordine pragmalinguistico e semantico. L'aspetto morfosintattico gioca un ruolo meno rilevante. Anche in questo caso le sottoabilità di lettura sollecitate sono sia quella orientativa di tipo globale sia quella dettagliata. A una prevalente modalità di lettura globale si affianca quella dettagliata a supporto della comprensione globale. Sul piano sia linguistico-comunicativo sia cognitivo, l'alunno ha bisogno di strumenti più complessi che l'attività tenta di verificare: la capacità di gestire in un unico testo l'aspetto presente, passato e futuro del verbo, di cogliere globalmente la dinamica situazionale e di saper analizzare la funzione comunicativa delle singole battute.

La quarta attività è un esercizio di incastro tra paragrafi: lo studente è chiamato a leggere un testo narrativo i cui paragrafi vengono presentati in ordine casuale (5 in tutto, a esclusione del primo e dell'ultimo). L'alunno deve pertanto riordinare la sequenza corretta dei paragrafi e scrivere i numeri nella casella posta accanto a ognuno di essi. L'attività mira a verificare la capacità di leggere e comprendere un testo narrativo a livello sia globale sia analitico. In particolare, da un punto di vista linguistico e cognitivo, l'attività richiede da parte dello studente la capacità di comprendere e gestire gli aspetti relativi alla coerenza testuale e gli indicatori metacomunicativi (*in primo luogo, inoltre, infine, ecc.*).

Nella quinta attività l'alunno è chiamato a leggere un testo narrativo «bucato» (8 parole sono state eliminate dal testo), partendo dal quale deve svolgere due diversi esercizi. In primo luogo, lo studente deve individuare il titolo della storia tra le quattro opzioni proposte (una in più rispetto alla versione precedente), barrando la risposta che ritiene corretta (attività 4.1). In secondo luogo, si propone all'alunno un'attività di *cloze* «semplificato» (attività 4.2). L'alunno deve rileggere il testo di cui all'attività precedente e completare gli spazi con le parole mancanti, fornite in un box a parte. Nello stesso box vengono inserite 6 parole in più (una in più rispetto alla versione precedente). L'attività mira a verificare l'abilità di comprensione, globale e analitica, di un testo, nonché la capacità di ricostruire il testo sulla base di osservazioni primariamente di ordine semantico e lessicale, ma anche morfosintattico. Le parole mancanti sono tutte di classe aperta (sostantivi, aggettivi e verbi). In quest'attività cresce la complessità sintattica, con l'inserimento di frasi coordinate e subordinate (comunque non di elevata difficoltà).

La sesta attività propone un *cloze* «a scelta multipla» mirato. L'alunno è chiamato a completare gli spazi vuoti scegliendo l'opzione corretta tra 4 soluzioni possibili. L'attività mira a verificare l'abilità di comprensione, globale e analitica, di un testo, nonché la capacità di fare previsioni sulla base di osservazioni primariamente di ordine morfosintattico e logico. Le parole mancanti sono tutte parole «vuote» (articoli, preposizioni, connettivi, ecc.).

La settima attività è un *cloze*: lo studente deve completare gli spazi vuoti scegliendo tra le parole proposte in un riquadro (15 in tutto). Per quanto riguarda gli obiettivi di questa attività, si veda quanto affermato precedentemente.

L'ultima attività prevede una produzione scritta: l'alunno deve leggere il testo e scrivere il finale della storia. In questa sezione (lingua per la comunicazione) l'alunno può totalizzare nel complesso un massimo di 60 punti.

Analisi dei dati

Nel corso degli anni 2018/2019 la nostra ricerca ha coinvolto le classi terze della scuola primaria e le classi prime della scuola secondaria delle tre sezioni linguistiche della Scuola per l'Europa di Parma (italiana, inglese e francese) per un totale di 220 studenti, che hanno costituito la popolazione di riferimento della presente indagine. I soggetti sono stati suddivisi secondo le due diverse classi d'età, per un totale di 129 alunni delle classi terze (scuola primaria) e di 91 alunni delle classi prime (scuola secondaria).

L'analisi quantitativa dei risultati è stata condotta a partire dai dati ricavati dalle somministrazioni del test (nella sua prima versione) avvenute nel maggio 2018 e nell'aprile 2019 presso la Scuola per l'Europa di Parma. In particolare, si è provveduto ad analizzare la media dei punteggi, aggregati e parziali, nonché la percentuale media di successo nelle diverse sezioni e attività del test, sia per la scuola primaria sia per la scuola secondaria. Le tabelle di seguito riportate mostrano schematicamente i risultati dell'analisi condotta, per quanto riguarda sia il ciclo primario (tabella 1.1) sia il ciclo secondario (tabella 1.2).

I risultati relativi al ciclo primario

TABELLA 1.1
Risultati delle analisi per il ciclo primario

CICLO PRIMARIO		
	Media Punteggi	% di successo
Media totale	77,55	77,55%
Lingua studio tot.	36,62	73,24%
Lingua comunic. tot.	40,93	81,86%
Lingua comunic. (parte generale)	30,26	86,45%
Produzione scritta	10,67	71,13%

Con riferimento ai dati del ciclo primario, si rileva in media una performance positiva in entrambe le sezioni del test, con una percentuale media di successo generale che si aggira intorno al 77%. I dati evidenziano, tuttavia, in media una buona competenza linguistico-comunicativa nell'uso della lingua per scopi generali, dove si registra una percentuale media di successo pari all'86,45% (dato che non tiene conto della produzione scritta). Maggiori difficoltà sono emerse, invece, nella sezione relativa alla lingua per fini di studio (con una percentuale media di successo pari al 73,24%, quindi significativamente più bassa rispetto alla precedente). L'attività in cui sono emerse maggiori fragilità in assoluto è stata la produzione scritta, dove la percentuale media di successo si attesta intorno al 71,13%.

I risultati relativi al ciclo secondario

TABELLA 1.2
Risultati delle analisi per il ciclo secondario

CICLO SECONDARIO		
	Media Punteggi	% di successo
Media totale	99,69	83,07%
Lingua studio tot.	49,43	82,38%
Lingua comunic. tot.	50,25	83,75%

Lingua comunic. (parte generale)	39,22	87,15%
Produzione scritta	11,03	73,53%

Anche per quanto riguarda gli alunni del ciclo secondario, si rileva in media una performance molto positiva in entrambe le sezioni del test, con una percentuale media di successo generale che si aggira intorno all'83%. Nella parte relativa alla lingua per fini di studio si registra una percentuale media di successo pari all'82,38%, che, sebbene piuttosto elevata, risulta più bassa rispetto al dato ottenuto nella sezione dedicata alla lingua per scopi generali, dove detta percentuale tocca l'87,15% (escludendo la produzione scritta).

Con riferimento alla prima parte del test (quella dedicata alla lingua per lo studio), si sono riscontrate maggiori difficoltà nella sezione di ambito umanistico rispetto a quella di ambito scientifico — dato questo che contrasta con quanto rilevato nel ciclo primario.

Tra gli esercizi che hanno generato maggiori incertezze si rileva anche quello legato alle abilità produttive, dove la percentuale media di successo è pari al 73,53%, un dato che si avvicina molto a quanto registrato nella primaria.

Conclusioni

Dall'analisi dei dati ricavati dalle somministrazioni del test avvenute negli anni 2018-2019 presso la Scuola per l'Europa di Parma emerge che il test è risultato in media e complessivamente più difficile per gli alunni della primaria che per quelli della secondaria, con una percentuale media di successo rispettivamente pari al 77,55% e all'83,07%. I dati sembrerebbero indicare che le fragilità evidenziate dagli alunni più giovani tendono progressivamente ad attenuarsi mano a mano che i soggetti progrediscono nel loro percorso evolutivo e scolastico.

In entrambi i campioni si rileva una maggiore difficoltà nella gestione della lingua accademica rispetto a quella per la comunicazione generale, dato che in parte non sorprende, vista la maggior richiesta cognitiva insita nelle attività riguardanti la lingua per fini di studio. Parimenti, si osserva

che l'evidente divario presente nei dati relativi al ciclo primario tende a colmarsi «spontaneamente» e in maniera significativa con il progredire dell'età dei soggetti.

Per entrambi i gruppi di età una delle aree maggiormente «critiche» della competenza linguistico-comunicativa è sicuramente la produzione scritta: a livello di abilità produttive emergono fragilità diffuse in entrambi i campioni, con percentuali medie di successo piuttosto simili (tra il 71% e il 73% circa); si osserva altresì che dette abilità subiscono una minore evoluzione nel tempo rispetto alle altre.

Il test (seconda versione)

Nel corso del 2020 il progetto STAR è proseguito con la progettazione e la creazione di un nuovo pacchetto di test in più lingue (inglese e italiano), questa volta progettati per gli alunni delle classi quinte della scuola primaria (tra i dieci e gli undici anni di età). Si è provveduto dunque ad aggiornare lo strumento diagnostico creato tenendo conto dei bisogni linguistici e cognitivi degli apprendenti di questa fascia d'età, nonché ad apportare alcune modifiche al formato precedentemente elaborato, giustificate dai risultati dell'analisi dei dati realizzata nella fase precedente e da una serie di riflessioni maturate nel corso della ricerca.

La ricerca svolta in campo nazionale e internazionale sulla valutazione della comprensione è risultata essere uno stimolo e un punto di riferimento essenziale. Vale la pena sottolineare come proprio i modelli delle Prove MT elaborati dal gruppo facente capo a Cesare Cornoldi siano stati il punto di riferimento per l'elaborazione della nuova versione del test, che intende far emergere in modo ancora più marcato la funzione di «ponte» svolta dallo strumento, il cui obiettivo è proprio quello di far dialogare ambiti diversi e solo apparentemente lontani — linguistica educativa e psicologia cognitiva.

Nel rispetto dell'impianto generale del test (che è rimasto pressoché invariato), ci si è mossi nella direzione di sondare ulteriormente le abilità ricettive degli studenti e di creare un dialogo più marcato tra il test sulle competenze linguistico-comunicative e quello sui disturbi dell'apprendi-

mento. A tal fine, si è provveduto a inserire 16 quesiti a scelta multipla (8 nella sezione dedicata alla lingua per fini di studio e 8 in quella dedicata alla lingua per la comunicazione) costruiti in modo speculare per verificare alcune abilità inerenti al processo di comprensione che Meneghetti et al. (2003) fa rientrare nelle seguenti quattro categorie.

- Sensibilità al testo (SEN): individuare le parti in cui si articola un testo riconoscendo gli schemi strutturali di testi diversi e utilizzando indicatori diversi presenti nel brano.
- Inferenza lessicale (IL): inferire il significato della parola in base al contesto e alle proprie conoscenze.
- Gerarchia del testo (GT): attribuire agli elementi di un testo vari gradi di importanza, organizzando gerarchicamente le idee e individuando quelle centrali, come pure parole e fatti ridondanti.
- Lettura selettiva (LS, chiamata *flessibilità* in Cornoldi): capacità di leggere per trovare informazioni specifiche nel testo testata due volte attraverso due domande a scelta multipla.

Altre modifiche (non sostanziali ma ugualmente importanti) hanno riguardato la veste grafico-stilistica dello strumento nel tentativo di migliorarne il grado di accessibilità. Nel fare ciò, si è scelto di seguire le linee guida messe a disposizione dalla *British Dyslexia Association*⁸ e dalle indicazioni proposte da Daloiso (2014, pp. 63-77).

In appendice si riporta il test nella sua versione aggiornata.

Bibliografia

- Alderson J.C. (1994), *The state of language testing in the 1900s*. In A. Huhta (a cura di), *Language testing: New openings*, Jyväskylä, University of Jyväskylä, pp. 1-19.
- Bachman L.F. e Palmer A.S. (1996), *Language testing in practice*, Oxford, Oxford University Press.

⁸ Il documento è scaricabile gratuitamente al seguente link: https://cdn.bdadyslexia.org.uk/documents/Advice/Dyslexic-Employee/Dyslexia_Style_Guide_2018-final.pdf?mtime=20190409173541.

- Bachman L.F. e Palmer A.S. (2010), *Language assessment in practice*, Oxford, Oxford University Press.
- Cervini C. (2014), *La valutazione multilingue nel contesto dei dispositivi formativi: il sistema SELF per il posizionamento e la diagnosi delle competenze linguistiche*, «Lingua e Nuova Didattica», vol. 1, pp. 16-28.
- Cervini C. (2016), *Approcci integrati nel testing linguistico: esperienze di progettazione e validazione in prospettiva interlinguistica*. In C. Cervini (a cura di), *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, «Quaderni del CeSLiC», vol 4, pp. 64-85.
- Chapelle C.A. (2012), *Conceptions of validity*. In G. Fulcher G. e F. Davidson (a cura di), *The Routledge handbook of language testing*, London, Routledge, pp. 21-33.
- Cheng L.-R.L. (1997), *Diversity: Challenges and implications for assessment*, «Journal of Children's Communication Development», vol. 19, n. 1, pp. 55-62.
- Coppola D., Moretti R., Russo I. e Tranchida F. (2017), *In quante lingue mangi? Tecniche glottodidattiche e language testing in classi plurilingui e ad abilità differenziata*. In G. Marotta e F. Strik Lievers, *Strutture linguistiche e dati empirici in diacronia e sincronia*, Pisa, Pisa University Press, pp. 199-231.
- Daloiso M. (2014), *La costruzione di materiali glottodidattici accessibili agli allievi con DSA*, Torino, Loescher.
- Gould J. (2008), *Language difference or language disorder: Discourse sampling in speech pathology assessments for Indigenous children*. In J. Simpson e G. Wigglesworth, *Children's language and multilingualism. Indigenous language use at home and school*, London, Bloomsbury.
- Hamayan E.V. e Damico J.S. (1991), *Developing and using a second language*. In E.V. Hamayan e J.S. Damico, *Limiting bias in the assessment of bilingual students*, Austin, TX, Pro-Ed, pp. 39-76.
- Hamp-Lyons L. e Lynch B.K. (1998), *Perspectives on validity: A historical analysis of language testing conference abstracts*. In A.J. Kunnan (a cura di), *Validation in language assessment: selected papers from the 17th Language Testing Research Colloquium*, Long Beach, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 253-276.
- Laing S.P. e Kamhi A. (2003), *Alternative assessment of language and literacy in culturally and linguistically diverse populations*, «Language, Speech, and Hearing Services in Schools», vol. 34, n. 1, pp. 44-55.
- McNamara T.F. (1996), *Measuring second language performance*, London, Longman.
- Meneghetti C., De Beni R., Cornoldi C. e Carretti B. (2003), *Nuova guida alla comprensione del testo. Volume 1*, Trento, Erickson.
- Mezzadri M. (2008), *Italiano L2: progetti per il territorio*, Perugia, Guerra.

- Mezzadri M. (2010), *Italiano L2 e integrazione scolastica: una ricerca sulle competenze linguistiche degli studenti stranieri a Parma e Reggio Emilia*. In M. Mezzadri (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra, pp. 37-50.
- Mezzadri M. (2011), *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*, Milano, Mondadori.
- Mezzadri M. (2012), *Sviluppare, valutare e certificare l'italiano per lo studio*. In C. Bosisio, B. Cambiaghi e M. Zanola (a cura di), *L'italiano L2 nella scuola secondaria di secondo grado*, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», vol. 44, Milano, Bulzoni, pp. 151-163.
- Mezzadri M. (2013), *Si può osare? Studio sull'accessibilità della forma passiva e del passato remoto per apprendenti non italofoeni in contesto scolastico*, «EL.LE», vol. 2, n. 2, pp. 376-426.
- Mezzadri M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere*, Torino, Bonacci.
- Mezzadri M. (2016), *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*, Torino, Bonacci-Loescher.
- Mezzadri M. (2017), *Testing academic language proficiency*, Newcastle upon Tyne, CA, Cambridge Scholars.
- Mezzadri M. e Aielli M.C. (2020), *Competenze comunicative e successo accademico*, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata» (in stampa).
- Mezzadri M. e Sisti F. (2018), *VPI online: un approccio glottodidattico alla verifica della preparazione iniziale all'università*. In C. Coonan, A. Bier e E. Ballarin (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 381-392.
- MIUR (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf (consultato il 3 novembre 2020).
- Nicoladis E. e Genesee F. (1997), *Language development in preschool bilingual children*, «Journal of Speech-Language Pathology and Audiology», vol. 21, n. 4, pp. 258-270.
- Novello A. (2009), *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*, Venezia, Cafoscarina.
- Oller J.W. (1979), *Language tests at school*, London, Longman.
- Rodekohr R.K. e Haynes W.O. (2001), *Differentiating dialect from disorder: A comparison of two processing tasks and a standardized language tests*, «Journal of Communication Disorders», vol. 34, n. 3, pp. 255-272.
- Roseberry-McKibbin C. (2002), *Multicultural students with special language needs. Practical strategies for assessment and treatment*, Oceanside, CA, Academic Communication Associates.

- Saenz T.I. e Huer M.B. (2003), *Testing strategies involving least biased language assessment of bilingual children*, «Communication Disorders Quarterly», vol. 24, n. 4, pp. 184-193.
- Sánchez L. (2006), *Bilingual/second-language research and the assessment of oral proficiency in minority bilingual children*, «Language Assessment Quarterly», vol. 3, n. 2, pp. 117-149.
- Stokes S.F., Wong A.M.-Y., Fletcher P. e Leonard L.B. (2006), *Nonword repetition and sentence repetition as clinical markers of specific language impairment: The case of Cantonese*, «Journal of Speech, Language, and Hearing Research», vol. 49, n. 2, pp. 219-236.
- Weir C. (2005), *Language testing and validation: An evidence-based approach*, London, Palgrave Macmillan.

Sitografia

https://cdn.bdadyslexia.org.uk/documents/Advice/Dyslexic-Employee/Dyslexia_Style_Guide_2018-final.pdf?mtime=20190409173541 (consultato il 3 novembre 2020).

Capitolo secondo

Screening per l'identificazione delle difficoltà di lettura e scrittura in contesti multilinguistici: il progetto STAR

Michela Camia e Maristella Scorza¹

Introduzione

L'apprendimento della lettura e della scrittura rappresenta uno tra i principali obiettivi del percorso di scolarizzazione. Indipendentemente dalla lingua parlata, per imparare a leggere i bambini devono acquisire e usare un codice culturalmente determinato. Ovvero, devono saper rappresentare il linguaggio orale come una sequenza di segni grafici. Tale processo, comune a tutte le lingue, può seguire dei tempi e delle modalità differenti a seconda delle caratteristiche della lingua stessa. In particolare, tra tutti i fattori studiati, il livello di trasparenza di una lingua sembra influenzare in modo significativo l'apprendimento della letto-scrittura.

Tradizionalmente le lingue vengono infatti distinte in trasparenti e opache. Le prime sono caratterizzate da una corrispondenza lineare e biunivoca tra il segno e il suono, ovvero a ogni fonema corrisponde una lettera (rapporto 1:1: per esempio, al fonema «m» corrisponde solo la lettera M), mentre nelle lingue opache il rapporto fonemi e lettere è 1:2 o maggiore — come, per esempio, in italiano il fonema «K», che può corrispondere alla lettera C di cane o alla Q di quadro (Camia et al., 2019). L'italiano, il

¹ Dipartimento di Scienze Biomediche, Metaboliche e Neuroscienze, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

greco e il finlandese sono esempi di lingue con un alto livello di trasparenza, al contrario del francese, considerato semitrasparente, e dell'inglese, che invece è una lingua opaca.

Nella lingua italiana il lettore deve risolvere due principali ambiguità, ovvero i gruppi ortografici che non rispettano le regole di conversione, per esempio nella parola «glicine» il gruppo «gli» e la posizione dell'accento principale. Infatti, nelle parole sdrucciole l'accento può cadere in posizione piana o sdrucciola e ciò può determinare una confusione nella decodifica di parole che si scrivono nello stesso modo ma differenziano per la posizione dell'accento — per esempio [ancora] e [anco:ra]. La scrittura dell'italiano presenta invece maggiori elementi di ambiguità che riguardano in particolare la conversione fonema-grafema di gruppi consonantici quali trigrammi e digrammi (aglio, pesce, gnomo), le doppie, o parole omofone ma non omografe (lama e l'ama).

Nell'inglese, considerato uno delle principali lingue opache, sono presenti diverse forme di ambiguità sia in lettura sia in scrittura. Una prima difficoltà nella lettura riguarda le sequenze di lettere che possono essere lette in modo differente a seconda delle parole nella quali sono incluse — per esempio la sequenza EA può essere letta come [i:] nella parola VEAL oppure come [ei] nella parola STEAK). Una seconda condizione di ambiguità è rappresentata dalle parole definite idiosincratiche — come YACHT —, per le quali non esistono regole chiare di conversione. Infine, proprio queste ultime regole non sono sempre generalizzabili come nel caso del grafema I seguito da due consonanti, che viene generalmente letto come [i] (MINT), a eccezione di alcune parole (per esempio PINT e FIND). In modo simile a quanto accade per la conversione grafema-fonema, anche nella scrittura della lingua inglese sono presenti ambiguità che rendono lento e difficile il percorso di apprendimento. Si consideri per esempio la sequenza [ein], che si scrive in modo differente nelle parole BRAIN e SANE, oppure la parola [ui:k], alla quale corrispondono due trascrizioni, ovvero WEEK e WEAK. Le ambiguità possono riguardare anche una sola lettera, come nel caso della A, che corrisponde a diversi fonemi a seconda della parola nella quale è inserita, per esempio «cat», «was», «saw» o «car» (Ziegler e Goswami, 2006).

A fronte di tali ambiguità, risulta evidente che nelle lingue opache l'identificazione di una parola non può avvenire tramite la sola conversione fonologica, ma è necessaria l'attivazione del processo di riconoscimento lessicale.

L'introduzione della definizione di opacità e di trasparenza ha favorito la comprensione dei processi sottostanti l'apprendimento della lettura e della scrittura e ha permesso una migliore comprensione delle differenze che intercorrono tra le varie lingue. Maggiore è il livello di trasparenza, più facile è l'apprendimento della letto-scrittura.

In uno studio condotto dall'*European Concerted Action on Learning Disorders as a Barrier to Human* (Seymour, Aro ed Erskine, 2003), al quale hanno partecipato quattordici Stati europei, gli autori hanno dimostrato come l'apprendimento della lettura di una lingua a ortografia trasparente sia molto più veloce di quello di una lingua opaca. I risultati della ricerca riportano infatti una differenza tra il livello di correttezza raggiunto dai bambini a metà della scuola primaria a seconda della lingua parlata, con una prestazione migliore nelle lingue trasparenti. Nello specifico, gli alunni greci, finlandesi, tedeschi, italiani e spagnoli raggiungono un livello di correttezza nella lettura di parole e non parole quasi del 100%. Al contrario, i bambini che parlano una lingua opaca o semitrasparente come l'inglese, il portoghese e il francese presentano un livello di accuratezza notevolmente più basso.

In linea con questi dati, Ziegler e Goswami (2006) hanno recentemente introdotto una teoria volta a spiegare i differenti percorsi di apprendimento della lettura a seconda del tipo di ortografia (trasparente e opaca). La teoria, che prende il nome di «teoria della granularità», si basa sul presupposto che livelli di opacità ortografica diversi possano influenzare il percorso di apprendimento della decodifica scritta e determinare tempi e difficoltà di tale acquisizione.

Sebbene l'avvio della letto-scrittura comporti uno sforzo cognitivo, ovvero l'automatizzazione di nuovi processi, le caratteristiche ortografiche della lingua possono determinare maggiori difficoltà. Infatti, mentre per la lettura di una lingua trasparente i giovani lettori possono affidarsi nella quasi totalità dei casi a strategie di conversione grafema-fonema, l'apprendimento della lettura di una lingua a ortografia opaca coinvolge per lo più processi lessicali non generalizzabili. Tuttavia, nonostante tali differenze, gli autori definiscono tre problemi principali, relativi al mappaggio dei suoni, che ogni bambino deve affrontare indipendentemente dalla lingua usata: la consistenza, la granularità e la disponibilità fonologica (Ziegler e Goswami, 2006).

La «teoria della granularità» ha trovato un riscontro importante nell'ambito sia della psicologia scolastica sia della didattica. Conoscere le caratteristiche di ogni ortografia e impostare di conseguenza un metodo di insegnamento adeguato risulta infatti fondamentale sia per favorire il processo di lettura e di scrittura, sia per identificare precocemente le difficoltà presentate dal bambino e impostare un efficace programma di intervento.

La teoria suggerisce infatti un criterio su cui orientare la gradualità del percorso di insegnamento/potenziamento (Camia et al., 2019) che deve mettere al primo posto l'attenzione al processo di transcodifica, che non è ugualmente facile per qualsiasi parola. Inoltre, nel contesto didattico è necessario considerare la struttura fonotattica della lingua, cioè l'organizzazione sillabica, la padronanza che il bambino mostra nel ripetere le parole e nell'identificare i fonemi che le compongono, e il livello di acquisizione dell'ortografia.

Alla luce delle differenze tra le lingue e dell'importanza della loro struttura nei processi di apprendimento della letto-scrittura, recentemente gli studi hanno posto particolare attenzione ai processi di apprendimento della letto-scrittura in bambini bilingui. Alcuni autori hanno evidenziato come l'apprendimento della prima lingua avvenga in modo simile a quello della seconda (August e Shanahan, 2006), mentre altri hanno rilevato fragilità più frequenti nella seconda lingua, legate in particolare ai processi lessicali (Bedore e Peña, 2008; Scottichini et al., 2012). La competenza linguistica risulta infatti fondamentale per una lettura veloce e corretta, in particolare nelle lingue con ortografia opaca, per quali le regole di conversione sono meno generalizzabili.

Nella ricerca con i bambini bilingui è necessario inoltre tenere in considerazione diversi fattori influenti, tra i quali il tipo di bilinguismo e il livello socio-economico, che risultano essere di particolare rilevanza. Si possono distinguere infatti diversi tipi di bilinguismo in relazione alla coordinata temporale dell'acquisizione delle lingue: bilinguismo simultaneo, sequenziale precoce e sequenziale tardivo (Marini e Fabbro, 2017). Inoltre, dal punto di vista del livello di competenza raggiunto nelle varie lingue, si parla di bilinguismo bilanciato se la persona ha acquisito e usa due o più lingue in modo simile, oppure di bilinguismo dominante se ha una maggiore abilità nell'usare una o alcune delle lingue che conosce rispetto ad altre (Crescentini, Marini e Fabbro, 2012).

Infine, il multilinguismo rappresenta una condizione di ulteriore complessità e risulta a tutt'oggi poco studiato. In generale, con multilinguismo si fa riferimento all'uso di due o più lingue in differenti contesti sociali (Biseth, 2009). I processi di apprendimento nei contesti multilinguistici rappresentano un nuovo ambito di ricerca, così come la definizione di prove efficaci atte a valutare tali capacità. In particolare Cline (2000) ha identificato alcuni punti riguardanti il multilinguismo e le difficoltà di lettura, a tutt'oggi ancora poco studiati e che andrebbero approfonditi: le procedure di identificazione delle difficoltà di lettura in bambini multilingui, la definizione di dislessia in contesti multilinguistici, la definizione di multilinguismo e bilinguismo nei bambini, la descrizione di strategie di insegnamento adeguate con bambini esposti a più lingue, e la costruzione di un percorso di potenziamento che coinvolga sia la scuola sia la famiglia.

A fronte della complessità e varietà dei processi di apprendimento della lettura e della scrittura, risulta importante che nel contesto scolastico — e in particolare in quelli multilinguistici, nei quali i bambini sono esposti a più lingue contemporaneamente — vengano proposte attività di osservazione e di monitoraggio dei processi di apprendimento dell'alunno.

I test di screening sono gli strumenti di elezione che consentono di identificare, con modalità facili e veloci, gli alunni a rischio e di predire un disturbo sulla base di segni critici (Paoletti e Stella, 2008). Le prove di screening non permettono di fare una diagnosi di disturbo, ma rilevano eventuali difficoltà o fragilità nella competenza indagata. I risultati dello screening inoltre possono indirizzare la messa in atto di misure didattiche adeguate e attività di potenziamento. Per essere efficaci, tali attività devono infatti essere proposte in base alle difficoltà emerse e ai meccanismi sottostanti i processi valutati.

Obiettivi della ricerca

Alla luce della letteratura, la presente ricerca è stata condotta con tre obiettivi principali:

1. creare una batteria di test di screening per indagare le abilità di lettura e di scrittura in alunni della scuola primaria e della scuola secondaria in contesti multilinguistici;

2. definire attività specifiche atte a potenziare le abilità deficitarie e più in generale presentare dei modelli di lavoro per sostenere lo sviluppo della letto-scrittura anche in assenza di significative difficoltà in contesti multilinguistici;
3. confrontare lo sviluppo degli apprendimenti della letto-scrittura in bambini inseriti nel contesto multilinguistico rispetto a quanto avviene nella popolazione generale in un contesto scolastico monolingue.

Metodo

Partecipanti

La ricerca ha coinvolto tre istituti scolastici: la Scuola per l'Europa di Parma (Italia), la North Primary School and Nursing di Colchester (Inghilterra) e la European Schooling di Helsinki (Finlandia).

In totale hanno partecipato 286 alunni.

Nelle scuole di Parma e di Helsinki sono state selezionate due classi della scuola primaria (terza e quarta) e due della secondaria di primo grado (prima e seconda). Nella scuola di Colchester, poiché il sistema scolastico differisce da quello delle altre due scuole europee, sono stati coinvolti gli alunni di quarta e quinta primaria, basandosi per il confronto sull'età anagrafica e non sugli anni di scolarità.

La distribuzione del campione nelle tre scuole e nelle varie classi è rappresentata nella tabella 2.1.

TABELLA 2.1
Distribuzione del campione

	Parma			Colchester	Helsinki		
	Italian	English	French	English	Finnish	English	French
Terza primaria (quarta UK)	22	17	14	41	0	0	0
Quarta primaria (quinta UK)	24	20	15	31	4	1	4
prima secondaria	23	19	6	0	2	0	6
seconda secondaria	22	8	12	0	4	3	0
Totale	91	64	47	72	10	4	10

Le prove di screening per la lettura e la scrittura e le attività di potenziamento sono state somministrate a tutti gli alunni.

Per le analisi relative al livello di apprendimento della letto-scrittura in alunni inseriti in contesti multilinguistici sono stati invece esclusi dal campione gli alunni con una diagnosi di disturbo specifico di apprendimento o con certificazione di disabilità (Legge 104/1992).

Procedure

La ricerca è stata articolata in fasi, alle quali hanno partecipato sia gli insegnanti delle scuole coinvolte sia le psicologhe del gruppo di ricerca in psicologia clinica dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

Di seguito si elencano le fasi della ricerca:

- selezione delle prove di screening;
- presentazione e descrizione delle prove ai docenti delle scuole coinvolte;
- richiesta del consenso da parte dei genitori per la partecipazione del figlio/a allo studio;
- somministrazione delle prove di screening;
- analisi dei risultati e restituzione agli insegnanti;
- progettazione di attività di potenziamento e presentazione di tali attività agli insegnanti.

A causa della pandemia causata dal Covid-19 e della chiusura delle scuole, le attività di potenziamento non sono state svolte in modo costante e non è stato possibile svolgere una seconda somministrazione delle prove di screening al fine di verificare l'effetto del potenziamento sull'apprendimento della lettura e scrittura.

Le prove di screening collettive sono state somministrate in classe, mentre le prove individuali sono state proposte in un'aula separata in modo da garantire un ambiente tranquillo e silenzioso.

L'intervento didattico ha previsto lo svolgimento di attività specifiche atte a sostenere e potenziare le abilità di lettura e di scrittura, sia negli alunni risultati nella fascia a rischio sia in quelli che non hanno presentato particolari difficoltà. Le attività sono state quindi suddivise e proposte in

base al livello di apprendimento raggiunto. L'attivazione delle attività di potenziamento è stata preceduta dalla definizione e condivisione di alcune linee guida generali relative alla modalità di svolgimento, agli obiettivi e alla durata.

Lo studio è stata condotto in accordo con la Dichiarazione di Helsinki. Alla ricerca hanno partecipato solo gli alunni per i quali i genitori hanno firmato il consenso, dopo essere stati informati sui dettagli dello studio, sulla natura volontaria della loro partecipazione e sul diritto di chiedere in qualsiasi momento l'esclusione dallo studio.

Misure

Valutazione della lettura e della scrittura

Verranno di seguito presentate le prove di lettura e scrittura che sono state selezionate per ogni lingua.

VALUTAZIONE LETTO-SCRITTURA IN LINGUA ITALIANA

1. *Prove MT KIT scuola terza-quinta primaria* (Cornoldi et al., 2017).

La batteria MT, nella versione per insegnanti, include sia brani per la valutazione delle abilità di lettura sia attività di potenziamento. I brani sono suddivisi per classe e per periodo dell'anno scolastico (iniziale, intermedio e finale) e presentano lunghezza e difficoltà crescente a seconda della classe di riferimento. La prova prevede la lettura di un brano a voce alta, per un tempo massimo di 240 secondi.

Al fine della valutazione viene considerato sia il numero di sillabe lette sia il numero degli errori. Questi ultimi si dividono in due categorie principali: errori da 1 punto — ovvero inesatta lettura della sillaba, omissione di sillaba o parola, aggiunta di sillaba o parola, pausa più lunga di 5 secondi — ed errori da ½ punto — ovvero spostamento di accento, grossa esitazione, autocorrezione.

Al termine della prova è possibile assegnare all'alunno un livello di prestazione tra i quattro descritti nella taratura di riferimento: criterio didattico pienamente raggiunto, prestazione didattica sufficiente,

richiesta di attenzione didattica e richiesta di intervento didattico immediato.

2. *Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica BVSCO-2* (Tressoldi e Cornoldi, 2013).

La batteria BVSCO-2 è uno strumento usato per la valutazione della scrittura e delle competenze ortografiche negli alunni della scuola primaria e secondaria di primo grado. Include tre categorie principali di compiti (competenza ortografica, produzione testo scritto e velocità di scrittura), ognuna delle quali è composta da singole prove a difficoltà crescente, in base al livello di scolarità.

Nella presente ricerca è stata proposta la prova di dettato di brano per la valutazione delle competenze ortografiche. La prestazione dell'alunno viene valutata in base al numero di errori commessi, ovvero al numero di parole nelle quali è presente un errore ortografico.

A livello qualitativo gli errori possono essere divisi in errori fonologici (quando non è rispettato il rapporto tra fonemi), non fonologici (ovvero errori nella rappresentazione ortografica delle parole), accenti e doppie.

VALUTAZIONE LETTO-SCRITTURA IN LINGUA INGLESE

1. *The Dyslexia Screening Test* (Fawcett e Nicolson, 2004).

La batteria include 12 prove atte alla valutazione della lettura, della scrittura e dei prerequisiti alla base di tali abilità, negli alunni della scuola primaria (*Junior version*) e secondaria di primo grado (*Secondary version*). Per il presente studio sono state selezionate due prove: *One minute reading* per la valutazione della lettura e *Two minute spelling* per la valutazione della scrittura. La prova *One minute reading* prevede la lettura di una lista di parole per un tempo massimo di un minuto; il punteggio totale è composto dal numero di parole correttamente lette entro il tempo limite. La prova *Two minute spelling* consiste nel dettato di una lista di parole. Al fine della valutazione vengono conteggiate le parole scritte correttamente dall'alunno entro il tempo massimo di due minuti.

Per entrambe le prove può essere assegnato un livello di prestazione che descrive l'assenza o presenza di difficoltà e il livello di gravità: *high risk, moderate risk, mild risk, normal and above average*.

VALUTAZIONE LETTO-SCRITTURA IN LINGUA FRANCESE

1. ELFE (*Groupe Cogni-Sciences de UPMF Grenoble*, 2008).
Il test ELFE valuta le competenze di lettura e può essere somministrato dalla seconda classe della scuola primaria alle scuole superiori. Il protocollo include tre prove (lettura di lettere, sillabe e parole) per la classe seconda primaria, due brani per gli alunni dalla terza primaria alla classe seconda della scuola secondaria di primo grado, e un brano per gli alunni dai sedici anni. Si richiede all'alunno la lettura a voce alta per un tempo massimo di un minuto e per l'assegnazione del punteggio deve essere calcolato solo il numero di parole lette correttamente. Al punteggio può essere quindi assegnato un livello di rischio a seconda che si posizioni sotto al 15° (basso) o 5° (molto basso) percentile.
2. *Reperdys* (L'INSPECTION ASH 01, 2018).
Il test valuta le competenze di scrittura negli alunni della scuola primaria. Sono previste due prove, il dettato di un brano e la copia di parole. Per la presente ricerca è stato proposto solo il dettato del brano. Al fine dell'identificazione di difficoltà, vengono contate le parole scritte correttamente; tuttavia viene suggerita anche un'analisi qualitativa degli errori per l'eventuale definizione di attività di potenziamento.
3. ROC (*Laboratoire de psychologie et neurocognition Université Pierre Mendès-France, Grenoble*, 2006).
La batteria valuta le competenze ortografiche in alunni dalla classe quinta della scuola primaria alla classe seconda della scuola secondaria di primo grado. Nella batteria sono incluse due prove atte a valutare la scrittura. La prima — *le jugement orthographique* — prevede l'identificazione e la correzione da parte dell'alunno di errori ortografici presenti in un breve brano. La seconda prova — *la dictée de texte* — include il dettato di un brano, per il quale, nella correzione, vengono prese in considerazione solo le parole appartenenti alle categorie «*mots d'usage*» e «*mots d'accord*». I punteggi ottenuti nelle due prove formano il punteggio di competenza ortografica generale e contribuiscono alla definizione del livello di rischio.

VALUTAZIONE LETTO-SCRITTURA IN LINGUA FINLANDESE

1. *Sanaketjutesti* (Nevala e Lyytinen, 2000).

Il test è uno strumento di screening per l'identificazione delle difficoltà di lettura nella scuola primaria e nella prima classe della scuola secondaria di primo grado. La prova prevede l'identificazione di parole inserite in stringhe di lettere. La prestazione dell'alunno viene classificata attraverso otto livelli di competenza (da livello «molto basso» a «estremamente buono») che servono agli insegnanti sia per rilevare eventuali difficoltà di lettura, sia per impostare attività di potenziamento.

Attività di potenziamento

Sono state presentate agli insegnanti attività di potenziamento rivolte ai processi sia di lettura sia di scrittura nelle diverse lingue. Per una maggiore efficacia è stato suggerito di svolgere le attività almeno due volte la settimana per 20/30 minuti in modalità individuale con i bambini ad alto rischio e in piccolo gruppo (massimo 5 alunni) con i bambini a medio/basso rischio o in assenza di difficoltà significative. Inoltre è stato indicato un tempo di lavoro di almeno 3 mesi; a termine del potenziamento è stato consigliato di riproporre lo screening per verificare possibili cambiamenti.

I materiali consigliati sono elencati nella tabella 2.2.

TABELLA 2.2

Materiali proposti per il potenziamento della lettura e della scrittura nelle tre lingue: italiano, inglese e francese

Materiali per il potenziamento	
Italiano	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Prove MT. Kit scuola. Classi 3-4-5 primaria di primo grado</i> (Cornoldi et al., 2017); – <i>Prove MT. Kit scuola secondaria 1° grado</i> (Cornoldi et al., 2017); – <i>Nuovi dettati. Classe terza. Esercitare e verificare le abilità ortografiche nella scuola primaria</i> (Tarter e Tait, 2015); – <i>Nuovi dettati. Classi quarta e quinta. Esercitare e verificare le abilità ortografiche nella scuola primaria</i> (Tarter e Tait, 2015); – <i>Disortografia, disgrafia e altre difficoltà di scrittura. Strategie efficaci per gli insegnanti. Le guide</i> (Scatellini, 2017).
Inglese	<ul style="list-style-type: none"> – <i>20 minute phonemic training for dyslexia, auditory processing, and spelling: A complete resource for speech pathologists, intervention specialists, and reading tutors</i> (Dinsmore, 2017); – <i>Fluency word lists: An Orton-Gilligham reading resource for dyslexia</i> (Reiss, 2020); – <i>Learn to read for kids with dyslexia: 101 games and activities to teach your child to read</i> (Braun, 2018).

Francese	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Ma lecture facile DYS CE1-CE2: Hugo tête en l'air</i> (Barge et al., 2018); – <i>Ma lecture facile DYS CM1-CM2: Mon voyage en ballon</i> (Barge et al, 2018); – <i>Aider son enfant à écrire: 50 fiches contre la dysorthographe</i> (de Hemptinne, 2016); – <i>Mon cahier de lecture syllabique facile</i> (Tessier e Barge, 2019); – <i>Ma méthode de lecture syllabique facile</i> (Tessier et al., 2019); – <i>50 activités bienveillantes pour les dys</i> (Chée, 2019).
----------	---

Risultati

L'analisi dei risultati è stata condotta sulle prove svolte dagli alunni della Scuola per l'Europa di Parma e la scuola primaria statale di Colchester. Dal campione sono stati esclusi gli alunni della Scuola Europea di Helsinki, in quanto la partecipazione è stata limitata e il numero ridotto di alunni non ha permesso di procedere con le analisi. Inoltre, non sono stati presi in considerazione i dati relativi agli studenti della scuola secondaria, in quanto la scuola di Colchester ha condotto lo screening solo con gli alunni della primaria.

Rispetto al primo obiettivo, ovvero alla definizione di una batteria efficace nell'identificazione di difficoltà di lettura e scrittura in contesti multilinguistici, sono state analizzate le prove svolte dagli alunni ed è stato effettuato un confronto con le tarature di riferimento.

Il numero di alunni che si posizionano nella fascia di rischio alto è descritto nella tabella 2.3.

I risultati presenti nella tabella 2.3 evidenziano nelle sezioni sia italiana sia francese un numero maggiore di soggetti con difficoltà di scrittura rispetto alla lettura. Tale dato potrebbe essere dovuto al fatto che nelle prove proposte sia in italiano sia in francese è previsto un dettato per il quale viene richiesto un doppio compito: è necessario scrivere e contemporaneamente processare l'enunciato.

Per quanto riguarda il secondo obiettivo, che concerne l'identificazione di attività di potenziamento atte a supportare gli apprendimenti della letto-scrittura, sono stati descritti gli obiettivi, i tempi e le modalità di tali attività e sono stati presentati alcuni materiali e libri. I risultati del potenziamento non verranno tuttavia illustrati in questo lavoro, in quanto non

è stata possibile una seconda somministrazione delle prove di screening a causa della chiusura delle scuole per Covid-19.

TABELLA 2.3
Alunni che si posizionano nella fascia di rischio

	Scuola per l'Europa di Parma						Primary School and Nursing di Colchester	
	Sezione lingua italiana		Sezione lingua inglese		Sezione lingua francese		Lingua inglese	
	Lettura	Scrittura	Lettura	Scrittura	Lettura	Scrittura	Lettura	Scrittura
Terza primaria (quarta in UK)	0	7	0	0	0	2	1	1
Quarta primaria (quinta in UK)	0	1	0	1	3	8	0	0
Prima secondaria di primo grado	1	0	1	0	0	1	/	/
Seconda secondaria di primo grado	2	1	0	0	1	1	/	/
Totale alunni	3	9	1	1	4	12	1	1

Infine, rispetto al terzo obiettivo, che ha previsto il confronto tra lo sviluppo degli apprendimenti della letto-scrittura in bambini inseriti nel contesto multilinguistico con quello degli alunni inseriti in un contesto scolastico monolingue, sono stati confrontati i dati raccolti nello studio con la popolazione generale di riferimento. Nello specifico è stata confrontata la media ottenuta dal campione multilingue, sia nella prova di lettura sia in quella di scrittura, con le norme di riferimento per pari età e/o livello di scolarizzazione.

I dati relativi alla Scuola per l'Europa di Parma sono rappresentati nelle figure 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

I risultati degli alunni della Primary School and Nursing di Colchester si trovano in dettaglio nelle figure 7 e 8.

Per quanto riguarda le prove dei bambini frequentanti la sezione italiana della Scuola di Parma, le analisi dimostrano come, rispetto alle competenze di lettura, i bambini sia di terza sia di quarta primaria presentano una velocità vicina alla media attesa per livello di scolarizzazione (fig. 2.1).

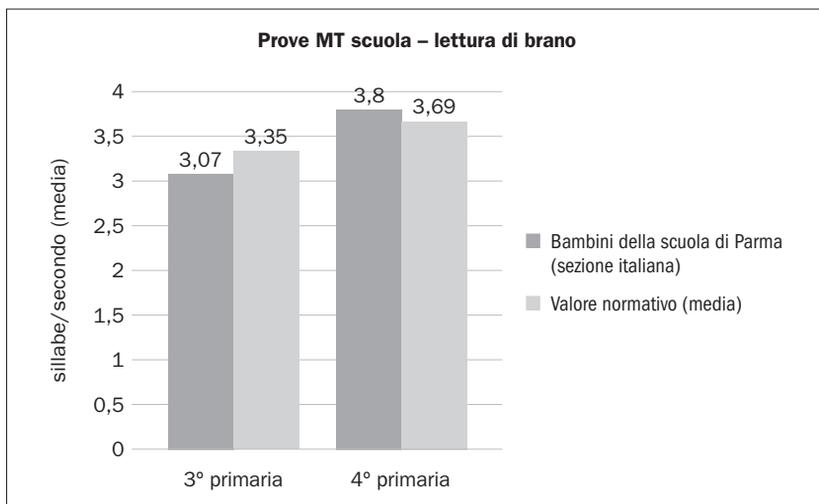


Fig. 2.1 Confronto tra la velocità di lettura raggiunta dai bambini frequentanti le classi terza e quarta primaria della sezione italiana della Scuola per l'Europa di Parma e i dati normativi di riferimento per pari scolarità.

Invece, per quanto riguarda la prova di scrittura, si rileva una differenza tra le due classi. Infatti, nella classe terza primaria gli alunni commettono un numero di errori molto maggiore rispetto a quanto atteso, mentre in quarta la correttezza è leggermente superiore alla media attesa (fig. 2.2).

I risultati emersi dalle prove svolte nella sezione anglofona della Scuola di Parma evidenziano come la velocità di lettura dei bambini di terza si posizioni sopra la media, mentre gli alunni di quarta in media ottengano una prestazione che si posiziona nella fascia di livello medio (fig. 2.3). Rispetto alla scrittura invece, in entrambe le classi il livello di correttezza raggiunto è in linea con la media attesa (fig. 2.4).

Infine, dai dati raccolti nella sezione francofona della Scuola di Parma si evincono competenze di lettura in linea con la media attesa, sia nella classe terza sia nella quarta primaria (fig. 2.5).

Invece, rispetto alle competenze di scrittura emerge una differenza tra le due classi prese in esame: la prestazione media in terza si posiziona molto al di sopra del valore di *cut-off*, mentre si colloca al limite della norma nella classe quarta primaria (fig. 2.6).

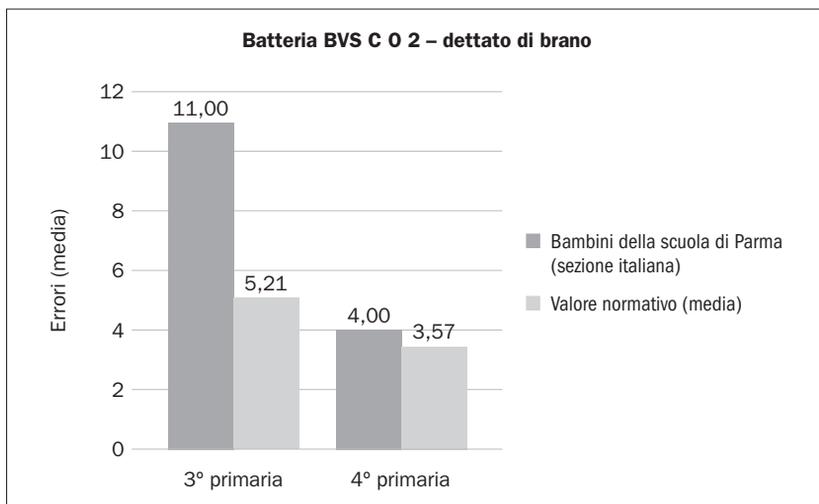


Fig. 2.2 Confronto tra il livello di correttezza ortografica (scrittura) nei bambini frequentanti le classi terza e quarta primaria della sezione italiana della Scuola per l'Europa di Parma e i dati normativi di riferimento per pari scolarità.

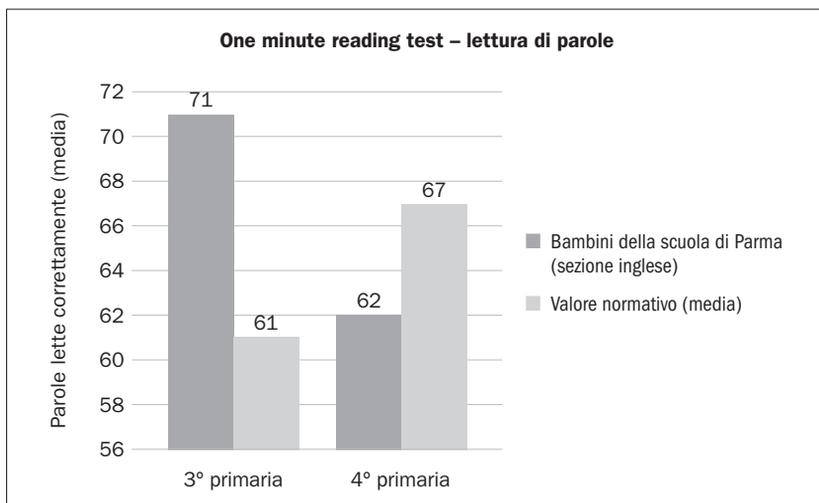


Fig. 2.3 Confronto tra il livello di lettura raggiunto dai bambini frequentanti le classi terza e quarta primaria della sezione inglese della Scuola per l'Europa di Parma e i dati normativi di riferimento per pari scolarità.

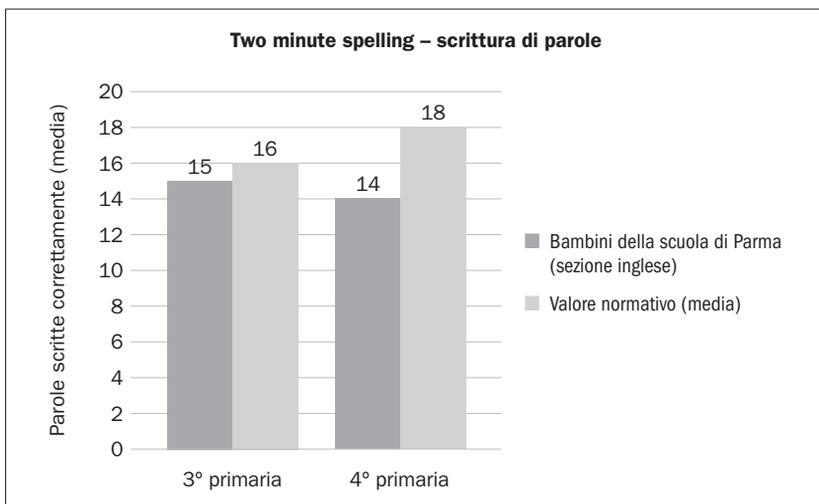


Fig. 2.4 Confronto tra il livello di correttezza ortografica (scrittura) nei bambini frequentanti le classi terza e quarta primaria della sezione inglese della Scuola per l’Europa di Parma e i dati normativi di riferimento per pari scolarità.

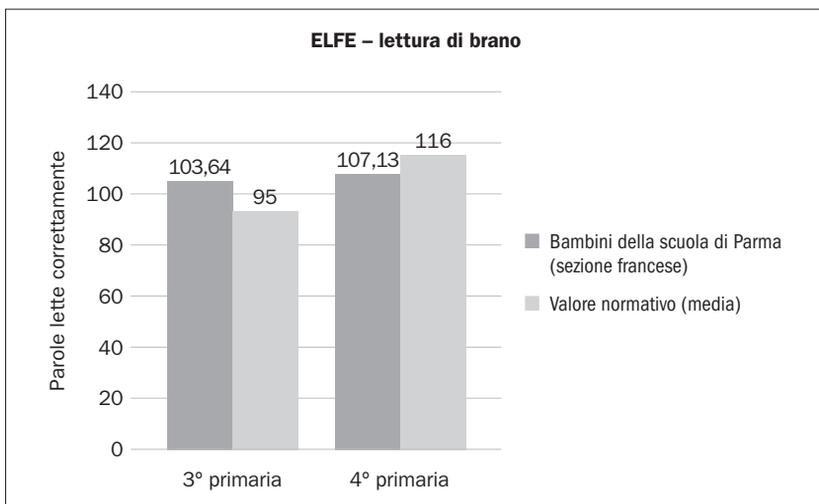


Fig. 2.5 Confronto tra il livello di lettura raggiunto dai bambini frequentanti le classi terza e quarta primaria della sezione francese della Scuola per l’Europa di Parma e i dati normativi di riferimento per pari scolarità.

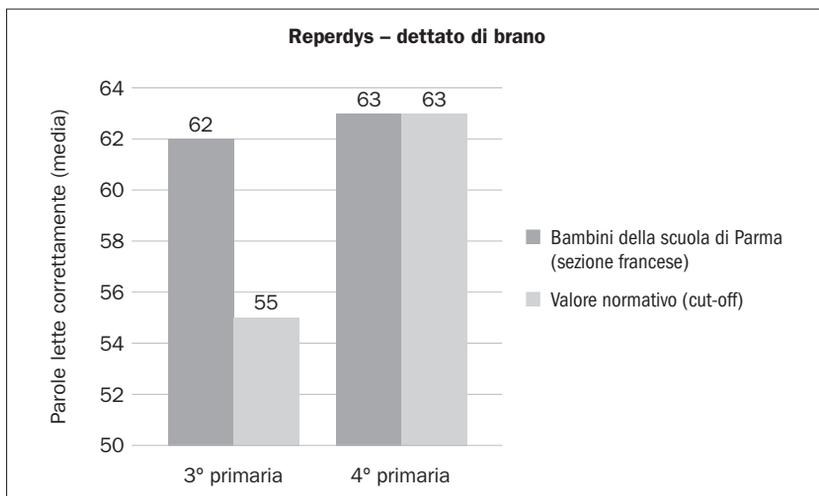


Fig. 2.6 Confronto tra il livello di correttezza ortografica (scrittura) raggiunto dai bambini frequentanti le classi terza e quarta primaria della sezione francese della Scuola per l'Europa di Parma e i dati normativi di riferimento per pari scolarità.

Le analisi condotte sui dati relativi agli alunni della scuola di Colchester evidenziano come, in entrambe le classi, la velocità media di lettura ottenuta dagli alunni sia in linea con il valore atteso per livello di età e scolarizzazione (fig. 2.7). Rispetto all'abilità di scrittura, il livello di correttezza raggiunto dagli alunni sia della classe quarta sia della quinta primaria si posiziona nella fascia alta della media attesa (fig. 2.8).

Conclusioni

L'obiettivo principale del presente lavoro è stato la definizione di una batteria di prove di screening atte a valutare le competenze di lettura e di scrittura in alunni della scuola primaria e secondaria, inseriti in contesti di apprendimento multilinguistici. Lo studio si inserisce in una letteratura internazionale ad oggi ancora limitata. Infatti, mentre la valutazione degli apprendimenti risulta convalidata nei contesti monolingui, per gli alunni bilingui non è stato ancora definito un protocollo univoco.

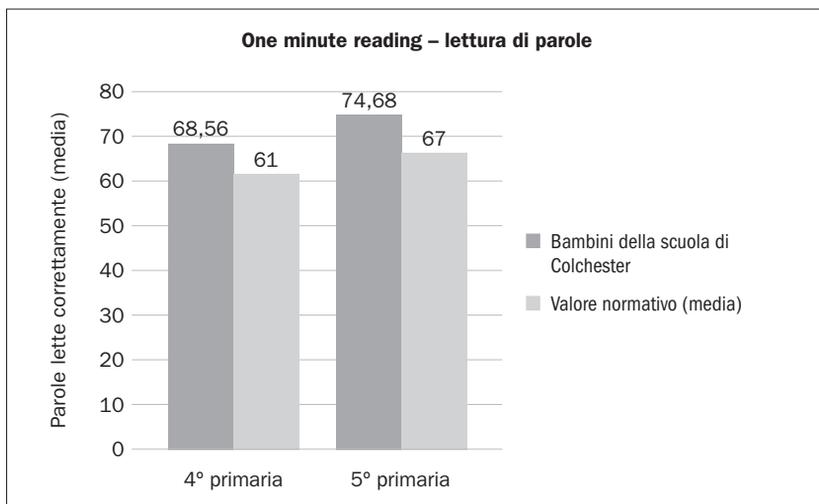


Fig. 2.7 Confronto tra il livello di lettura raggiunto dai bambini frequentanti le classi quarta e quinta primaria della scuola primaria di Colchester e i dati normativi di riferimento per pari scolarità.

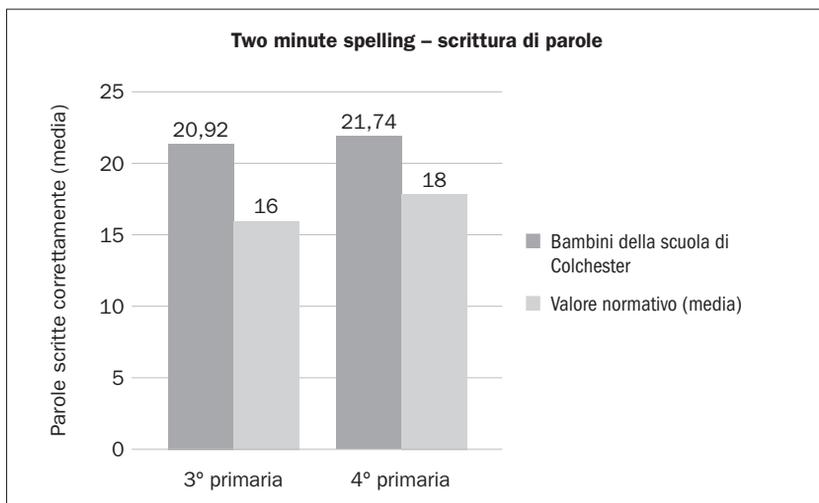


Fig. 2.8 Confronto tra il livello di correttezza ortografica (scrittura) nei bambini frequentanti le classi quarta e quinta primaria della scuola primaria di Colchester e i dati normativi di riferimento per pari scolarità.

Mentre alcuni autori riportano le competenze fonologiche come competenze comuni a tutte le lingue, e quindi da valutare, altri suggeriscono un'attenzione maggiore verso il patrimonio lessicale e la capacità di denominazione rapida (Everatt et al., 2000; Miller Guron e Lundberg, 2003). Inoltre, recentemente è stata posta particolare attenzione alla complessità ortografica della lingua, che può fungere da fattore facilitante o al contrario rendere più complesso l'apprendimento della letto-scrittura. In particolare, il livello di trasparenza ortografica sembra incidere sulla facilità di acquisizione delle competenze di decodifica scritta (Lallier e Carreiras, 2018).

La presenza di multilinguismo rappresenta un caso più complesso rispetto al bilinguismo, in quanto il bambino è esposto a più di due lingue. Tuttavia, gli studi relativi a tale condizione non riportano dati certi ed è necessaria un'ulteriore ricerca per meglio definire le abilità e difficoltà di lettura e scrittura in alunni inseriti in contesti scolastici multilinguistici (Cline, 2000).

I dati emersi dal presente studio sembrano suggerire un profilo di apprendimento simile a quello caratteristico degli alunni monolingui. Emerge tuttavia come il livello linguistico possa rappresentare un fattore di rischio. Infatti, nel campione, gli alunni che presentano maggiori difficoltà sono quelli che sono stati inseriti nella classe in tempi più tardivi e hanno una madrelingua diversa dalla lingua principale usata in classe. L'esposizione alla lingua in più contesti (scuola, classe, ecc.) favorisce l'ampliamento del repertorio lessicale, fondamentale per la lettura delle lingue opache (come inglese e francese), e può quindi supportare il consolidamento dei processi di letto-scrittura.

Lo screening proposto ha mostrato una buona sensibilità e ha permesso di rilevare i casi di bambini a rischio per un possibile disturbo di lettura e/o scrittura. Tale individuazione risulta di fondamentale importanza, in quanto permette l'avvio di un percorso di potenziamento che da un lato supporta l'acquisizione di competenze fragili, dall'altro può aiutare nella discriminazione tra una difficoltà e un disturbo più strutturato. Infatti, se dopo almeno tre mesi di potenziamento mirato l'alunno presenta ancora severe difficoltà, è molto probabile la presenza di un disturbo che va ulteriormente approfondito con una valutazione clinica.

Bibliografia

- August D. e Shanahan T. (2006), *Developing literacy in second-language learners. Report of the national literacy panel on language-minority children and youth*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Barge E., Overzee M. e Quentrec M. (2018), *Ma lecture facile DYS CE1-CE2: Hugo tête en l'air*, Paris, Hatier.
- Barge E., Overzee M. e Chenot P. (2018), *Ma lecture facile DYS CM1-CM2: Mon voyage en ballon*, Paris, Hatier.
- Bedore L.M. e Peña E.D. (2008), *Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice*, «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», vol. 11, n. 1, pp. 1-29.
- Biseth H. (2009), *Multilingualism and education for democracy*, «International review of education», vol. 55, n. 1, pp. 5-20.
- Braun H. (2018), *Learn to read for kids with dyslexia: 101 games and activities to teach your child to read*, New York, Callisto Media.
- Camia M., Stella G. e Scorza M. (2019), *Modelli di apprendimento del codice del linguaggio scritto*. In G. Stella, M. Zoppello e M. Scorza (a cura di), *DSA: identificazione, valutazione e trattamento. Indicazioni per gli operatori*, Milano, FrancoAngeli, pp. 34-57.
- Chée F. (2019), *50 activités bienveillantes pour les dys*, Paris, Larousse.
- Cline T. (2000), *Multilingualism and dyslexia: Challenges for research and practice*, «Dyslexia», vol. 6, n. 1, pp. 3-12.
- Cornoldi C., Carretti B. e Colpo C. (2017), *Prove MT-Kit Scuola. Classi 1-2-3 secondaria di I Grado. Dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione al potenziamento*, Firenze, GiuntiEDU.
- Cornoldi C., Carretti B. e Colpo C. (2017), *Prove MT-Kit Scuola. Classi 3-4-5 primaria di primo grado. Dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione al potenziamento*, Firenze, GiuntiEDU.
- Crescentini C., Marini A. e Fabbro F. (2012), *Competenza e disturbi di linguaggio nel plurilinguismo*, «EL.LE», vol. 1, n. 3, pp. 531-547.
- de Hemptinne D. (2016), *Aider son enfant à écrire: 50 fiches contre la dysorthographe*, Paris, De Boeck supérieur.
- Dinsmore V. (2017), *20 minute phonemic training for dyslexia, auditory processing, and spelling: A complete resource for speech pathologists, intervention specialists, and reading tutors*, Bloomington, IN, iUniverse.
- Evaluation de la Lecture en Fluence (2008), *Cogni-Sciences laboratoire des sciences de l'éducation*, Grenoble, Université Pierre Mendès.
- Everatt J., Smythe I., Adams E. e Ocampo D. (2000), *Dyslexia screening measures and bilingualism*, «Dyslexia», vol. 6, n. 1, pp. 42-56.

- Fawcett A. e Nicolson R. (2004), *The Dyslexia Screening Test: Junior (DST-J)*, London, Harcourt Assessment.
- Lallier M. e Carreiras M. (2018), *Cross-linguistic transfer in bilinguals reading in two alphabetic orthographies: The grain size accommodation hypothesis*, «Psychonomic Bulletin & Review», vol. 25, n. 1, pp. 386-401.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, «Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate».
- Marini A. e Fabbro F. (2017), *Diagnosi e valutazione dei disturbi di linguaggio in bambini bilingui*. In S. Vicari e M.C. Caselli (a cura di), *Neuropsicologia dell'età evolutiva*, Bologna, il Mulino, pp. 85-96.
- Miller Guron L. e Lundberg I. (2003), *Identifying dyslexia in multilingual students: Can phonological awareness be assessed in the majority language?*, «Journal of Research in Reading», vol. 26, n. 1, pp. 69-82.
- Nevala J. e Lyytinen H. (2000), *Sanaketjutesti [Word chain test]*, Jyväskylä, Niilo Mäki Instituutti ja Jyväskylän yliopiston Lapsitutkimuskeskus.
- Paoletti A. e Stella G. (2008), *Indici qualitativi di rischio negli screening sui disturbi specifici dell'apprendimento*, «Dislessia», vol. 5, n. 1, pp. 63-79.
- Reiss E. (2020), *Fluency word lists: An Orton-Gilligham reading resource for dyslexia* (pubblicato in modo indipendente).
- Scategliani C. (2017), *Disortografia, disgrafia e altre difficoltà di scrittura. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Seymour P.H., Aro M. ed Erskine J.M. (2003), *Foundation literacy acquisition in European orthographies*, «British Journal of Psychology», vol. 94, n. 2, pp. 143-174.
- Scortichini F., Stella G., Morlini I., Zanzurino G.F.G. e Scorza M. (2012), *La diagnosi di Dislessia e Disortografia Evolutiva nei bambini bilingui (L2)*, «Dislessia», vol. 9, n. 3, pp. 319-339.
- Tarter G. e Tait M. (2015), *Nuovi dettati. Esercitare e verificare le abilità ortografiche nella scuola primaria. Per la classe 4^a e 5^a*, Trento, Erickson.
- Tessier T. e Barge E. (2019), *Mon cahier de lecture syllabique facile*, Paris, Hatier.
- Tessier T., Barge E., Balichard D. e Perrioux M. (2019), *Ma méthode de lecture syllabique facile*, Paris, Hatier.
- Tressoldi P.E. e Cornoldi C. (2013), *BVSCO-2: Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica-2*, Firenze, GiuntiEDU.
- Ziegler J.C. e Goswami U. (2006), *Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions*, «Developmental Science», vol. 9, n. 5, pp. 429-436.

Sitografia

https://ash-ain.circo.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/reperdys_materiel.pdf (consultato il 3 novembre 2020).

SECONDA PARTE

**Approcci e
metodologie di
insegnamento per
un'educazione
inclusiva**

Capitolo 3

On the road to inclusion. Educational Support Policy in the European School System

*Anabela Gracio*¹

The title chosen for this short article means that we believe that *inclusion* is not a «state» or a «place», but rather a journey, a process that aims at finding the best possible educational responses to the diversity of children in our schools.

* * *

The European Schools (ES) are an intergovernmental organisation set up by the European Union Member States and the European Union, which are the contracting parties to the *Convention defining the Statute of the European Schools (ES Convention)*.

The mission of the ES is to provide a multilingual and multicultural education at the nursery, primary and secondary level (including the European Baccalaureate diploma) to the children of the European Union institutions' staff members. However, with the opening up of the European School System many more schools and pupils can access to the European Schools Curriculum.

Currently, there are thirteen European Schools in six European Union (EU) Member States. These Schools have a status of «educational establishments governed by public law» in the countries where they are located.

¹ OSG Educational Support Coordinator.

Besides the «traditional» European Schools, twenty Accredited European Schools (plus four in the process of accreditation), located in twelve EU Member States (plus two), offer the European Schools Curriculum.

The European School System is a living and consolidated experience of commitment in the area of education that has been evolving for more than 60 years.² In fact, we can consider that it represents an example of *European Education Area*,³ reinforcing the cultural dimension of the European Union.

The commitment reached between the educational authorities in all EU Member States involves, among other areas, the curriculum, pedagogical structures, approaches and projects, assessment methods/tools and the provision of Educational Support. Although the Accredited European Schools are not bound to the ES Educational Support Policy, the existence of a system of Educational Support is an important requirement in the process of accreditation.

In the context of the European Schools it was possible to achieve a common understanding of the core aspects of the curriculum and assessment of learning that is recognised in all Member States, allowing the transfer of pupils from the national educational systems to the European School System with an automatic recognition of the level of studies attained by the pupils that all Member States are bound to.

The multiple educational cultures, languages and pedagogical approaches that are brought together in a common path find its expression in the oxymoron commonly used in the European Schools (and European Union motto): *United in Diversity*. A union of diversity that brings the ES system its uniqueness and beauty and, on the other hand, constitutes one of its main challenges regarding the harmonisation of practices and approaches.

In the European School System, the principle that the schools have to accommodate the needs of pupils with «special educational needs» was included in the *Convention defining the Statute of the European Schools* signed in 1994 (for a timeline, see fig. 3.1).

² The first European School was established in 1957 in Luxembourg.

³ Communication from the Commission on achieving the European Education Area by 2025: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/eea-communication-sept2020_en.pdf.

Historical background of the ES Educational Support Policy in the context of the relevant international *Conventions on Inclusive Education*

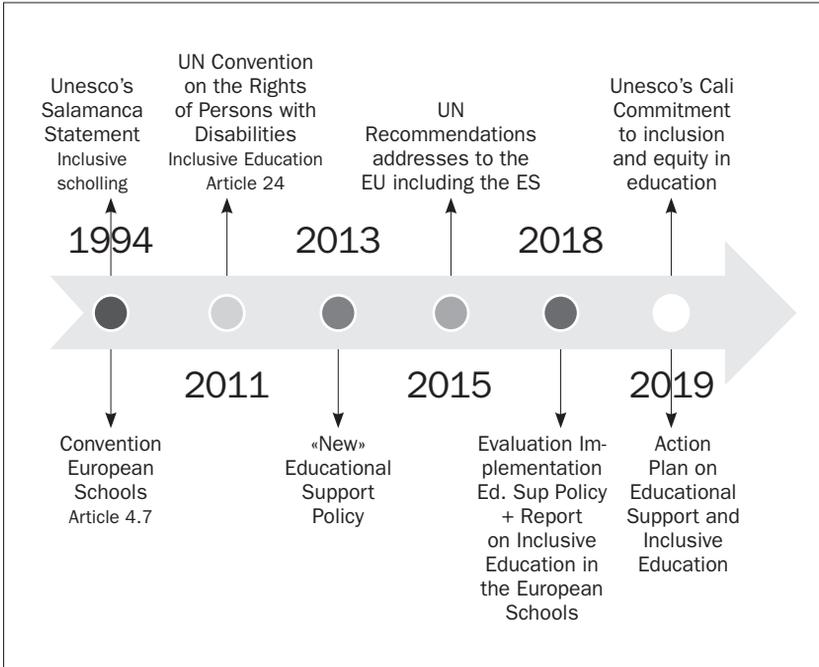


Fig. 3.1 Historical background of the ES Educational Support Policy.

The establishment of the *ES Convention* is contemporary to the *Unesco's Salamanca Statement*, which also dates from 1994, which called for inclusion as the guiding principle and the norm in the educational systems: mainstream schools should accommodate all children, regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions.

The European Union signed the *United Nations (UN) Convention on the Rights of People with Disabilities (CRPD)* on its opening day for signature, 30 March 2007, and it entered into force for the EU institutions on 22 January 2011. Currently, the *UN Convention* has already been ratified by all the EU Member States (MS).

The UN CRPD includes a commitment to ensure inclusive education at all levels with its Article 24. As parties to the *UN Convention*, both the European Union and its Member States are obliged to implement and safeguard the set of human rights and fundamental freedoms enshrined in the *Convention*, including Article 24, that provides the right to inclusive education.

In 2013, the European School System adopted a new Educational Support Policy, which aimed at congregating and giving coherence to the multiple measures of Educational Support existing by then at system level. This «new» Policy, whose details will be presented later in this article, have been in place for the last 7 years.

After the UN CRPD's entry into force within the European Union, the EU policies were assessed and in September 2015 the UN issued its *Concluding Observations*, including a number of recommendations addressed to the European Union (EU) public administration, among which one recommendation addressed to the European Schools.

The recommendation of the UN CRPD Committee has triggered a debate within the European Schools, and in particular within the Educational Support Policy Working Group, and gave reason:

- a) to analyse the level of inclusive education and the situation of children with disabilities in the European Schools;
- b) to identify possibilities to promote and communicate the already established Educational Support Policy in a more efficient way;
- c) to identify potential areas for further development to improve the provision of inclusive education and the situation of children with disabilities in the European Schools.

A report on Inclusive Education, including several recommendations to the European Schools, was produced with the participation of the different stakeholders of the system, including experts in the area of Inclusive Education.

In addition to this report, the Support inspectors of the European Schools had already produced a report including findings and recommendations to improve the provision of Educational Support, as a result of the evaluation on the implementation of the Educational Support Policy, carried out in 2016-2017.

Based on the recommendations issued on these two reports, the Board of Governors approved, in April 2019, an *Action Plan on Educational Support and Inclusive Education*, whose aim is to improve the provision of quality of Inclusive Education in the European Schools.

The same year, but in September, the Cali Commitment to Inclusion and Equity in Education was adopted following the International Forum organised by the Unesco with the aim of reviewing progress since the 1994 Salamanca Conference and Statement.

The structure of the Educational Support in the European Schools

The *Policy on the Provision of Educational Support* establishes several levels of support, increasingly more restrictive, to address the specific needs of the pupils attending the European Schools. It assumes differentiation as the basis of quality teaching and learning in the context of universal measures that apply to all pupils. Differentiation is particularly relevant in the context of the increasing diversity in the classroom, which requires all teachers to cater for different learning needs and abilities.

This principle is clearly established in the *Policy on Provision of Educational Support in the European Schools* (hereinafter «the Policy») that sets out differentiation as the basis of effective teaching, which is all teachers' responsibility and essential to respond to the diversity of learners in the classroom and to meet each pupil's individual learning needs and abilities, including those with special education needs.

The learning needs might include pupils with different learning styles, pupils in a language section that does not correspond to their mother tongue/dominant language, pupils arriving later at the system who followed a different curriculum or with some gaps in their knowledge, pupils with a mild learning difficulty, special education needs or gifted/talented pupils.

It is also important to note that the *European Schools Teaching Standards*, the framework of reference for quality of teaching in the European Schools applying to all teachers, identify *differentiation* as one of the main areas in the domain of *Teaching and Learning*.

The *Policy* assumes that any pupil who may face difficulties in the learning process might require some sort of support to overcome those difficulties. It also establishes that, when differentiation is not enough to cater for the needs of pupils, the European Schools provide a range of support structures (see fig. 3.2). The support is flexible and can vary as the pupil develops and his/her needs change.

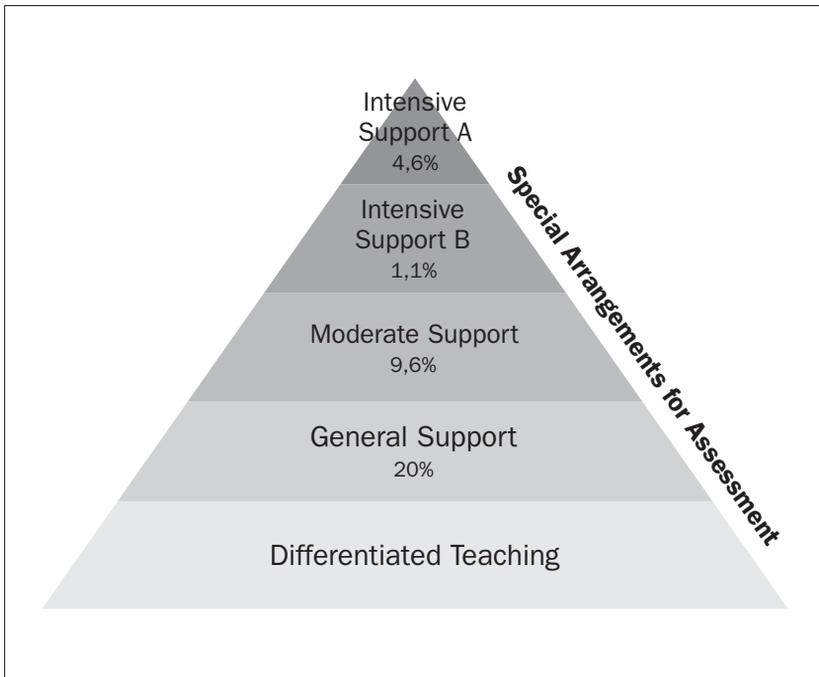


Fig. 3.2 Structure of Educational Support in the European Schools.

General Support is meant for pupils who may face any additional difficulty, need to catch up, in a given subject or to acquire effective learning strategies or study skills. The organisation is flexible, usually for a short period and in group.

Moderate Support can be activated when a pupil needs a more targeted support (for whatever reason: language, concentration, etc.). This support

can be provided individually or in small groups of pupils with similar difficulties and it might be provided for a longer period.

Intensive Support can be made available for pupils without special educational needs, exceptionally and for a short period, for example in the form of intensive language support for a pupil who is unable to access the standard curriculum.

Intensive Support A is provided to pupils with special educational needs on the basis of a medical or multidisciplinary report produced by experts. In this case, the pupils might follow the standard or modified curriculum.

In order to respond to the individual needs of the pupils, the European School System also offer special arrangements for assessment, including for the BAC exams, to allow the pupil to fulfill his/her potential in the fairest possible way.

Action Plan on Educational Support and Inclusive Education

As mentioned before, the implementation of the *Policy* was under scrutiny both by the ES inspectors and by a Working Group composed of different stakeholders (inspectors, directors, teachers, Educational Support Coordinators, parents, EU Commission, members of the Office of the Secretary-General and experts on Inclusive Education) whose reports were endorsed by the Board of Governors in 2018.

The twenty-nine recommendations issued by two abovementioned reports are the basis of the *Action Plan on Educational Support and Inclusive Education* approved in April 2019.

The *Action Plan* includes thirty-six actions organised in thirteen areas, which are based on key areas of inclusive education identified in *General Comment No 4* (2017): human resources, qualification and training, budgetary allocations, accessibility-built environment, accessibility-information and communication, teaching material, personalised support, smooth transition, adaptability-curricula, assessment and examination, enrolment, transition to other schools, certification of capacities and monitoring/quality assurance.

Personalised Support, Early Identification and Intervention of pupils' abilities and needs

From among the recommendations and corresponding actions, established in the *Action Plan on Educational Support and Inclusive Education*, we will highlight, in the following chapters, the most relevant one(s) in the context of identification of pupils' needs and abilities, the main area of discussion in the *Conference Investigating Linguistically and Culturally Responsive Education*, which gave rise to this article.

Based on the recommendation that refers that the system should «develop and introduce a comprehensive and harmonised framework and procedure for early identification of pupils' abilities and need», the *Action Plan* establishes, in its area of *Personalised Support*, two actions, including one devoted to the creation of harmonised tools to identify and document the learning profile of each pupil: *Collect/Develop/Make available comprehensive tools for early identification/pedagogical diagnostics harmonised across the system*.

Why is Early Identification so important?

Research emphasizes the need for effective screening and diagnostic systems to identify developmental disorders at the earliest possible stage, clearly indicating that the chances of overcoming difficulties are significantly enhanced by early identification and intervention.

Therefore, the ES is committed in establishing a framework of early identification of learning needs, complemented with the correspondent tools.

Early Identification of learning needs. How?

The general framework of early identification of learning needs and abilities combines three different and complementary phases, based on Hayes et al. (2018).

1. General Observation. With concrete tools, teachers and parents register and gather the information that allow the identification of the pupils' learning profile and signs of learning needs.
2. Screening. Different areas of the child's functioning are screened to identify a student who may have additional educational needs. Screening results might lead to the next step.
3. Comprehensive evaluation. Based on the information collected in the development of the previous phases, a comprehensive evaluation might be needed to better understand the specific learning difficulties or disabilities.

Alongside the early identification process, the provision of appropriate classroom supports and services will allow provision of adequate, individualised and personalised support, as needed (fig. 3.3).

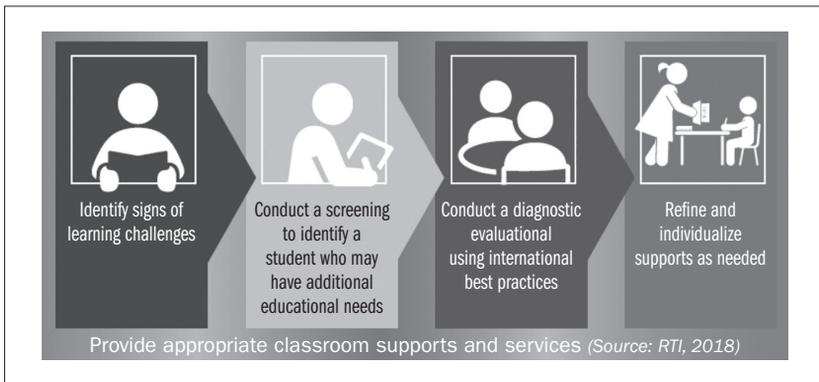


Fig. 3.3 Classroom supports and services.

Early Identification: What to look at?

The process of analysis of a child's learning process requires a holistic approach, targeting different developmental areas of a child. Therefore, an effective process of identification of the child's status and needs depends on an integrated assessment of the child's functioning in the following domains:⁴

⁴ Based on National Joint Committee on Learning Disabilities (2007).

1. *cognition*, including perceptual organization, memory, concept formation, attention, and problem solving;
2. *communication*, including speech/language form, content, and use for receptive and expressive purposes;
3. *emergent literacy*, including phonological awareness, awareness of print, and *numeracy*, including number recognition, and number concepts;
4. *motor functions*, including gross, fine, and oral motor abilities;
5. *sensory functions*, including auditory, haptic, kinaesthetic, and visual systems;
6. *social-emotional adjustment*, including behaviour, temperament, affect, self-regulation, play, and social interaction.

Main features of the tools for early identification of pupils' abilities and needs, in development in the European Schools

The European Schools are in the process of developing a framework of early identification of learning needs and abilities to be implemented at system level and to be appropriated by the Schools adapting to their specificities and of the community and country where the Schools are located.

The second step corresponds to the identification of good practices within the system, including effective tools already in use by the schools and teachers that come from different educational systems and cultures. Based on the resources collected, combined with the information gotten from different international specialised organisations, comprehensive tools for early identification/pedagogical diagnostics harmonised across the system will be developed, whose structure should have the following features.

1. *Multipurpose*. The tools should allow the gathering of information gotten from the different phases of identification of learning needs and abilities, as continuous and integrated process.
2. *Holistic*. The information obtained at school level should be complemented with information from multiple sources: health, family, etc. in order to allow comprehensive understanding and analysis of each pupil.
3. *Meaningful and relevant*. The tools must allow the gathering of information that will be used to better know the learning needs and abilities of the pupil, and avoiding spending time, resources and energy in collecting useless or repeated information.

4. *Harmonised* at system level. The information collected in the different schools across the system should be comparable/equivalent, in order to allow the transfer of information when and if the child changes school. Harmonised tools, complemented with guidelines for their use, will promote a clear understanding of its use and a more coherent approach at system level.
5. *Teacher friendly*. One of the greatest challenges of the teachers' profession is time and energy management, in the context of the increased complexity of teachers' role and the myriad of responsibilities and tasks requested from them. Therefore, the tools in development should be easy and simple to use, combining various information, preferably with the use of adequate and safe technologic solutions.
6. *Data protection compliant*. The European Schools are committed to act in compliance with data protection regulations, having also in mind that much of the information collected is considered sensitive data, requiring specific treatment.

Early identification of all and every pupil's learning needs and abilities is essential to anticipate the difficulties, to provide targeted and timely support, thus increasing significantly the chances for a child to overcome difficulties and develop further his/her abilities. The holistic approach, involving different partners responsible for the pupil's learning process, is crucial for providing adequate, sufficient (avoiding gaps or duplication in support) and effective support (fig. 3.4).

* * *

The European Schools are committed to pursue their journey towards inclusion in all its domains, of which the provision of Educational Support is a part. We strongly believe that the words of Marcel Decombis, written more than 60 years ago, are still valid and relevant to the definition of the European Schools' mission, purpose and aims.

Educated side by side, untroubled from infancy by divisive prejudices, acquainted with all that is great and good in the different cultures, it will be borne in upon them as they mature that they belong together (Decombis, 1953).

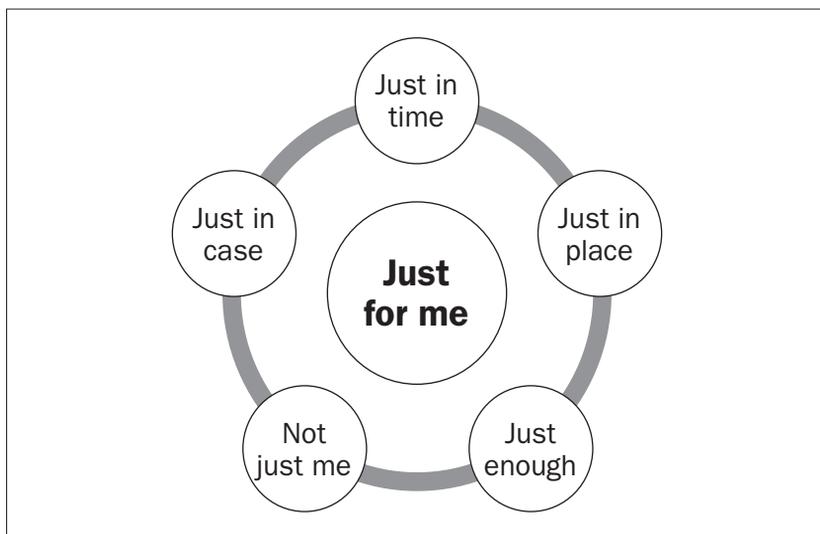


Fig. 3.4 Early identification of pupil's needs and abilities and provision of personalised support.

References

- Action Plan on Educational Support and Inclusive Education* (2019).
- Decombis M. (1953), *Draft for a European School*, Luxembourg, Luxembourg.
- European Commission (2020), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of Regions on achieving the European Education Area by 2025*, https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/eea-communication-sept2020_en.pdf (consultato il 3 novembre 2020).
- Hayes A.M., Dombrowski E., Shefcyk A.H. e Bulat J. (2018), *Learning disabilities screening and evaluation guide for low- and middle-income countries*, North Carolina, RTI Press, <https://doi.org/10.3768/rtipress.2018.op.0052.1804> (consultato il 3 novembre 2020).
- Kyriazopoulou M., Bartolo P., Björck-Åkesson E., Giné C. e Bellour F. (a cura di) (2017), *Inclusive early childhood education: New insights and tools. Final summary report*, <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-new-insights-and-tools-final-summary> (consultato il 30 ottobre 2020).

National Joint Committee on Learning Disabilities (2007), *Learning disabilities and young children: Identification and intervention*, http://www.ldonline.org/article/Learning_Disabilities_and_Young_Children%3A_Identification_and_Intervention (consultato il 3 novembre 2020).

ONU (2006), *Convention on the Rights of People with Disabilities*, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html#Fulltext> (consultato il 3 novembre 2020).

Policy on the Provision of Educational Support in the European Schools (2018).

Provision of Educational Support in the European Schools. Procedural Document (2013).

UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016), *General Comment No 4. Article 24, «Right to inclusive education»*, <https://www.refworld.org/publisher,CRPD,,57c977e34,0.html> (consultato il 3 novembre 2020).

Sitography

<https://www.eursc.eu/en/European-Schools/studies/educational-support> (consultato il 3 novembre 2020).

Capitolo quarto

Investigating linguistically and culturally inclusive education in the nursery and primary cycles of the European Schools

Dana Musilova¹

Motto of the European Schools:

Educated side by side, untroubled from infancy by divisive prejudices, acquainted with all that is great and good in the different cultures, it will be borne in upon them as they mature that they belong together. Without ceasing to look to their own lands with love and pride, they will become in mind Europeans, schooled and ready to complete and consolidate the work of their fathers before them, to bring into being a united and thriving Europe (Decombis, 1953).

The European Schools (ES) and the Accredited European Schools (AES) are educational institutions set up in the European Union's Member States. They provide children with a multilingual and multicultural education at nursery, primary and secondary levels. The Schools follow a specific curriculum and offer the European Baccalaureate diploma.² Today there are 13 ES in six different countries with more than 27.000 students, 20 AES and additional ones in the process of accreditation.

World of change in the 21st century, especially globalization, changed environment, economy, technologies, diversity of societies, plurilingualism,

¹ Inspector for the Nursery and Primary cycles of the European Schools.

² <https://www.eursc.eu/en>.

and last, but not least, new challenges caused by pandemic Covid-19, places new demands on education. There is a need to change concepts of learning, which must be wide and transversal, ethical, sustainable, competence based with emphasis on development of pupils' independency, of acquisition of learning to learn competence and taking responsibility for their own learning.

European Schools' students come from different countries with diverse cultural, social and linguistic background; they have a variety of linguistic repertoires and diverse language learning pathways. This diversity places high demands on moving towards an inclusive education system that allows pupils to learn in accordance with their individual abilities and needs. The key principles of inclusive language learning are:

- building language learning on existing linguistic repertoire of each pupil;
- making language learning visible.

The fundamental principle and the main value of the European Schools is the teaching of mother tongue/dominant language as first language (L1) and learning foreign languages (L2, L3, L4, L5). Plurilingualism and language learning are further promoted by activities supporting language awareness in the nursery, special subject European Hours in the primary, teaching some subjects in L2 in the secondary, and last, but not least, by multicultural school and class environment and daily contact of pupils from different language sections.

Building language learning (LL) on existing linguistic repertoire and to make it visible requires (fig. 4.1).

WHAT do we mean by early identification of the child's learning profile?

Early identification of the child's level of development, individual needs and learning style is essential for successful learning process. It is important to become aware of existing linguistic potential and identify language learning — by looking at and listening to what young children are able to achieve, how and why they do it.

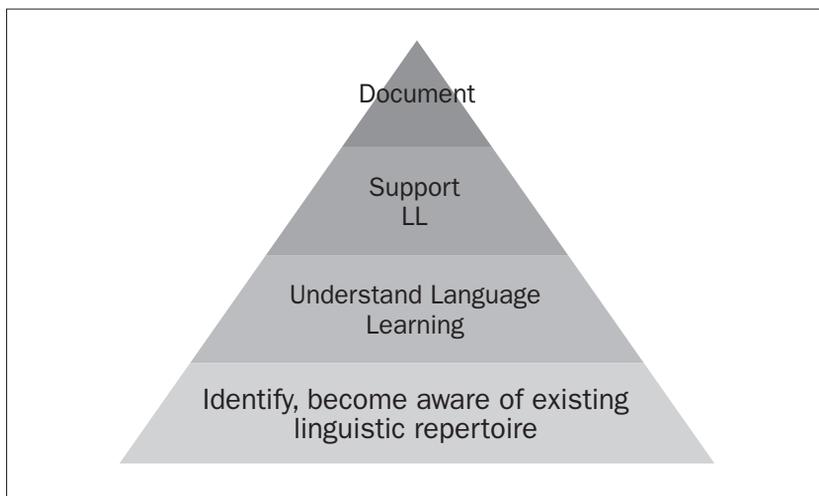


Fig. 4.1 Requisites to building language learning.

The identification starts even before the child is enrolled to the ES system. The enrolment forms include, besides others, information about languages spoken in the family, languages spoken by the child, the child's dominant language, the child's specific abilities and needs, etc. The child is enrolled to the language section which the best corresponds with his/her dominant language (L1).

In case of children from multilingual families, should there be any dispute about the child's dominant language, testing for determination of L1 is organized by the school (Schola Europaea, 2014, article 47). A harmonized procedure of organization of these tests across the ES System has been set up. Currently, work on harmonized tools, templates and guidelines for testing is in progress. The guidelines will include the areas of linguistic competences to be tested, assessment methods and criteria, and resources to be used.

At the very beginning of his attendance at the European School, the early identification of the child's learning profile is based on his Entry profile and the teacher's systematic observation.

The Entry profile is completed by parents, together with their child. It provides the school and the teachers involved with information to anticipate

the process of children's learning and serves as a first guide for monitoring progress.

During the first months of schooling, the teachers monitor the child's behaviour, interaction and the process of learning in order to identify the children's abilities, competences, learning needs and possible challenges, discuss the findings with the parents, and inform them about the evolution of the child.

During the first year of schooling the class teacher identifies children who may have additional educational needs and for whom a referral process for comprehensive evaluation will have to be developed.

HOW do teachers understand language learning of their pupils?

Understanding the process of the child's learning lies in linking prior to further learning steps, in linking language learning to young children's general development and to their learning in other areas and last, but not least, in linking learning outcomes to the objectives of the curriculum.

Systematic observation of a child over time is a part of everyday life for class and subject teachers. It is an important addition to examining the presence of abilities, needs, risk indicators and protective factors. Observations may be informal or may follow a standard observation protocol (e.g. diary observation or sampling observation).

The teachers observe both the processes and results of pupils' learning, in all areas of the curriculum, and share their observations with the pupils. Pupils' self-assessment is a fundamental part of formative assessment in order to help children to develop their learning to learn competence and to take responsibility for their learning. Systematic communication with parents and official meetings are important aspects of the observation process. Sharing information about a pupil's development through parents/teacher meetings is very powerful.

In the school year 2018/19, a pilot project was implemented to develop observation tools that would help teachers identify the individual educational needs of students diagnosed with ADD/ADHD. Observation tools for sampling, diary observation and a sociogram were developed and

piloted. The outcome of the project was a booklet for the schools, which includes the descriptions and the templates of the observation instruments, guideline for their use, for analysis of the findings and for consequent adjustment of teaching and learning.

WHAT support is provided to pupils for successful language learning?

Support language learning means to create meaningful learning opportunities which consider young children's developmental stages, interests, talents, needs, prior language learning and existing linguistic competences to enable students to be active and to draw upon their whole linguistic repertoire.

Differentiation is the planning and execution of teaching and learning for all children in all classes, which take account of individual differences in learning style, interest, motivation and aptitude, and reflecting these differences in the classroom.

Differentiation forms the basis of effective teaching. It is essential for all pupils, including those requiring support. Differentiated teaching aimed at meeting all the pupils' needs is the responsibility of every teacher working in the European Schools and must be common classroom practice.

Differentiated teaching ensures that, in planning and delivering lessons, teachers are aware of and take into consideration the different learning styles and individual needs of all pupils.

Where normal differentiation in the classroom is not enough, the European Schools provide a range of support structures. Support is flexible and varies as a pupil develops and his/her needs change.³

The educational support is provided not only for the pupils with learning difficulties and diagnosed special educational needs, but also for the pupils studying in a language section which does not correspond to their mother tongue, for pupils arriving in the system at a later stage who have followed a different curriculum and/or whose knowledge and skills show possible gaps and last, but not least for gifted and talented pupils.

³ *Policy on the Provision of Educational Support in the European Schools*, article 1.

Educational support has different forms (General, Moderate, Intensive A and Intensive B). The provision of support is flexible and varies as a pupil develops and his/her needs change.⁴

HOW do teachers and pupils document language learning?

In the nursery and primary cycles of the ES, teachers document learning by visualizing learning steps and learning pathways and by enabling children/parents to become aware of their learning and progress.

In the nursery, the Portfolio and the Record of the Child's development are obligatory tools for documenting the process and results of learning. Portfolio is a wide collection of selected work of children, records of self-assessment and teacher's assessment over a period, gathered to demonstrate and evaluate progress and achievements in learning (fig. 2). It is used in meetings with parents to demonstrate and evaluate their children's development relating to the learning objectives of the Early Education Curriculum. Record of child's development reflects the progress the child has made, the child's strengths and areas for future development, and indicates next steps in learning process. It is shared with parents twice a year.

In the primary, the Portfolio is a systematic compilation of pupil's works and a key tool for on-going formative assessment and self-assessment of learning processes and results (fig. 4.2).

The School Report is an obligatory tool which records the level of achievement of the objectives in all learning areas, subjects and cross-curricular domains. It combines assessment on four-level scale with verbal comments on the progress. To ensure the continuity between on-going and end of semester assessment, the General Criteria for achievement of the subject objectives, the General Criteria for assessment of the cross-curricular learning areas and the Attainment descriptors for each subject are used.⁵

This school year, in response to the new challenges caused by the need for distance learning during the Covid-19 pandemic, digital tools for docu-

⁴ *Provision of Educational Support in the European Schools. Procedural document.*

⁵ *Assessment tools for the Primary Cycle of the European Schools.*

menting pupil progress, such as the Class Notebook and Digital Portfolio, will be piloted and gradually introduced into schools.



Fig. 4.2 Portfolio.

WHAT does the future hold?

The European School System currently has many elements of inclusive education, especially in the field of language learning, but also in the other areas. Nevertheless, in the «world of change» in 21st century, we always need to look for answers to the questions like: What might children starting school in 2020 see in their lifetimes? What can/should/must we give to our children? How best to prepare them for life in a multilingual world?

It is difficult to find answers on all questions. However, today, young people need a broad set of competences to become independent and engaged citizens of Europe and the world. The Council of the European Union adopted a Recommendation on key competences for lifelong learning in May 2018. The Recommendation identifies eight key competences essen-

tial to citizens for personal fulfilment, a healthy and sustainable lifestyle, employability, active citizenship and social inclusion.

All those involved in the education of pupils in the system of the European Schools strive to ensure that the development of these competencies is fulfilled as much as possible.

References

Policy on the Provision of Educational Support in the European Schools, article 1. *Provision of Educational Support in the European Schools. Procedural document*. Schola Europaea (2014), *General Rules of the European Schools*.

Sitography

<https://www.eursec.eu/en> (consultato il 3 novembre 2020).

Capitolo quinto

Sviluppare un contesto inclusivo: competenze inclusive dell'insegnante e punti chiave per la didattica inclusiva

Francesco Zambotti¹

La scuola inclusiva è la scuola della competenza

Le Indicazioni Nazionali e i Piani strategici del MIUR nell'ambito della formazione e del digitale danno precise indicazioni affinché l'istruzione abbia come finalità ultima lo sviluppo dello studente come *individuo competente in una scuola inclusiva*. Il sistema scolastico italiano è quindi chiamato a innovarsi nell'ottica della competenza e dell'inclusione. Una *competenza* che si può riassumere nella capacità dell'individuo «di mobilizzare, selezionare e combinare risorse in modo pertinente per gestire una situazione» (Le Boterf, 2008); una competenza che si basa cioè sulla capacità dell'individuo di mobilitare le proprie risorse cognitive, le proprie abilità e i propri rapporti sociali nei più diversi ambiti per gestire e risolvere la quotidianità, trasversalmente ai vari contesti di vita (professionali, scolastici, privati, ecc.).

L'individuo è competente e agisce questa *competenza* tramite un complesso *sistema di competenze*.

Ciò significa che una persona è competente, e quindi ha competenza, se è in grado di mobilitare e gestire le diverse competenze che sviluppa nel suo percorso familiare, di apprendimento, di socializzazione e di cultura.

Nel corso della vita la competenza si accresce e si consolida, in un processo continuo e costante, tramite lo sviluppo di *competenze trasversali*

¹ PhD, Responsabile Area Educazione, Edizioni Erickson.

(utili cioè in ogni contesto di vita) e di *competenze più specifiche* (scolastiche prima e professionali poi).

In ambito scolastico, questa competenza sfocia nel saper progressivamente gestire modi diversi di lavorare e stare insieme agli altri, nel riconoscere che cosa è più o meno efficace rispetto agli svariati compiti cui si è chiamati nel proprio percorso educativo, e nel costruire costantemente una propria immagine di sé come persona e come cittadino.

Inclusione come ecosistema

Le stesse Indicazioni Ministeriali impongono lo sviluppo di una scuola che promuova e monitori costantemente un contesto inclusivo di apprendimento, in cui tutti abbiano modo di apprendere e partecipare mettendo in gioco al meglio le proprie caratteristiche personali.

L'inclusione in questo senso deriva dalla capacità di creare, tramite la cultura scolastica, un ecosistema inclusivo. Ciò significa che per potenziare l'inclusione non è sufficiente adottare misure didattiche inclusive, ma che bisogna invece promuovere l'inclusione in una complessa rete di legami tra molti fattori. Tra questi, i principali riguardano certamente la formazione dei docenti e dei dirigenti, lo stile di dirigenza e management scolastico, il coinvolgimento attivo e le politiche di comunicazione e relazione con le comunità degli studenti e delle famiglie, senza naturalmente trascurare le influenze socio-economiche e culturali che derivano dai contesti nei quali la scuola è posta e i macroeventi legati al tempo in cui ci si trova a vivere.

Orientarsi e sviluppare competenze disciplinari e trasversali, connotate da una forte impronta inclusiva, è la sfida di una scuola inclusiva, innovatrice e capace di formare studenti attivi nella comunità.

Tre sistemi di competenze trasversali per tutto l'arco della vita

Le competenze trasversali si sviluppano lungo tutto l'arco della vita e permettono di agire in maniera autonoma e responsabile in qualsiasi contesto.

Sono anche quelle competenze a cui si fa spesso appello per sottolineare la necessaria trasformazione del sistema scolastico italiano.

Per definire in modo più preciso le competenze trasversali, è opportuno fare riferimento a tre sistemi di competenze: le *competenze chiave per l'apprendimento permanente*, le *competenze del ventunesimo secolo* e le *competenze inclusive*; i tre sistemi si sovrappongono in parte ma hanno tre focus differenti.

Competenze chiave per l'apprendimento permanente

Chiamate anche competenze europee o di cittadinanza, queste otto competenze sono state individuate nel 2006 dal Consiglio dell'Unione Europea. Nello specifico, sono le competenze che tutti i cittadini europei dovrebbero sviluppare nell'arco della vita per poter esprimere un'attiva partecipazione alla crescita culturale, sociale ed economica della propria comunità.

Le Indicazioni Nazionali del MIUR si sono ispirate a queste competenze, che certamente rivestono un'importanza strategica per attivare processi innovativi nella scuola italiana e per ripensare le finalità dell'istruzione e le prassi didattiche.

Competenze del ventunesimo secolo

Le competenze individuate nel 2006 tuttavia sembrano non essere sufficienti ad affrontare tutte le sfide che il mondo presenta all'inizio del nuovo secolo e per questo si sta progressivamente diffondendo, in particolare nel mondo anglosassone, un modello di competenze strategiche per l'apprendimento nel ventunesimo secolo. Il modello si basa su cinque competenze chiave, che si aggiungono a quelle per l'apprendimento permanente.

- *Pensiero critico*: capacità di analizzare situazioni ed esperienze, prendere decisioni, gestire progetti, ecc.
- *Problem posing e solving*: capacità di porre domande e risolvere problemi.
- *Creatività*: capacità di esplorare soluzioni alternative, creare nuova conoscenza, raccontare storie in modo artistico, ecc.

- *Collaborazione*: cooperazione, impegno, consenso, costruzione di comunità, ecc.
- *Comunicazione*: costruzione di messaggi e uso efficace dei mezzi di comunicazione.

Attualmente, un'ampia riflessione culturale sta facendo emergere come determinate competenze — che in realtà sono presenti da sempre in ambito scolastico — spesso non vengono valorizzate, poiché il modello di scuola tradizionale è legato ai contenuti e alla standardizzazione della prestazione.

Da queste competenze emerge con maggior forza la spinta verso l'*autonomia* e la *responsabilità* dell'individuo, chiamato a collaborare con gli altri, a esprimere se stesso e a fare scelte per il proprio e altrui sviluppo.

Competenze inclusive

L'inclusione non è un obiettivo esclusivo della scuola: basti pensare che tutti i Paesi membri dell'OCSE hanno come unico obiettivo strategico condiviso, entro il 2030, la *crescita delle condizioni di inclusione ed equità*.

Creare e sviluppare le condizioni per contesti di apprendimento e di vita inclusivi sono operazioni complesse, che derivano dalla sinergia tra molti fattori e attori della vita scolastica, culturale, politica e sociale. Per maturare questa profonda trasformazione sono certamente necessari la crescita e lo sviluppo di *competenze inclusive*, cioè delle capacità di pensare, leggere le situazioni e attivare le risorse per rendere l'azione coerente con i principi dell'inclusione.

Le competenze inclusive si integrano con le competenze di cittadinanza e con quelle del ventunesimo secolo, ampliando la finalità ultima della convivenza civile e dando una forte identità inclusiva al contesto di vita sociale e culturale.

Nel contesto scolastico, in particolare, docenti e alunni sono chiamati a promuovere l'inclusione focalizzando la propria attenzione sullo sviluppo e sul potenziamento di quattro competenze chiave.

1. *Valorizzazione delle differenze*: utilizzare e valorizzare le differenze individuali all'interno della classe per attivare processi didattici differenti, innovativi e partecipativi.

2. *Competenza etica e prosociale*: rendere la classe una comunità di apprendimento in cui si sviluppano relazioni di aiuto spontanee e un orizzonte etico condiviso basato sui principi di giustizia sociale.
3. *Competenza emotiva*: essere in grado di gestire la propria sfera emotiva, determinante in ogni momento del processo di insegnamento e apprendimento e più in generale nella strutturazione della propria identità;
4. *Competenza metacognitiva*: far crescere le capacità di
 - a) gestione, regolazione e autocontrollo rispetto ai propri processi e stili cognitivi;
 - b) gestione di un metodo di insegnamento e di apprendimento;
 - c) monitoraggio e autovalutazione del proprio profilo professionale per i docenti e di orientamento professionale futuro per gli studenti.

Il docente che sviluppa competenze inclusive determina il contesto inclusivo di apprendimento e influenza la crescita di competenze inclusive tra gli alunni. Alunni che, a loro volta, accrescono le proprie competenze inclusive e concorrono alla creazione di un contesto sempre più valorizzante delle differenze, dell'equità e delle caratteristiche personali di ciascuno.

Il profilo del docente inclusivo: competenze e abilità professionali per promuovere inclusione in classe

Il profilo del docente inclusivo si delinea mediante la descrizione delle competenze possedute e promosse dal docente stesso. Esistono però due valori fondamentali su cui il docente inclusivo basa la propria azione educativa e senza i quali non è possibile sviluppare vera inclusione: l'*equità* e la *fiducia nello studente*.

Con «fiducia nello studente» si intende avere alte *aspettative di apprendimento* e di *partecipazione* verso tutti gli studenti. Naturalmente queste non saranno uguali per tutti, così come non lo sarà l'insegnamento, che verrà diversificato a seconda delle differenze individuali. In questo modo lo studente verrà posto al centro dell'azione educativa e riceverà fiducia,

ma dovrà anche dimostrare di meritare tale fiducia sostenendo il processo di apprendimento.

Valorizzazione delle differenze

Per *imparare a essere* realmente inclusivo un docente deve necessariamente sviluppare una forte competenza nella *valorizzazione* delle *differenze*, delle *diversità* e dell'*unicità* di ciascuno, promuovendo l'inclusione nei contesti educativi in cui è impegnato.

Deve quindi sperimentare un *atteggiamento flessibile* che lo porti a mettere al centro della propria azione didattica la valorizzazione delle risorse di tutti gli alunni e la capacità di adattare costantemente obiettivi, contesti, materiali, strategie di insegnamento e apprendimento per rispondere all'eterogeneità della classe.

La costruzione progressiva della competenza di valorizzazione delle differenze si esprime mediante lo sviluppo professionale da parte del docente di specifiche *abilità*.

- *Promuovere tutte le differenze come valore culturale*, evidenziando l'unicità di ciascuno, poiché conosce i principi generali dell'inclusione e ne sposa i valori fondamentali.
- *Proporre e influenzare scelte strategiche e programmatiche* coerenti con i *principi inclusivi*, all'interno degli organi istituzionali della scuola e nella gestione della classe. Il docente è abile anche nella stesura dei piani didattici personalizzati e individualizzati, che sono posti in una relazione costruttiva e coerente con la programmazione della classe e il progetto di vita dell'alunno.
- *Adattare* la propria didattica *variando* stili di insegnamento, obiettivi, materiali e strategie per rispondere a bisogni specifici di individualizzazione e personalizzazione e in generale per valorizzare il lavoro del gruppo e dei singoli.
- *Accettare con mentalità aperta* le soluzioni originali, creative e inconsuete che vengono proposte dagli alunni, dando anche il giusto valore didattico all'errore, se supportato da un processo mentale che viene spiegato. Avere a che fare con la diversità, infatti, spesso significa rapportarsi con forme

di pensiero laterale e talvolta con sbagli, i quali però non devono essere percepiti come fallimenti.

- *Gestire strategie, tecniche e strumenti* per rispondere a specifici bisogni individuali degli alunni con BES e promuovere la propria autoformazione continua per apprendere nuove strategie utili a valorizzare la partecipazione e l'apprendimento di tutti.

Competenza etica e prosociale

Mettere al centro della propria azione educativa il valore dell'equità non è certamente facile. La *differenza tra equità e uguaglianza* è una delle realtà più complesse da far vivere ai propri alunni. L'idea che non tutti ricevano aiuti e obiettivi uguali ma che questi siano dati rispetto alle condizioni individuali, anche temporanee, non è di facile accettazione. Questo comporta che nel quotidiano, giorno dopo giorno, il docente inclusivo deve strutturare una didattica fortemente basata sull'*interazione tra pari*, sullo sviluppo delle *competenze sociali* (così come previsto nelle competenze di cittadinanza stesse), sulla relazione di *aiuto* e sull'*empatia*.

In una classe inclusiva, in cui anche le difficoltà di alunni con BES sono messe in gioco, la comunità e gli alunni vengono chiamati ancor più frequentemente a prendere decisioni di carattere *etico* rispetto a comportamenti giusti e corretti, che siano non individualistici, ma *efficaci per tutti*, e permettano a ognuno di esprimersi e partecipare.

Allo stesso tempo non solo si sviluppa una specifica competenza etica, ma anche una competenza *prosociale*, volta cioè a una relazione con l'altro che sia *spontanea* e non legata a un ritorno individuale specifico ed esterno, come può essere una ricompensa: non ti aiuto perché ne ricevo qualcosa in cambio, bensì perché il mio aiuto ci fa crescere entrambi in competenza, nelle nostre conoscenze e crea un ambiente sociale più sano dove imparare.

Per essere in grado di promuovere questa competenza, il docente deve agire nel modo seguente.

- *Lavorare in team con i colleghi* sapendo che nessuna azione inclusiva può essere portata avanti nell'isolamento professionale. La complessità delle situazioni individuali e del contesto scuola prevede la capacità di saper

- lavorare in gruppo. Naturalmente questo vale anche nella gestione dei PEI, Piani Educativi Individualizzati, per alunni con disabilità.
- *Avere abilità specifiche* nella promozione del lavoro di gruppo degli alunni, di tecniche cooperative e collaborative e nella conduzione del gruppo di alunni nelle situazioni didattiche specifiche.
 - *Promuovere l'aiuto tra pari*, attivando strategie di *tutoring* e lavoro in coppia che valorizzino il ruolo di aiuto tra compagni, la riflessione, la valutazione e l'esecuzione delle attività didattiche.
 - *Ricerare un rapporto costruttivo* con la famiglia e con i professionisti extrascolastici coinvolti nel progetto educativo dell'alunno. In particolare, nei confronti della famiglia il docente deve farsi promotore di dialogo e cercare (pur nella difficoltà del compito) di comunicare in maniera efficace le scelte prese dalla comunità scolastica. Per quanto nella consapevolezza che in alcuni casi le famiglie sono il primo promotore di inclusione e in altri ostacolo alla stessa, in un contesto inclusivo è la scuola che deve impegnarsi nel dialogo, cercando tutte le vie possibili, seppur non ottenendo sempre il risultato sperato.

Competenza emotiva

Fin dalla nascita la sfera emotiva è determinante per l'apprendimento. A scuola lo sviluppo della competenza emotiva nel docente è indispensabile per gestire in maniera efficace e costruttiva tre dinamiche particolarmente complesse:

- la relazione tra *insegnante* e *alunno*;
- la relazione tra singolo *alunno* e *gruppo dei pari* e la gestione dell'intero gruppo;
- la relazione di ciascuno con *se stesso*.

Le competenze emotive si manifestano nel momento in cui il docente è abile in particolare rispetto alle seguenti dimensioni.

- *Promuovere la valutazione e il feedback per l'apprendimento*, purché siano supportivi, equi e dignitosi per l'alunno. In alcuni casi la valutazione e

il *feedback* possono essere anche negativi, ma devono avere sempre un valore educativo e preservare la sfera emotiva dell'alunno, che non si deve sentire svalutato come persona.

- *Promuovere attività didattiche e strategie mirate alla crescita della consapevolezza emotiva*, partendo quindi dal riconoscimento, dall'espressione delle emozioni e degli stati d'animo di base, per giungere alla gestione efficace delle caratteristiche personali di ciascun alunno.
- *Porre attenzione alla sfera del singolo* e osservare l'alunno e il gruppo nelle fasi strutturate e nei tempi informali dell'apprendimento (pause, ricreazioni, mensa, ecc.).
- *Gestire l'emotività del gruppo*, affrontare e risolvere inevitabili conflitti e costruire giorno per giorno un ambiente di apprendimento sano, valorizzante ed emotivamente condiviso.

Competenza metacognitiva

La metacognizione è la capacità di ognuno di noi di riflettere e di gestire il proprio mondo interiore. In realtà la stessa sfera emotiva è parte di quella metacognitiva. Tuttavia qui ci si riferisce più nello specifico alla competenza necessaria per *gestire la propria professionalità sviluppando una forte capacità critica, riflessiva e di osservazione delle proprie competenze e del proprio operato professionale*.

Allo stesso tempo, però, la competenza metacognitiva porta il docente a sviluppare una didattica metacognitiva in cui il valore della riflessione e del confronto con i propri e gli altrui pensieri è parte integrante della costruzione della conoscenza.

In particolare, la competenza metacognitiva per un docente inclusivo si esprime con lo sviluppo delle seguenti abilità:

- *riflettere* sulla propria professionalità e *autodeterminare* la propria formazione continua in un'ottica di *lifelong e lifewide learning*;
- *sviluppare* strategie didattiche metacognitive incentivando la riflessione, lo scambio di opinioni, il confronto costruttivo e l'autovalutazione individuale e di gruppo come momento fondamentale dell'azione educativa;

- *incentivare* gli alunni stessi a valutare l'operato del docente e del gruppo, aspetto che rappresenta uno dei maggiori fattori di successo didattico;
- *costruire* quotidianamente un metodo di studio basato su strategie meta-cognitive, le quali devono essere proposte in classe, sperimentate e guidate dal docente nella didattica di classe.

Le competenze inclusive si costruiscono con un'efficace didattica inclusiva

La costruzione di un contesto inclusivo e lo sviluppo delle quattro competenze inclusive si raggiungono progettando e gestendo un'efficace didattica inclusiva. L'insegnante arriva a questo obiettivo se organizza il proprio insegnamento e la gestione dei processi di apprendimento degli alunni nel rispetto dei principi dell'inclusione e valorizza tre importanti azioni didattiche.

1. *Differenziare* la didattica «normale» per tutta la classe variando i modi di insegnare, utilizzando canali diversi di apprendimento, di elaborazione di contenuti e materiali per affrontare le differenze presenti in classe.
2. *Progettare* con attenzione e competenza le *programmazioni personalizzate e individualizzate* rivolte all'inclusione di alunni con BES. Determinare obiettivi, materiali e strategie per rispondere a bisogni specifici e per gestire situazioni complesse diviene un compito importante per ogni docente.
3. *Centrare* la didattica inclusiva sui *sette punti chiave*, cioè i sette ambiti didattici strategici per il potenziamento dell'inclusione in classe, che porteranno a risultati concreti in termini di apprendimento e partecipazione.

I sette punti chiave per la didattica inclusiva

Spesso ci si chiede da dove partire per *promuovere processi didattici inclusivi* in classe, capaci di valorizzare la complessità e l'eterogeneità del gruppo e allo stesso tempo di essere efficaci per l'apprendimento di ogni alunno, anche quelli con bisogni educativi speciali.

Le prassi didattiche, la ricerca e le indicazioni internazionali ci indicano *sette dimensioni* dell'azione didattica che l'insegnante deve sviluppare per mettere in atto una *didattica veramente inclusiva*. Queste sette dimensioni possono essere tradotte in *sette punti chiave*, che diventano il cardine della programmazione didattica per sviluppare sia l'*inclusione* sia le *competenze trasversali*.

L'interazione tra i sette punti della didattica inclusiva svilupperà dinamiche inclusive volte a incentivare l'*apprendimento* e la *partecipazione di tutti*, soprattutto degli alunni che presentano un bisogno educativo speciale. In più, permetterà lo sviluppo in classe di un *contesto realmente inclusivo* in cui la *didattica per competenze* possa far maturare e crescere alunni sempre più autonomi e responsabili.

1. Risorsa compagni di classe

I compagni di classe sono la risorsa più preziosa e paradossalmente meno utilizzata per attivare processi inclusivi in classe. Fin dal primo giorno di scuola è necessario incentivare *tutti gli alunni* a lavorare su *collaborazione, cooperazione* e *clima di classe*. In particolare, sono da valorizzare le strategie di *lavoro collaborativo a coppie* e la *didattica cooperativa in piccolo gruppo*, in quanto permettono lo sviluppo delle *abilità sociali* indispensabili per riuscire a lavorare realmente insieme e per percepirsi parte di una comunità di apprendimento. In più, permettono a ciascun alunno di rapportarsi con la *differenza dell'altro*, confrontandosi con modalità diverse di approccio al lavoro, con tempi, strategie, idee differenti. È quindi una dimensione imprescindibile e basilare dei contesti inclusivi.

In questo senso la *didattica laboratoriale*, basata sulla partecipazione attiva e significativa degli alunni alla lezione, è la *dimensione privilegiata dell'azione didattica inclusiva*, proprio perché mirata anche allo sviluppo delle competenze disciplinari e trasversali.

Per gli alunni con BES in questo contesto didattico laboratoriale e collaborativo è inoltre molto efficace l'utilizzo di un approccio basato sul *tutoring tra pari* che permette lo sviluppo di dinamiche strutturate di aiuto all'interno della classe o all'interno della scuola, con azioni di insegnamento reciproco tra compagni o con compagni di classi più elevate.

2. *Adattamento dei materiali*

Valorizzare le differenze individuali significa adattare i materiali rispetto ai *diversi contesti socio-culturali di provenienza*, ai *livelli di abilità*, ai *diversi stili cognitivi* e ai *diversi stili di insegnamento* che l'insegnante può attivare nei vari momenti della didattica.

È infatti importante *progettare l'uso dei materiali didattici* in funzione del *diverso modo di fare lezione*: frontale, interattivo o esperienziale. I materiali vanno infatti adattati rispetto alle modalità di lavoro che richiediamo agli alunni, per esempio rispetto a un lavoro in coppia, a una discussione nel grande gruppo o a un lavoro laboratoriale (tenendo sempre presente che *tutti gli alunni* devono poter partecipare attivamente all'attività didattica).

L'adattamento più funzionale è quindi basato su materiali che attivino *molteplici canali di elaborazione* delle informazioni e che *facilitino l'accesso e l'elaborazione* dei materiali stessi, dando aiuti aggiuntivi e attività a difficoltà graduale, anche con l'ausilio di ambienti digitali. Inoltre, l'adattamento dei materiali rivolto più nello specifico agli alunni con BES prevede la *facilitazione* o la *semplificazione* di parte dei materiali rispetto al grado di complessità della situazione dell'alunno. Per gli alunni con difficoltà linguistiche e cognitive è utile *semplificare* il *lessico* e la *sintassi*, oltre alle *richieste* per l'esecuzione dell'attività; per i casi più complessi sarà necessario l'adattamento *individualizzato* dei materiali per raggiungere gli obiettivi previsti dal PEI; per gli alunni stranieri di recente immigrazione sarà utile una facilitazione lessicale e semantica dei testi e del linguaggio orale che risponda ai criteri di *semplificazione linguistica* rivolti a persone di madrelingua straniera.

3. *Mappe, schemi e aiuti visivi*

La didattica tradizionale è spesso centrata sul solo codice testuale e orale. Per potenziare l'inclusione è fondamentale rafforzare le *strategie logico-visive*, in particolare grazie all'uso di *mappe mentali e concettuali*. Di grande aiuto per gli alunni con BES sono anche tutte le forme di *schematizzazione* e *organizzazione anticipata della conoscenza*, in particolare i *diagrammi*, le *linee del tempo*, le *illustrazioni significative* e le *flashcard* delle regole, così come l'uso e la produzione di *infografiche*.

4. *Processi e stili cognitivi*

Per garantire l'apprendimento di tutti gli alunni è fondamentale potenziare i *processi cognitivi di base* dell'apprendimento stesso. Di particolare importanza è il lavoro sulle specifiche *funzioni dell'attenzione* e sulle *fasi* e i *processi della memoria a lungo e a breve termine*, così come sulla capacità di *pianificazione*. Altrettanto indispensabile è il lavoro di potenziamento delle abilità di *problem solving* e di *ragionamento divergente creativo e convergente di analisi, sintesi e scelta*. La valorizzazione delle differenze individuali si concretizza in una proposta didattica rispettosa dei diversi *stili cognitivi* esistenti nel gruppo classe che possono essere *globale/analitico, dipendente/indipendente, verbale/visuale, impulsivo/riflessivo, sistematico/intuitivo, convergente/divergente*.

5. *Metacognizione e metodo di studio*

La didattica metacognitiva è elemento imprescindibile per lo sviluppo della competenza metacognitiva. Sviluppare *consapevolezza* in ogni alunno rispetto ai *propri processi cognitivi* è obiettivo trasversale a ogni attività didattica e utile in ogni contesto di vita. L'insegnante agisce per sviluppare strategie di *autoregolazione* e *mediazione cognitiva ed emotiva*, e per strutturare un *metodo di studio personalizzato* ed efficace, spesso carente negli alunni e in particolare in quelli con difficoltà.

La capacità metacognitiva influenza fortemente la capacità di autovalutazione e di *monitoraggio della propria azione di apprendimento* e, in generale, della rappresentazione della propria carriera scolastica in funzione dell'*orientamento* e delle scelte future che l'alunno è chiamato a compiere nel passaggio dei diversi gradi scolastici.

6. *Emozioni*

Le emozioni giocano un ruolo fondamentale nell'apprendimento e nella partecipazione, tanto da diventare vera e propria competenza sempre più strategica nella vita quotidiana. È centrale quindi sviluppare una *positiva*

immagine di sé, una buona *autostima* e *autoefficacia*, e un positivo *stile di attribuzione interno*. La *motivazione ad apprendere* è fortemente influenzata da questi fattori, così come dalle emozioni relative all'*appartenenza al gruppo* di pari e al gruppo classe. Un lavoro mirato sulle *emozioni di base* e sugli *stati d'animo*, così come una positiva educazione all'*affettività* e al *rispetto reciproco*, è indispensabile per dare vita a un contesto realmente inclusivo. Allo stesso tempo è indispensabile un'*educazione al genere* che superi gli stereotipi e prevenga atteggiamenti scorretti e devianti, così come un'attenzione specifica alla lotta a ogni forma di prevaricazione e violenza, iniziando dal contrasto al fenomeno del *bullismo*.

7. Valutazione, verifica e feedback

La valutazione deve sviluppare *processi metacognitivi* nell'alunno e, pertanto, il *feedback* deve essere *continuo, formativo e motivante*. Particolare importanza ha poi lo sviluppo di *competenze di autovalutazione individuale e di gruppo*, con una costante riflessione sul proprio operato, su quello dei pari e sulla valutazione della proposta didattica da parte degli alunni.

In una prospettiva inclusiva è necessario *personalizzare le forme di verifica* nella *formulazione delle richieste* e nelle *forme di elaborazione* da parte dell'alunno. È inoltre necessario utilizzare *diverse tipologie di verifica*, in modo da essere coerenti con la differenziazione della didattica prevista nel contesto inclusivo. Diversificando le modalità di apprendimento è necessario variare allo stesso tempo le modalità con cui si valuta e si verifica il processo di apprendimento. Infine, è da considerare l'adozione degli *strumenti compensativi* e delle eventuali *misure dispensative* come nella norma per gli alunni con BES per cui sono previste.

Bibliografia

Le Boterf G. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Napoli, Guida.

TERZA PARTE

**Buone pratiche
nelle scuole
partner, riflessioni
e proposte**

Capitolo sesto

Feedback e riflessione sugli interventi didattici mirati all'inclusione – Scuola per l'Europa di Parma (Italy)

*Benedetta Toni*¹

Introduzione

Con il progetto Erasmus+ STAR la Scuola per l'Europa di Parma si è posta come pilota nella didattica plurilingue inclusiva. È emerso che a tal fine è fondamentale il riferimento a strategie inclusive generali e specifiche.

Le strategie inclusive generali comportano un lavoro:

- con riferimento al curriculum inclusivo;
- sul clima della classe;
- sul coinvolgimento emotivo;
- sulla conoscenza delle differenze e sulla gestione delle regole;
- con impiego di strategie che facilitano la collaborazione, come peer tutoring e cooperative learning;
- sulla riflessione metacognitiva.

Le strategie inclusive specifiche riguardano:

- promozione degli apprendimenti;
- metodologie di facilitazione della comunicazione;

¹ Direttrice aggiunta della Scuola per l'Europa di Parma.

- modalità di presentazione delle proposte didattiche;
- varietà dei compiti proposti e delle risposte;
- varietà di tecniche;
- supporto delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione.

Piano di ricerca e fase esecutiva

Il percorso di ricerca-azione vuole sia rilevare le competenze dei docenti di Lingua 1 e Lingua 2, di Discipline e di Educational Support del ciclo primario, sia creare una relazione dialogica produttiva tra i coordinatori e i partner del progetto STAR e l'utenza a cui si rivolgono: i docenti del ciclo primario e i loro studenti.

La ricerca vuole porsi essa stessa come mezzo iniziale per l'attivazione del processo di riflessione retroattiva. Tale obiettivo viene perseguito attraverso la modalità narrativa di *focus group* che attivano processi di meta-cognizione, riflessione e autovalutazione. È una ricerca sul campo, dove viene analizzata la percezione che fornisce il microcosmo sociale costituito dai docenti al fine di costruire una nuova cultura formativa sulla didattica inclusiva nella classe plurilingue. Lo scopo è quello di creare l'interazione condivisibile e attuale tra i partecipanti in merito ai risultati, le attività, le innovazioni, i punti di forza, per delineare piste di lavoro adeguate e modalità di intervento sperimentali/innovative.

L'attività ha avuto luogo nel periodo marzo-luglio 2020 in cinque fasi: focus group del ciclo primario, suddivisi in due diversi momenti e contenuti: 1. con i docenti delle classi quarte; 2. con i docenti delle classi quinte; 3. interventi didattici dei docenti delle classi quarte e quinte dopo i risultati dei focus group; 4. focus group dei docenti del ciclo materno; 5. focus group dei docenti SWALS del ciclo materno e primario. Tutte le fasi sono state svolte in modalità virtuale attraverso Microsoft Teams.

Modalità Bottom Up: quali informazioni/esperienze glottodidattiche e di didattica inclusiva nella classe plurilingue nei docenti delle classi in cui sono stati svolti i test del Progetto STAR?

Il gruppo centra il focus sulle seguenti tematiche: lingua per la socializzazione/comunicazione, lingua per lo studio, competenze di lettura e di scrittura.

Fase 1.1 – 18 marzo 2020. Analisi focus group

Lingua per lo studio. Docenti delle classi quarte del ciclo primario

Si procede al focus group attuato con insegnanti individuati all'interno della categoria di docenti esperti presa per campione.² All'interno del gruppo sono distribuiti gli incarichi.³ L'intervista semi-strutturata è effettuata con riferimento a una griglia di conduzione suddivisa in topic guide: esperienze pregresse sulla didattica della lingua, sulla didattica disciplinare e/o sull'Educational Support; tipi di testi, metodologie, strategie utilizzate per migliorare la comprensione del testo dal punto di vista grammaticale, lessicale e logico.

Analisi dei risultati

Hanno partecipato all'intervista sei docenti. La riformulazione del colloquio viene svolta per parole chiave.

Esperienze pregresse sulla didattica della lingua, sulla didattica disciplinare e/o sull'Educational Support

Tutte le docenti hanno diverse esperienze di insegnamento. Le insegnanti titolari di classe hanno una pluriennale esperienza come docenti nel ciclo primario di tutte le discipline e di L1. Tra queste, una presenta un'esperienza di nove anni anche nel ciclo materno e di L2 italiano all'estero (A), due un'esperienza di Educational Support, con alunni sia con difficoltà linguistiche (B), sia SEN (C), un'altra ha esperienza nel ciclo

² Docenti intervistate del ciclo primario: A.M. Abbattista (4^a IT) (A), Z. Bennamane (4^a FR) (B), S. Spagnoli (4^a EN) (C), M. Gatti (E. S. IT.) (D), J. Milani (E. S. EN) (E), D. Uyttenhove (E. S. FR) (F).

³ Di seguito i compiti per il focus group nel gruppo di progetto. Conduttore: B. Toni; Osservatore-Verbalizzatore contenuti: M. Meccariello; Analisi-Sintesi: B. Toni; Osservatori dinamiche e clima: M. Invidia, A. Pucinischi, C. Taddei.

secondario come insegnante di L2 francese (B). Le docenti non hanno titoli specifici relativi al sostegno o all'Educational Support, ma hanno frequentato corsi di formazione specifici sulla differenziazione, sul sostegno, e sulla glottodidattica.

Tutte le docenti di Educational Support hanno diverse esperienze di insegnamento. Una di loro ha un'esperienza di tre anni come docente di Educational Support (F), due un'esperienza pluriennale di insegnamento di L2 in Italia e all'estero (D, E).

Una di loro ha seguito un master specifico sulla didattica differenziata (F), un'altra corsi di formazione in L2 (E) e un'altra ancora ha seguito una formazione CLIL (D).

Tipi di metodologie e strategie utilizzate per migliorare la comprensione del testo dal punto di vista grammaticale, lessicale e logico

Il dialogo verte sulle metodologie e sui percorsi di potenziamento per gli alunni in difficoltà nella lettura e nella scrittura, partendo anche dai rendiconti periodici. In sintesi.

- *Comprensione*: tutte le insegnanti lavorano sulla comprensione sia globale sia analitica. Una di loro specifica come *la scelta dei testi* debba essere accurata e graduale (A). Nello scenario dell'*atelier*, laboratorio di co-costruzione in ambito linguistico, gli alunni si aiutano/supportano nella comprensione/analisi e produzione di diverse tipologie di testo e presentano i loro prodotti alla classe (B).
- *Peer tutoring*: per le docenti di classe la tecnica del *peer tutoring* è importante per tutti gli studenti, sia per la socializzazione, sia per la riflessione linguistica.
- *Sviluppo del lessico*: le docenti di classe operano sulla contestualizzazione e sull'arricchimento del lessico attraverso immagini e ricerche contestualizzate (A), insegnando una parola nuova al giorno da annotare su un dizionario creato dagli alunni (B), invitando gli alunni a sottolineare le parole difficili e a utilizzare i dizionari dei sinonimi (C).
- *Tecnica induttiva*: due docenti lavorano con attenzione sulla *schematizzazione grammaticale*, aiutando gli studenti a ragionare a livello induttivo

- (C, E) al fine di interiorizzare la regola e di comprendere la costruzione della frase.
- *Problem based learning*: una docente di classe fa riferimento alla metodologia del *problem based learning*, basata sulla risoluzione di un quesito pedagogico in ambito linguistico (B).
 - *Difficoltà*: due docenti di classe evidenziano l'eterogeneità di livelli (B, C) e una docente di classe di lingua inglese evidenzia come per la maggior parte degli alunni la Lingua 1 sia in realtà la Lingua 2 (C).
 - *Facilitazione*: le docenti di Educational Support lavorano molto sui suoni, sulla *fluency* della lettura e sullo *spelling* delle parole. Una, in particolare, fa riferimento all'abilità integrata del *riassumere* da lei guidata attraverso la costruzione/identificazione di parole chiave e di indizi cronologici, oltre che di mappe (E).

Fase 1.2 – 25 marzo 2020. Analisi focus group

Lingua per lo studio. Docenti delle classi quarte del ciclo primario

Si procede al focus group. All'interno del gruppo sono distribuiti gli incarichi.⁴ L'intervista semi-strutturata è effettuata con riferimento a una griglia di conduzione suddivisa in topic guide: analisi dei test di lingua per lo studio (ambito storico e ambito scientifico) e riflessione per la presentazione didattica.

Analisi dei risultati

Hanno partecipato all'intervista sei docenti. La riformulazione del colloquio viene svolta per parole chiave.

⁴ Di seguito i compiti per il focus group nel gruppo. Conduttore: B. Toni; Osservatore-Verbalizzatore contenuti: C. Taddei; Analisi-Sintesi: B. Toni; Osservatori dinamiche e clima: M. Invidia, A. Pucinischi, M. Meccariello.

Analisi dei test di lingua per lo studio (ambito storico e ambito scientifico) e riflessione per la presentazione didattica

Programma e contenuto

Le docenti di classe rilevano che l'argomento relativo alle «civiltà antiche» corrisponde al programma di quarta della Scuola Europea, invece quello «vita delle piante» è più attinente al programma di terza.

Difficoltà

Due docenti di classe evidenziano che il testo scientifico è più difficile del testo storico: per la complessità dei contenuti per tutti gli alunni, soprattutto per gli SWALS, di L1 diversa dall'italiano; per le diverse funzioni grammaticali, linguistiche e interculturali delle parti del discorso (A); per tutti gli alunni per le difficoltà lessicali e per le competenze meta-cognitive e le abilità complesse di collegamento, raggruppamento, riassunto e schematizzazione richieste agli alunni (B). Due docenti di classe evidenziano come nel testo storico vi siano vocaboli tecnici difficili (C), abbinamenti e concordanze complesse (A).

Layout

Tre docenti fanno presente che l'impostazione grafica e il layout non facilitano la comprensione: il carattere del testo di base è più piccolo rispetto alle parole da inserire (A); nella consegna c'è scritto di sottolineare la parola mentre poi si lascia spazio per inserirla (F); infine, nella seconda parte il testo da inserire con la tecnica di *cloze e/o da sottolineare* ha un carattere diverso, dato che prima è in maiuscolo e in grassetto, mentre successivamente è in corsivo (C).

Come facilitare la comprensione del contenuto

Le docenti di Educational Support sottolineano gli interventi di supporto preventivi e *in itinere* per facilitare la comprensione: l'attenzione al titolo, alle immagini e a tutti gli elementi che facilitano l'inferenza (D), la

presentazione a priori dell'argomento, la schematizzazione orale del testo, con pause vocali e la richiesta di focalizzazione da parte degli alunni sulla consegna prima della lettura analitica (E), la lettura da parte del docente affinché gli alunni in difficoltà si possano concentrare sulla comprensione (F). Una docente di classe rileva che nel testo scientifico l'immagine è di fondamentale ausilio per la comprensione (C). Un'altra evidenza che la memorizzazione di lessico specifico necessita di un legame anche emotivo con le parole, che si può creare con la tecnica della *drammatizzazione*, in fase sia di analisi sia di sintesi (B).

Fase 2.1 – 1 aprile 2020 Analisi focus group

Lingua per lo studio, lingua per la comunicazione. Docenti delle classi quinte del ciclo primario

Questo gruppo centra il focus sulle seguenti tematiche: lingua per la socializzazione/comunicazione, lingua per lo studio, competenze di lettura e di scrittura.

Si procede al focus group attuato con insegnanti individuati all'interno della categoria di docenti esperti presa per campione.⁵ All'interno del gruppo sono distribuiti gli incarichi.⁶ L'intervista semi-strutturata è effettuata con riferimento a una griglia di conduzione suddivisa in topic guide: esperienze pregresse sulla didattica della lingua, sulla didattica disciplinare e/o sull'Educational Support; tipi di testi, metodologie, strategie utilizzate per migliorare la comprensione del testo dal punto di vista grammaticale, lessicale e logico.

⁵ Docenti intervistate del ciclo primario: A. La Mantia (5ª IT) (A), J. Leask (5ª EN) (B), C. Jacques (4ª FR) (C), M. Gatti (E. S. IT.) (D), J. Milani (E. S. EN) (E), D. Uyttenhove (E. S. FR) (F).

⁶ Di seguito i compiti per il focus group nel gruppo. Conduttore: B. Toni; Osservatore-Verbalizzatore contenuti: A. Pucinischi; Analisi-Sintesi: B. Toni; Osservatori dinamiche e clima: M. Invidia, M. Meccariello, C. Taddei, Z. Bennamane.

Analisi dei risultati

Hanno partecipato all'intervista sei docenti. La riformulazione del colloquio viene svolta per parole chiave.

Esperienze pregresse sulla didattica della lingua, sulla didattica disciplinare e/o sull'Educational Support

Tutte le docenti hanno diverse esperienze di insegnamento. Due docenti di classe hanno un'esperienza pluriennale di insegnamento nella scuola primaria (A, B); una di loro ha un'esperienza di insegnamento di nove anni all'estero di L2 italiano (A), l'altra vanta una vasta esperienza anche nella scuola secondaria all'estero e con alunni in difficoltà, sia nel ciclo primario, sia nel ciclo secondario (B). Entrambe le docenti hanno esperienza sul tema della dispersione scolastica (A, B). Una docente di classe ha esperienza come docente di Educational Support presso la SEP e una vasta esperienza di docente di L1/L2 francese nella scuola secondaria in Italia e all'estero (C). Una docente di classe ha svolto studi di apprendimento e memoria, anche collegati all'ambito linguistico (A). Due docenti di classe sottolineano che, spesso, nella Scuola per l'Europa la L1 è in realtà la L2 (B, C).

Tipi di metodologie e strategie utilizzate per migliorare la comprensione del testo dal punto di vista grammaticale, lessicale e logico

Il dialogo verte sulle metodologie e sui percorsi di potenziamento per gli alunni in difficoltà nella lettura e nella scrittura, partendo anche dai rendiconti periodici. In sintesi.

- *Comprensione*. Tutte le insegnanti lavorano sia sulla comprensione globale sia su quella analitica. Due docenti di classe si focalizzano sul *paratesto*: immagini, titoli, autore, ecc. (B, C).
- *Peer tutoring*. Tutte le docenti ricorrono alla metodologia del *peer tutoring*: alcuni alunni spiegano ad altri (A); per il lessico si utilizza la ricchezza

linguistica del gruppo classe (B): gli alunni riassumono e raccontano insieme opere letterarie ai compagni. Si punta sulla naturalezza della produzione orale (C).

- *Tecnica della maieutica*: una docente di classe lavora con la *tecnica della maieutica* e sviluppa il dialogo e l'inferenza con domande specifiche (A), affiancata dalla docente di Educational Support che si concentra sul coinvolgimento anche emotivo, sulla rassicurazione e sul tirar fuori pensieri positivi dagli alunni in difficoltà (D).
- *Interdisciplinarietà e opere letterarie*: una docente di classe lavora molto sulle opere letterarie a livello interdisciplinare: queste sono scelte con modalità armonizzata fra le tre sezioni. Le diverse tipologie di testo si riconoscono all'interno dei libri e si lavora a livello sia cognitivo sia emotivo, sviluppando le abilità produttive dell'oralità e della scrittura (C).
- *Facilitazione*: due docenti di Educational Support facilitano la comprensione del lessico e del vocabolario (E, F), e una di loro lavora sia sull'immaginazione sia sul tempo lento per dare spazio al racconto e alla produzione con fantasia e tranquillità (E).

Fase 2.2 – 23 aprile 2020. Analisi focus group

Lingua per la comunicazione, lingua per lo studio. Docenti delle classi quinte del ciclo primario

Si procede al focus group attuato con docenti individuati all'interno della categoria di docenti esperti presa per campione. All'interno del gruppo sono distribuiti gli incarichi.⁷ L'intervista semi-strutturata è effettuata con riferimento a una griglia di conduzione suddivisa in topic guide: analisi dei test di lingua per lo studio (ambito storico e ambito scientifico) e riflessione per la presentazione didattica.

⁷ Di seguito i compiti per il focus group nel gruppo di progetto. Conduttore: B. Toni; Osservatore-Verbalizzatore contenuti: M. Invidia; Analisi-Sintesi: B. Toni; Osservatori dinamiche e clima: A. Pucinischi, M. Meccariello, C. Taddei, Z. Bennamane.

Analisi dei risultati

Hanno partecipato all'intervista sei docenti. La riformulazione del colloquio viene svolta per parole chiave.

Analisi dei test di lingua per lo studio (ambito storico e ambito scientifico) e riflessione per la presentazione didattica

Le docenti di classe e di Educational Support riflettono sui test utilizzati per il progetto e sulle tecniche di valutazione delle competenze di comprensione di un testo di lingua per la comunicazione e/o di lingua per lo studio (storico o scientifico).

Tecniche

Le docenti di classe utilizzano il *cloze* per la comprensione di un testo (A, B, C). La tecnica di completamento appare molto apprezzata nella didattica dei bambini. Una docente utilizza anche *risposte a scelta multipla e aperte* per la comprensione e presentazione di prodotti in formato PowerPoint o Padlet e creati dagli alunni, sia per la comprensione sia per la produzione (A).

Per la didattica a distanza il Conduttore invita le docenti a utilizzare i Quiz di Microsoft (*Forms*), nei quali si possono utilizzare le diverse tecniche: *cloze*, scelta multipla e risposte aperte. Una docente di classe sottolinea di averli già creati e utilizzati, suscitando motivazione, entusiasmo e interesse da parte degli alunni (C).

Layout

Una docente propone di spostare all'inizio il box con le parole da scegliere (C). Due docenti di classe (B, C) concordano che il layout del test di scienze è inadeguato per alunni di terza, sia dal punto di vista del carattere, sia dal punto di vista dei colori. Per quanto riguarda il test di lingua per la comunicazione, in cui le parole chiave da inserire per il completamento sono proposte all'inizio, una docente di classe sottolinea

che questa modalità è più chiara e funzionale, soprattutto per gli alunni in difficoltà (A).

Complessità

Le tre docenti di classe riscontrano che il test di scienze è troppo complesso per la classe terza: eccessivamente lungo e con troppi contenuti (A, B, C).

Focus su contenuti o lingua?

Due docenti di classe in *Scoperta del mondo* si focalizzano più sui contenuti che sulla lingua (B, C). Tutte le docenti, in particolare una di Educational Support (D), rilevano l'importanza della lingua per lo studio, soprattutto nella Scuola Europea. Nonostante qui i Sillabi siano *content based learning*, nei documenti recenti delle Scuole Europee sull'apprendimento delle lingue si evidenzia il legame imprescindibile della lingua con il pensiero, e quindi con i processi sottesi alla lingua di tutte le discipline.

Risultati dei focus group

Andamento dei focus group. Clima comunicativo

L'empatia risulta di livello medio. Il clima comunicativo è disteso, accogliente, positivo per la possibilità di condividere buone pratiche (come sottolineato dagli Osservatori).

Analisi tematica del colloquio

a) I gruppi presentano le seguenti *caratteristiche comuni*.

- Demografiche: coinvolgono per la maggioranza docenti di genere femminile, di età media sui quaranta/cinquanta anni.

- Esperienziali: spesso presentano varie esperienze di insegnamento in Italia e all'estero, con competenze didattiche maturate sul campo. L'esperienza formativa, in presenza e attraverso la rete, è valutata positivamente, sia per lo sviluppo di competenze relazionali e organizzative, sia per la condivisione di metodologie e tecniche didattiche, potenziate dal confronto e dall'esperienza condivisa.
- b) *Le tecniche didattiche* esperite nei due test, centrati su abilità di lettura e comprensione scritta fondamentali nella lingua per lo studio, *costituiscono i punti di forza dell'attività:*
- il *cloze facilitato* si basa sulla *expectancy grammar*, per la tecnica di sviluppo delle abilità ricettive di lettura (Parte 1 dei test);
 - il riferimento a *insiemi semanticamente omogenei*, per l'acquisizione del lessico (Parte 1 del test storico);
 - la *sottolineatura di termini sinonimi* da scegliere fra tre termini tra parentesi, l'esplicitazione di sinonimi risponde alla tecnica per la riflessione esplicita sulla lingua (Parte 2 dei due test);
 - l'uso di *immagini* a colori o in bianco e nero, chiare e appropriate, costituisce uno strumento motivante e utile per la comprensione dei testi.
- c) *Considerazioni sulla lingua per lo studio con riferimento ai test.*

Test Lingua per lo studio: storia

Qui il *completamento* è svolto per esempio con l'individuazione di verbi e coniugazione (facendo leva sui prerequisiti scontati, come l'uso dell'imperfetto nelle descrizioni storiche), con un lessico fondato su insiemi o «campi semantici» omogenei (animali/metalli/oggetti) e con ripetizioni («attrezzi») che facilitano la memorizzazione «spontanea». Termini impegnativi sono: «grandi opere» (intese come «grandi costruzioni» fluviali, opere idrauliche, cioè argini e canali artificiali di irrigazione, dighe, bacini e cisterne); «attrezzi» (cioè «strumenti» da lavoro, come falci, zappe e aratri; fra le invenzioni, le «ruote piene», cioè formate da un cerchio di legno pieno, che permettevano di trasportare merci pesanti coi carri); il verbo «barattare» (già spiegato

con «scambiare»); gli aggettivi «abili» («esperti») e «altri» e, soprattutto, il pronome relativo «con cui».

La cartina a colori della Mesopotamia costituisce un supporto all'attività didattica con utili riferimenti storico-geografici. Anche l'immagine della semina e dell'aratura, a trazione di buoi, di un terreno pianeggiante adiacente ai canali, con lo sfondo di una città su cui si erge il tipico tempio sumerico costruito come una torre a gradoni, può essere motivante.

La Parte 2 del test, all'inizio sulla scrittura sumerica, è introdotta dall'immagine in bianco e nero di una tavoletta con scrittura cuneiforme e può stimolare la curiosità degli studenti. Tuttavia la spiegazione del termine «cuneiforme» con l'espressione «a forma di cuneo» risulta difficoltosa: si tratta di «disegni» stilizzati in brevi trattini a forma piramidale e appuntita, incisi su tavolette di argilla con steli di canna con punta a triangolo. Anche il concetto di città-stato, nella seconda parte del testo, non appare ben esplicitato. Tali città erano indipendenti le une dalle altre, come è scritto, ma avevano anche ciascuna leggi diverse, un proprio esercito, ed erano governate da un re (fatto che spiega meglio il concetto di «stato»). L'esercizio di *sottolineatura di termini sinonimici* si riferisce prevalentemente a verbi al passato remoto, pertinenti alle descrizioni storiche ma difficoltosi (come il verbo intransitivo pronominale «raggrupparsi» e il riflessivo «trasformarsi») mentre sono semplici gli indicatori temporali («poi», «prima» di Cristo, nel testo precedente).

Test Lingua per lo studio: scienze

Parte 1: si tratta di un *esercizio di completamento*. La difficoltà è dovuta sia all'interpretazione del fenomeno, illustrato da un'immagine esplicativa, sia alla scelta dei termini a esso collegati, da individuare fra sostantivi e verbi («avviene», «trasformano», «terreno», «accumulata», «ossigeno»), la perifrasi preposizionale «grazie a» («grazie alla fotosintesi»), e un termine qui usato in senso metaforico: «fabbriche». Nella Parte 4 l'esercizio di *sottolineatura dei termini sinonimici* è problematico per gli studenti, ancora per la difficoltà di comprensione dell'aspetto tecnico della descrizione scientifica. Alla fine, l'immagine di una felce è pleonastica, non facilita la comprensione.

Fase 3 – 4 giugno 2020. Interventi didattici⁸

Lingua per lo studio e lingua per la comunicazione. Docenti del ciclo primario, classi quarte e quinte

Dopo i focus group esplorativi e partendo dalla sintesi di quanto emerso, si procede all'attività didattica in ordine al possesso di abilità e strumenti per far sì che i traguardi diventino azione concrete.

Questo gruppo centra l'attività sulle seguenti tematiche: lingua per la socializzazione/comunicazione, lingua per lo studio, competenze di lettura e di scrittura.

Si procede all'attività attuata con docenti individuati all'interno della categoria di docenti esperti presa per campione.⁹ All'interno del gruppo sono distribuiti gli incarichi.¹⁰ L'intervista semi-strutturata è effettuata con riferimento a una griglia di conduzione suddivisa in topic guide: strumenti per la valutazione delle competenze linguistiche per una didattica inclusiva nella classe plurilingue, tecniche per la comprensione e la produzione orale e scritta.

Analisi dei risultati

Hanno partecipato all'intervista otto docenti. La riformulazione del colloquio viene svolta per parole chiave.

⁸ Si veda l'appendice.

⁹ Docenti intervistate del ciclo primario: C. Comani (3^a IT) (A), A.M. Abbattista (4^a IT) (B), Z. Bennamane (4^a FR) (C), S. Spagnoli (4^a EN) (D), A. La Mantia (5^a IT) (E), C. Jacques (5^o FR) (F), J. Leask (5^o EN) (G), B.M. Early (SEN teacher 5^a IT) (H).

¹⁰ Di seguito i compiti per l'intervista. Conduttore: B. Toni; Osservatore-Verbalizzatore contenuti: M. Meccariello; Analisi-Sintesi: B. Toni; Osservatori dinamiche e clima: M. Invidia, A. Pucinischi, C. Taddei.

Strumenti per la valutazione delle competenze linguistiche per una didattica inclusiva nella classe plurilingue, tecniche per la comprensione e la produzione orale e scritta

Gli step per progettare interventi mirati all'inclusione sono stati orientati su alcune linee di lavoro:

1. modalità di presentazione delle proposte didattiche;
2. modalità di organizzazione delle attività (articolazione variata dei compiti proposti) e delle risposte;
3. strategie cognitive e metacognitive che possono essere messe in campo;
4. supporto offerto dalle tecnologie per l'informazione e la comunicazione.

In sintesi

- *Questionari*. Tutte le docenti hanno elaborato questionari (*Forms*) con Microsoft sia sulla lingua per lo studio sia sulla lingua per la comunicazione.
- *Argomenti attinenti ai programmi e varietà di tecniche*. Tre docenti hanno esposto i test sulla lingua per lo studio riguardanti argomenti attinenti ai programmi delle diverse classi: i vulcani (H), la Rivoluzione industriale (F), la gestione (C). Le tre docenti hanno utilizzato diverse tecniche: scelta multipla, vero/falso, risposte brevi e aperte, scanning, inferenza, incastro e riordino di paragrafi, ricerca dell'intruso (seriazione).
- *Layout*. Una docente ha utilizzato un testo da lei adattato in base al livello degli alunni: impostazione visiva del testo con colori e collegamenti per una maggiore comprensione e schematizzazione, istruzioni in stampato maiuscolo (C).
- *Varietà di testi*. Una docente ha utilizzato un testo letterario — la poesia *Melancholia* di Victor Hugo — per lavorare trasversalmente sulle diverse discipline (F); un'altra docente ha utilizzato un testo informativo tratto dalla bibliografia della Khan Academy (H).
- *Tecniche narrative*. Le altre docenti titolari di classe hanno esposto i test sulla lingua per la comunicazione sui seguenti argomenti: tecnica di produzione del diario (G), tecnica di scrittura del racconto di avventura (B).

- *Induzione*. Per quanto riguarda la scoperta induttiva della regola grammaticale, una docente si è concentrata sulla comprensione delle parti del discorso in contesto proponendo più testi e di diversa tipologia (A); un'altra docente, avendo una classe eterogenea, ha diviso il test in due parti: una sulla comprensione e una sull'analisi grammaticale, sfruttando l'audio-lettura come supporto per tutti (D); un'altra docente ha proceduto dalla globalità alla sintesi: dagli aggettivi legati agli stati d'animo, ai plurali irregolari e ai sinonimi, alle domande con vero/falso, alla caccia all'errore (G).
- *Motivazione ed emozioni*. Nei test e nei testi utilizzati per la lingua della comunicazione tutti i docenti hanno puntato sulla motivazione e sulle emozioni per coinvolgere gli alunni nella comprensione: il *Diario di Anna Frank* è un'opera letteraria che fa riflettere sulla condizione dell'isolamento (G), mentre il testo di Fulco Pratesi incuriosisce sull'ecosistema della steppa e sull'avventura (B). Coinvolgimento anche in sede di morfologia e sintassi: grammatica ed emozioni (D), lessico, significati ed emozioni (E), sintassi e analisi logica (A).
- *Risposte aperte*. Una docente ha lasciato le risposte aperte alla fine su un brano tratto da *Oliver Twist* di Charles Dickens, per valutare come sintesi la produzione scritta (E).

Fase 4 – 25 giugno 2020. Analisi focus group

Lingua per la comunicazione. Docenti del ciclo materno

Indagine e fase esecutiva

L'intervista vuole sia rilevare le competenze dei docenti del ciclo materno, sia creare una relazione dialogica produttiva tra i coordinatori e i partner del progetto STAR e l'utenza a cui si rivolgono: i docenti del ciclo materno, e quindi i loro studenti.

L'attività vuole porsi essa stessa come mezzo iniziale per l'attivazione del processo di riflessione retroattiva. Tale obiettivo viene perseguito attraverso la modalità narrativa di un focus group che attiva processi di meta-cognizione, riflessione e autovalutazione. È un'indagine sul campo, dove viene analizzata la percezione che fornisce il microcosmo sociale costituito

dai docenti al fine di costruire una nuova cultura formativa sulla didattica inclusiva nella classe plurilingue.

Modalità Bottom Up: quali strategie e metodologie per la promozione del linguaggio nella didattica inclusiva della classe plurilingue del ciclo materno?

Questo gruppo centra il focus sulle seguenti tematiche: area *Me and the World* del nuovo curriculum del ciclo materno; apprendimenti linguistici nel ciclo materno; metodologie, testi, strumenti e materiali per lo sviluppo del linguaggio nel ciclo materno. Si procede al focus group attuato con docenti individuati all'interno della categoria di docenti esperti presa per campione.¹¹ All'interno del gruppo sono distribuiti gli incarichi.¹² L'intervista semi-strutturata è effettuata con riferimento a una griglia di conduzione suddivisa in topic guide: metodologie, testi, strumenti e materiali per lo sviluppo delle competenze linguistiche nel ciclo materno.

Analisi dei risultati

Hanno partecipato all'intervista cinque docenti. La riformulazione del colloquio viene svolta per parole chiave.

Strategie e metodologie per la promozione del linguaggio nella didattica inclusiva della classe plurilingue del ciclo materno

Nel ciclo materno sono proposti appropriati percorsi a riguardo dei seguenti temi.

- L'estensione e fissazione del *lessico*: con gradualità e sussidi; con il linguaggio di classe. Due docenti riferiscono della gradualità del lessico utilizzato

¹¹ Docenti intervistati del ciclo materno: A. Pucinischi (A), S. Burcini (B), V. Christophel (C), O. Deho (D) e R.J. Dixon (E).

¹² Di seguito i compiti per il focus group nel gruppo. Conduttore: B. Toni; Osservatore-Verbalizzatore contenuti: M. Invidia; Analisi-Sintesi: B. Toni; Osservatore dinamiche e clima: Z. Bennamane.

- (C, E) per costruire il linguaggio poco a poco con sussidi visivi (C, E) e musicali (E); sottolineano l'importanza della spontaneità dell'acquisizione del linguaggio, senza forzature, assecondando i ritmi del bambino (A, B). Per quanto riguarda la difficoltà nell'acquisire il lessico, due docenti creano e utilizzano un *classroom language* (E, C).
- La corretta *pronuncia* di suoni, parole, frasi attraverso la fonologia e il gioco: valorizzando le dimensioni della fonologia e dell'ascolto dei suoni (A, C) e con giochi di ritmo (C).
 - La pratica di diverse modalità di *interazione verbale* (ascoltare, prendere la parola, dialogare, spiegare) con attenzione a: collaborazione, cooperazione e clima di classe adeguato. Quattro docenti per l'interazione puntano sul gruppo, sul *peer learning* (B, C, D, E) e sulla conversazione, considerando l'errore come momento di crescita (C).
 - La stimolazione delle *abilità di narrazione* per sviluppare la capacità di verbalizzare storie. Una docente utilizza lo *storytelling* e la musica per creare un'atmosfera positiva (E).
 - Il sostegno del linguaggio attraverso il *gioco*: per esempio nella fonologia, attraverso giochi di ritmo anche per l'educazione all'ascolto (C); nel teatro (E, C) e nella drammatizzazione (E); nella scoperta del linguaggio scritto guardando con fantasia le lettere (B).
 - Aumentare in ogni bambino la *fiducia* nelle proprie modalità di espressione vocale e corporea; stimolando la padronanza grafico-spaziale e temporale. Per esempio, per l'impugnatura della matita si utilizzano la ginnastica delle dita attraverso giochi di manipolazione (C, B), il piccolo gruppo e l'imitazione della maestra (E), il metodo Montessori (B) privilegiando l'aspetto della motricità (C).
 - Valorizzare le *routine*: esse non solo soddisfano i bisogni fondamentali del bambino e orientano nella giornata scolastica, ma potenziano anche molte competenze di tipo personale, comunicativo, espressivo e cognitivo. I docenti delle tre sezioni sottolineano la valenza educativa dell'organizzazione e della ritmicità della routine quotidiana ben strutturata (E, C, A).
 - *La verifica e il monitoraggio* dei percorsi per ottimizzare gli interventi e prevenire eventuali criticità. I docenti sottolineano l'importanza del monitoraggio dei progressi (B, E) e del portfolio come documento di valutazione formativa (E).

Fase 5 – 3 luglio 2020. Analisi focus group

Lingua per la comunicazione. Docenti degli alunni SWALS del ciclo materno e primario

Piano di ricerca e fase esecutiva

L'intervista vuole sia rilevare le competenze dei docenti degli alunni SWALS del ciclo materno e primario, sia creare una relazione dialogica produttiva tra i coordinatori e i partner del progetto STAR e l'utenza a cui si rivolgono: i docenti SWALS del ciclo materno e primario e i loro studenti.

L'attività vuole porsi essa stessa come mezzo iniziale per l'attivazione del processo di riflessione retroattiva. Tale obiettivo viene perseguito attraverso la modalità narrativa di un focus group che attiva processi di meta-cognizione, riflessione e autovalutazione. È una ricerca sul campo, dove viene analizzata la percezione che fornisce il microcosmo sociale costituito dai docenti al fine di costruire una nuova cultura formativa sulla didattica inclusiva nella classe plurilingue.

Modalità Bottom Up: quali strategie e metodologie per la promozione del linguaggio nella didattica inclusiva delle classi SWALS del ciclo materno e primario?

Questo gruppo centra il focus sulle seguenti tematiche: metodologie, testi, strumenti e materiali per lo sviluppo della lingua nella classe SWALS del ciclo materno e primario. Si procede al focus group attuato con docenti individuati all'interno della categoria di docenti esperti presa per campione.¹³ All'interno del gruppo sono distribuiti gli incarichi.¹⁴ L'intervista semi-strutturata è effettuata con riferimento a una griglia di conduzione suddivisa in topic guide: metodologie, testi, strumenti e materiali per lo sviluppo delle competenze linguistiche delle classi SWALS del ciclo materno e primario.

¹³ Docenti intervistati del ciclo materno e primario: D. Gkika (A), V. Aerts (B), Y. Herguido (C), S. Rogge (D).

¹⁴ Di seguito i compiti per il focus group nel gruppo. Conduttore: B. Toni; Osservatore-Verbalizzatore contenuti: M. Invidia; Analisi-Sintesi: B. Toni; Osservatori dinamiche e clima: C. Taddei, M. Meccariello, A. Pucinischi.

Analisi dei risultati

Hanno partecipato all'intervista quattro docenti. La riformulazione del colloquio viene svolta per parole chiave.

Strategie e metodologie per la promozione del linguaggio nella didattica inclusiva delle classi SWALS del ciclo materno e primario

Il corretto sviluppo delle capacità comunicative linguistiche del bambino è attuato a livello semantico, fonetico e pragmatico. In particolare sono utilizzate alcune metodologie e strategie.

- *Biografia linguistica*: consente all'insegnante e allo studente di riconoscere e vedere riconosciute dalla scuola le risorse linguistico-comunicative di cui il singolo studente dispone e di rafforzare le sue strategie di transfer da una lingua all'altra. Nella classe SWALS bisogna sempre tenere conto della biografia linguistica (B, C).
- *Interazione*: sviluppo della lingua nell'interazione, anche fra piccoli e grandi di uno stesso ciclo e contatto della lingua con i compiti di realtà (A).
- *Coinvolgimento emotivo*: da creare anche attraverso diversi strumenti e metodologie (D).
- *Gioco*: rappresenta uno strumento principe per coinvolgere i bambini in attività finalizzate allo sviluppo di competenze linguistiche e alla scoperta del linguaggio scritto (B, C).
- *Storytelling e libri*, sia in lingua originale sia tradotti (B, C): l'uso delle storie è utile per la costruzione della competenza interculturale (C) e per lo sviluppo del lessico attraverso un processo consapevole (B).
- *Approccio multisensoriale*: tre docenti evidenziano che nella classe SWALS del ciclo materno e primario è fondamentale l'approccio multisensoriale; nel ciclo materno le lettere dell'alfabeto greco vengono scritte con diversi materiali, utilizzando il corpo, con il sale nelle dita (A), nel ciclo materno i bambini devono poter toccare, mangiare, ascoltare, utilizzare tutti i sensi (B). Si parte dallo scrivere nella sabbia fino all'utilizzo della LIM (C).
- *Attività di prevenzione con aumento della produzione e comprensione linguistica*: ampliamento del lessico, sviluppo della struttura morfosintattica

e della struttura frasale, abilità di narrazione e descrizione. Riguardo alle difficoltà di apprendimento linguistico, i docenti sottolineano che non è possibile generalizzare (C), ma che bisogna tenere conto della realtà del bambino e della sua biografia linguistica (A), trovare la modalità corretta con cui comunicare con i genitori, dopo aver utilizzato test scientifici (D), differenziare materiali e metodologie perché il gioco e la ripetizione favoriscono l'apprendimento della lingua e il superamento di alcune difficoltà, per esempio di spelling (B). La conoscenza della grammatica è la base per l'apprendimento della lingua (D), ma è fondamentale renderla coinvolgente e quotidiana, facilitando l'apprendimento delle regole attraverso i colori, la musica, la fantasia e le emozioni (A).

Bibliografia

- Balboni P.E. (2015), *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- Balboni P.E. (2018), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.
- Balboni P.E. e Caon F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Baldry A.C. (2005), *Focus group in azione*, Roma, Carocci.
- Cataldi S. (2009), *Come si analizzano i focus group*, Milano, FrancoAngeli.
- Coonan C.M. (2012), *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Università.
- Corrao S. (2010), *Il Focus Group*, Milano, FrancoAngeli.
- Cottini L. (2019a), *Per un curriculum inclusivo*, «La Vita Scolastica», vol. 1, pp. 26-28.
- Cottini L. (a cura di) (2019b), *Universal design for learning: verso il curriculum per l'inclusione. Esempi pratici di applicazione dell'UDL alle discipline della scuola primaria*, Firenze, GiuntiEDU.
- Cottini L. e De Caris M. (2020), *Il progetto individuale dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI. Le innovazioni in materia di inclusione scolastica*, Firenze, GiuntiEDU.
- Losito B. e Pozzo G. (2005), *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Roma, Carocci.

Capitolo settimo

European School of Helsinki (Finland) Report

*Tuija Itkonen,¹ Rosario Fina,² Jean-Philippe Payette,³ Christine Devoge,⁴
Karoliina Hokka,⁵ Kristiina Siimes⁶*

Erasmus STAR (*Screening, Testing, Activities and Research*) was introduced in October 2017, when three European Schools and a state school in England started to work together with the University of Parma and the University of Modena.

As the schools have bilingual students, the aim is to identify suspected cases of Specific Learning Disorders and to share materials.

Identifying dominant language testing 2018

In the European School of Helsinki, there are three language sections (Finnish, French and English), each one including levels Nursery, Primary and Secondary. There are about 300 pupils altogether with multilingual backgrounds, from many nationalities and cultures.

¹ Class teacher, Finnish section.

² L1 Italian mother tongue teacher.

³ L1 French teacher.

⁴ L1 Dutch mother tongue teacher.

⁵ SEN teacher.

⁶ Director of the European School of Helsinki.

After the first meeting in Parma, attended by Kristiina Siimes, SEN teacher Åsa Nylund and French teacher and Secondary level coordinator Jean-Philippe Payette, the European School of Helsinki was involved in the project for the relevant classes. Cooperation came from P1-P5 class teachers from all three language sections (French, Finnish and English) and from subject teachers (Class teacher Antoine Maury, Jean-Philippe Payette, L2 English teacher Elisabeth Munro, L1 Portuguese teacher Francisco Espada, L1 Italian teacher Rosario Fina), with involvement of Pupil welfare coordinator Christine Devoge as well as of the Special Needs teacher (SEN) Åsa Nylund.

The first big challenge was the lack of a test (Language for Communication) for the Finnish section. According to the guidelines set for the project from the cooperating universities, there was a need in this first stage to have harmonized test. This job was taken over by the SEN teacher. Later on, in October of 2019, some challenges were detected in the Finnish test for Language of Communication as some of it had been translated from English into Finnish and edited with an attempt to suit the Finnish context.

The main outcome for both the project and the school was to get a language biography of the students involved (a sort of language passport/language ID), and later on to see how this impacts on the learning difficulties screening and on the early stage recognition on learning difficulties. The creation of this «language passport» was put aside due to the SEN teacher moving on to another job. In addition, towards the end of the project, the school's SWALS policy is under revision and may prove to be one of the tools to build a child's Language Biography.

The tasks that took most time in the beginning of the project included selecting texts and materials suitable for putting together the Finnish version of the test. The task was delivered, and when the papers of all the three languages were ready, teachers involved in the project delivered and assessed the tests. Antoine Maury and Jean-Philippe Payette delivered it for the French section, Elisabeth Munro and Francisco Espada for the English section, Åsa Nylund and Rosario Fina delivered the test for the Finnish section.

At this stage of the project, the group discussed the reliability of the evaluation scale and how attainable it was. It was noted that the length of the time to take the test was challenging (one hour and a half). The team leader (Åsa) explained the idea and the modalities of the assessment, and

offered to aggregate all the results in one report to submit to the leaders and the main partners of the project (Scuola per l'Europa of Parma and University of Parma).

Primary

The Language Biography showed the plurilingual background of the students in ESH. 73% of the students taking the test were born in countries outside of Finland, and slightly more than half of the tested students identified their dominant language as the one they used to study in the school.

Plurilingualism was also very present in the students' informal environments. Many spoke at least two languages at home in some cases, also a third language that allowed all members to communicate within the family. School corridors and playground emerged as plurilingual environments, where most of the student used at least one or two vehicular language to interact with peers. While often aware of their abilities to communicate in several languages, at times the students overestimated their skills. What proved to be challenging in some cases was the identification of one mother tongue/L1, creating confusion with national identity and linguistic identity.

The test relating to the use of language as a medium of study proved to be challenging for most of the students. Language for study particularly for natural sciences purpose was poor, which points to challenges in vocabulary specific in, for instance, a given area of natural sciences. More than half of the students (6/11) performed in that area below average, possibly also due to time constraints and the quality of translations and editions in Finnish. Language for humanities proved to be a bit stronger, still not in line with the average score.

The test regarding the language for communication was perceived by students as an easier one, and the results reflected this. The students were more accustomed to use the language as a medium to communicate with others and to interact in informal environments. Most of the students had a history of international mobility before the test, but their linguistic biography did not highlight any particular issue. In a way, this was reinforced by the fact the language for communication was good throughout the body of the tested students.

Secondary

In the testing batch for secondary, a few of the test results were disqualified by Parma. Also, some students were absent on testing day. Regardless of the language section, the language biography showed plurilingualism and multicultural backgrounds in the 88% of the tested students.

They were born outside the Finland and had experience of international mobility. In this group, 25% of the students considered themselves bilingual, and half of the students speak two or more languages within the family context. The correspondence of mother tongue/language of the section was 29%. These students studied at least two foreign languages (L2 and L3), typically English, French, German and/or Spanish.

Despite that in this batch of test there were no discrepancies in the language for study purpose and the language for communication, there were some traits in common with the results of the primary level. The language for study purpose proved in this group to be more challenging, though the language for Humanities was more difficult, especially the written production; almost half of the participants (47%) performed below the average. Also, in this group language biographies come with no critical issues, nonetheless in a few cases were detected difficulties related to the language for communication.

Readjusting 2018 report

After the testing there was a moment of stall in the project, mainly due to frequent changes in the actors involved in the project and work mobility issues within the Helsinki group. These challenges were overcome in the spring 2019, when an intense working group allowed the tracking and the delivery of the final Excels for the first batch of tests. It was challenging to track back the papers and the results and to start planning the second testing with the transnational meeting in Helsinki approaching. Rosario Fina, Christine Devoge and Jean-Philippe Payette delivered the results to the project leaders and university. We were able to deliver all the requests from the University of Parma and close this first batch of testing.

Before the meeting in Helsinki, we prepared for both hosting the meeting and setting the groups of students for the second batch of test. Due to mobility in the student population at the European School, the students tested in the first batch had left the school, in some cases. We brought this to the attention of the partners during the meeting in Helsinki.

Meeting in Helsinki

At the Helsinki meeting, the tools and test batteries were given to the project partners (EN, FR, FI) 2019. This was considered very valuable for our school to get a better understanding of what is being used in other countries. One main outcome of the meeting hosted in Helsinki was the analysis of the results and the harmonisation of the tests, with the creation of a common glossary. As for the part of the project that involved ESH, we brought up some challenges in the redaction of the Finnish version of the test. We explained how we had prepared the translation of the test. We were given feedback from MC Aiello on some minor discrepancies in the secondary test and how to fix them. After the meeting, ESH re-sent the results, according to the latest request of the university's researchers.

During the meeting, presentation was given on the SEN support system in Finland, with an intervention of a guest Hanna Pöyliö from the Niilo Mäki Institute. She gave an overview of the work of the institute and the involvement in many aspects of special needs support. The institute provides free assessment services for SEN pupils, and is the biggest producer of assessment tools in Finland. The Institute cooperates with schools, including special education schools, and is always looking to extend this network. The Institutes network reaches many countries in Europe and overseas.

As part of the presentation, we discussed the focus on literacy skills, which are considered as very strong in Finland now. We also had a demonstration on practical tools the Institute uses (LukiMat/GraphoLearn). The Finnish version of this learning game is free in Finland and there are versions in other languages, but they may include a fee.

Director Kristiina Siimes stressed how important the use of action-based tools and learning games are to support pupils it is in Finland

and in ESH. She also shared some good practices with the partners, for instance how to encourage parents and use those tools at home too. The tool we tried in the meeting, Ekapeli (tool for learning to read Finnish) is designed for pupils in 1st and 2nd grades of the primary education.

The Transnational Meeting in Colchester, UK

Tuija Itkonen (Class Teacher, Finnish section) and Meriliisa Heiskanen (Special Needs Teacher) joined the working group from September 2019 on. The rest of the tests were done and results gathered. Christine Devoge and Tuija Itkonen attended transnational meeting in Colchester, UK on November 10th – 13th 2019. On 11th November, the program started with a presentation of the state of play of the project and future actions by the Parma coordinator and feedback on assessed tests by University of Parma, which also ran a workshop followed by a time for all partners to present questions and discuss the state of current matters. A presentation was given on dyslexia followed by a discussion. Tuesday 12th November started with a workshop on the tests by University of Parma to all partners. The tests, the challenges and the results so far were discussed.

The discussions covered matters concerning the creation challenges of standardized tools to detect possible dyslexia or other difficulties with language learning, the activation of shared procedures of intervention and establishing a self-sustaining approach to detect learning difficulties.

Furthermore, included in the discussion by all partners were project activities that had been carried out first year in regards to activities and research done, issues of Linguistic Biography, the Test for study and the Test for communication, and the Answer Key to tests. Guidelines for both test developers and test administrators were also discussed as well as the tests done (Language for Communication and Language for Study and Dyslexia). Feedback was given on the assessed tests by the partners. The conference ended with a presentation on establishing an eTwinning Platform, Teachers training, and In-class activities, as well as a dissemination/completion of the project.

The issues discussed at the UK meeting (and presented at the European School of Helsinki) from the Finnish perspective included important input

as well as some challenges. One of the issues discussed were the differences in the make-up of school student bodies in partner countries.

As said, in Helsinki, there are three language sections (Finnish, French and English), each one including levels Nursery, Primary and Secondary. There are about 300 pupils altogether with multilingual backgrounds, nationalities, and cultures. One of the points brought up was that it is not as straight forward as expected to determine L1 for a child. One language may be marked as for «home language» or «mother tongue» while the pupil's learning takes place in the language of the section. Meanwhile the child may speak one language with the mother, another with the father and/or siblings and choose to use yet another language at school with friends. Many of children in ESH communicate with more than one or two languages daily. This may add as challenges in having a cohesive, harmonized background for testing from all the different countries, and as a result prove a challenge to the reliability of the test.

The conference contents and the current state of matters were then presented by Tuija Itkonen and the Erasmus+ Working group at the European School of Helsinki in a teachers' meeting in October 2019 in order to complete results and forms needed to finalize the project by the 1st of June. The ESH Erasmus+ Working group and direction were to discuss the big picture and to decide how to proceed at the European School of Helsinki.

The European Schools teachers attended an on-line in-service training *Erasmus STAR Teachers' Staff Training* on 1st of June and 8th of June, 2020. Maria Chiara's presentation on understanding the reading process and assessing tools provided new perspectives for ESH to discuss possible ways of harmonizing the use of diagnostic, formative and summative assessments across the three languages section. We found that we got tools to support the work of teachers and strengthen existing structures already in use. It was also useful to get information and to reflect on how transfer assessment online.

Discussion and conclusions

From the perspective of a multilingual European School located in Finland, one of the main benefits resulting from this Erasmus+ project is

for the school's direction to see that other schools struggle to find ways to resolve complicated issues related to language and learning as well and that there are similar challenges, but also that the visions are shared across the board. The knowledge shared on for instance the current tests used in different national contexts is valuable in terms of developing harmonized approaches to these challenges and tests.

To begin with, the school being based in Finland with a Finnish Director, it is of utmost importance for her to know what types of tests are already in use in different national systems. She finds this a starting point for the professional educational discussion among teachers from different language sections and direction of the school. This Erasmus+ project gave crucial tools developing more expertise to detect the issues at hand.

In the Finnish language section of the European School a child's language development is observed by the Class Teacher in the classroom right from the beginning of the school path on. The pedagogical approach is holistic and diagnostic sets of language-related test are used from nursery level on. These include tests such as ARMI (a battery of test to assess reading and writing skills and the readiness for them) for primary 1 and primary 2 levels (5-8 years olds). Based on curricular demands and goals, the teachers also use formative language testing along the school year and summative assessment accordingly. On level primary 5 (ages 10-11 years olds), a battery of standard tests (ALLU) is used, again, to assess reading (comprehension) and writing skills. There is also a battery of tests available for national 9th graders (S4 at ESH) to assess reading and writing skills in Finnish.

The results of these test sets give the class teachers in the Finnish section of the school tools and information to plan pedagogical approaches (intervention, differentiation) to support each child to achieve the needed reading, writing and communication skills. The tests also provide information that helps differentiate upwards. These tests indicate possible difficulties, challenges and delays in language development according to the required stages on each class level (not by the age of child).

In case such indications are detected, more detailed tests (in e.g. ARMI test) can be administered to exact the area of difficulty. At this point a Special Needs Teacher (SEN) is notified, and approaches to support the child are planned in cooperation with the Class Teacher. In Finnish national schools,

a screening test (Niilo Mäki Institute, *Sanaketjutesiti*) is administered by a SEN teacher to all pupils in a class to detect possible dyslexia.

In the case that dyslexia is diagnosed, there are actual tools and materials well as pedagogical approaches available to aid learning from various providers. Based on the follow-up of these language development observations per child, the attention shifts towards possible difficulties in learning. It should be noted that while we speak of language development, these issues are closely related to mathematical thinking and learning as well. And, very often, it is very challenging to children with language difficulties also to understand, and especially to verbalize, mathematical thinking. It is not unusual to find that a child diagnosed with dyslexia may be challenged with dyscalculia as well.

Of equal importance in a multilingual school and a child with a multilingual background is that this is the point when the child's language biography is discussed in depth with parents to establish clear and supportive communication between the family and school. A thorough and holistic understanding of a child is needed to find out whether the challenges in language indicate problems in communicating in a specific language or actual problems in learning. It should be noted here that the support planned for the child is targeted to both the mother tongue/L1 and the language of the section in the European School of Helsinki.

In the English section of ESH, teachers use the domestic testing tools from the UK and Ireland (SATs; Drumcondra and SIGMA T and MICRA T). These tests look at attainment compared to the UK and Irish curriculums which are broadly similar to the European School curriculum. The French section works in the spirit of the guidelines from the French Ministry of Education (see Circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014 MENESR – DGESCO A1-1).

The purpose of the Finnish reading and writing assessments is not directly to screen for dyslexia but to look for general reading and writing challenges.

This information combined with teacher observations may lead to a discussion with the ESH Welfare Team about potential learning difficulties. As with the UK, Irish or French or Finnish schools, the teachers from our three sections would not raise the specific issue of dyslexia with parents as they are not professionally qualified to do so. However, in cooperation with

parents a dyslexia screening test may be requested from the SEN teacher. In that sense, the systems are aligned between the language sections.

Another significant finding for Helsinki was that while we have a working SWALS policy (Student Without a Language Section), we can examine it deeper, update it and explore other efficient ways of using it. The policy is a good foundation to establish a child's language biography and initial needs for support. We need to pay closer attention to the actual participation of the child in this process when entering the school. We also need to strengthen the teachers' knowledge of this document and evaluate the child's language development diligently twice a year as the document states.

Another issue is that the language biography questionnaire stated in the policy is originally intended for secondary students. The similar kind of process needs to apply to nursery and primary pupils as well. Based on this project, our goal is also to implement national testing in reading and language development in the 15 different mother tongues/L1 taught in our school. All in all, this project has strengthened our interest in developing our quality of teaching and learning at the European School of Helsinki even further.

Capitolo ottavo

North Primary School and Nursery of Colchester (UK)

Alan Garnett¹

It should not be underestimated the challenges of leading and managing a project across four countries with differing time zones, with different and seemingly idiosyncratic government rules and divergent views on severe and persistent literacy difficulties. And all conducted in English.

To add to those challenges we have seen key personnel changes in Parma. Alessandra and Benedetta have done amazingly well to take on the leadership and co-ordination roles so successfully. Thank you both.

However, there was something that proved one challenge too many for STAR, and that is Covid-19. Sadly and frustratingly, that has stopped us from completing research in our own institutions, holding a meeting in Heraklion and of course celebrating our achievements in Parma this week.

The Project itself was well conceived, and my colleague Tracy Zoltan and I have enjoyed the discussions on literacy acquisition and its many barriers. Maria Chiara has been incredibly patient with us all as she has steered us through the tempestuous waters of intellectual disagreement with the meetings expertly minuted by Tracy.

The explicit aims and objectives of the project set within the context of the *UN Convention's* Article 24 and the European Union Educational Support Policy have been so eloquently presented today.

¹ Director North Primary School and Nursery of Colchester (UK).

We have learnt so much over the past three years. The success of the project will be judged on how we improve literacy outcomes.

However, I would like to say a few words about what I consider to be equally important outcomes which I believe are in harmony with the papers presented by Dana Musilova and Francesco Zambotti. I talk of the benefits of working with colleagues in different countries in different educational settings.

I must say, it has been an absolute honour and privilege to visit each others' schools and countries. I learn more about my school from being in somebody else's school, and I learn even more when those schools happen to be in other countries.

No matter how good you think you are, seeing how what you thought you were good at can be done differently — and better — is a humbling experience. That privilege, the opportunity to observe leads to reflection. Questioning our own principles and practices creates the most powerful process of school improvement. And the benefits go far beyond education. Culture, history, politics — we have learnt so much about each other.

Thanks to Erasmus and before that Comenius I have been lucky enough to visit Parma three times and Helsinki twice, and other countries too, taking children with me on many of these visits. Sadly, the opportunity to visit Heraklion has been denied us.

I have gained so much from those experiences, which I have been proud to share with my school community and beyond. I will never forget visiting Oodi, the new Helsinki library — a library which is so much more than a library. They say: «Oodi is our shared living room. We are all responsible for keeping it comfortable». Those words express a commitment to social inclusion that is truly remarkable.

A footnote: we visited that library at a time when libraries in England were being closed because we, the sixth richest country in the world, could not afford to keep them open. What a contrast in social, cultural and educational ambition.

In November 2019, it was a proud moment for me to play host to you when you joined my school's 125th anniversary celebrations. For our official ceremony you walked in to the school hall to *Ode to Joy*, our choir even sang a song in Finnish.

The school was full of VIPs from across the region. For these guests to hear *Ode to Joy* and to meet our Erasmus partners was important. It made a strong symbolic cultural and political point about my school and its direction of travel. As I said in my address to the children at the time: 28 languages, 14 religions, 1 community.

Our STAR project is an example of the values of openness, sharing and collaboration that lead to the celebration of difference, and promote mutual understanding and tolerance.

Sadly it is not only Covid that is making our world's shrink. The voice of populism is getting louder and is accompanied by the percussive sound of the boot, stamping on these values that we cherish and wish to nurture in our students. That is why Erasmus projects are so important. Our physical and intellectual journeys criss-crossing Europe are like neurones, making links, forging memories that bring us closer together. And they bond us. Hopefully those bonds will be strong enough to withstand the assault on these values.

Tragically, this is likely to be the last project of its kind that my school can participate in, just like all the other schools in the UK. But I take from you all not only memories but aspirations. Projects are about process, but they must also be about outcomes. I believe that all projects should leave a legacy.

The research findings and how each school applies them is the obvious legacy and one that will be visible to all through the remarkable twinning twinspace platform.

At North I hope there will be one other legacy. For me, an embarrassed to admit monolingualist, I want the children in my school to be better than me.

I must give every child that attends my school the opportunity to speak, read and write English to the highest standard. Of course I must. That is my duty. And that is their right.

I also want every child to learn one other language, and enjoy learning that together with all their classmates. But I want the children to go further. In homage to your schools.

Every student in your schools has the right to be taught in their home language or mother tongue — we will not argue now over that definition. I want the same for the pupils in my school. I want every child who wants to have dedicated lessons in their home language, to have them. But more

than that. I want those children to invite their friends to join them so they can teach them a little of their language too bringing children and families closer together. A fabulous tribute to what Francesco called Valuing Learner Diversity. That will be the legacy of my school's involvement in Erasmus with your European Schools.

Wish me luck.

I must finish by saying that it is a great pity that we have not been able to gather together in Parma this week to share and to celebrate and to say our thank yous and goodbyes.

STAR has been a wonderful experience. Thank you all.

Capitolo nono

School of European Education in Heraklion (Greece)

Issidoros Papadakis¹

Report

Year 1 (September 2017 – June 2018)

The Paedagogical team of the School of European Education of Heraklion was first constituted/established on Tuesday 19th of December 2017.

The first co-ordinator of the pedagogical team was Papadakis Isidoros. For this first year, we had full participation in all procedures, including preparation of specific tests for research on students. The first transnational project meeting of all partners took place between the 14th and the 18th of January 2018, in Parma. Four members of the pedagogical team, two for each Cycle (Primary e Secondary) took the responsibility to compose tests, according to the guidelines given by the University research team.

The tests were prepared accordingly but were never given to the students, because we were officially informed by the Greek Ministry of Education and the Foundation of State Scholarships of Greece that it is forbidden to perform any kind of research that includes any personal data on school students. The legal frame was officially translated in English and Italian and was sent to all partners of the project, in order to allow all participants to see the full dimensions of the unexpected problem that arose for our team.

¹ Project Coordinator School of European Education in Heraklion (Greece).

Year 2 (September 2018 – June 2019)

The co-ordinator of the pedagogical team was changed, due to a 9-month parental leave of Mr. Papadakis. He was substituted temporarily by Mrs Anna-Maria Iatraki.

During this season, we had to modify our mode of participation in the project, after we learnt and ensured that there is an un-trespassed legal barrier for our school, because of the legal frame that concerns the research on underage pupils. In the transnational project meeting in Finland, several «scenarios» and possible solutions for our legal barrier were examined and discussed.

Year 3 (September 2019 – June 2020)

In September 2019 Mr Papadakis returned to the school and was elected as co-ordinator once again. In the transnational project meeting in Colchester, UK, we took part in all the discussions, contributing in the clarification of terms and specific procedures.

Even though our contribution to the overall research was obviously limited due to the legal barrier mentioned above, we still participated in all the seminars and discussions concerning the results of the tests and the statistical analysis of the linguistic biographies. We participated in all theoretical discussions concerning the results of tests that were performed by other partners.

As an example, I would like to refer to a term that was very important to define accurately, something that we found quite tricky and problematic in this period: the term «dominant language». Seemingly easy to define at first, the term resists definition when it needs to be applied to more complex linguistic biographies, as is the case of bilingual or trilingual kids, refugees or immigrants, kids of bilingual parents, or kids who travel constantly abroad and live in different countries, as is the case of a lot of students in the European Schools, due to their parents' professional needs (I would like to mention here that exactly these professional needs are one of the basic reasons that the European Schools were founded in the first place).

As a father of a bilingual daughter, my experience as well as my personal interest led me to study more about the abilities, potential and

possible obstacles in the education of bilingual kids. In these cases, several factors can determine which language will become dominant, and in most cases this will change after the 3rd year of the kid's life (or, a little bit after the kid's outdoor socialization, in the kindergarten, etc).

The discussion regarding the dominant language that took place in the North School in Colchester enriched my perspective through sharing experience and knowledge with other partners. I noticed that this had an important impact in my own teaching methodology, when I returned to school. I received similar feedback from other members of our pedagogical team.

Conclusion

The overall experience of the STAR project was very beneficial and effective in our teaching methods, and this applies to all members of the pedagogical team of the European School of Heraklion. In all stages of the project, we participated actively in Transnational Project Meetings, even when this was only possible to accomplish online, due to restrictions posed by unexpected factors, as was the unfortunate case with Covid-19.

Fortunately, even though the conditions of school life are quite harder recently, the STAR project managed to complete its goals successfully and therefore will be a useful educational tool.

As a conclusion, I would like to add that the idea of a collaboration of researchers from two Universities with school teachers is a brilliant one by itself. It enriches the cognitive experience of both sides and opens paths for more «out of the box» thinking for all.

QUARTA PARTE

**Appendice.
Test di lingua
per lo studio e
di lingua per la
comunicazione**

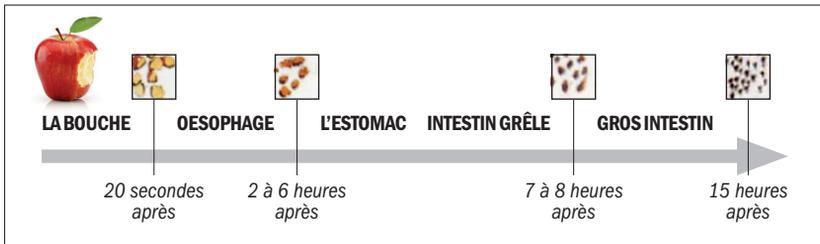
Test scuola primaria

a cura della Scuola per l'Europa di Parma

Lingua per lo studio 4 FR¹

«Le don des aliments»...

*Voyage à travers le corps humain
Exploitation linguistique : «La digestion,
un chemin qui prend du temps !»*



Les aliments font un voyage long et complexe à travers notre corps, qui peut durer de 18 à 36 heures selon les personnes et les aliments.

Départ dans la bouche

Dès qu'un aliment est dans **la bouche**, la digestion commence... C'est le début de la transformation des aliments afin de les rendre utilisables par tous les organes de notre corps.

D'abord, les aliments sont découpés, mâchés et imbibés de salive dont le rôle est fondamental.

¹ Zohra Bennamane (Scuola per l'Europa di Parma).

En route vers l'estomac... en passant par l'oesophage

Ensuite, les aliments avalés descendent dans un tube appelé l'**oesophage** qui les fait progresser jusqu'à atteindre une poche appelée l'estomac.

Les aliments séjournent à l'intérieur de l'**estomac** où ils sont broyés grâce aux muscles de l'estomac et transformés en bouillie sous l'action des *sucs gastriques*.

L'opération continue vers les intestins...

Arrivés dans l'**intestin grêle**, les aliments sont alors dissous en minuscules molécules appelées *nutriments*.

C'est au niveau de l'intestin grêle que les nutriments vont être absorbés, c'est-à-dire qu'ils vont passer dans *le sang* et être distribués aux organes du corps qui en ont besoin.

Les déchets non digérés sont amenés vers le **gros intestin** et forment des selles compactes (les excréments) qui sont enfin évacuées vers l'**anus** pour sortir du corps.

1. Les aliments font un voyage long et COMPLEXE, c'est-à-dire qu'il est : (plusieurs réponses possibles)

- Difficile
- Simple
- Dangereux
- Compliqué

2. Le voyage peut durer de 18 à 36 heures selon les personnes et les aliments. Explique cette information :

3. DÈS QU'un aliment est dans la bouche, la digestion commence...

Remplace correctement «dès que» et indique les possibilités: il y en a plusieurs!

- À partir du moment où
- Avant que
- Quand
- Lorsque

4. Résume le trajet des aliments dans ses étapes en associant les expressions temporelles à la bonne phrase :

	PUIS	ENFIN	D'ABORD	ENSUITE
Les déchets non digérés sont évacués vers l'anus pour sortir du corps.				
Les aliments descendent dans l'estomac en passant par l'œsophage.				
L'opération continue vers les intestins.				
Les aliments sont découpés et mâchés dans la bouche.				

5. QUI EST L'INTRUS ? La salive a un rôle FONDAMENTAL donc...

- Indispensable
- Très important
- Semblable

6. Les aliments descendent dans l'estomac en passant PAR l'œsophage, ici «par» veut dire:

- Sur
- À travers
- À côté de

7. Quel est l'intrus ?

- Le sac
- L'estomac
- Un hamac

8. Les aliments SÉJOURNENT à l'intérieur de l'estomac, c'est-à-dire que :

- Ils passent rapidement par l'estomac
- Ils restent longtemps dans l'estomac

9. Je suis très long et c'est à mon intérieur qu'a lieu le passage dans le sang. Qui suis-je ?

- L'intestin grêle
- Le gros intestin

10. Les nutriments sont absorbés par le SANG... Trouve l'intrus ?

- Cent
- Sans
- Le sens
- Il sent

11. Où débute et se termine le parcours des aliments ?

- De la bouche à l'intestin
- De l'intestin à l'anus
- De la bouche à l'anus

12. Qui rencontre l'aliment durant son parcours ? Remets les parties du tube digestif dans l'ordre en numérotant de 1 à 6.

	L'anus
	La bouche
	L'estomac
	Le gros intestin
	L'intestin grêle
	L'oesophage

13. «La digestion parcourt un long voyage à travers le corps» : est-ce une métaphore ?

- Oui
- Non

Lingua per lo studio 5 EN²

Volcanoes



Some mountains are made of solid rock, like the Rocky Mountains or the Swiss Alps. Yet, some mountains are volcanoes.

Volcanoes are vents, or openings in the Earth's crust, that release ash, gases and steam, and hot liquid rock called lava. When the lava cools and hardens, it forms into the cone-shaped mountain we think of as a volcano. Most of the world's volcanoes are found around the edges of tectonic plates, both on land and in the oceans.

On land, volcanoes form when one tectonic plate moves under another. Usually a thin, heavy oceanic plate moves under a thicker continental plate. When this happens, the ocean plate sinks into the mantle.

Water trapped in the rocks in this plate gets squeezed out. This causes some of the rocks to melt. The melted rock, or magma, is lighter than the surrounding rock and rises up. This magma collects in magma chambers,

² Barbara Early (Scuola per l'Europa di Parma).

but it is still miles below the surface. When enough magma builds up in the magma chamber, it forces its way up to the surface and erupts, often causing volcanic eruptions.

In the ocean, volcanoes erupt along cracks that are opened in the ocean floor by the spreading of two plates called a mid-ocean ridge. Magma from the Earth's upper mantle rises up to fill these cracks. As the lava cools, it forms new crust on the edges of the cracks.

Some volcanoes pop up in random places, often far from the edge of a tectonic plate. These volcanoes are found over «hot spots». A hot spot is an intensely hot area in the mantle below the Earth's crust. The heat that fuels the hot spot comes from very deep in the Earth. This heat causes the mantle in that region to melt. The molten magma rises up and breaks through the crust to form a volcano. Hot spots are found around the globe, on land and in the ocean. The Hawaiian Islands are the youngest volcanic mountains in a long chain of volcanoes that formed over a hotspot. They are still forming today. Another hot spot is under Yellowstone National Park, in the USA, where the heat causes boiling mud pools and geysers.

[Khan Academy, <https://www.khanacademy.org/partnercontent/amnh/earthquakes-and-volcanoes/volcanoes/a/volcanoes-101>]

1. What is a volcano?

- A large storm with very high winds
- A violent shaking of the Earth that occurs when two tectonic plates bump into each other
- An opening on the Earth's crust where magma erupts to the surface
- A large cloud that generates rain, hail and lightning

2. What do we call molten hot liquid rock as it erupts towards the Earth's surface?

- Lava
- Cinder
- Magma
- Igneous

3. Volcanoes release:

- Ash
- Gas steam
- Lava
- All of the above

4. What is a hotspot?

- Hot lava
- A vent in the ground through which hot gas and steam escape
- A crater created by hot magma or lava mixing with water
- Areas where magma breaks through the Earth's crust

5. All hotspots rise up beneath oceanic plates.

- True
- False

6. Volcanoes and earthquakes are both results of the movement of tectonic plates. Can you explain why tectonic plates are always moving?

7. Starting from the centre, can you please put the following five parts of the Earth's structure in order.

- Upper Mantle
- Outer Core
- Crust
- Inner Core
- Mantle

8. Where in the world are three-quarters of the world's active volcanoes found?

- At volcanic hotspots
- On the top of mountains
- Underwater
- On volcanic islands

9. Which of the following definitions describes a dormant volcano?

- A volcano that is currently erupting
- A volcano that scientists believe will never erupt again
- A volcano that has erupted in recent history
- A volcano that has not erupted in a long time, but may erupt again

10. How is the volcano named Mount Fuji classified?

- Extinct
- Active
- Dormant

11. The eruption of which volcano buried the Roman city of Pompeii in A.D. 79?

- Mount Etna
- Mount Vesuvius
- Stromboli
- Mount St. Helens

12. On which planet is the tallest volcano in the Solar System?

- Earth
- Mercury
- Jupiter
- Mars

13. What is a geyser?

- A magma chamber
- The opening through which magma erupts
- An active volcano
- A hot spring that shoots a column of water and steam up into the sky

14. Where does the word volcano come from?

- Volume
- Star Trek
- The God of Vulcan
- The Italian for «angry»

Lingua per la comunicazione 5 EN³

Anne Frank's Diary



Read the extract from Anne's diary and answer the questions.

Saturday, 20 June 1942

It's strange, writing a diary. Of course, I've written things before, but who will be interested in the thoughts of a thirteen-year-old schoolgirl? Well, does it matter? I want to write, and I want to bring out so many things that lie deep in my heart.

I need a diary because I haven't got a friend. You won't believe that I am completely alone in the world! And I'm not. I have loving parents and a sixteen-year-old sister, a good home and about thirty people that I can call friends. There are plenty of boys who are interested in me too! But I

³ Jennifer Leask (Scuola per l'Europa di Parma).

haven't got that one, true friend who understands me. So this diary can be my new friend. Let's start with the story of my life.

My father — the best father in the world — was thirty-six when he married my mother, who was then twenty-five. My sister Margot was born in Frankfurt-am-Main in Germany in 1926. Then I followed on 12 June, 1929. Because we are Jewish, we moved to Holland in 1933. My father is the manager of a company called Opteka, which makes things for the jam-making business.

After 1940 things were not so good any more. First the war started, and then the Germans arrived in Holland. Our freedom disappeared. Under the new German laws, Jews must wear a yellow star. Jews must walk everywhere. They can only do their shopping in Jewish Shops, and they must be indoors by eight o'clock at night. They must not even sit in their own gardens after that time. Jews cannot visit the theatre or the cinema. Jews cannot visit Christians, and their children must go to Jewish schools.

[*The Diary of a Young Girl*, <https://english-e-reader.net/book/the-diary-of-a-young-girl-anne-frank/>]

1. What title would you give this extract from *Anne Frank's Diary*?

2. Which adjectives best describe how Anne was feeling as she wrote this diary entry on Saturday 20th June 1942?

- Excited
- Bored
- Hopeful
- Frightened
- Happy
- Worried
- Disappointed
- Curious
- Embarrassed

3. Why is Anne so happy to have a diary?

4. Choose the correct plural from each pair of words.

- Diarys Persons Stories Parentses
 Diaries People Storys Parents

5. Re-read the text and then find synonyms of each of the following words:

- Strange
 Disappeared
 Completely
 Freedom

6. Are all these statements true?

- Anne needs a diary because she hasn't got a friend.
 Anne's father was forty-six when he married her mother.
 Things got better after 1940.
 Jews could not take a bus or a tram after the laws changed.

7. Find the errors in these sentences.

- There are plenty of boys who are interested in me to!
 After 1940 things where not so good anymore.
 They must not even sit in there own gardens after 8.00pm.

8. Please find antonyms for the following words:

- Interested
 Plenty
 The best
 Disappeared

9. Look at the following pairs of verb forms and circle the past participles.

- wrote gave gone worn
 written given going wore

10. Read the first two paragraphs of the text again. What impression do you have of Anne? What kind of person do you think she was?

- 11. Read the last paragraph of the text again. What do you think Anne's feelings were as the changes to the law happened? In your opinion, which of the changes would have been the hardest to adapt to?**

- 12. In which narrative voice is this diary excerpt written? What effect does this have on you, the reader?**

Lingua per la comunicazione 5 IT⁴

Oliver Twist



Leggi il seguente brano tratto dal libro *Oliver Twist* di C. Dickens e completa il questionario.

Venne la sera, il direttore arrivò con le solite due donne e iniziò la distribuzione della minestra.

Il ragazzo accanto a Oliver gli diede una gomitata per farlo muovere, lui trovò a fatica il coraggio di alzarsi, e, con il cucchiaino e la scodella in mano, si avvicinò al direttore sussurrando:

– Per favore, signore, vorrei ancora un po' di minestra...

⁴ Anna La Mantia (Scuola per l'Europa di Parma).

Il direttore strabuzzò gli occhi, impallidi, poi riuscì a rantolare:

– Che cosa hai detto?

– Che vorrei ancora un po' di minestra signore, per favore. Ho fame...

Il direttore afferrò il ramaiolo e lo abbatté sulla testa di Oliver, poi chiamò il sagrestano urlando e gli ordinò di riferire subito l'accaduto al Consiglio, riunito per la seduta serale. La notizia suscitò sdegno. Chiedere dell'altra minestra oltre quella concessa dal regolamento!? Incredibile, inconcepibile!

– Prima o poi quel ragazzo finirà impiccato! — disse uno dei signori con il panciotto bianco.

– Sarà quella la sua giusta fine!

Subito si accese una concitata discussione e, alla fine, si decise di condannare Oliver alla segregazione in una stanza buia. Ma non bastò: la mattina seguente fu appeso un cartello al cancello dell'ospizio nel quale si offriva una ricompensa di cinque sterline a chi avesse sbarazzato la parrocchia dalla non gradita presenza di Oliver Twist.

In altre parole, Oliver e cinque sterline in contanti sarebbero state elargite a chi aveva bisogno di un apprendista per qualsiasi mestiere.

[Dickens C. (2015), *Oliver Twist*, Monte San Vito (AN), Raffaello]

1. Scegli la frase che spiega meglio il significato delle parole nel testo: *strabuzzò gli occhi*.

- Il direttore aprì gli occhi in modo esagerato per la meraviglia
- Il direttore aprì gli occhi in modo esagerato per la paura

2. Scegli la frase che spiega meglio il significato della parola nel testo: *rantolare*.

- Il direttore parlò con voce poco chiara
- Il direttore aveva la tosse

3. Scegli la frase che spiega meglio il significato della parola nel testo: *ramaiolo*.

- Scopa
- Grande cucchiaio

4. Scegli la frase che spiega meglio il significato della parola nel testo: *panciotto*.

- Pancia enorme
- Indumento

5. Scegli la frase che spiega meglio il significato delle parole nel testo: concitata discussione.

- Discussione agitata per le forti emozioni
- Discussione pacata fra adulti

6. Scegli la frase che spiega meglio il significato della parola nel testo: segregazione.

- Oliver viene mandato a dormire
- Oliver viene rinchiuso in una stanza buia

7. Scegli la frase che spiega meglio il significato della parola nel testo: apprendista.

- Apprendista è la persona che inizia a imparare un mestiere
- Apprendista è la persona che impara a scuola

8. Scegli la frase che spiega meglio il significato delle parole nel testo: sarebbero state elargite.

- A chi avesse preso Oliver come apprendista sarebbero state date cinque sterline
- Oliver doveva pagare cinque sterline per diventare apprendista

9. Riscrivi la seguente frase usando i pronomi personali al femminile riferendoti a una ragazza di nome Olivia.

Il ragazzo accanto a Olivia... diede una gomitata per far... muovere, ... trovò a fatica il coraggio di alzarsi, e, con il cucchiaino e la scodella in mano, si avvicinò al direttore sussurrando:

10. Riscrivi la seguente frase utilizzando, al posto del passato remoto, il tempo trapassato prossimo.

Il direttore afferrò il ramaiolo e lo abbatté sulla testa di Oliver, poi chiamò il sagrestano urlando e gli ordinò di riferire subito l'accaduto al Consiglio.

11. Analizza la struttura della frase: «Il direttore arrivò con le donne (e) iniziò la distribuzione della minestra».

	soggetto	predicato verbale	complemento oggetto	complemento di specificazione	complemento di compagnia
il direttore					
arrivò					
con le donne					
iniziò					
la distribuzione					
della minestra					

12. Secondo te come si sente Oliver in questa situazione?

Accanto a ognuna di queste sensazioni clicca in che misura Oliver prova queste emozioni o sensazioni: da 1 (prova poco questa sensazione) a 5 (prova molto questa sensazione).

	1	2	3	4	5
sorpresa					
imbarazzo					
coraggio					
paura					
rabbia					

13. Con ognuna delle parole che hai trovato nell'esercizio precedente, inventa una frase che esprime questa sensazione o questa emozione.

Esempio: I miei nonni mi hanno fatto una bellissima sorpresa mandandomi un gioco che desideravo da molto tempo.

Lingua per la comunicazione 5 FR⁵

Le professeur a disparu



Les enfants sont surpris par l'aventure du professeur Sic et ils ont beaucoup de questions à poser. Mais Ariane demande : «Père, peux-tu maintenant, pour remercier ceux qui ont fait tant de kilomètres pour te retrouver, leur offrir un goûter ?» Au plus grand étonnement de tous, des tables apparaissent et se couvrent, comme par magie, de nappes multicolores. Des coupes se posent devant les enfants: elles sont remplies de noix, d'amandes, de gâteaux et d'autres choses délicieuses. Et comme venue du ciel, au même instant, une merveilleuse musique se fait entendre. «Quand vous aurez fini votre goûter, reprend Ariane, mon père vous parlera peut-être de ses pouvoirs». «Moi, dit Antoine, je veux surtout savoir où sont les méchants et où se trouve le livre de science magique».

[Arrou-Vignod J.P. (2004), *Le professeur a disparu*, Paris, Gallimard]

⁵ Claudia Jacques (Scuola per l'Europa di Parma).

1. Choisis le pluriel qui convient :

- Ces délicieux pâtisseries
- Ces délicieuses pâtisseries
- Des plats délicieux
- Des plats délicieuses

2. Quel titre peux-tu donner à ce passage ?

- Un goûter chez le professeur
- Un déjeuner chez le professeur

3. OFFRIR est-il un verbe du 2^e groupe ?

- Oui Non

4. Choisis la bonne orthographe du participe passé :

- Dis
- Dit
- Fais
- Fait
- Vécu
- Vêçu

5. Trouve un synonyme de «surpris» :

- Etonné
- Ecoeuré
- Epanoui

6. Il y a... qui lisent le journal et d'autres qui préfèrent les livres.

- Ce Ceux

7. Dans... jardin public, il y a de belles fleurs.

- Ce Se

8. Quand la pluie... met à tomber, les gens rentrent vite chez eux.

- Ce Se

9. «Père, peux-tu maintenant, pour remercier ceux qui ont fait tant de kilomètres pour te retrouver, LEUR offrir un goûter ?» Dans cette phrase, quelle est la nature de LEUR ?

- Déterminant
- Pronom

10. Trouve un verbe de la même famille que PRENDRE.

- Descendre
- Entreprendre
- Suspendre

Lingua per la comunicazione 3 IT⁶

1. Combina le parole in modo da formare una frase.

fiori i colori molti di sono

Giovanni sorellina una bionda ha

Rosa Luisa una ha caramella a dato

2. Per completare la frase cerchia il verbo (predicato) che si accorda con il nome (soggetto).

- a) Aldoandrò/andrà in vacanza in montagna.
- b) Il piccolo, circondato dai suoi orsacchiotti, dormivano/dormiva profondamente nel suo lettino.
- c) Chissà che aspetto avrai/avremmo da grandi!
- d) Luca, distratto da Federico che lo faceva ridere, ha sbagliato/hanno sbagliato tutte le divisioni assegnate dalla maestra.

⁶ Cecilia Comani (Scuola per l'Europa di Parma).

3. Inserisci le preposizioni corrette (a, di, da, per, tra, ai, al).



Tutti distratti

Monia tentava _____ insegnare ai suoi alunni _____ fare i conti. Uno più uno, due più due... Era proprio ostinata, poveretta. Non aveva molte speranze che imparassero, ma dopotutto era il suo lavoro: insegnare _____ fare i conti.

Mentre lei parlava e scriveva numeri sulla lavagna, i suoi alunni guardavano un ragnetto che camminava sul soffitto. Come _____ solito, avevano la testa _____ le nuvole.

– Ora ditemi: quanto fa tre più tre? — chiese Monia, continuando _____ scrivere.

La domanda li colse _____ sorpresa. Si guardarono confusi.

Quando loro non rispondevano, la maestra si rispondeva _____ sé. E così avvenne.

– Molto bene — disse Monia. — Tre più tre fa sei.

I bambini ritornarono con la testa _____ le nuvole. Smisero _____ guardare il ragnetto guardare una macchia di umidità.

La maestra continuò con i numeri sulla lavagna, era concentratissima.

[Wolf. E (1999), *Che schifo di torta*, Milano, Salani]

4. Inserisci le parole corrette (BAMBINO, ORSO, PRATO, PIETRE, GIOCO, GIRO).

È nato un gioco

Un'oca prendeva il fresco seduta su un bel prato. Ogni tanto si stiracchiava, si guardava intorno e pensava: «Ma guarda un po' che bel panorama!».

In quel momento un _____ passò di lì. Non era una cosa che capitava spesso.

- Ehi, tu, _____! — gridò l’oca.
- Chi mi chiama? — chiese lui guardandosi intorno.
- Qua, qua — rispose l’oca. — Sono qua.

Il bambino si avvicinò.

– Non te ne andare! — disse l’oca. — Fammi un po’ di compagnia, mi annoio tanto.

– Già — rispose il bambino — a volte capita anche a me di annoiarmi.

– A me è venuta un’idea — disse l’oca dopo un po’. — Ho in mente un bel _____. So anche come chiamarlo. Ciò che serve è un bel _____. Poi occorrono delle _____ lisce per tracciare un percorso e dei rami per chiudere le caselle. E poi si salta in avanti, e di nuovo indietro, e si sta fermi lì, poi si riparte. E alla fine vince chi finisce prima il _____.

– Non è niente male — rispose il bambino, che non vedeva l’ora di cominciare a giocare. — E come lo vorresti chiamare?

– Il gioco dell’oca — rispose l’oca.



[Vivarelli A. (2000), *Storie per gioco*, Roma, Nuove Edizioni Romane]

5. Dopo aver letto il testo, scegli il titolo più adatto tra quelli scritti sotto.

Si era in autunno e c’era un piccolo albero in mezzo a tanti altri, alti e robusti. I giorni passavano e sui grandi alberi incominciavano a spuntare le prime gemme, ma sul piccolo albero ancora nulla e la cosa incominciava a preoccuparlo.

Un passero si posò sui rami spogli del piccolo albero e disse:

– Quest’albero è secco!

– No! — rispose l’alberello. — Non sono secco, vedrai che sboccherà anch’io.

E l'uccellino:

- Ma la primavera ormai è incominciata già da un po'!
- Vedrai che sboccherà — ripeteva l'alberello.

Un giorno passò di lì un uomo che cercava legna per accendere il fuoco. Vide l'alberello secco e stava per tagliarlo quando si accorse che fra i rami c'era una piccola gemma, verde come uno smeraldo, e disse fra sé: «È verde, non brucerà bene, meglio cercare più avanti».

Il piccolo albero spoglio era riuscito a sbocciare tra la meraviglia di tutti.

- L'uccellino curioso
- Sboccherà anch'io
- Il taglialegna

6. Al posto dei puntini indica, con il numero, i titoli adatti per i paragrafi di questa breve storia.

- Troppo veloce o troppo lenti?
- Il risveglio in casa di Giovanni
- Il mistero è svelato
- Veloce e invisibile
- Un fatto incredibile

Troppo veloce

– Giovanni, muoviti!

Ma ci sono entrato per primo nel bagno, non ho fretta e non mi agito mai. Io sono Giovanni, poi c'è mia sorella Bettina, mamma e papà. E poi c'è Matilda, la mia tartaruga.

Esco dal bagno, poi inizia a girare tutto e svengo. Riaperti gli occhi, vedo una mosca che ronzia vicino al mio naso con la stessa velocità che avrebbe una tartaruga se volasse.

Rientro in bagno e guardo Bettina, che si lava i denti con una lentezza incredibile.

Sembra che tutti gli altri si muovano con una lentezza esagerata. Oppure sono io che vado a una velocità incredibile!

L'orologio segna solo le 8.03! E poi capisco: mi muovo troppo velocemente, e sono anche invisibile!!! Prendo allora il gessetto bianco e scrivo sulla lavagnetta in cucina: «Mamma e papà, stamattina sono più veloce del solito, per cui sono già andato a scuola».

– Giovanni, Giovanni — c'è una voce che conosco. — Vuoi svegliarti o no? — Capisco che era stato solo un brutto sogno!

[Bosco F. (2000), *Super Giovanni*, Firenze, Giunti]

Lingua per la comunicazione 4 EN⁷

The Secret Garden



The sun shone down for nearly a week on the secret garden. The Secret Garden was what Mary called it when she was thinking of it. She liked the name, and she liked still more the feeling that when its beautiful old walls shut her in no one knew where she was. It seemed almost like being shut out of the world in some fairy place. The few books she had read and liked had been fairy-story books, and she had read of secret gardens in some of the stories. Sometimes people went to sleep in them for a hundred years, which she had thought was rather foolish. She had no intention of going to sleep, and, in fact, she was becoming wider awake every day which passed at Misselthwaite. She was beginning to like to be out of doors; she no longer hated the wind, but enjoyed it. She could run faster, and longer, and she could skip up to a hundred. The bulbs in the secret garden must have been much astonished. Such nice clear places were made round them that they

⁷ Silvana Spagnoli (Scuola per l'Europa di Parma).

had all the breathing space they wanted, and really, if Mistress Mary had known it, they began to cheer up under the dark earth and work tremendously. The sun could get at them and warm them, and when the rain came down it could reach them at once, so they began to feel very much alive.

Mary was an odd, determined little person, and now she had something interesting to be determined about, she was very much absorbed, indeed. She worked and dug and pulled up weeds steadily, only becoming more pleased with her work every hour instead of tiring of it. It seemed to her like a fascinating sort of play. She found many more of the sprouting pale green points than she had ever hoped to find. They seemed to be starting up everywhere and each day she was sure she found tiny new ones, some so tiny that they barely peeped above the earth. There were so many that she remembered what Martha had said about the «snowdrops by the thousands», and about bulbs spreading and making new ones. These had been left to themselves for ten years and perhaps they had spread, like the snowdrops, into thousands. She wondered how long it would be before they showed that they were flowers. Sometimes she stopped digging to look at the garden and try to imagine what it would be like when it was covered with thousands of lovely things in bloom.

[Hodgson Burnett F. (1911), *The Secret Garden*, New York, Stokes]

1. How does Mary feel in the secret garden?

2. Find three comparatives in the text.

3. What does Mary like to do outside?

- Play
- Skip
- Sunbathe
- Run

4. Why does the author say the bulbs are happy?

5. What are the «sprouting pale green points»?

- The weeds
- The bulbs
- The insects

6. Which word in the text means resolved or purposeful?

- Odd
- Fascinating
- Determined

7. Find four verbs in the past tense which you can find in the first paragraph:

8. What kind of flowers does Mary think will grow in the garden?

9. How long had the garden been unattended?

10. What had Martha said to Mary and why?

11. What did Mary do in the garden?

- Play
- Dig
- Pull up weeds
- Sing

12. Why does Mary stop digging?

Test università*

a cura dell'Università di Parma

* Per ragioni editoriali, i test presentati in questa sede differiscono parzialmente dalla versione originale, che tuttavia rimane disponibile online all'indirizzo https://risorseonline.erickson.it/materiali/progetto-erasmus_KA2-Test_Universita_Parma.pdf.

Test A¹

Student's personal information

First name: _____ Surname: _____

Date: _____ Age: _____

Year: _____ Language section: _____

Language(s) spoken at home with parent(s): _____

Language(s) spoken at home with sibling(s): _____

PART 1: COMPLETE THE FIVE CONVERSATIONS BELOW. CIRCLE THE CORRECT ANSWER (A, B OR C). LOOK AT THE EXAMPLE.

0. Whose this book? (example)

A. Mine! B. Not now. C. I will!

1. Can we take a picture together?

A. It's a shame! B. Sure! C. I can't believe it!

2. Mary broke her leg yesterday and now she can't play the final match.

A. That's a pity! B. Go away! C. Did you?

3. Hey Neil, would you like some coke?

A. Oh my God! B. Interesting. C. I'd rather not.

¹ Maria Chiara Aielli e Marco Mezzadri (Università di Parma).

4. Tomorrow I have a very important test. I'm nervous.

- A. Good luck then! B. At five o'clock. C. Watch out!

5. Have you seen my new Ipad?

- A. Yes, whatever. B. That's cool! C. Really? How many?

_____/2,5

PART 2: READ AND ANSWER THE QUESTIONS. CIRCLE THE CORRECT ANSWER (A, B OR C). LOOK AT THE EXAMPLE.

Hi Clare,

You are invited to my birthday sleepover party at my place!

Friday, May 6th at 6:00 PM.

Anna



Example

0. The invitation says:

- A. the party will take place in the morning
B. Claire is not invited to the party
 C. the party is at Anna's home

Harvey is looking for his forever home.

He is a 8-year-old Poddle.

He is not young, but he is adorable!

For more information: 387 8765467



1. Harvey:

- A. is a nice puppy
B. is good with humans
C. is very active

The Blue Aquarium is open every day

(except for Christmas Day) from 10am to 5pm

Last entry: 4pm

ALL visitors must book an online ticket



2. The sign says that:

- A. you can access the building until 5pm
B. tickets can be purchased at the Blue Aquarium
C. the Blue Aquarium is open on Sundays

I have lost a wrist watch during lunch break in the school playground. If anybody happens to find it, kindly return to me.

Sam Beaver, Class XII



3. The notice says that Rani:

- A. wants to locate her watch
- B. got hurt in the playground
- C. found a toy during lunch break

Hi mum,

I am not at home, I am at the park hanging out with John and Kate. Don't worry! I'll be back soon!

Liam XO



4. According to the message, Liam:

- A. is waiting for her mum to come home
- B. will call his mum as soon as possible
- C. is hanging out with some friends

_____/2

PART 3: READ THE TELEPHONE CONVERSATION BETWEEN TWO FRIENDS, JANE AND DAVE. CHOOSE THE CORRECT ANSWER. WRITE THE LETTERS IN THE RIGHT PLACE (A-L). THERE IS AN EXAMPLE. YOU DON'T NEED TO USE ALL THE LETTERS.



0. Jane: Hi Dave! It's Jane from London! Remember me?

Dave: D (example)

1. Jane: I am good, thank you! I am in Manchester, can you believe it?

Dave: _____

2. Jane: Until Sunday. Would you fancy meeting up?

Dave: _____

3. Jane: Sorry Dave, but I'd rather do something else.

Dave: _____

4. Jane: Sounds great to me! Where do you live?

Dave: _____

5. Jane: In the morning I will be studying. Let's meet in the afternoon. What about 3 p.m.?

Dave: _____

- A. No problem. Why don't you come to my place?
- B. Really? It's great! How long will you stay here?
- C. It's terrible! How did it happen?
- D. Yes, of course! What a surprise! How are you? (**example**)
- E. Sure! Actually, there is a free jazz concert tonight in town. Do you feel like going?
- F. I love shopping too!
- G. Let's meet at the bus stop in an hour. See you later!
- H. Bye!
- I. I'll text you my address, ok? What time would you like to meet?
- L. Brilliant! Can't wait!

_____ /2,5

PART 4.1: LOOK AT THE IMAGES: WHAT COMES TO YOUR MIND?



PART 4.2: READ THE FIRST PART OF THE STORY AND ANSWER THE QUESTIONS (A, B AND C). TICK ONE BOX.

It was the end of March when the smell of spring broke into the shed. It drifted across the floor, found its way under a pile of old packing cases, and stopped at the large wooden box.

The box smelled of autumn straw and deep in the heart of it something began to stir.

Or rather *someone*.

Hercules awoke from dreams of lettuce fields under a midsummer sun. Spring again, he thought. Without a doubt.

He didn't have long to wait before the lid of the box was opened. A large pair of hands lifted him out and put him in the garden.

A. Where is the text from?

- A novel review
- A storybook
- A letter to a friend
- A child's secret diary

B. Which of the following titles would you choose for the story?

- Hercules and the mysterious box
- The adventurous life of Hercules
- Hercules wakes up from hibernation
- Hercules the trouble maker

C. The text says that at a certain point something inside the box «began to stir». What does it mean?

- Something began to move
- Something began to breathe
- Something began to bite
- Something began to stink

_____ /3

PART 4.3: READ THE SECOND PART OF HERCULE'S STORY. COMPLETE IT USING THE WORDS GIVEN BELOW. WRITE YOUR ANSWER IN THE BLANKS. PAY ATTENTION! THERE ARE 4 EXTRA WORDS.



SHED WIDE LEAVES NARROW WINGS END PART SUNNY NEST

Hercules's garden was _____ and consisted mostly of lawns, on which a few tasty dandelion _____ were always to be found.

There were roses and lupins in the flower bed, and at the far _____ of the garden was the winter _____ and the compost heap.

What lay beyond it he didn't know.

On _____ days, he would explore that way, but someone always found him and brought him back.

____ /5

PART 5.1: LOOK AT THE TITLE AND THE IMAGES: WHAT COMES TO YOUR MIND?

LIGHTS, CAMERA, ACTION!



PART 5.2: READ THE FIRST PART OF THE STORY AND ANSWER THE QUESTIONS (D, E AND F). TICK ONE BOX.

Welcome to the world's largest working film and television studio! Today you are the star, so take a minute to study this «script» and get into the character for Hollywood's wildest adventure... over 400 acres of thrilling rides, spectacular shows, behind-the-scenes secrets and all-out celebrity sparkle!

Visit our Kids Zone at the heart of the Park: laugh out loud with some mischievous characters. Climb, jump and slide through a play zone where silly fun is required.

D. Where is the text from?

- A tourist brochure
- A film script
- A comics
- A job search website

E. How big is the studio?

- 300 acres
- 350 acres
- 400 acres
- 450 acres

F. The text says that children can «laugh out loud with some mischievous characters». What does it mean?

- The characters are naughty
- The characters are famous
- The characters are kind
- The characters are adorable

_____/3

PART 5.3: READ THE SECOND PART OF THE TEXT. CHOOSE THE WORD IN BRACKETS THAT BEST FITS EACH GAP. WRITE YOUR ANSWER IN EACH SPACE. LOOK AT THE EXAMPLE.



Explore the mysteries **of (example)** [of / from / on / between] Hogwarts castle, and experience pulse-pounding rides and attractions _____ [what / where / who / that] transport you _____ [out / off / of / into] a world of magic and excitement.

Finally, take _____ [the / a / an / one] ride behind-the-scenes, and visit the sets of your favorite movies and TV shows, including *Fast and Furious*. Experience the movies for yourself _____ [as / but / or / however] you survive an earthquake and face King Kong.

Our attractions will make you a Hollywood insider! Today you are _____ [back / off / in / out] the director's chair... so round up your crew and get those cameras rolling!

____ /5

PART 6.1: LOOK AT THE TITLE AND THE IMAGES: WHAT COMES TO YOUR MIND?

THE WITCHING HOUR



PART 6.2: READ AND COMPLETE THE TEXT WITH THE WORDS GIVEN BELOW. WRITE THE CORRECT WORD IN EACH SPACE.

A ABOVE ALL BUT HAD NIGHT NO STREET THAT THERE

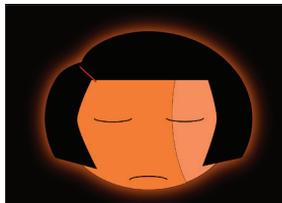
Sophie couldn't sleep. A brilliant moonbeam was slanting through a gap in the curtains. The other children in the dormitory had been asleep for hours. The house was absolutely silent. _____ voices came up from downstairs. _____ were no footsteps on the floor _____ either.

The window behind the curtain was open, _____ no cars went by on the _____. Sophie had never known such _____ silence. Perhaps, she told herself, this was _____ special moment in the middle of the _____ when everyone was in deep deep sleep, and _____ the dark things came out from hiding and _____ the world to themselves.

Sophie slipped out of bed and tip-toed over the window. Everything was pale and ghostly and milky-white. Suddenly Sophie froze. *There was something... something very tall and very black and very thin...*

____ /10

PART 7.1: READ THE STORY AND ANSWER THE QUESTIONS (G-H). TICK ONE BOX. BEFORE READING, LOOK AT THE IMAGES: WHAT COMES TO YOUR MIND?



That day it was Millie’s birthday, but nobody remembered it. No calls, no presents, no cakes. She felt so sad and lonely. That night Millie went to the spare room upstairs. She looked over to the shelves to see what else she might read before going to bed.

Right there, on a shelf, she noticed something she had never seen before. It was a blue bottle. Apparently, it looked like any other bottle, but Mollie was sure there was something weird about it. Millie picked it up, carefully, afraid that it might break. She was surprised at just how heavy it was. Certainly heavier than any other bottle this size she had ever lifted.

She looked down into the bottle, but it was too dark inside to see anything. So she shook it. Suddenly, she heard a rattling sound. There was something inside! She turned the bottle upside down and shook it again and again. Finally, something small fell onto the floor. It was a ...

G. Which of the following titles would you choose for the story?

- The unluckiest girl in the world
- The mysterious bottle
- The creepy spare room
- The worst birthday ever

H. What colour was the bottle?

- Blue
- Red
- Green
- White

_____ /2

PART 7.2: READ THE TEXT AGAIN AND WRITE THE END OF THE STORY (AT LEAST 60 WORDS).

_____ /15

_____ /50



Test B²

Dati personali dell'alunno

Nome: _____ Cognome: _____

Data: _____ Età: _____

Classe: _____ Sezione: _____

Lingua/e parlata/e in casa con i genitori: _____

Lingua/e parlata/e in casa con i fratelli: _____

PARTE 1: COMPLETA LE CINQUE CONVERSAZIONI. CERCHIA LA RISPOSTA GIUSTA (A, B O C) COME NELL'ESEMPIO.

0. Di chi è questa penna? (esempio)

A. Mia! B. Non è qui. C. Certo.

1. Come si dice «penna» in inglese?

A. Accidenti! B. Davvero? C. Non ricordo.

2. Sono molto triste perché Mirko non vuole più parlare con me.

A. Certo, tieni! B. Mi dispiace! C. Vergognati!

3. Sara, che regalo hai fatto a tua mamma per il suo compleanno?

A. Niente di speciale. B. Molto interessante. C. Me ne ricorderò!

² Maria Chiara Aielli e Marco Mezzadri (Università di Parma).

4. Domani c'è la finale di calcio e l'allenatore farà giocare anche me!

A. In bocca al lupo! B. Oddio! C. Sei il solito!

5. Vorrei andare in piscina questa settimana.

A. Quando esattamente? B. Ma cosa dici? C. Quanto dura?

_____/2,5

PARTE 2: LEGGI I BREVI TESTI NEI RIQUADRI E RISPONDI ALLE DOMANDE. CERCHIA LA RISPOSTA CORRETTA COME NELL'ESEMPIO.

Ciao Simone,
il film inizia alle 20. Ti aspetto davanti all'entrata
del cinema. Avvisami se sei in ritardo. A più tardi!

Luca



Esempio

0. Luca informa Simone che:

- A. arriverà in ritardo
- B. lo spettacolo finisce alle 20
- C. lo aspetta davanti al cinema

Martedì 30 maggio 2020 alle ore 15.30
sei invitato alla mia festa di compleanno!
Non mancare!

Paola



1. La festa di Paola:

- A. è di mattina
- B. è di pomeriggio
- C. è nel fine settimana

Questo sabato sera siete TUTTI invitati
a casa mia per un'allegria FESTA IN MASCHERA!
Vietato l'ingresso ai genitori!

Tommy



2. Tommy:

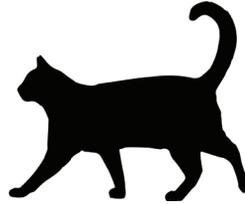
- A. ti ha invitato a casa sua
- B. ha organizzato un pigiama-party
- C. ha invitato anche le mamme e i papà

Spettacolo di Circo al Parco della Cittadella
 Dal 25 dicembre 2019 al 6 gennaio 2020
 Durata: 60 minuti
 A partire dai 4 anni



- 3. Lo spettacolo:**
 A. dura un'ora
 B. è solo per adulti
 C. si tiene al cinema

Regalo bellissima gattina.
 Dolce e affettuosa, ha circa due mesi.
 Per informazioni, chiamare Lucia
 Cell. 3482698513



- 4. La gattina:**
 A. è stata abbandonata
 B. si chiama Lucia
 C. ha un buon carattere

_____/2

PARTE 3: LEGGI IL DIALOGO E SCEGLI LA RISPOSTA CORRETTA. SCRIVI LE LETTERE (A-H) AL POSTO GIUSTO COME NELL'ESEMPIO. ATTENZIONE! CI SONO TRE RISPOSTE IN PIÙ.



0 Flavio: Pronto?

Manuele: D (esempio)

1. Flavio: Sono al mare in Romagna.

Manuele: _____

2. Flavio: A Rimini. È un posto molto carino e l'hotel è bellissimo. C'è anche la piscina!

Manuele: _____

3. Flavio: Certo! Sai che i miei vengono spesso qui. E tu cosa fai?

Manuele: _____

4. Flavio: Bene! Qui a Rapallo si fa vita di mare. Vado in spiaggia tutti i giorni e in sala giochi tutte le sere!

Manuele: _____

5. Flavio: Sì, ma purtroppo fra due giorni torno. Quindi ci vediamo presto!

Manuele: _____

- A. Fantastico! E sei con i tuoi?
- B. Beh, allora ti diverti un sacco!
- C. Dici davvero? Non ci posso credere, è terribile!
- D. Ciao Flavio! Dove sei? **(esempio)**
- E. Le solite cose. Allenamenti, piscina e i compiti per le vacanze. E tu come te la passi là?
- F. Ma pensa! Due anni fa anche Carlo ci è stato! In quale città sei?
- G. Come mai chiami a quest'ora?
- H. Certo! Allora a più tardi!
- I. Bene, allora ci sentiamo. Saluta anche i tuoi!
- L. E quando tornerai a casa?

_____ /2,5

PARTE 4.1: OSSERVA LE IMMAGINI: A COSA TI FANNO PENSARE?



PARTE 4.2: LEGGI LA PRIMA PARTE DELLA STORIA E RISPONDI ALLE DOMANDE (A, B E C). INDICA CON UNA X LA RISPOSTA CORRETTA.

Fin da ragazzo Articiocco amava chiudersi nel proprio laboratorio per realizzare azzardati esperimenti scientifici che più di una volta portarono a risultati catastrofici.

A soli 15 anni Articiocco disegnò un cappello parafulmine per ricaricare le batterie (ma siccome non esistevano i telefonini nessuno sapeva cosa farsene).

A 16 anni inventò il tondiliardo, una specie di biliardo di forma circolare. Ma non finisce qui, perché l'adolescenza di Articiocco lo vide inventore prolifico. La fantasia del ragazzo sembrava non avere limiti.

A. Da dove è stato tratto il brano che hai letto?

- Da una storia a fumetti
- Da un libro di racconti fantastici
- Da un testo di geografia
- Da un libro di ricette

B. Quale titolo daresti a questo testo?

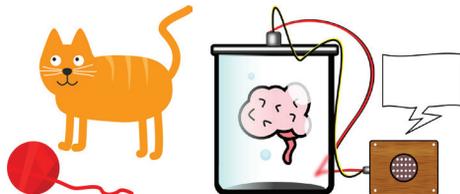
- L'avventurosa vita di Articiocco
- Il magico laboratorio di Articiocco
- Articiocco e il tondiliardo
- Le prime invenzioni di Articiocco

C. Nel testo si dice che Articiocco era un «inventore prolifico». Cosa significa?

- Articiocco produceva molte invenzioni
- Articiocco era un disastro come inventore
- Articiocco inventava oggetti inutili
- Articiocco era un inventore pigro

_____/3

PARTE 4.3: LEGGI LA SECONDA PARTE DELLA STORIA DI ARTICIOCCO E COMPLETALA USANDO LE PAROLE CHE TROVI DI SEGUITO. ATTENZIONE! CI SONO 4 PAROLE IN PIÙ. SCRIVI LA TUA RISPOSTA NEGLI APPOSITI SPAZI. PRIMA PERÒ OSSERVA LE IMMAGINI: A COSA TI FANNO PENSARE?



**UOMINI STRUMENTO PAZIENZA INVENZIONE ZAMPETTA
STAMPO ANIMALI DIFFICOLTÀ**

Un giorno, mentre mostrava alla Nonna Ada la sua ultima _____, Articiocco si accorse che il gatto Tony gli toccava continuamente la gamba con la _____, come a dire: «Ehi, faresti vedere l'invenzione anche a me?».

Pareva dire. Perché in realtà, come tutti gli _____, non parlava. O, meglio, parlava ma in gattese, lingua sconosciuta agli umani. E anche il gatto Tony in realtà aveva _____ a capire la lingua degli uomini.

Articiocco quel giorno capì che all'Umanità mancava uno _____ e si promise di inventarlo. All'umanità mancava lo zoablattore.

_____/5

PARTE 5.1: OSSERVA IL TITOLO E LE IMMAGINI: A COSA TI FANNO PENSARE?

CON LA TESTA FRA LE NUVOLE E I PIEDI IN PARADISO



PARTE 5.2: LEGGI LA PRIMA PARTE DEL TESTO E RISPONDI ALLE DOMANDE (D-F). INDICA CON UNA X LA RISPOSTA CORRETTA.

Lo scenario alpino in cui ci troveremo è semplicemente maestoso: la bellezza delle cime innevate non lascia spazio ai pensieri.

Esploreremo in lungo e in largo la valle di Rhemes, che offre lo scenario unico dei ghiacciai del Gran Paradiso, alla ricerca di incontri fortunati con le specie selvatiche: ecco un camoscio e ora uno stambecco!

Marmotte e scoiattoli ci faranno compagnia al rifugio Mariotti, vicino al torrente e al bosco di abeti.

Ma le avventure non finiscono qui!

D. Da dove è stato tratto il testo?

- Dalle istruzioni di un gioco
- Da un romanzo di avventure
- Dal diario segreto di una ragazza
- Da un sito promozionale

E. Qual è il nome della valle in cui l'avventura avrà luogo?

- Gran Paradiso
- Rhemes
- Mariotti
- Camoscio

F. Nel testo si dice che «lo scenario alpino in cui ci troveremo è semplicemente maestoso». Che cosa significa?

- Lo scenario è molto vario
- Lo scenario è spaventoso
- Lo scenario è indimenticabile
- Lo scenario è grandioso

_____/3

PARTE 5.3: LEGGI LA SECONDA PARTE DEL TESTO E COMPLETA GLI SPAZI VUOTI UTILIZZANDO UNA DELLE PAROLE TRA PARENTESI. SCRIVI LA TUA RISPOSTA NELLO SPAZIO CORRISPONDENTE COME NELL'ESEMPIO.



Ci sposteremo **verso (esempio)** [verso / da / rispetto a / circa] un altro rifugio, questa volta in riva al lago, e lo scenario cambia ancora.

_____ [Un / Una / Delle / Le] volpe si muove con sospetto, laggiù dietro agli alberi. Un'aquila si specchia sorvolando il lago.

Andremo a caccia delle tracce degli animali _____ [più / se / e / ma] dei segni della loro presenza nella natura: ciuffi di pelo, resti di cibo, impronte e sagome sfuggenti tra _____ [gli / li / le / il] alberi.

Non mancheranno, infine, escursioni con le guide del Parco: _____ [vi / gli / ci / si] godremo il contatto con la natura andando alla scoperta del Parco.

Il tempo di un click, e questi momenti sono nostri _____ [di / tra / da / per] sempre. Per fortuna non ci siamo scordati binocoli e macchina fotografica!

_____/5

PARTE 6.1: OSSERVA IL TITOLO E LE IMMAGINI DELLA STORIA: A COSA TI FANNO PENSARE?

MORTINA



PARTE 6.2: LEGGI LA STORIA DI MORTINA E COMPLETALA USANDO LE PAROLE CHE TROVI DI SEGUITO. SCRIVI LA TUA RISPOSTA NEGLI APPOSITI SPAZI.

BAMBINA CUI DA ERA MODA OCCHI NE NORMALITÀ PARTICOLARE UN

Mortina non era una bambina normale. La sua pelle non aveva il tipico colorito rosa delle bambine. Anzi, era di un pallore mortale. I suoi _____ erano rotondi come palle e contornati _____ due livide occhiaie. E allora? Il viola è _____ bel colore e poi, non era tanto di _____?

C'era poi un altro piccolo _____: Mortina poteva staccarsi parti del corpo come un pupazzo, se _____ aveva voglia. D'altra parte lei era una _____ zombie e questo per lei era la _____.

Vivere a Villa Decadente insieme alla zia Dipartita _____ splendido. C'erano tante stanze in _____ Mortina poteva giocare come e quanto voleva. E poi c'era il suo fedele amico Mesto, un levriero albino (vivo o morto, non si sa) che le teneva compagnia tutto il giorno.

PARTE 7.1: LEGGI IL TESTO E RISPONDI ALLE DOMANDE (G-H). SEGNA CON UNA X LA RISPOSTA CORRETTA.



Era una notte di luna piena e per qualche strana ragione Lino si trovava nel bosco stregato. Nessun bambino avrebbe dovuto girovagare per le montagne dopo il calar del sole; tutti in paese lo sapevano bene.

Lino stava girovagando alla ricerca del terribile Nautilorco, un terrificante mostro verde che viveva in una grotta e di cui si parlava tanto in paese.

Cammina, cammina, ad un certo punto Lino intravide una costruzione dall'aspetto cupo e un po' spaventoso. Nonostante la stanchezza e la paura, Lino si lasciò vincere dalla curiosità e si avvicinò alla casa. Si trattava di un

vecchio edificio abbandonato, il tetto cadente e i muri vecchi e scrostati. Lino ne era certo... per puro caso aveva trovato una casa fantasma!

Lino si fece coraggio e attraversò l'antico cancello arrugginito che portava alla casa. Ma proprio in quel momento...

G. Quale titolo daresti a questa storia?

- Le creature del bosco stregato
- Storia del Nautilorco
- Lino e la Casa Fantasma
- Lino e il Nautilorco

H. Che cosa fa Lino nel bosco?

- Cerca la Casa Stregata
- Cerca una creatura magica
- Studia la vegetazione
- Osserva la luna piena

_____ /2

PARTE 7.2: RILEGGI IL TESTO E SCRIVI TU LA FINE DELLA STORIA. DEVI SCRIVERE ALMENO 60 PAROLE.

_____ /15

_____ /50



Test C³

Student's personal information

First name: _____ Surname: _____

Date: _____ Age: _____

Year: _____ Language section: _____

Language(s) spoken at home with parent(s): _____

Language(s) spoken at home with sibling(s): _____

PART 1.1: LOOK AT THE TITLE AND THE IMAGES: WHAT COMES TO YOUR MIND?

THE RENAISSANCE



³ Maria Chiara Aielli e Marco Mezzadri (Università di Parma).

PART 1.2: READ THE FOLLOWING TEXT AND ANSWER THE QUESTIONSE (A – B). TICK ONE BOX.

The Renaissance is the name given to a new way of life that appeared in Europe. It lasted from the 14th to the 16th centuries and changed people's attitudes towards themselves and the world around them.

It was a period when people rediscovered learning and looked back to the classical civilizations of Rome and Greece. It was an exciting time of new inventions and amazing discoveries. It was also a time of beautiful art works and magnificent buildings.

One major change was the development of the printing press in Germany by Johannes Gutenberg around 1436. Previously books were handwritten and expensive.

A. Where is this text from?

- A newspaper article
- A school textbook
- A business email
- A novel for young readers

B. The texts says that the invention of the printing press was «a major change». What does it mean?

- The change was massive
- The change was welcome
- The change was unexpected
- The change was fast

_____ /2

PART 1.3: READ ON. FILL IN THE GAPS USING THE WORDS GIVEN BELOW.

**ANCIENT AND AT BE IN ITALY MADE PEOPLE
PROSPEROUS STATES THE THEY WHO**

The Renaissance began in Italy. Whilst most _____ in Europe still worked on _____ land, Italy was different. It was _____ up of several independent states. They were _____ and a centre for international trade. _____ employed rich bankers, merchants and lawyers _____ could afford to build fine houses, buy books _____

employ musicians and artists. The rival city _____ competed with each other to _____ the richest and most successful _____ everything they did. Many new scholars arrived in _____ after the Fall of Constantinople _____ 1453. They brought with them _____ manuscripts from Greece and Roman times.

_____/13

PART 2.1: LOOK AT THE IMAGES: WHAT COMES TO YOUR MIND?



PART 2.2: READ ON AND ANSWER THE QUESTIONS (C-D). TICK ONE BOX. DON'T CONSIDER THE WORDS WITHIN BRACKETS.

In Medieval times man was taught that he was a sinner and that the Church was always right. During the Renaissance, people BEGAN [prepared / left / started] to think and question more.

The Renaissance spread the IDEA [opinion / plan / disbelief] that man must be special and so must use all his TALENTS [gifts / devices / senses]. People BELIEVED [rejected / hated / regarded] that human life was valuable and very INTERESTING [exotic / fascinating / dull].

AS A MATTER OF FACT [indeed / as a result / therefore], they admire people with WIDE-RANGING [close-minded / unlimited / all-comprehensive] talents who they called «universal man». PERHAPS [unlikely / maybe / eventually] the most famous example of this type of man was Leonardo da Vinci.

C. Which of the following questions best summarizes the paragraph content?

- Why was the Church so influential?
- What major events lead to the Renaissance?
- How was Renaissance belief different?
- Why did the Renaissance start Italy?

D. How did they use to call a talented person?

- Universal man
- Individual man
- Powerful man
- Unbelievable man

____ /2

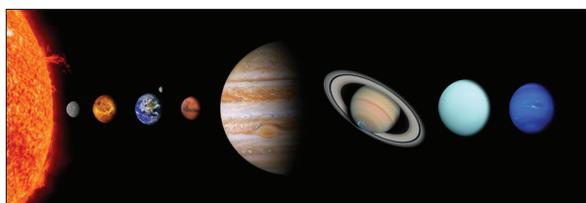
PART 2.3: READ THE TEXT AGAIN. UNDERLINE THE WORDS IN BRACKETS THAT HAVE THE SAME MEANING AS THOSE IN CAPITAL LETTERS. YOU CAN FIND AN EXAMPLE AT THE BEGINNING OF THE TEXT.

Example: During the Renaissance, people BEGAN [prepared / left / started] to think and question more...

____ /8

PART 3.1: Look at the title and the images: what comes to your mind?

THE SOLAR SYSTEM



PART 3.2: READ THE FOLLOWING TEXT AND ANSWER THE QUESTIONS (E-F). TICK ONE BOX.

The Sun and the planets, together with more than 100 moons, rocky lumps called asteroids, and icy balls called comets, make up a family in space – our Solar System. Our Solar System is part of a galaxy, a cluster of millions of stars, called the Milky Way. Galaxies are so big that it can take a ray of light thousands of years to travel across one.

E. Where is this text from?

- A science website for young learners
- A book of experiments for the home chemist
- A science-fiction novel
- A conference held by a scholar

F. The text says that our Solar System is «a cluster of millions of stars». What does it mean?

- It looks like one, big star from the Earth
- It is held together by a circle of stars
- Its shape resembles a line in the sky
- It is made up of dense group of stars

_____/2

PART 3.3: READ ON. FILL IN THE GAPS USING THE WORDS GIVEN BELOW.**AND CALLED CLOSEST DISTANCES EARTH FROM GAS HELD LIGHTER MAINLY SAME THE WHICH**

The eight planets in our Solar System travel around the Sun, following paths in loops, called orbits. All _____ planets orbit the Sun in the _____ direction, but at different speeds and _____, spinning as they move. Everything is _____ in place by the force of gravity, _____ come from the Sun. Mercury, Venus, _____ and Mars are the four planets _____ to the Sun. They are made of rock _____ metal. For this reason, they are _____ the Rocky Planets. The four planets furthest _____ the Sun are larger and _____. Jupiter and Saturn are _____ made of gas and are known as _____ giants. Uranus and Neptune are the furthest planets from the Sun and therefore the coldest. They are known as the ice giants.

_____/13

PARTE 4.1: LOOK AT THE IMAGES: WHAT COMES TO YOUR MIND?



PARTE 4.2: READ ON AND ANSWER THE QUESTIONS (G-H). TICK ONE BOX. DON'T CONSIDER THE WORDS WITHIN BRACKETS.

MOST [The majority of / Some / Just a few] asteroids orbit the Sun in a broad BAND [arm / environment / line] between Mars and Jupiter, called the Asteroid Belt.

Comets are HUGE [very weird / very big / very heavy] balls of ice and dust that have come from the far EDGES [worlds / cables / outskirts] of the Solar System. If a comet comes near the Sun, some of the ice MELTS [liquefies / separates / freezes], which gives the comet a BRILLIANT [bright / flickering / typical], shining tail.

Dwarf planets ORBIT [revolves around / measure / sweep] the Sun like the eight MAIN [supreme / major / extra] planets, but they are smaller and share their orbit with LOTS OF [sort of / part of / many] other objects.

G. Which of the following questions best summarizes the paragraph content?

- The small bodies of the Solar System
- The planets of the Solar System
- What are asteroids made of?
- How the Solar System was formed

H. Comets are made of:

- Sun light
- Unknown objects
- Asteroids
- Ice and dust

____ /8

PART 4.3: READ THE TEXT AGAIN. UNDERLINE THE WORDS IN BRACKETS THAT HAVE THE SAME MEANING AS THOSE IN CAPITAL LETTERS. YOU CAN FIND AN EXAMPLE AT THE BEGINNING OF THE TEXT.

Example: MOST [The majority of / Some / Just a few] asteroids orbit the Sun in a broad...

____ /8

____ /50



Test D⁴

Dati personali dell'alunno

Nome: _____ Cognome: _____

Data: _____ Età: _____

Classe: _____ Sezione: _____

Lingua/e parlata/e in casa con i genitori: _____

Lingua/e parlata/e in casa con i fratelli: _____

PARTE 1.1: OSSERVA IL TITOLO E LE IMMAGINI DEL TESTO: A COSA TI FANNO PENSARE?

IL RINASCIMENTO



⁴ Maria Chiara Aielli e Marco Mezzadri (Università di Parma).

PARTE 1.2: LEGGI IL TESTO E RISPONDI ALLE DUE DOMANDE CHE TROVI ALLA FINE DEL BRANO (A – B). SEGNA CON UNA X LA RISPOSTA CORRETTA.

All'inizio del Cinquecento, in Italia, nacque un movimento culturale chiamato Rinascimento. Il termine Rinascimento fu usato per la prima volta da Giorgio Vasari, pittore e storico dell'arte, che volle sottolineare la rinascita culturale dell'Italia. In questo periodo l'arte, la musica, la letteratura e lo studio della natura si svilupparono enormemente.

Molto importante fu l'opera dei mecenati, cioè di quei signori che mantenevano gli artisti in cambio delle loro opere d'arte.

Durante il Cinquecento gli intellettuali europei venivano in Italia per ammirare le opere d'arte presenti nelle diverse città.

A. Da dove è stato tratto il brano che hai letto?

- Da un dépliant pubblicitario
- Da un romanzo storico
- Da un libro scolastico
- Da un articolo di giornale

B. Nel testo si afferma che «gli intellettuali europei venivano in Italia per ammirare le opere d'arte». Cosa significa?

- Gli intellettuali europei guardavano con meraviglia le opere d'arte
- Gli intellettuali europei copiavano attentamente le opere d'arte
- Gli intellettuali europei studiavano con interesse le opere d'arte
- Gli intellettuali europei esaminavano nel dettaglio le opere d'arte

_____/2

PARTE 1.3: CONTINUA A LEGGERE IL TESTO E INSERISCI LE PAROLE CHE TROVI DI SEGUITO.

ALCUNI ANCHE BOLOGNA DA DELLE FU IL INNANZITUTTO LETTERARIE MODO MANIERA SUA UNIVERSITÀ

Il Rinascimento seguì e sviluppò l'Umanesimo, che si era diffuso nel Quattrocento. Durante _____ Rinascimento le persone cambiarono il _____ di vivere e di pensare.

_____, l'istruzione si diffuse e crebbe l'importanza _____ università, luoghi nati nel Medioevo dove _____ famosi professori facevano lezione. Una delle _____ più antiche d'Europa è quella di

_____, nata nel 1088. Si diffusero _____ le accademie, cioè società scientifiche o _____ formate da uomini di cultura.

Importante _____ anche l'invenzione della stampa a caratteri mobili _____ parte di Johan Gutenberg. Grazie alla _____ macchina si potevano stampare libri in _____ più rapida ed economica.

_____/13

PARTE 2.1: OSSERVA LE IMMAGINI DEL TESTO: A COSA TI FANNO PENSARE?



PARTE 2.2: LEGGI IL TESTO E RISPONDI ALLE DUE DOMANDE CHE TROVI ALLA FINE DEL BRANO (C – D). SEGNA CON UNA X LA RISPOSTA CORRETTA. PER ORA NON CONSIDERARE LE PAROLE TRA PARENTESI.

DURANTE IL [Nel corso del / All'inizio del / Alla fine del] Medioevo nessuno aveva il coraggio di CRITICARE [contestare / analizzare / considerare] la visione del mondo DIFFUSA [proibita / trasmessa / preferita] dalla Chiesa.

Nel Rinascimento, invece, l'uomo INIZIÒ [riuscì / continuò / cominciò] a sentirsi capace di capire e di CONTROLLARE [dominare / amare / studiare] la natura. L'uomo aveva più fiducia nei propri mezzi e questo AIUTÒ [garantì / favorì / impedì] anche LO SVILUPPO [il progresso / la storia / l'invenzione] della medicina. Il medico olandese Andrea Vecelio, ad esempio, STUDIÒ [misurò / proibì / analizzò] la circolazione del sangue e i

muscoli grazie all'osservazione dei cadaveri. Questi studi permisero di CAPIRE [comprendere / osservare / stabilire] come funziona veramente il corpo umano.

C. Se dovessi dare un titolo al paragrafo che hai appena letto, quale dei seguenti sceglieresti?

- La nuova dottrina della Chiesa
- Il ruolo dei letterati rinascimentali
- L'istruzione si diffonde nella società
- Una rinnovata fiducia nell'uomo

D. Cosa studiò Andrea Vecelio?

- L'intestino e il fegato
- I muscoli del corpo
- Le malattie del sangue
- La Bibbia e i testi sacri

____ /2

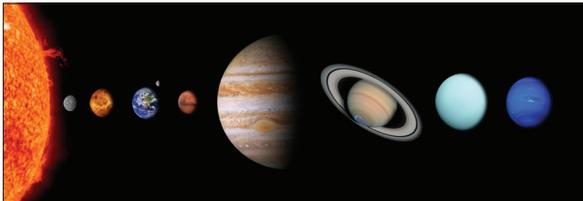
PARTE 2.3: RILEGGI IL TESTO DELL'ATTIVITÀ PRECEDENTE. SOTTOLINEA LE PAROLE CHE HANNO LO STESSO SIGNIFICATO DI QUELLE IN MAIUSCOLO NEL TESTO. OSSERVA L'ESEMPIO CHE TROVI ALL'INIZIO DEL TESTO.

Esempio: DURANTE IL [Nel corso del / All'inizio del / Alla fine del] Medioevo nessuno aveva il coraggio di...

____ /8

PARTE 3.1: OSSERVA IL TITOLO E L'IMMAGINE DEL TESTO: A COSA TI FANNO PENSARE?

IL SISTEMA SOLARE



PARTE 3.2: LEGGI IL TESTO E RISPONDI ALLE DUE DOMANDE CHE TROVI ALLA FINE DEL BRANO (E-F). SEGNA CON UNA X LA RISPOSTA CORRETTA.

Il Sistema Solare è un insieme di corpi celesti (tra cui la Terra) che ruotano intorno al Sole. Il Sistema Solare è composto da otto pianeti, cinque pianeti nani (Plutone, Cerere, Haumea, Makemake, Eris), numerosi satelliti, tra cui la Luna, asteroidi e comete. I pianeti più piccoli e più vicini al Sole (Mercurio, Venere, Marte e la Terra) sono chiamati «terrestri», perché composti da rocce e metalli. I pianeti più lontani (Giove, Saturno, Urano e Nettuno) sono detti «giganti gassosi», perché hanno massa maggiore e un nucleo roccioso avvolto da liquidi e gas.

E. Da dove è stato tratto il brano che hai letto?

- Da un sito che vende strumenti scientifici
- Da un'enciclopedia per ragazzi
- Da un racconto di fantascienza
- Da un libro di esperimenti per bambini

F. Nel testo si afferma che i pianeti gassosi «hanno un nucleo roccioso avvolto da liquidi e gas». Cosa significa?

- Il nucleo roccioso è sciolto in liquidi e gas
- Il nucleo roccioso è pieno di liquidi e gas
- Il nucleo roccioso è circondato da liquidi e gas
- Il nucleo roccioso è costituito da liquidi e gas

_____/2

PARTE 3.3: CONTINUA A LEGGERE IL TESTO E INSERISCI LE PAROLE CHE TROVI DI SEGUITO.**COMPOSTE DETTA EMETTONO FA HANNO IN INVECE
LE OGNI OLTRE MILIARDI MOLTO QUESTE**

Nell'Universo ci sono 2000 miliardi di galassie. La sola Via Lattea contiene 200 miliardi di stelle e oltre 800 miliardi di pianeti.

I corpi celesti presenti nell'Universo _____ avuto origine da una violenta esplosione, _____ Big Bang, 15 miliardi di anni _____.

L'Universo è un insieme di galassie, _____ da miliardi di corpi celesti. Una di _____ è la Via Lattea, che contiene 200 _____ di stelle e, si calcola, _____ 800 miliardi di pianeti. _____ stelle sono corpi luminosi che _____ luce e calore; esse sono _____ più grandi di un pianeta. I pianeti, _____, sono corpi illuminati e freddi; inoltre _____ pianeta ruota intorno a una stella e su se stesso.

_____/13

PARTE 4.1: OSSERVA LE IMMAGINI DEL TESTO: A COSA TI FANNO PENSARE?



PARTE 4.2: LEGGI IL TESTO E RISPONDI ALLE DUE DOMANDE CHE TROVI ALLA FINE DEL BRANO (G-H). SEGNA CON UNA X LA RISPOSTA CORRETTA. PER ORA NON CONSIDERARE LE PAROLE TRA PARENTESI.

Oltre alle stelle e ai pianeti, nell'Universo si muovo MOLTI [numerosi / pochi / alcuni] altri corpi più piccoli:

- i satelliti RUOTANO [girano / galleggiano / si fermano] intorno a un pianeta; un esempio è la Luna, il satellite della Terra;
- gli asteroidi sono corpi celesti ROCCIOSI [pietrosi / polverosi / gassosi] a forma irregolare;
- i meteoriti sono FRAMMENTI [pezzi / mucchi / dosi] di corpi celesti che PRECIPITANO [riflettono / cadono / si trovano] sul SUOLO [corpo

/ terreno / fondo] terrestre o lunare; quando entrano nell'atmosfera SI INCENDIANO [si illuminano / si allagano / prendono fuoco] creando delle meteore, STRISCE [forme / palle / scie] luminose che chiamiamo stelle cadenti;

– infine, le comete sono BLOCCHI [ammassi / particelle / gruppi] di ghiaccio e polveri.

G. Se dovessi dare un titolo al paragrafo che hai appena letto, quale dei seguenti sceglieresti?

- I pianeti più importanti del Sistema Solare
- I corpi celesti di piccole dimensioni
- Come misurare le distanze tra pianeti
- Cosa sono le stelle e le galassie

H. Di cosa sono composte le comete?

- Di frammenti rocciosi
- Di materiale terrestre o lunare
- Di scie luminose
- Di ghiaccio e polveri

_____/2

PARTE 4.3: RILEGGI IL TESTO DELL'ATTIVITÀ PRECEDENTE. SOTTOLINEA LE PAROLE CHE HANNO LO STESSO SIGNIFICATO DI QUELLE IN MAIUSCOLO NEL TESTO. OSSERVA L'ESEMPIO CHE TROVI ALL'INIZIO DEL TESTO.

Esempio: Oltre alle stelle e ai pianeti, nell'Universo si muovono **MOLTI** [numerosi / pochi / alcuni] altri corpi più piccoli...

_____/8

_____/50



La compresenza di più lingue e di più culture è il valore fondante delle Scuole Europee, che nascono con lo scopo di accogliere bambini e ragazzi provenienti dai diversi Paesi partner e di garantire loro un efficace percorso di apprendimento nella lingua del Paese ospitante o in una delle lingue veicolari — in particolare l'inglese e il francese — più in uso nel contesto europeo, senza però trascurare la conoscenza e il mantenimento della lingua madre da parte degli alunni. In contesti multietnici e multilingui come questi appare tanto più importante acquisire strumenti per comprendere se le difficoltà presentate dagli studenti siano da ricondurre alla loro condizione di plurilinguismo o a un disturbo specifico di apprendimento e, di conseguenza, elaborare adeguate strategie di intervento.

Il libro presenta gli atti di un convegno internazionale sul Progetto Erasmus+ KA2 STAR (Screening, Testing, Activities and Research), che indaga il rapporto tra il plurilinguismo ed eventuali difficoltà di apprendimento ad esso correlate, con l'obiettivo di individuare il più precocemente possibile tali problematiche e di definire pratiche didattiche in grado di promuovere il successo scolastico di tutti gli alunni, nella prospettiva della piena inclusione. Il progetto è stato promosso dalla Scuola per l'Europa di Parma in partenariato con l'Università di Parma e in convenzione con l'Università di Modena e Reggio Emilia e ha coinvolto le Scuole Europee di Helsinki e Heraklion e la North Primary School and Nursery (scuola internazionale di Colchester).

ISBN 978-88-590-2430-9



9 788859 024309