



Scrivere in più lingue alla scuola primaria: il valore aggiunto della collaborazione tra alunni

Writing in more than one language at primary school: the added value of collaboration among pupils

Stefania Torri

Libera Università di Bolzano – stefania.torri@education.unibz.it

ABSTRACT

This contribution explores collaborative writing within an empirical study now in its data analysis phase. It concerns didactic interventions carried out at the A. Rosmini primary school in Bressanone (BZ) where pupils write in three languages (English, German and Italian) and where the use of collaboration is prevalent. The intention is to identify the characteristics and advantages of collaboration which help to strengthen pupils' writing skills. After highlighting how collaborative writing complements a process-based approach and brings with it various advantages, such as how it is an instrument for linguistic refinement and has authoritative pedagogical reference matrices (Don Milani and Mario Lodi), some examples of the pupils' verbal reasoning are taken into consideration. It is concluded that collaborative writing acts as a magnifying glass on the pupils' work for the teacher, and for the pupil themselves as an instrument of democratic education, as well as an opportunity for authentic language learning and personal growth.

Il presente contributo esplora la scrittura collaborativa all'interno di uno studio empirico giunto alla sua fase di analisi dei dati. Si tratta di interventi didattici effettuati presso la scuola primaria A. Rosmini di Bressanone (BZ) in cui gli alunni scrivono in più lingue e in cui l'uso della collaborazione è predominante. Si intendono identificare quelle caratteristiche e quei vantaggi di essa che contribuiscono a rafforzare le competenze di scrittura degli alunni. Dopo aver messo in evidenza come la scrittura collaborativa si sposi con un approccio basato sui processi portando diversi benefici, come poi sia strumento di affinamento linguistico ed abbia matrici pedagogiche di riferimento autorevoli (Don Milani e Mario Lodi), si prendono in considerazione esempi di ragionamenti ad alta voce degli alunni. Si conclude che la scrittura collaborativa è per l'insegnante una lente di ingrandimento sul lavoro degli alunni e per gli alunni stessi uno strumento di educazione democratica, nonché un'occasione di apprendimento linguistico e di crescita personale.

KEYWORDS

Collaborative Writing, Multilingual Writing, Writing Processes, Thinking Aloud Protocol, Writing At The Primary School.
Scrittura Collaborativa, Scrittura Multilingue, Processi di Scrittura, Ragionamenti ad alta voce, Scrivere alla Scuola Primaria.

Introduzione

Nel presente contributo si intende mettere in evidenza caratteristiche e vantaggi della scrittura collaborativa tra alunni in un contesto plurilingue all'interno di un progetto di ricerca attualmente in corso.

In un'epoca di migrazione e globalizzazione internazionale è necessario porsi in atteggiamento sfidante nei confronti dell'educazione linguistica, in particolare quella delle lingue seconde o terze e ridefinirle. Ciò rende necessario una nuova comprensione del loro apprendimento e insegnamento. Questo è ancor più vero nella realtà del Sudtirolo, dove il bi-plurilinguismo è una realtà con cui tutti si confrontano, in classe e fuori. È per questo che ho deciso di affrontare una problematica in chiave plurilingue scegliendo di focalizzarmi sulle abilità di scrittura. La scelta della scrittura deriva dalla consapevolezza che questa abilità riveste un ruolo importante per la costruzione del pensiero essendo legata alla profonda capacità di pensare, come confermano testi classici su questo argomento (Bereiter & Scardamalia, 1987; Vygotskij, 1932), e come è stato ripreso sia dalla critica più recente (Cisotto 2006, 2015) che da autorevoli documenti europei.

Si tratta di un percorso sulla scrittura in italiano, inglese e tedesco realizzato in due classi quinte (A e B) della scuola primaria A. Rosmini di Bressanone (BZ) (25 e 24 alunni e 5 insegnanti, tra cui io stessa) in cui è presente una forte componente di eterogeneità (alunni sia madrelingua italiana sia multilingui) e in cui è in corso una sperimentazione linguistica basata sul potenziamento della seconda e terza lingua (rispettivamente tedesco e inglese). In più, la scrittura come processo si sposa efficacemente con le esigenze di queste classi: concepisce la produzione non come versione finale, ma come *work in progress*, aiuta ad abbandonare un punto di vista negativo nel giudicare i prodotti poiché permette di monitorare e guidare i progressi (Marx, 2017) e va incontro alle esigenze di tutti gli alunni perché il carico cognitivo si alleggerisce con la distribuzione in porzioni e con la cooperazione tra alunni.

La ricerca è prevalentemente di tipo qualitativo, con la presenza anche di questionari e conclusioni su valutazioni numeriche. È di tipo empirico, intende verificare l'efficacia di nuovi interventi e si pone come obiettivo sfidante l'individuazione di soluzioni didattiche che promuovano lo sviluppo delle competenze di scrittura di tutti gli alunni.

A tale scopo parto da tre filoni teorici fondamentali – socio-culturale, interazionista e meta-cognitivo – da cui scaturiscono soluzioni didattiche differenti ma tra loro intersecabili.

Sul primo versante si colloca *The Philosophy of Composition*, di Bereiter-Scardamalia, dove si delineano i concetti di *knowledge telling* e *knowledge transforming*, confluiti nel lavoro di Lerida Cisotto, che elabora facilitazioni procedurali al comporre lungo le tre fasi di pianificazione, stesura e revisione testuale. Anche Helmut Feilke, glottodidatta tedesco, individua soluzioni efficaci: i discenti si confrontano con procedure testuali, cioè con frasemi ricorrenti in diversi generi, li traducono in procedure di scrittura e migliorano la capacità di strutturare un testo. (Feilke, 2014). Sul fronte socio culturale si accoglie l'idea degli *Aufgaben mit Profil*, (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010) consistente nella costruzione di attività ben definite e strutturate, con intenzioni comunicative ben dettagliate, *pattern* linguistici molto espliciti e un chiaro richiamo a un contesto interattivo, per aiutare chi scrive a superare il gap dell'assenza sia di un destinatario reale, sia di un contesto concreto. Per il filone socio costruttivista si seguono l'idea delle conferenze di scrittura (Spitta, 1992), ossia la consulenza tra pari per la fase di revisione, e la scrittura collettiva di Don Milani e Mario Lodi.

Gli approcci descritti hanno la matrice comune di mettere il discente al centro dell'apprendimento. Questi da una parte riceve il suo supporto da strategie che gli permettono di compiere progressi grazie all'alleggerimento del carico cognitivo, dall'altra costruisce il suo sapere usufruendo dello *scaffolding* derivante dal contatto con i compagni, l'insegnante e l'ambiente circostante. Unendo quindi i diversi orientamenti e procedendo ad una loro triangolazione è possibile tracciare una base su cui innestare interventi sul campo.

La domanda di ricerca fondamentale perciò consiste nel capire quali effetti hanno queste concezioni didattiche sulla competenza di scrittura in una classe plurilingue. In particolare: Usando gli aiuti in tre lingue, si rinforzano reciprocamente le competenze linguistiche? Questi supporti possono contribuire a formare un lettore esperto? E se sì, in che modo?

In questo articolo vorrei focalizzarmi su alcuni aspetti che derivano dal filone socio costruttivista, cioè quelli inerenti il ruolo della collaborazione nella didattica della scrittura e rispondere alle seguenti domande: in che senso la collaborazione è un valore aggiunto nel rinforzo delle competenze linguistiche degli alunni? Sono identificabili caratteristiche e modalità che contribuiscono a tale scopo? Dopo aver messo in evidenza i vantaggi della scrittura collaborativa come espressione fruttuosa di una scrittura intesa come processo e come mezzo di apprendimento linguistico, si prenderanno in esame alcune idee cardine di scrittura collaborativa espresse da Don Lorenzo Milani e Mario Lodi, evidenziandone da una parte la modernità e motivando dall'altra la loro validità all'interno di un percorso didattico basato sulla scrittura in più lingue. Si passerà poi a descrivere per sommi capi il percorso stesso, precisando alcuni aspetti metodologici. Chiuderanno questo contributo alcuni esempi di ragionamenti ad alta voce dei bambini tratti dagli interventi in cui si mostrerà l'efficacia della collaborazione tra alunni nella costruzione e nello sviluppo delle loro competenze di scrittura in più lingue.

1. Scrittura come processo e collaborazione: un terreno fertile di apprendimento per tutti

Per scrittura collaborativa si intende una modalità di lavoro che ha al proprio centro la collaborazione tra alunni, dove quindi il prodotto finale si realizza grazie al contributo, di pari grado, proveniente da due o più persone. Viene studiata di solito da due angolazioni: da una parte considerando come i soggetti coinvolti seguano insieme passo passo la genesi di un testo, dall'altra focalizzandosi sulla parte di revisione testuale, cioè sulla possibilità per una o più persone di considerare e rivedere un testo scritto da altri, contribuendo ad una sua modifica costruttiva.

In entrambi i casi, al fine di cogliere appieno i benefici di un simile modo di lavorare, la maniera più valida di realizzarla è quella di considerare i processi che i soggetti coinvolti via via mettono in atto.

Considerando i principi di un approccio processuale alla scrittura descritti da Lázaro (Lázaro, 1984, p. 93) è possibile delineare come le caratteristiche di un tale approccio costituiscano il terreno ideale per far generare comportamenti collaborativi e di apprendimento efficace.

In primo luogo una didattica della scrittura basata sui processi permette di partire dall'esame di ciò che gli scriventi fanno mentre producono, quindi, grazie alla collaborazione, di cogliere dinamiche di interazione efficaci che possano condurre a stesure sempre più raffinate. Inoltre le attività di scrittura dovrebbero focalizzarsi sui diversi stadi del processo di scrittura: pianificazione, stesura e

revisione. La collaborazione, richiedendo di indugiare maggiormente sulle singole fasi attraverso la negoziazione, consente di rendere gli alunni più consapevoli dell'importanza di ciascuna di esse. Nell'approccio alla scrittura come processo inoltre i discenti hanno un nuovo ruolo: assumono un maggior controllo su ciò che scrivono, su come lo fanno e sulla valutazione del proprio prodotto. La possibilità di confrontarsi li obbliga ad assumerlo con più sicurezza, consapevolezza e a ridefinirlo continuamente. Anche l'insegnante si presenta in una veste nuova: agisce da facilitatore, organizzando le esperienze di scrittura che mettano in grado il discente di sviluppare strategie compositive veramente efficaci. Interagire con più alunni gli consente di "lanciare" input che vengono colti da più soggetti contemporaneamente, dando loro la possibilità di iniziare (o continuare) un percorso di produzione efficace. Visto poi che gli studenti dovrebbero produrre parti contestualizzate di scrittura e non frasi isolate, gli stimoli provenienti da più soggetti favoriscono il lavoro di assemblaggio delle varie parti che dovrebbe portare alla creazione della coesione testuale. Un altro principio della scrittura come processo menzionato da Lázaro è anche l'enfasi sul perché si scriva e sul considerare un pubblico per cui si scrive. La collaborazione, come nel caso del focalizzarsi precipuamente sui tre stadi della scrittura, permette di dedicare un tempo maggiore per riflettere sui due scopi (la motivazione a scrivere e l'idea di un destinatario) e quindi usarli più consapevolmente. Per un impiego efficiente dell'approccio alla scrittura basato sui processi infine le attività dovrebbero essere svolte in classe e meno come compito a casa: quale mezzo migliore del lavoro in comune per impiegare al meglio il tempo in classe, monitorando le attività svolte in collaborazione e verificandone i benefici per l'apprendimento?

2. Scrittura collaborativa come strumento di apprendimento linguistico

Anche considerando il punto di vista di una L2 (lingua seconda) o LS (lingua straniera) come il caso rispettivamente dell'inglese e del tedesco per gli alunni coinvolti nello studio in corso, ci sono forti motivazioni per usare la scrittura in chiave collaborativa. Prima di tutto occorre mettere in evidenza che negli ultimi venticinque anni la didattica della scrittura in L2/LS si arricchisce di nuove possibilità (Bellinzani, 2014). Vi sono stati infatti cambiamenti che riguardano la natura stessa della scrittura in L2/LS, non più un'abilità appresa e sviluppata dopo essersi formati in una L1, ma affermatasi come strumento per imparare la lingua utilizzabile fin dalle fasi iniziali dell'apprendimento. È per questo che si è arrivati a distinguere tra "learning to write" (imparare a scrivere) e "writing to learn" (scrivere per imparare) (Manchón, 2011; Wigglesworth & Storch, 2012; Bellinzani, 2014), conferendo alla scrittura un ruolo strumentale di apprendimento linguistico. In tutto questo la collaborazione occupa una posizione prioritaria per diversi motivi: nelle diverse fasi di pianificazione, stesura e revisione, come già in parte detto, la scrittura collaborativa può attivare i meccanismi necessari all'apprendimento attraverso diversi processi che avvengono durante il tipo di collaborazione richiesta dalla costruzione di un testo, visto che le caratteristiche peculiari in grado di attivare tali meccanismi sono proprio la discussione riguardo al compito da svolgere, la condivisione delle conoscenze linguistiche e il feedback immediato che i partecipanti si danno a vicenda. Queste tre caratteristiche sono un ottimo mezzo di arricchimento linguistico, visto che la discussione costituisce la possibilità di sperimentare il linguaggio in varie forme, la condivisione delle conoscenze quella di mettere insieme le proprie conoscenze, a volte possedute in forma gerarchica, a volte paritaria, e il feedback dà l'opportunità di motivare le proprie scelte o mettere in dubbio quelle altrui. (Bellinzani, 2014; Schmölzer-Eibinger 2013).

3. Don Milani e Mario Lodi come antesignani della modernità e modelli ispiratori

In un'ottica di scrittura collettiva / collaborativa, Don Lorenzo Milani e Mario Lodi, attivi l'uno principalmente negli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso, l'altro nel lungo lasso di tempo che va dagli anni Cinquanta ai primi anni Duemila del secolo attuale, sono due riferimenti inevitabili, perché continuano ad essere incredibilmente moderni e a parlare al nostro tempo.

Don Lorenzo Milani, priore del piccolo paese di Barbiana, diede un contributo significativo ad una didattica della scrittura basata sulla collaborazione e favorendo la discussione su che tipo di lingua dovesse essere offerta e promossa nella scuola. Milani fu tra i primi a comprendere l'importanza di un concetto di insegnamento che mirasse alla padronanza completa di una lingua, padronanza intesa come obiettivo principale per i poveri studenti della scuola di Barbiana, istituita nel 1967. In un periodo storico dove l'idea dominante era quella di considerare l'insegnamento di processi, tecniche e strategie in grado di rendere accessibile le abilità di lettura e scrittura a giovani provenienti dai più diversificati strati sociali. Don Milani incoraggiava i suoi studenti a tenere con sé un taccuino in tasca sul quale annotare idee e appunti preziosi da utilizzare all'occorrenza nonché a usare foglietti volanti per strutturare idee, riorganizzarle e confrontarsi con la scrittura della letteratura "alta", in modo da riuscire a trovare la maniera più appropriata possibile di dare voce ai propri pensieri (Milani, 1967). Anticipò molte delle istanze sviluppate più avanti dal socio costruttivismo vero e proprio, avendo introdotto anche il lavoro di gruppo in cui le "moderne" idee già esposte sul valore della discussione tra pari per giungere alle migliori soluzioni erano all'ordine del giorno.

In questa prospettiva, l'altro grande precursore fu il maestro di scuola elementare Mario Lodi. Insegnò in un piccolo paese con bambini provenienti da famiglie povere, venne in contatto con le concezioni didattiche di Célestin Freinet ed elaborò un personale concetto di scrittura cooperativa. Nel breve saggio *Scrivere insieme*, illustra la sua teoria sulla scrittura collaborativa. Nella sua idea di scrittura come evento collettivo, l'aspetto dell'interazione è prioritario. La prospettiva nuova e interessante che entra in campo nelle sue riflessioni sulla cooperazione riguarda la centralità degli elementi formativi, letti in un'ottica di educazione democratica. In particolare viene veicolata l'idea che lo sviluppo del bambino si realizza attraverso il suo rapporto con gli altri, prima in famiglia e infine a scuola. Quest'ultimo ambiente deve essere un mondo in cui il bambino possa diventare protagonista. La lingua è il veicolo principale per stabilire tale relazione ed apprenderla non significa sapere come tradurre meccanicamente i suoi segni, ma acquisire la consapevolezza che tali suoni e segni sono usati per sintonizzarsi gli uni con gli altri, sia con gli adulti che con i pari, dentro e fuori la scuola. Ecco quindi che con questa idea della lingua di Lodi entrano in gioco aspetti relazionali e affettivi che, oltre ad avere un grande impatto sulla motivazione ad apprendere del bambino, "trasformano" la lingua da mero agglomerato di segni e suoni, in contenuti vitali. Ogni persona poi secondo lui deve essere percepita come il proprio simile e deve essere riconosciuta come amica. I bambini scrivono un testo con i propri pari prendendo parole dal conteso orale ed hanno l'opportunità di vedere il loro testo diventare mezzo di comunicazione concreta. In questo modo ricevono uno stimolo positivo alla discussione e al confronto con il mondo esterno. Tutto ciò per Lodi è la base della società democratica.

Ammette che lo scrivere insieme sia un'attività dispendiosa ed oppone questa idea di educazione sociale all'individualismo, che lui bolla come vanità, una vanità che conduce ad una valutazione basata sul confrontarsi, dove l'unico scopo è

quello di emergere (Lodi, 1985, pp. 79-80). Questo è il motivo per cui il grande maestro conferisce notevole importanza alla creazione di riviste scolastiche e alla corrispondenza tra pari. Riguardo a quest'ultima pratica, sottolinea gli effetti positivi sui bambini di materiali prodotti dai loro pari. Lettere o fotografie sono uno specchio attraverso il quale essi stessi possono vedere come sono stati espressi sogni e desideri comuni e questi materiali autentici a loro volta possono incentivare la comunicazione di sentimenti personali. I giornalini scolastici e la corrispondenza aiutano a far sì che il bambino senta la scuola una seconda casa, cioè un ambiente in cui può esprimere pienamente se stesso con l'aiuto dell'insegnante e di tecniche adatte. Per Lodi la scuola è una comunità organica in cui i bambini devono sentirsi veramente a casa per dare il meglio di sé.

Fornisce anche un piano di lavoro ideale che gli alunni dovrebbero seguire, piano che deriva dalle pratiche di scrittura cooperative che egli ebbe a sperimentare personalmente con i propri allievi. È sorprendente constatare che le indicazioni date non si discostano di molto da quelle più moderne sui processi di scrittura, in cui le fasi di pianificazione, stesura e revisione sono vissute come parti ben definite e a sé stanti. Lodi si conferma perciò come precursore di un modello di insegnamento moderno che sottolinea i benefici della collaborazione e conduce i discenti a scrivere bene riflettendo sul proprio processo di apprendimento.

4. Gli interventi didattici

In questo paragrafo mi propongo di descrivere il progetto considerando i tempi e, laddove l'analisi dei dati è stata maggiormente approfondita, di riportare alcuni risultati raggiunti dopo ogni intervento.

Il **10 ottobre 2018** si è svolto il primo incontro in cui si sono pianificate le prove informali di scrittura, avvenute nella settimana successiva e aventi l'obiettivo di verificare il livello di partenza degli alunni rispetto alle *Indicazioni provinciali* (Minnei et al., 2015). Tali prove hanno consistito nelle seguenti attività: nel caso della L1 abbiamo richiesto due composizioni a scelta: una sul proprio stato d'animo all'inizio della classe quinta e un'altra sul rapporto con i propri nonni, visto che i programmi di quarta prevedono un percorso sul bambino in relazione a se stesso, agli altri e al proprio vissuto. Nel caso invece della L2 i bambini hanno redatto a coppie un testo informativo sulle regioni italiane e in L3 hanno descritto diversi animali secondo uno schema dato. Da questo emerge che la produzione della maggior parte degli alunni per quanto riguarda la L1 è perfettamente in linea con le Indicazioni provinciali, in base alle quali ci si aspetta che i discenti sappiano redigere testi di diverso tipo in relazione a vari scopi comunicativi (Minnei et. al., 2015, p. 79). Riguardo alle L2 e L3 la produzione riesce in parte a raggiungere obiettivi anche superiori, visto che nel primo caso ci si aspetta che l'allievo sappia scrivere semplici testi sia su tematiche note e di interesse personale, sia in relazione a impulsi, prevalentemente letterari (p. 82) e nel secondo addirittura i traguardi sulla scrittura si traducono nella semplice e generica indicazione "Scrivere semplici e brevi testi riguardo a contesti noti", senza neppure contemplare la possibilità di affrontare generi testuali differenti (p. 89).

In seguito, **nella seconda metà di novembre**, ho proceduto all'osservazione in classe su come venisse applicata la didattica della scrittura dalle insegnanti di L1 e L2 ed ho constatato due modi molto diversi di lavorare: in un caso una modalità più tradizionale, con una parte frontale piuttosto lunga e la richiesta successiva di un'attività, in un altro un modo improntato a favorire la collaborazione tra pari

dove l'insegnante si pone in atteggiamento maieutico nei confronti degli alunni. Questo secondo momento di osservazione permette di estrapolare modi di lavorare sulla scrittura creativa che ne dimostrano l'efficacia ai fini dell'apprendimento.

Con gli interventi di **dicembre** ci siamo proposte di misurare e verificare i seguenti obiettivi:

- Gli alunni dovrebbero usare strategie didattiche e aiuti facilitatori dell'apprendimento per migliorare le proprie competenze linguistiche nelle tre lingue.
- Dalle produzioni dovrebbero essere riconoscibili effetti di transfert / translanguageing
- Attraverso una meta riflessione proposta ai bambini sottoforma di questionario dovrebbe essere elicitata la capacità di interscambiare nelle diverse lingue le strategie e gli aiuti appresi nei singoli interventi e testare la maggiore o minore utilità degli aiuti stessi, per poter pianificare in funzione di ciò gli interventi successivi.
- Infine devono avere l'occasione di sperimentare l'efficacia del proprio testo su un lettore come sono abituati nel contesto comunicativo orale. Tale visione della scrittura è tipica degli approcci socio culturali, che parlano di scrittura situata e della sua importanza in ambito scolastico ed educativo in generale.

È per raggiungere questi scopi che si è scelto di muoversi appunto nel contesto più autentico possibile, rappresentato nel nostro caso dallo scambio in corso con classi gemellate.

Gli interventi, svoltisi **nella prima metà di dicembre**, hanno previsto le seguenti attività: in italiano gli alunni hanno risposto a lettere dei compagni di scambio con il supporto di nove "mosse" (tre riguardanti la pianificazione, tre la fase di stesura e altre tre quella di revisione). In una classe è stato loro richiesto di parlare dei propri luoghi di vacanza fornendo informazioni sulle regioni studiate, nella classe parallela di produrre le risposte a partire dalle lettere ricevute.

In tedesco gli alunni hanno realizzato degli Elfchen, poesie creative composte di 11 parole da realizzare secondo precise indicazioni procedurali. I temi di sviluppo possibile erano il Natale, l'inverno o il Capodanno.

Prima riga: Come è qualcosa? aggettivo, 1 parola

Seconda riga: Chi? Che cosa (due parole)

Terza riga: un'attività, ciò che viene fatto (3 parole)

Quarta riga: affermazione personale (4 parole)

Quinta riga: parola riassuntiva (1 parola)

In inglese hanno scritto ai compagni della classe gemellata una lettera descrivendo la propria isola ideale disegnata al computer con l'aiuto procedurale di espressioni da usare quali in the background, in the foreground, in the middle, on the left, on the right. Tali espressioni dovrebbero servire da orientamento per organizzare la descrizione dello spazio offerto dal disegno.

Successivamente agli incontri, **nel mese di gennaio**, ho proposto due questionari: uno sulla scrittura in generale, adattato da *Osservare l'interlingua* di Gabriele Pallotti (Pallotti, 2006/2007), l'altro pensato da me per stimolare la riflessione metacognitiva sull'esperienza didattica vissuta, per capire in particolare se gli aiuti proposti avessero avuto una qualche utilità per migliorare le proprie competenze nella scrittura. Da ciò sono emersi risultati significativi, che hanno fornito le basi

per il secondo intervento: la maggior parte dei bambini ha ammesso infatti di trovare utili soprattutto le fasi di pianificazione e di revisione e, dall'analisi degli interventi stessi, emerge come la funzione dell'insegnante osservatrice – partecipante debba essere molte volte di sostegno e guida proprio su queste parti.

Nel secondo intervento (**marzo/aprile**) si è ritenuto necessario quindi guidare i bambini alla produzione chiedendo esplicitamente come avessero proceduto. Inoltre si è deciso di proseguire con la corrispondenza con le classi parallele, lavorando, questa volta sulla produzione di storie e mantenendo il lavoro in coppia. Il tutto è stato discusso in un focus group **a inizio febbraio** in cui si è affrontato come potesse avvenire il passaggio di genere testuale. Si è deciso di fornire dei modelli agli alunni, in primo luogo per far sì che potessero identificare le procedure di scrittura che guidassero alla produzione e in secondo luogo per consentire che gli stessi testi fungessero da ispirazione alla scrittura, secondo la tecnica del *reading to write*. Per rendere più stimolante e fruttuoso il lavoro si è scelto un genere che li cattura molto, ossia il giallo. In italiano, dopo aver svolto la manipolazione testuale consistente nel creare la parte finale di una storia, li si è sottoposti ad un lavoro di produzione autonoma, con aiuti procedurali per condurli a confezionare testi carichi di suspense. Nella L2 e nella L3, seppur non facendoli confrontare con lo stesso genere testuale, si è deciso di avvalersi di testi con una giusta dose di tensione e imprevisto, che potessero quindi essere in continuità con il genere proposto in L1. Una prima lezione è stata dedicata a far interiorizzare le tappe per realizzare una storia attraverso l'analisi guidata di un testo noto (*Rotkäppchen*, Cappuccetto Rosso). In seguito, con aiuti procedurali forniti in forma scritta, si è fatto loro redigere la fine di un festa di compleanno in cui è presente un elemento di disturbo. In L3 ho mostrato il video *Monsters' shopping trip* di Rachel Ro, tratto dalla sezione del British Council Teaching English Kids, (Ro, 2010) in cui alcuni mostri si recano a Londra per comprare un regalo per il compleanno di un loro simile. L'attività richiesta consisteva nell'immaginare, con aiuti dati, lo svolgimento di una festa di compleanno "mostruosa".

Nel terzo blocco, realizzato **a maggio**, siamo arrivate ad uniformare i testi da proporre: in tutte e tre le lingue i bambini dovevano realizzare una storia con aiuti procedurali che partivano da *C'era una volta/Es war einmal/Once upon a time*, per passare dalla descrizione di uno status quo (luogo e preferenze dei personaggi), prevedevano cambiamenti di situazione per arrivare infine ad una conclusione aperta da creare, il tutto con l'aiuto di una ruota narrativa. I bambini hanno lavorato a gruppi. In seguito, **i primi di giugno**, ho svolto un focus group di riflessione con i bambini sulle produzioni svolte ed è emersa la loro capacità di riflettere sull'importanza delle varie fasi attraverso cui passare per giungere ad una produzione accettabile e la loro consapevolezza di quanto fosse stata utile la produzione in più lingue, che fungono da reciproco aiuto e sostegno. Come appendice a questa fase vi è stata la sperimentazione di una conferenza di scrittura nelle tre lingue attraverso un campione di bambini: tre di loro hanno redatto singolarmente la storia con la ruota narrativa e l'hanno sottoposta a valutazione di un gruppo di revisori scelto tra i loro compagni.

Gli interventi sono stati quindi effettuati seguendo uno schema che va dalla varietà all'uniformità: infatti nel primo blocco gli aiuti sono stati diversi per le tre lingue, poi differenziati solo per la L1 e la L2, infine unificati. **In luglio** è iniziata la fase di analisi dei dati, che è attualmente in corso e si protrarrà fino fine giugno 2020.

5. Puntualizzazioni metodologiche

Nel lavoro sul campo ho condotto la raccolta dati con l'osservazione diretta e semi-partecipata e attraverso l'audioregistrazione. A volte sono stata osservatrice esterna, ma altre volte mi sono avvalsa di domande stimolo che avevano lo scopo di incentivare la riflessione necessaria alla produzione. Ho fatto quindi largo uso del *thinking aloud protocol*, una tecnica di analisi che permette di ricavare informazioni sul modo di ragionare degli studenti e sui loro processi mentali e metacognitivi che riguardano le loro azioni visibili. Permettono l'accesso al loro pensiero nello scrivere concepito come *problem solving* (Bai, 2018) e quindi si prestano molto ad effettuare indagini sulla scrittura collaborativa.

Ho utilizzato anche questionari ed ho condotto *focus group* sia con insegnanti che con bambini, apportando, nel contatto con questi ultimi le opportune modifiche su modi e tempi di realizzazione (Morgan et al., 2002). Il modo più efficiente di rilevare i dati sul campo relativi ai processi di scrittura si è rivelato comunque l'audioregistrazione. Tale strumento ha permesso infatti di cogliere con precisione l'interazione tra pari mentre i bambini scrivevano o facevano commenti. Ho usato anche la fotografia e la video registrazione, seppur in quantità minore. Ho privilegiato il lavoro a coppie o a piccoli gruppi di alunni e proposto attività uguali per tutti, per dare a ciascuno la possibilità di contribuire in modo diverso e imparare qualcosa, anche se non necessariamente la stessa cosa, (Pallotti, 2017a) conformemente allo spirito collaborativo qui messo in evidenza. Ogni intervento è stato preceduto da incontri con gli insegnanti con la funzione di pianificare, riflettere sui risultati e rimodulare gli interventi successivi.

6. Alcuni esempi di uso efficace della collaborazione tra alunni

Nel concepire il mezzo del *thinking aloud* come un modo di affrontare il *problem solving*, ho deciso di selezionare esempi che dessero testimonianza di un uso virtuoso della collaborazione prendendo la risoluzione dei problemi come denominatore comune. All'interno di ciò ho cercato di effettuare una categorizzazione degli esempi forniti in: velocità nel giungere ad un accordo, uso dell'iniziativa personale degli allievi coinvolti, co-costruzione dell'attività di scrittura.

Durante la fase di osservazione di come venisse applicata la didattica della scrittura (lezione del 16.11.2018, classe 5A) gli alunni devono costruire una storia rispondendo, all'insaputa l'uno dell'altro, a domande guida su personaggi, luoghi, sviluppo e conclusione. Alla fine devono ricostruire insieme la storia. In uno dei gruppi emerge come l'accordo su un elemento da inserire (in questo caso il colore) avviene velocemente e senza problemi.

A25: (*scrivendo*): E aveva... le ali rosa

T: ... o delle bellissime ali rosa

A17: viola

A5: no, rosa

T: il colore che volete voi

A17: rosa!

I: Che cosa state facendo?

A17: Stiamo scrivendo la storia.

A25: Allora: C'era una volta un unicorno di nome Jonny Floffy. Lui era tutto

bianco con la criniera e la coda multicolor e aveva delle bellissime ali rosa punto! Ok?

AA: Sì!

Insieme decidono di ampliare la storia e ciascuna alunna inserisce un elemento per arricchire il testo: una un elemento narrativo (l'idea di esplorare un vulcano) e l'altra uno descrittivo (la descrizione della sorella).

A17: E adesso.... e sua sorella...

A5: Facciamo: un giorno...lui con sua sorella andarono ad esplorare un vulcano

A25: No, perché dobbiamo anche descrivere sua sorella, perché se no...

A5: No, ma lui chi è? Sua sorella era un po' più bassa...

Il tutto avviene con notevole sicurezza di fronte al mio avvertimento di non saltare le parti.

I: allora voi potete, allora io vi posso dare un consiglio: voi potete integrare però devono rimanere tutte le parti eh? Non è che queste parti le dovete saltare

A17: No, non le saltiamo le parti!

I: Ok, perfetto, bravissime!

La versione finale conferma la coerenza tra le parti:

A8: C'era una volta un unicorno di nome Gianni Floppy, lui era tutto bianco con la criniera e la coda multicolor e aveva delle bellissime ali rosa

A17: Un giorno, Ginevra Floppy, la sorellina di otto anni di Gianni Floppy, pensò di andare con suo fratello su un vulcano a vendere i fiori.

A19: Il guardiano del vulcano era un drago grande di colore rosso e arancione e aveva una corona d'oro. Con la sua lunghissima coda faceva paura a tutti.

A5: Gianni Floppy disse alla sua sorellina: ce la faremo a sconfiggere il drago!

A23: Gli amici di Gianni Floppy e di Ginevra li chiamarono per dargli un consiglio: abbiamo un consiglio per voi. Trasformate il vulcano in cioccolato e il drago, visto che è goloso, vi lascerà in pace perché sarà troppo impegnato a finire di mangiarlo

A25: Uno dei poteri dei due avventurieri era di trasformare ogni oggetto in cioccolato. Quando il drago iniziò a mangiare il vulcano di cioccolato, Gianni e Ginevra Floppy decisero di volare in Russia per fare una settimana di vacanze e per assaggiare i piatti tipici. Fine!

Nel solito intervento, in un altro gruppo è evidente come l'apporto di ciascun membro sia decisivo per la formulazione di una parte importante. Qui si vede come la collaborazione porta a scelte lessicali sempre più raffinate e contribuisce a creare il nucleo di un'idea con il contributo di tutti i membri del gruppo:

A11: Chiamò un suo amico che li venne a salvare.

A4: lui lo salva perché si sente male

A11: Chiamò il dottore, un dottore privato

A18: Chiamò un dottore con l'aereo ambulante

A9: Chiamò il tecnico

A11: Chiamò l'ambulanza

A15: Chiamò il dottore...

- A11: Chiamò un dottore
A12: Privato!
A11: chiamò il suo dottore
A9: Chiamò il suo amico,
A12: che era un medico
A11: che era il suo medico privato

Nella versione finale l'idea viene sviluppata nel seguente modo:

- A12: Il protagonista si chiama Marco, fa il calciatore in serie A, ha i capelli castani.
A20: Un giorno andò in Giappone con i suoi amici Roberto e Francesco per una partita.
A11: Mangiava cento mandarini al giorno perché pensava che gli facessero bene.
A3: Il pomeriggio della partita gli venne il mal di pancia e dovette saltare la partita.
A13: Chiamò il suo amico Francesco che era il suo medico privato.
A4: Francesco gli diede un'antica cura giapponese.
A15: Quando guarì ritornò in Italia.

Conclusioni

Da questa breve trattazione si desume che la scrittura collaborativa, in un contesto plurilingue e multiculturale, è un valore aggiunto per diversi motivi. In primo luogo si sposa con un approccio alla scrittura come processo diventando, soprattutto per l'insegnante, una lente di ingrandimento che permette di mettere a fuoco tempi e modi di agire degli alunni. Questi ultimi applicano spontaneamente la tecnica del *thinking aloud* durante il processo di scrittura e ciò rappresenta un valido aiuto per avanzare nella produzione di versioni sempre più complete e coerenti. La collaborazione diventa anche uno strumento di educazione democratica quando gli alunni trovano accordi o imparano ad accettare compromessi. Stimola inoltre l'iniziativa personale nel prendere decisioni o nell'aiutare i compagni in modi del tutto differenti da quelli che userebbe l'adulto, con idee "a misura di bambino". Durante la fase di revisione gli alunni si fanno anche scambiare i ruoli: sono di volta in volta lettori e correttori. Attraverso questo supporto reciproco alzano la qualità delle proprie versioni.

In L2/LS l'uso della propria L1 sottoforma di *thinking aloud* ha anche permesso loro di effettuare comparazioni linguistiche in forma riflessiva e nello stesso tempo di poter esperire la L1 come potenziale importante del proprio "avanzare" nella competenza di scrittura.

Il seguente saggio vuole inoltre fornire un contributo alla ricerca scolastica sull'apprendimento/insegnamento delle lingue nella scuola primaria, dove gli allievi si stanno costruendo le proprie conoscenze e la propria personalità e dove perciò si rende necessaria l'armonizzazione di aspetti glottodidattici e pedagogici (comprendenti aspetti formativi ed educativi).

Riferimenti bibliografici

- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl (Ed.), *Textformen als Lernformen* Duisburg: Gilles & Francke (pp. 191-210).
- Bai, B. (2018). Understanding primary school students' use of self-regulated writing strategies through think-aloud protocols. *Journal of Second Language Writing*, 78, 15-26.
- Bellinzani, D. (2014). La scrittura collaborativa: lo stato della ricerca e uno studio di caso. *Italiano LinguaDue*, 1, 163-201.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition* New York: Routledge.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. & Gruppo RDL. (2015). *Scrivere testi in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Eds.), *Werkzeuge des Schreibens. Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren* (pp. 11-34). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Lázaro, L. A. (1984) *Teaching and assessing writing skills*, Universidad de Alcalá
- Lodi, M. (1985). Scrivere insieme. In C. Lodi & F. Tonucci (2017). (Eds.), *L'arte dello scrivere. Incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani* (pp. 78-86). Drizzona (CR): Casa delle arti e del gioco Mario Lodi.
- Manchón, R. M. (ed.) (2011). *Learning to write and writing to learn in an additional language*. Amsterdam: Benjamins.
- Marx, N. (2017a). Schreiber/innen mit nichtdeutscher Familiensprache. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff. (Eds.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. (pp. 139-152). Münster: Waxmann,
- Milani, L. & Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Minnei, N. et al. (2015). *Indicazioni Provinciali per la definizione dei curricoli del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano*. Deliberazione Giunta Provinciale, Bolzano: Area Pedagogica.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children ages 7-11 years. *Qualitative Research*, 2, (1), 5-20.
- Pallotti G. & Comune di Reggio Emilia, (da 2006/2007) *Osservare l'interlingua. Sperimentazione educativa promossa dal comune di Reggio Emilia in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia*, www.interlingua.comune.re.it
- Pallotti, G. (2017a). Applying the interlanguage approach to language teaching. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 55, (4), 393-421.
- Ro, R. (2010). *Monster shopping trip, animation by Cambridge English online based on a story by Sue Clarke*. Teaching English Kids. British Council.
- Spitta, G. (1992). *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten*. Frankfurt a. M: Cornelsen Scriptor.
- Schmolzer-Eibinger, S. (2013). Interaktion und cooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen. In M. Michalak & M. Kuchenreuth. (Eds.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (pp. 163-182). Baltmannsweiler: Schneider.
- Vygotskij, L. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.
- Wigglesworth, G. & Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21, 364-374.

Legenda delle persone citate negli esempi

A1, A2, A3 etc. alunni della sezione A

I: Insegnante

T: Tirocinante