

Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche





Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche

Questo documento è pubblicato dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA P9 Eurydice).

Disponibile in inglese (*Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*), francese (*L'enseignement de la lecture en Europe: contextes, politiques et pratiques*) e tedesco (*Leserziehung in Europa: Kontexte, Politische Maßnahmen und Praktiken*).

ISBN 978-92-9201-192-5

doi:10.2797/65298

Questo documento è disponibile anche su Internet
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Testo completato nel maggio 2011.

Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, 2011.

Il contenuto di questa pubblicazione può essere riprodotto parzialmente, escluso per fini commerciali, con citazione per esteso, all'inizio dell'estratto del documento di "Rete Eurydice", seguito dalla data di pubblicazione del documento. Le richieste di riproduzione dell'intero documento devono essere indirizzate all' EACEA P9 Eurydice.

Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura
P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Sito web: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

PREFAZIONE



Nel corso dell'ultimo decennio l'importanza della competenza di lettura è stata riconosciuta a più riprese e ha avuto una parte di rilievo nella cooperazione europea in ambito educativo. Il miglioramento nella competenza di lettura è stato uno degli obiettivi europei concordati nel 2002 nel programma di lavoro 'Istruzione e formazione 2010' ⁽¹⁾. Nel maggio 2003, il Consiglio dei Ministri indicò l'obiettivo di riduzione almeno del 20% dei quindicenni con scarsi risultati nella lettura entro il 2010 ⁽²⁾. Questo obiettivo non è stato raggiunto: nel corso del decennio i livelli di competenza di lettura non hanno di fatto mostrato

miglioramenti significativi.

Gli ultimi risultati dell'indagine sulle competenze di lettura svolta dal *Programme for International Student Assessment* (PISA) mostrano che, nella media dei Paesi europei, non meno di un quindicenne su cinque possiede competenze di lettura molto scarse. Per le società europee questo dato rappresenta niente meno che una potenziale catastrofe: i ragazzi che lasciano la scuola senza la capacità di comprendere adeguatamente i testi scritti, compresi quelli di livello elementare, non sono soltanto a rischio grave di esclusione dal mercato del lavoro, ma sono di fatto anche esclusi da ogni possibilità di apprendimento ulteriore. La comunicazione nella lingua materna è una delle otto competenze chiave indicate dal Consiglio e dal Parlamento europeo come essenziali per i cittadini che vivono in una società della conoscenza ⁽³⁾. Il Consiglio Europeo ha sollecitato gli Stati membri a ridurre in misura sostanziale il numero di giovani con competenze di lettura insufficienti (Consiglio dell'UE, 2008) e, nel novembre 2008, gli Stati membri sono stati invitati a concentrare la cooperazione sull'aumento dei livelli di competenza ⁽⁴⁾.

Quanto al prossimo decennio, nel maggio 2009 il Consiglio ha concordato un nuovo Quadro Strategico per la Cooperazione Europea nell'Istruzione e nella Formazione che si estende fino al 2020. Esso comprende nuovi obiettivi in lettura, matematica e scienze, in base ai quali la percentuale di studenti insufficienti deve essere ridotta a meno del 15% entro il 2020 ⁽⁵⁾. Questa sarà una sfida importante per i sistemi educativi dei nostri Paesi.

⁽¹⁾ Informativa del Consiglio sul Programma dettagliato di lavoro sul follow-up degli obiettivi per i Sistemi di istruzione e formazione in Europa, G.U. C 142, 14.6.2002.

⁽²⁾ Risultato degli atti del Consiglio del 5 e 6 maggio 2003. Conclusioni del Consiglio sui Livelli di Riferimento sulla Performance Media Europea nell'Istruzione e nella Formazione (Benchmarks), EDUC 83, 8981/03, 2003.

⁽³⁾ Raccomandazione 2006/962/EC del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre sulle competenze chiave per la formazione permanente, G.U. L 394, 30.12.2006.

⁽⁴⁾ Conclusioni del Consiglio e dei Rappresentanti dei Governi degli Stati membri, riuniti in seno al Consiglio del 21 novembre 2008 sulla preparazione dei giovani al XXI secolo: una agenda per la cooperazione europea sulle scuole, G.U. C 319, 13.12.2008.

⁽⁵⁾ Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico di cooperazione europea in materia di istruzione e formazione ('ET 2020'). G.U. C 119, 28.5.2009.

La Commissione farà la sua parte per sostenere gli Stati membri nella realizzazione di questi obiettivi. Come parte della strategia per elevare i livelli di competenza di lettura, la Commissione europea ha formato recentemente un Gruppo di Alto Livello formato da 11 esperti indipendenti per analizzare i dati disponibili e valutare le politiche più efficaci. Alla metà del 2012 il Gruppo presenterà alla Commissione proposte di indirizzo politico.

Nel contesto degli obiettivi europei sulla competenza di lettura, e allo scopo di potenziare il lavoro del Gruppo di Alto Livello, la Commissione europea ha chiesto alla Rete Eurydice di eseguire un'analisi comparativa dei fattori che hanno un'incidenza maggiore sull'acquisizione delle competenze di lettura. Questo rapporto si fonda su un'ampia base di risultati della ricerca e di dati quantitativi per esaminare politiche e pratiche mirate a far sì che gli studenti divengano lettori impegnati e competenti.

Ho pertanto la convinzione che questo rapporto offra una solida base comparativa a chi progetta politiche educative e a chi le realizza, e anche al pubblico più ampio, per compiere passi concreti sulla via dell'innalzamento della capacità e della motivazione alla lettura in Europa.



Androulla Vassiliou
Commissario per l'Istruzione, la Cultura, il
Multilinguismo e la Gioventù

INDICE

Prefazione	3
Introduzione generale	7
Sintesi	13
Rendimento nella lettura: risultati delle indagini internazionali	17
Indagini principali sulla competenza di lettura	17
Rendimento nella lettura secondo i risultati dell'indagine PISA	19
Rendimento nella lettura secondo i risultati dell'indagine PIRLS	23
Principali fattori associati alle performance richieste per portare a termine compiti di lettura	26
Capitolo 1: Approcci all'insegnamento della lettura	31
1.1. Rassegna della letteratura accademica sull'insegnamento della lettura e sui modi di affrontare le difficoltà di lettura	31
1.2. Curricoli e linee guida ufficiali per la lettura	41
1.3. Sostegno per alunni con difficoltà di lettura – Risultati delle indagini internazionali	66
1.4. Politiche e programmi nazionali per affrontare le difficoltà di lettura	73
Conclusioni	80
Capitolo 2: Conoscenze e competenze richieste per l'insegnamento della lettura	83
2.1. Rassegna della letteratura accademica sulla formazione degli insegnanti di lettura	83
2.2. Formare gli insegnanti di lettura – Risultati delle indagini internazionali	88
2.3. Politiche nazionali sulla formazione degli insegnanti	97
Conclusioni	111
Capitolo 3: Promozione della lettura al di fuori della scuola	113
3.1. Sintesi della letteratura accademica sui fattori al di fuori della scuola che influenzano il rendimento nella lettura	113
3.2. Ambiente familiare, modelli e rendimento nella lettura – Conclusioni delle indagini internazionali sulla valutazione degli studenti	116
3.3. Politiche nazionali per la promozione della lettura	121
3.4. I principali programmi per la promozione della lettura nella società	125
Conclusioni	129
Conclusioni generali	131

Riferimenti bibliografici	137
Glossario	149
Indice delle figure	151
Allegati	153
Appendice Paragrafo 1.3 / Tabella 1: Percentuale di alunni del quarto anno di scuola primaria i cui insegnanti riferiscono di 'aspettare', 'assegnare compiti per casa in più', e fornire 'sostegno in classe' ad alunni che cominciano ad avere difficoltà nella lettura, 2006	153
Appendice Paragrafo 2.2 / Tabella 1: Correlazioni significative fra indice di 'lettura insegnata' e altre variabili, nei paesi partecipanti dell'UE-27, 2006	154
Appendice Paragrafo 2.2 / Tabella 2: Correlazioni significative fra indice di 'lettura insegnata' e altre variabili, per sistema educativo, 2006	155
Appendice Paragrafo 2.2 / Tabella 3: Impatto percepito della frequenza di attività di sviluppo professionale continuo, per tipo, fra insegnanti di lettura, scrittura e letteratura a livello ISCED 2, per sistema educativo, 2008	156
Appendice Paragrafo 1.4 / Iniziative per contrastare le difficoltà di lettura: esempi di buone pratiche forniti da esperti nazionali, 2009/10	157
Appendice Paragrafo 3.4 / Principali programmi per la promozione della lettura nella società riferiti dagli esperti nazionali, 2009/10	166
Appendice Paragrafo 1.2 / Lista dei documenti usati nell'analisi comparativa dei curricula e delle linee guida ufficiali per la lettura	190
Ringraziamenti	203

INTRODUZIONE GENERALE

La parola scritta è presente ovunque, perciò saper leggere è una capacità fondamentale sempre più necessaria praticamente in qualsiasi ambito. Una vasta gamma di competenze nella lettura, compresa la lettura digitale, è essenziale per realizzarsi a livello individuale e sociale, per partecipare in modo informato e attivo alla società e per esercitare pienamente i diritti di cittadinanza. Queste competenze sono inoltre essenziali per entrare e progredire nel mercato del lavoro. Nella società di oggi, chi è privo di competenze di lettura adeguate ha possibilità limitate. In sostanza, una buona competenza nella lettura è una qualità fondamentale per rispondere alle esigenze sociali ed economiche della società del XXI secolo.

Solide capacità di lettura sono importanti per permettere ai giovani di raggiungere le mete personali nell'affacciarsi alla vita adulta; è fondamentale perciò riuscire ad acquisirle durante l'infanzia e l'adolescenza. Inoltre, delle buone competenze di lettura e scrittura sono alla base di tutta la carriera scolastica di un bambino; senza di esse non si può avere successo negli studi. Un buon profitto nella competenza di lettura non è solo uno dei fini principali dell'istruzione, ma anche uno dei principali strumenti di apprendimento; esso è perciò un mezzo basilare per esercitare il diritto all'istruzione proclamato nella Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo (art. 26).

Alla luce dei risultati ottenuti dai Paesi europei nelle indagini internazionali di valutazione della capacità di lettura degli studenti negli ultimi dieci anni, il Consiglio ha stabilito che nel 2020 i ragazzi con scarsi risultati nella lettura dovranno scendere al di sotto del 15% ⁽¹⁾. Il presente studio di Eurydice è stato affrontato in vista di tale obiettivo. Esso mira a individuare alcuni dei fattori essenziali che incidono sull'acquisizione delle competenze di lettura ed esaminare la posizione delle politiche nazionali in rapporto a questi fattori. Lo studio metterà in evidenza anche alcune delle pratiche e delle azioni positive attuate a livello nazionale per migliorare i risultati nella lettura.

Ambito dello studio

In questo studio, la competenza di lettura si definisce come la capacità complessiva di capire, usare e riflettere sulle forme scritte della lingua per raggiungere la realizzazione personale e sociale. Essa va oltre le componenti cognitive del leggere (cioè decodificazione delle parole e comprensione del testo) per toccare altri aspetti relativi alla motivazione e all'impegno nei testi scritti, in linea con la definizione di Pierre (1992) che descrive tale competenza come "la relazione che un soggetto sviluppa con la parola scritta". Nella espressione competenza di lettura' è insita una distinzione tra 'essere in grado di leggere' ed 'essere un lettore'. Nel contesto scolastico, gli studenti con una buona capacità di lettura hanno imparato a leggere e hanno facilità nel 'leggere per imparare'. Dal punto di vista dell'insegnante, far sì che gli alunni abbiano buoni risultati in questo campo comporta diversi processi e attività che si svolgono a livelli diversi di sviluppo; ciò comprende tanto l'insegnare a leggere agli studenti quanto il migliorarne le competenze di lettura.

Lo studio copre le diverse fasi dell'insegnamento della lettura, dalla prima alfabetizzazione al momento in cui gli studenti usano le loro capacità di lettura per acquisire altre competenze. In ambito scolastico, questo insegnamento comincia con la preparazione alla lettura nel livello prescolare (ISCED 0) e continua fino al termine dell'istruzione secondaria di primo grado (ISCED 2), quando gli studenti della maggior parte dei Paesi hanno tra i 14 e i 16 anni, momento in cui si presuppone che le competenze di lettura siano consolidate.

⁽¹⁾ Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione (ET 2020), G.U. C 119, 28.5.2009.

Lo studio è fondato principalmente sulla ricerca accademica, molto avanzata negli ultimi decenni, sugli elementi chiave che contribuiscono al successo dell'insegnamento della lettura. Sui risultati positivi dei bambini giocano un ruolo importante molti fattori diversi; in questo studio quelli più importanti sono stati organizzati in tre punti chiave tra loro in relazione:

- i metodi di insegnamento della lettura (comprese le misure per affrontare le difficoltà di lettura);
- le conoscenze e le competenze necessarie per insegnare a leggere;
- la promozione della lettura al di fuori dell'ambito scolastico.

La lettura di materiale elettronico ha un'importanza sempre maggiore nel mondo moderno ed è un tema trasversale ai tre argomenti principali. Certamente internet e altre forme di tecnologie informatiche (sms, blog, podcast, e-mail ecc.) hanno ampliato la natura della competenza di lettura. La capacità di leggere testi elettronici implica una gamma più ampia di competenze rispetto a quelle necessarie per i testi cartacei (Coiro e Dobler, 2007). Si è affermato che le capacità critiche sono ancor più importanti quando i ragazzi si confrontano coi testi su internet (Leu, 2002).

La valutazione delle competenze di lettura è un elemento chiave anche dell'insegnamento della lettura, dato che permette ai docenti di stabilire su che cosa centrare la loro didattica futura per aiutare i bambini a crescere come lettori, e la si esamina come parte dei primi due argomenti chiave (metodi di insegnamento e conoscenze e competenze degli insegnanti).

Per molti bambini europei la lingua dell'istruzione non è la lingua materna; tuttavia, una buona conoscenza della lingua dell'istruzione è condizione vitale per la riuscita a scuola (Commissione Europea, 2008b). Numerosi studi mostrano che gli alunni immigrati hanno tendenzialmente risultati peggiori nella lettura rispetto ai bambini del paese ospitante; è perciò una questione cruciale come si insegna la lettura a bambini la cui lingua materna non è la lingua dell'istruzione. Tuttavia, dal momento che le condizioni riguardo a ciò sono molto varie nei Paesi europei e perfino all'interno dei singoli Paesi⁽²⁾, questo non sarà uno dei temi centrali del presente studio. Le questioni relative all'apprendimento della lettura in una seconda o terza lingua affrontate nel caso di specifici paesi in cui risultano di particolare interesse.

Questa analisi dei fattori più importanti nell'acquisizione delle competenze di lettura riguarda solo sommariamente le caratteristiche strutturali dei sistemi educativi, come le politiche relative alla ripetenza e ai percorsi educativi (Commissione Europea, 2008d) o la partecipazione all'istruzione della prima infanzia⁽³⁾. L'influenza di fattori strutturali è brevemente menzionata quando si prendono in considerazione i risultati principali degli studi internazionali sui risultati degli studenti.

Per finire, non rientrano nell'ambito di questo studio aspetti specifici dell'insegnamento della lettura mirati al sostegno di alunni con difficoltà di apprendimento che richiedono misure educative speciali.

Lo studio si riferisce all'anno 2009/10 e copre tutti i Paesi della rete Eurydice.

Sono prese in considerazione solo le scuole pubbliche, tranne nei casi di Belgio, Irlanda e Paesi Bassi, in cui è stato preso in esame anche il settore privato convenzionato dato che, in questi Paesi, registra la maggior parte delle iscrizioni e non viene richiesto ai genitori il pagamento di tasse scolastiche. Inoltre in Irlanda la grande maggioranza delle scuole è definita legalmente di proprietà privata, ma è di fatto completamente finanziata dallo Stato. Nei Paesi Bassi la costituzione dichiara uguali nel finanziamento e nel trattamento la scuola pubblica e quella privata.

⁽²⁾ V. per esempio la distribuzione disomogenea nelle scuole di studenti quindicenni che a casa parlano una lingua diversa da quella dell'istruzione (EACEA/Eurydice, 2008).

⁽³⁾ Per maggiori informazioni su questi argomenti v. EACEA/Eurydice (2009b) ed EACEA/Eurydice (2011).

Struttura

Questo studio esamina ciascuno dei temi chiave alla luce dei risultati della ricerca accademica, dell'analisi secondaria dei dati delle indagini internazionali, delle politiche e dei programmi nazionali.

Esso si apre con la presentazione dei risultati principali delle indagini internazionali sui risultati degli studenti nella lettura. Oltre a esaminare le principali tendenze nei Paesi europei, la breve rassegna definisce anche il quadro concettuale delle indagini internazionali, i loro obiettivi principali e la popolazione considerata, e tratta inoltre di alcuni limiti nell'uso e nell'interpretazione dei risultati di tali ricerche.

Il Capitolo 1 contiene una ricerca approfondita su procedimenti e pratiche attinenti all'insegnamento della lettura.

Il paragrafo 1.1 offre un panorama della ricerca educativa sulle pratiche didattiche efficaci in rapporto alle fasi principali dello sviluppo della lettura e alle varie componenti dell'insegnamento della lettura, e descrive i risultati della ricerca su concetti o programmi didattici specifici che consolidano la comprensione nella lettura, sottolineando l'importanza della valutazione formativa e diagnostica nel sostegno dello sviluppo delle competenze di lettura negli studenti. Infine una particolare attenzione è dedicata ai metodi e agli interventi didattici rivolti ai bisogni degli studenti che hanno difficoltà nella lettura.

Il paragrafo 1.2 è dedicato all'analisi dei curricoli e dei programmi definiti a livello nazionale, o comunque a livello centrale, per comprendere se riflettano i risultati recenti delle indagini internazionali relative alle tappe principali dello sviluppo nella lettura e alle pratiche didattiche più efficaci. Il paragrafo mette in evidenza le principali somiglianze e differenze tra Paesi riguardo alle politiche d'insegnamento della lettura e, inoltre, presenta informazioni sui curricoli nazionali in Europa descrivendo anche le recenti riforme dei curricoli sulla lettura.

Il paragrafo 1.3 è dedicato agli studenti con difficoltà nella lettura e ai sistemi usati comunemente per sostenerli. L'analisi è basata in gran parte sui dati del 2006 del *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), presenta le percentuali di lettori deboli tra gli alunni del quarto anno di scuola primaria nei Paesi europei e descrive le caratteristiche di questi alunni. Essa esamina inoltre la possibilità di disporre di personale aggiuntivo. Su questa base, il paragrafo individua diversi modelli nei principali modi di affrontare le difficoltà nella lettura nei sistemi educativi europei.

Il paragrafo 1.4 comincia con un'analisi delle politiche e delle pratiche nazionali in riferimento al personale educativo di sostegno che affianca i docenti nell'insegnamento a studenti con difficoltà nella lettura; indica i Paesi in cui i docenti possono usufruire dell'assistenza di personale specializzato; infine, esamina le iniziative concrete ed efficaci finalizzate ad aiutare gli alunni con difficoltà, come gli interventi di recupero o l'uso di appositi materiali didattici.

Il capitolo 2 affronta l'argomento delle conoscenze e delle competenze necessarie all'insegnamento della lettura e di come gli insegnanti vengono preparati a questo compito.

Il paragrafo 2.1 presenta una rassegna della letteratura che illustra i fattori più importanti nella formazione di insegnanti che lavorino in maniera efficace, e le caratteristiche più importanti di una buona formazione professionale permanente. Vengono prese in esame le relazioni, risultanti da diversi studi, tra qualifiche per l'insegnamento e risultati degli alunni nella lettura, e analizzate le competenze necessarie agli insegnanti per offrire lezioni di lettura efficaci.

Il paragrafo 2.2 tratta della preparazione iniziale e della formazione professionale permanente degli insegnanti di lettura utilizzando i dati di PIRLS 2006 e anche della *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) OCSE del 2008. Essa comincia con una breve descrizione del livello generale di preparazione degli insegnanti di lettura di alunni del quarto anno della scuola primaria, e mette inoltre in evidenza i legami tra pratiche didattiche efficaci per l'educazione alle lettura, partecipazione programmata allo sviluppo professionale e contenuto dei corsi di formazione degli insegnanti. Il resto della sezione descrive lo sviluppo professionale continuo in termini di percentuali di partecipazione generale, numero di giorni impiegati mediamente, tipi di attività svolte e influenza percepita.

Il paragrafo 2.3 descrive le attuali politiche messe nei Paesi europei mirate a sviluppare le competenze degli insegnanti nell'insegnamento della lettura nella scuola primaria e secondaria inferiore. Esamina il contenuto dei programmi di formazione iniziali dei docenti, la valutazione delle competenze di lettura dei futuri docenti e ulteriori qualifiche specifiche. Infine illustra un'ampia gamma di programmi europei di sviluppo professionale continuo per l'insegnamento della lettura in Europa.

Il Capitolo 3 amplia la prospettiva dello studio oltre l'ambito scolastico per esaminare la promozione della lettura nella società. Il paragrafo 3.1 contiene una rassegna della letteratura sui fattori extrascolastici che influiscono sul rendimento nella lettura esaminando in particolare due dei fattori più significativi: la lettura per piacere e l'ambiente familiare. Il paragrafo 3.2 presenta i risultati delle principali indagini internazionali di valutazione degli studenti sul rapporto tra impegno nella lettura, ambiente educativo familiare e risultati nella lettura. Il paragrafo 3.3 descrive le strutture centralizzate di sostegno presenti nei Paesi europei, tratteggiando le strategie nazionali per promuovere la lettura ed esaminando i diversi tipi di infrastrutture nazionali di supporto. Il paragrafo 4 descrive esempi di programmi su vasta scala, finanziati dallo stato, per la promozione della lettura nella società.

Descrizioni particolareggiate delle principali caratteristiche dei programmi nazionali per affrontare le difficoltà di lettura e di quelli mirati a promuoverla nella società, sono disponibili negli allegati.

Metodologia

Per definire la portata dello studio è stato organizzato un incontro di lavoro con le Unità Nazionali della Rete Eurydice. Inoltre esperti accademici nel campo dell'alfabetizzazione hanno tenuto due seminari internazionali e fornito rassegne tematiche di ricerca su cui, in parte, si basano le tre rassegne di letteratura accademica del presente studio.

Questa indagine si basa su dati tratti da diverse fonti. Per prima cosa, l'analisi comparativa delle politiche nazionali si fonda sulle informazioni fornite dalle Unità Nazionali di Eurydice e comprende le risposte a tre questionari predisposti dall'Unità Eurydice presso l'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA), in stretto collegamento con la Rete Eurydice. Ciascun questionario riguardava uno dei tre temi principali dello studio (v. sopra, Ambito dello studio).

In secondo luogo, si è svolta un'ampia analisi dei documenti ufficiali nazionali sull'insegnamento della lettura forniti dalle Unità Nazionali di Eurydice usando una matrice comprendente nove elementi chiave. Tale matrice è stata ideata da un ricercatore specializzato nell'insegnamento della lettura ed è disponibile sul sito web di Eurydice (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

I documenti ufficiali sulla base della matrice sono stati analizzati da diversi esperti nel settore educativo e l'Unità Eurydice interna all'EACEA ha eseguito l'analisi comparativa.

In terzo luogo, lo studio integra l'informazione di livello politico con un'analisi secondaria di importanti indagini internazionali (PIRLS, PISA e TALIS).

Il rapporto è stato redatto dall'Unità Eurydice interna all'EACEA ed è stato verificato da tutte le Unità nazionali che hanno preso parte allo studio ⁽⁴⁾. Tutti coloro che hanno contribuito allo studio sono nominati alla fine del documento.

⁽⁴⁾ Il Lussemburgo non ha contribuito al paragrafo 1.2. I dati di fonte Eurydice mancano per il Lussemburgo.

Risultati della ricerca internazionale

- Per i quindicenni dell'UE, il punteggio medio nella lettura e la percentuale di lettori in difficoltà sono rimasti invariati nelle indagini PISA svolte tra il 2000 e il 2009. Lo scarto dei risultati nella lettura (il divario tra i punteggi più alti e più bassi) è leggermente diminuito, indicando un maggior livellamento dei risultati educativi.
- Nel 2009 circa un quindicenne su cinque dell'UE-27 aveva difficoltà nell'uso della lettura per l'apprendimento. Solo in Belgio (Comunità fiamminga), Danimarca, Estonia, Polonia, Finlandia e Norvegia il numero di ragazzi con punteggi bassi raggiungeva il 15% o una percentuale inferiore (obiettivo europeo per il 2020). La percentuale di lettori con difficoltà era particolarmente alta in Bulgaria e Romania (circa il 40%).
- I principali fattori relativi agli studenti che influiscono sul profitto nella lettura sono il genere e l'ambiente familiare. Le femmine sono in media più brave dei maschi, e il divario di genere cresce con l'età. Tuttavia i risultati delle ricerche internazionali suggeriscono che l'impegno nella lettura può livellare le differenze tra ragazzi e ragazze e tra studenti di varie provenienze sociali.

Curricolo per l'insegnamento della lettura

- I curricoli e i programmi ufficiali formulati dalle autorità nazionali per l'istruzione sono assai diversi per lunghezza e struttura. Tuttavia il loro contenuto riflette ampiamente le indicazioni delle ultime ricerche sulle didattiche per la lettura più efficaci.
- Le basi per imparare a leggere debbono essere consolidate da giovanissimi e, in tutti i paesi, i curricoli a livello nazionale per l'educazione preprimaria comprendono linee guida sullo sviluppo delle competenze di alfabetizzazione emergenti.
- La comprensione nella lettura può essere migliorata insegnando agli alunni l'uso di strategie cognitive specifiche per estrapolare e creare significati da testi scritti. I curricoli nazionali mettono più o meno in risalto le strategie per migliorare la comprensione nella lettura e, in alcuni paesi, è minore enfasi è presente per il livello secondario inferiore che a quello primario.
- Il problema dell'impegno nella lettura è affrontato in modi diversi dai curricoli nazionali. Gli insegnanti ricevono sempre l'indicazione di non concentrarsi esclusivamente su testi letterari, ma di invogliare gli studenti a leggere una grande varietà di materiali. In base ai risultati della ricerca, l'apprendimento collaborativo basato su di un testo è una maniera efficace per accrescere la motivazione alla lettura. I curricoli nazionali comprendono linee-guida per questo tipo di apprendimento in 26 paesi o regioni per il livello primario, e in 18 paesi per il livello secondario inferiore.
- Negli ultimi anni, le riforme rivolte specificamente all'insegnamento della lettura hanno mirato soprattutto allo sviluppo delle competenze nella lettura attraverso tutto il curricolo e alle competenze precoci di lettura a livello prescolare. Un esiguo numero di paesi ha aumentato il tempo di insegnamento dedicato alla lettura.

- La ricerca indica la valutazione da parte del docente come un elemento importante nell'insegnamento della lettura. Tuttavia, sebbene tutte le linee guida a livello centrale forniscano agli insegnanti gli obiettivi di apprendimento per la loro programmazione curricolare, sono molto pochi quelli che prevedono l'utilizzo di strumenti come le scale di valutazione per monitorare i progressi degli allievi e la somministrazione di prove graduate in rapporto agli obiettivi di apprendimento prefissati.

Alunni con difficoltà nella lettura

- È raro che nei curricula si affrontino strategie e pratiche efficaci per contrastare le difficoltà nella lettura. Di solito è il docente della singola classe che ha la responsabilità di decidere se gli studenti con problemi di lettura debbano ricevere un sostegno, e di quale tipo.
- Un insegnamento intensivo individuale o a per gruppi ristretti da parte di specialisti è fondamentale quando si affrontano difficoltà nella lettura. Attualmente insegnanti specialisti nell'insegnamento della lettura che possano affiancare i docenti di classe esistono solo in Irlanda, Malta, Regno Unito e nei cinque Paesi nordici.
- Il sostegno in classe è molto importante. Però, secondo i dati PIRLS del 2006, il personale di sostegno (specialisti della lettura, assistenti degli insegnanti o altri adulti) che lavora in classe con un insegnante era disponibile a periodi solo per il 44% degli studenti dell'UE.
- In diversi Paesi, logopedisti o psicologi (pedagogisti) offrono guida e sostegno ai ragazzi con problemi di lettura nelle scuole primarie e secondarie. Di solito ciò avviene fuori della classe e della scuola.
- Nella maggior parte dei Paesi europei esistono iniziative ritenute efficaci a livello nazionale per aiutare gli studenti con problemi di lettura nelle scuole primarie e secondarie. Queste iniziative si concentrano principalmente su interventi di recupero, individuazione precoce dei problemi, materiale didattico adeguato e formazione degli insegnanti.
- Le procedure amministrative per chiedere e ottenere sostegni supplementari possono essere molto lunghe, e così gli studenti potrebbero non ricevere immediatamente l'aiuto necessario; di conseguenza possono restare indietro non solo nella lettura, ma anche in altre materie scolastiche per le quali la lettura è un prerequisito.

Competenze e conoscenze richieste per l'insegnamento della lettura

- L'acquisizione di una solida base di ricerca e teoria nella formazione iniziale del docente è cruciale per offrire un insegnamento della lettura eccellente. Ci dovrebbe essere idealmente un rafforzamento successivo attraverso un aggiornamento professionale che comporti una visione di lungo termine, fornendo ai docenti le occasioni per riflettere sul loro lavoro partendo da una prospettiva orientata alla ricerca.
- Altri aspetti importanti nei programmi per la preparazione di futuri insegnanti di lettura comprendono la formazione in una serie di strategie didattiche e di tecniche di valutazione appropriate, la capacità di usare vari materiali didattici e un approccio equilibrato e serio alla conoscenza teorica e all'esperienza pratica.

- I dati dell'indagine *Progress in International Reading Literacy Studies* (PIRLS) del 2006 indicano come l'attenzione all'insegnamento della lettura durante la formazione iniziale sia correlato all'efficacia a una pratica efficace nell'insegnamento della lettura e a una maggiore partecipazione all'aggiornamento professionale.
- 18 Paesi hanno pubblicato linee-guida nazionali destinate specificamente alla preparazione di futuri docenti di lettura. Alcuni di questi Paesi hanno linee-guida riferite ad aspetti specifici dell'insegnamento della lettura (valutazione, come affrontare le difficoltà di lettura, lettura dei nuovi media).
- In base ai dati della *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) dell'OCSE, le forme più comuni di sviluppo professionale per i docenti di lettura, scrittura e letteratura sono corsi brevi, seminari o conferenze. Forme di sviluppo professionale più efficaci, a lungo termine o permanenti, come programmi di ricerca o istituzioni di reti, sono molto meno comuni.

Promozione della lettura nella società

- Dato che per diventare buoni lettori è fondamentale l'impegno nelle attività di lettura al di fuori dell'ambiente ufficiale di apprendimento (cioè la scuola), la maggior parte dei Paesi europei ha istituito degli enti nazionali per coordinare e finanziare attività di promozione della lettura nella società. Per promuovere la lettura sono state anche adottate strategie specifiche.
- Nella maggior parte dei Paesi esistono programmi statali su larga scala finalizzati a promuovere la lettura che spesso forma coincidono con attività di alfabetizzazione rivolte all'intera popolazione o, più in particolare, ai bambini e ai giovani. Tuttavia, tra i più importanti programmi europei per la promozione della lettura risultano rare le attività mirate specificamente a gruppi con scarse competenze di lettura come ad esempio bambini e adulti provenienti da ambienti svantaggiati e ragazzi.
- Nei Paesi europei molti programmi per le competenze di lettura familiare forniscono consulenza e formazione ai genitori perché leggano ad alta voce ai loro figli. Il risultato della ricerca indica però che questo non basta e che, per essere efficaci, i programmi dovrebbero anche aiutare i genitori ad imparare come insegnare le competenze di lettura e di scrittura ai loro figli.

RENDIMENTO NELLA LETTURA: RISULTATI DELLE INDAGINI INTERNAZIONALI

Il profitto degli studenti è un indicatore fondamentale di qualità ed efficacia dei sistemi educativi. Un altro indicatore importante è la forbice delle performance, o divario tra gli studenti bravi e quelli insufficienti, che permette di comprendere il grado di equità nei risultati educativi. Per i fini specifici di un paese questi indicatori possono essere monitorati usando vari test nazionali. Per un confronto valido tra sistemi educativi, si utilizzano ricerche internazionali su larga scala sulla performance degli studenti. I confronti con altri paesi aiutano a mettere in luce le caratteristiche particolari dei singoli sistemi educativi, i loro punti di forza e di debolezza e le sfide che affrontano. Inoltre le ricerche transnazionali possono aiutare sia a spiegare le differenze evidenti tra ed entro i paesi sia a individuare problemi specifici.

Le ricerche internazionali sulla valutazione scolastica vengono condotte concordando linee concettuali e metodologiche allo scopo di produrre indicatori utili alle politiche da attuare. L'indicatore che attira di più l'attenzione pubblica è la posizione relativa dei punteggi medi dei test nei vari paesi. Sin dagli anni 60 il punteggio relativo di un paese esercita un influsso importante sulle politiche scolastiche nazionali, generando lo stimolo a mutuare le pratiche educative dei paesi con i punteggi più alti (Steiner-Khamsi, 2003; Takayama, 2008). Questa sezione presenta i punteggi medi e le deviazioni standard nelle capacità di lettura nei paesi europei secondo le più importanti ricerche internazionali. Si registra anche la percentuale degli studenti con insufficienti competenze di base in nella lettura per ogni paese europeo, dato che gli stati membri dell'UE si sono impegnati politicamente a ridurre la percentuale di ragazzi con scarse abilità. Si fornisce anche l'informazione di base sulla metodologia seguita nelle ricerche internazionali.

Gli indicatori forniti dalle ricerche internazionali devono essere usati con prudenza perché tra i paesi ci sono molte differenze importanti che influiscono sui risultati scolastici non riconducibili però alle politiche educative. Gli indicatori dei singoli paesi sono stati contestati perché semplificano le prestazioni di un intero sistema scolastico (Baker e Le Tendre, 2005). Nell'interpretazione dei risultati è importante anche tenere presente che gli studi comparativi su larga scala affrontano diverse sfide metodologiche: le traduzioni possono generare significati diversi; le percezioni di alcune domande potrebbero essere influenzate da pregiudizi culturali; la desiderabilità sociale e la motivazione dello studente possono variare in contesti culturali differenti; perfino l'agenda politica delle organizzazioni che conducono le valutazioni internazionali può influire sul contenuto della valutazione (Hopmann, Brinek e Retzl, 2007; Goldstein, 2008). Si compiono tuttavia molte procedure di controllo di qualità per ridurre al minimo l'incidenza di questi problemi metodologici sulla comparabilità dei risultati.

Indagini principali sulla competenza di lettura

Oggi i livelli di competenza di lettura nei vari paesi sono misurati da due indagini internazionali su larga scala, PIRLS e PISA. L'IEA-PIRLS misura il profitto nella lettura di alunni del quarto anno della scuola primaria della gran parte dei paesi partecipanti. In quasi tutti i sistemi scolastici europei questi alunni hanno circa 10 anni, ma l'età media varia dai 9,7 anni dell'Italia agli 11,4 del Lussemburgo (Mullis e altri 2007, p. 31). I dati PIRLS si riferiscono a un ciclo quinquennale. Le indagini sono state condotte nel 2001 e nel 2006, mentre la prossima avrà luogo nel 2011 ⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Per la descrizione dello sviluppo di strumenti, procedure di raccolta dati e metodi di analisi usati nel PIRLS 2001, v. Martin, Mullis e Kennedy (2003); per il PIRLS 2006, v. Martin, Mullis e Kennedy (2006).

L'indagine PISA dell'OCSE misura conoscenze e competenze di studenti di 15 anni in lettura, matematica e scienze. Nella maggior parte dei paesi questi studenti sono quasi alla fine della scuola dell'obbligo. Pur monitorando le prestazioni degli studenti nelle tre aree disciplinari principali, ogni indagine PISA si concentra particolarmente su una di esse: nel 2000 e nel 2009 sulla lettura, nel 2003 sulla matematica e nel 2006 sulle scienze ⁽²⁾.

L'indagine PIRLS usa campioni basati sull'anno di frequenza e l'indagine PISA sull'età. Nel PIRLS tutti gli alunni hanno frequentato lo stesso numero di anni di scuola, cioè sono al quarto anno, ma le età sono diverse nei vari paesi a seconda dell'età di inizio della scuola e delle ripetenze (ulteriori informazioni in EACEA/Eurydice, 2011). Nel PISA tutti gli alunni hanno 15 anni, ma il numero degli anni di scuola completati può differire, specie nei paesi dove è ammessa la ripetenza. Dato che il PIRLS ha come campione intere classi in una scuola, esso raccoglie informazioni sui metodi didattici usati nella classe (mediante un questionario per il docente). Sia PIRLS che PISA raccolgono moltissime informazioni sulla somministrazione agli studenti di vari tipi di testi a stampa, sull'atteggiamento verso la lettura e le abitudini di lettura, e sui dati relativi alle caratteristiche della scuola.

Le due indagini mettono in evidenza stadi diversi della lettura. Il PIRLS si occupa di bambini della scuola primaria e valuta le abilità necessarie perché passi dalla fase del "leggere per imparare" (Mullis e altri, 2006). Il PISA ha invece l'obiettivo di valutare l'acquisizione da parte degli studenti delle conoscenze e delle competenze richieste nella vita adulta, si occupa delle abilità degli studenti quando passano dalla scuola al lavoro o all'istruzione superiore, ed esamina la competenza di lettura come indicatore di preparazione per la vita civile e per l'impiego (OCSE, 2009b). Entrambe le ricerche tuttavia si fondano su un'ampia accezione di lettura, cioè sulla 'competenza di lettura' anziché semplicemente sulla 'lettura'. Questa espressione comprende non solo i processi e le competenze di comprensione della lettura, ma anche gli usi e gli atteggiamenti verso la lettura che caratterizzano i buoni lettori. Sia il PIRLS che il PISA considerano la lettura come un procedimento interattivo e costruttivo e pongono l'accento sull'importanza della capacità dello studente di riflettere su ciò che legge e di usare la lettura per fini diversi (Mullis e altri 2006, p. 103).

Il PIRLS definisce la competenza di lettura per gli alunni del quarto anno delle primarie come:

'La capacità di capire ed usare scritta quelle forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o apprezzate dall'individuo. I giovani lettori devono saper costruire significato da testi di vario tipo. Leggono per imparare, per far parte di comunità di lettori a scuola e nella vita quotidiana, e per divertimento' (Mullis e altri 2006, p. 3).

Il PISA definisce quella dei quindicenni come:

'Capacità di comprendere e utilizzare testi scritti e riflettere sui loro contenuti al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e svolgere un ruolo attivo nella società' (OCSE 2009b, p. 14).

Le due indagini diverse prendono in esame paesi diversi. L'ultima rilevazione del PISA (2009) ha coinvolto la maggior parte dei paesi europei, compresi tutti i sistemi educativi della Rete Eurydice eccetto Cipro e Malta. La rilevazione PISA del 2000, mirata anch'essa alla lettura, non era stata condotta né in questi due paesi, né in Estonia, Slovenia, Slovacchia e Turchia. Il PIRLS 2006 copriva 23 sistemi educativi della Rete Eurydice, mentre il PIRLS 2001 ne coinvolgeva 16. Per ampliare il quadro, questo capitolo esamina prima i risultati sulla competenza di lettura forniti dal PISA e successivamente le principali conclusioni del PIRLS.

⁽²⁾ Per informazioni sul testo e scelta dei campioni, metodologie usate per analizzare i dati, caratteristiche tecniche del progetto e meccanismi di controllo della qualità del PISA 2000 v. Adams e Wu (2000). Per il PISA 2003 v. OCSE (2005c), e per il PISA 2006 v. OCSE (2009a).

Rendimento nella lettura secondo i risultati dell'indagine PISA

I risultati del PISA sono riportati usando scale con punteggio medio di 500 e una deviazione standard di 100 per gli studenti di tutti i paesi OCSE partecipanti ⁽³⁾. La scala di lettura del PISA inoltre è divisa in livelli di competenza, che descrivono, con le dovute distinzioni, quali risultati ci si possono mediamente aspettare da uno studente associando le prove ai livelli di difficoltà (OCSE, 2009b).

Il risultato medio è l'indicatore più comune quando si confronta la prestazione dei sistemi educativi nelle ricerche internazionali di valutazione degli studenti. Nel 2009, nell'UE-27 la media delle performance nella lettura è stata di 490,5 ⁽⁴⁾ (v. Figura 1). Come nelle rilevazioni precedenti, la Finlandia ha superato tutti gli altri paesi dell'UE-27 ⁽⁵⁾. Il punteggio medio finlandese (536) è stato di circa 45 punti più alto della media dell'UE-27, o quasi la metà della deviazione standard internazionale. Tuttavia a livello mondiale gli studenti finlandesi sono andati meno bene di quelli della regione con i risultati migliore, Shanghai-Cina (556), e hanno avuto punteggi simili a quelli degli studenti coreani (539) e di Hong Kong (533).

All'altra estremità della scala, gli studenti di Bulgaria e Romania hanno avuto un risultato medio notevolmente inferiore a quello dei loro colleghi di tutti gli altri paesi dell'UE-27 partecipanti all'indagine. I punteggi medi di questi paesi sono stati inferiori alla media europea di circa 60 punti. Questi paesi hanno riportato i risultati peggiori anche nel 2000 e i loro punteggi medi sono rimasti più o meno gli stessi nel 2009.

Tra i paesi c'è solo l'11% della variazione delle prestazioni ⁽⁶⁾; il resto della variazione è interno ai paesi, cioè tra programmi scolastici, tra scuole e tra studenti delle stesse scuole. La distribuzione relativa dei punteggi all'interno di un paese o il divario tra gli studenti più bravi e i meno bravi serve come indicatore del grado di equità nei risultati educativi. Nel 2009, nell'UE-27 la deviazione standard è stata di 96,4 (v. Figura 1), il che significa che circa i 2/3 degli studenti hanno ottenuto punteggi tra 394 e 587.

Paesi con un livello simile di punteggio medio possono registrare varie differenze nei punteggi degli studenti; perciò è importante considerare il piazzamento medio di un paese in confronto agli altri insieme ai gradi di punteggio degli studenti. La Figura 1 unisce questi due indicatori, mostrando sull'asse delle x i risultati medi dei paesi (che rappresentano l'efficacia dei sistemi educativi), e sull'asse delle y la deviazione standard (che rappresenta l'equità dei sistemi educativi). Differenze statisticamente significative rispetto alla media UE sono segnalate nella tavola sotto la Figura 1.

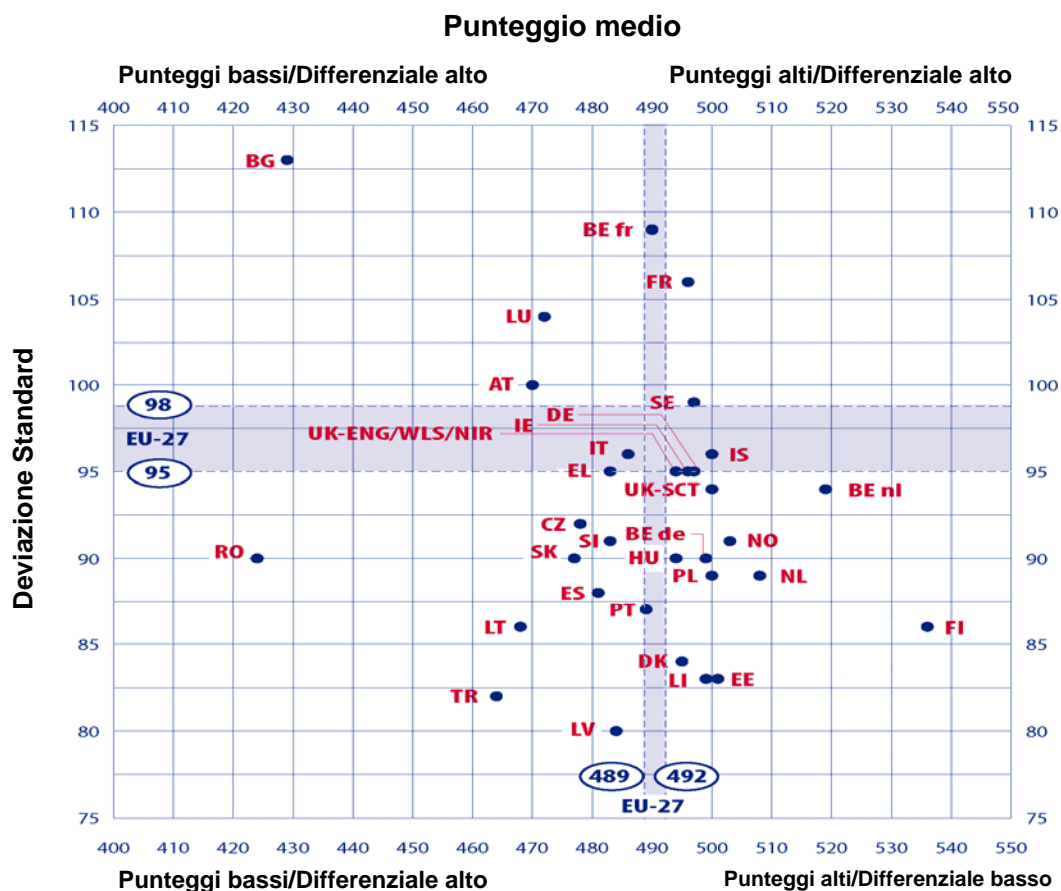
⁽³⁾ La metrica delle scale è stata stabilita all'inizio con la valutazione PISA 2000. Ogni nuova valutazione della lettura riporta i punteggi sulle scale sviluppate allora, in modo tale che siano direttamente confrontabili. Il valore di 500, per esempio, ha lo stesso significato che aveva nel PISA 2000, cioè il punteggio medio degli studenti campione nei 27 Paesi OCSE che hanno preso parte al PISA 2000. Di conseguenza, la media OCSE, a ogni nuovo ciclo di valutazione, potrebbe differire da quella del 2000. Le differenze nei cicli successivi potrebbero dipendere da cambiamenti reali nei risultati, dall'inclusione di nuovi Paesi OCSE o dalla combinazione di questi e altri fattori.

⁽⁴⁾ Si tratta di una stima media che tiene conto delle dimensioni assolute della popolazione presa in esame in ogni paese dell'UE-27 che partecipava al PISA 2009. Il punteggio medio è stato costruito allo stesso modo del totale OCSE (cioè la media dei Paesi OCSE, tenendo conto delle dimensioni assolute dei campioni). La media dell'UE-27 era simile al totale OCSE (491 punti con errore standard 12).

⁽⁵⁾ Questi e ulteriori confronti sono basati sul test di rilevanza statistica di livello $p < .05$. Ciò significa che la probabilità di fare un'affermazione falsa è stabilita a meno del 5 %.

⁽⁶⁾ Come calcolato da un modello a 3 livelli (paese, scuola e studente) per i Paesi partecipanti dell'UE-27.

◆◆◆ Figura 1: Punteggio medio e deviazione standard nella lettura per studenti di 15 anni, 2009



	UE-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Punteggio medio 2009	490	490	499	519	429	478	495	497	501	496	483	481	496	486	x	484	468	472
Differenza dal 2000	-2.4	14.5	x	-13.7	-1.3	-13.4	-2.0	13.3	x	-31.0	9.0	-11.5	-9.1	-1.4	x	25.9	x	m
Deviazione standard 2009	96	109	90	94	113	92	84	95	83	95	95	88	106	96	x	80	86	104
Differenza dal 2000	-4.5	-2.1	x	-2.7	11.6	-4.0	-14.5	-16.5	x	1.6	-2.0	2.8	13.8	4.5	x	-22.2	x	m
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR	
Punteggio medio 2009	494	x	508	470	500	489	424	483	477	536	497	494	500	500	499	503	464	
Differenza dal 2000	14.2	x	m	m	21.4	19.2	-3.5	x	x	-10.6	-18.9	m	m	-6.6	16.7	-2.1	x	
Deviazione standard 2009	90	x	89	100	89	87	90	91	90	86	99	95	94	96	83	91	82	
Differenza dal 2000	-3.7	x	m	m	-10.6	-10.3	-12.1	x	x	-3.0	6.5	m	m	3.6	-13.3	-12.5	x	

m Non comparabile x Paesi non partecipanti allo studio

Fonte: OCSE, banca dati PISA 2000 e 2009.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota esplicativa

Le due aree ombreggiate segnano le medie dell'UE -27. Si tratta di indicatori di intervallo che tengono conto degli errori standard. Le medie nazionali sono indicate con punti per renderle più leggibili, ma è importante ricordare che questi sono anche indicatori di intervallo. I punti vicini all'area della media UE possono non differire in misura significativa dalla media UE. I valori statisticamente rilevanti (p<.05) differenti dalla media dell'UE-27 (o da zero considerando le differenze) sono indicati in neretto. Per gli errori standard v. l'appendice disponibile su http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

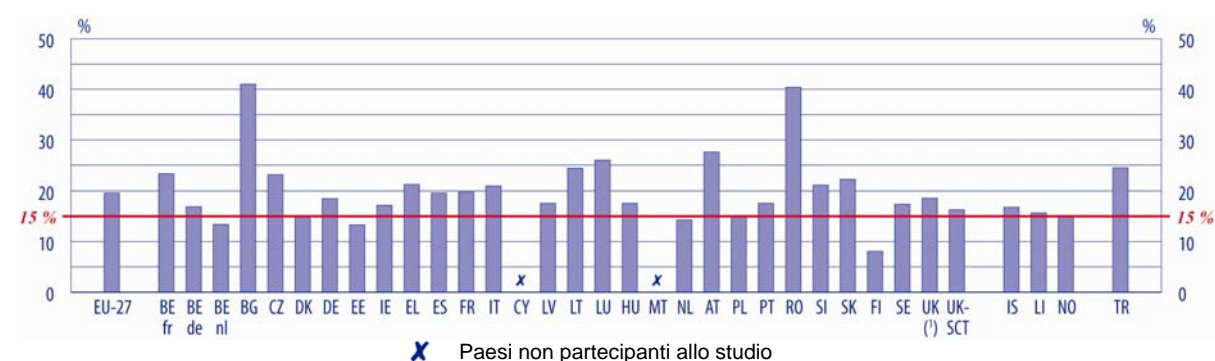


I paesi con punteggi significativamente più alti della media e deviazioni standard significativamente più basse della media dell'UE-27, segnatamente Belgio (Comunità di lingua tedesca), Danimarca, Estonia, Paesi Bassi, Polonia, Finlandia, Liechtenstein e Norvegia, potrebbero essere considerati sia efficaci che equi nei risultati educativi (v. Figura 1, riquadro in basso a destra).

In Belgio (Comunità francese), Bulgaria, Francia e Lussemburgo il divario tra studenti bravi e meno bravi è stato particolarmente alto nel 2009 (v. Figura 1, in alto al centro). In questi paesi scuole e insegnanti debbono far fronte a un ampio ventaglio di competenze degli studenti. Pertanto l'unico modo per migliorare la prestazione complessiva potrebbe essere quello di concentrarsi sul sostegno agli studenti con difficoltà di lettura per trovare il modo di superare i loro problemi (v. Sez. 1.3 e 1.4). Questo è importante specialmente in Bulgaria e in Lussemburgo, gli unici due paesi europei che nel 2009 avevano problemi sia di bassi punteggi medi sia di grandi differenze tra studenti bravi e studenti meno bravi.

Infine, ci sono diversi paesi europei in cui la performance media in lettura è inferiore alla media europea, sebbene la forbice nei risultati degli studenti non sia ampia. Repubblica Ceca, Spagna, Lettonia, Lituania Romania, Slovenia, Slovacchia e Turchia debbono affrontare la questione delle performance nella lettura attraverso una serie di livelli di competenza per migliorare il rendimento medio.

◆◆◆ Figura 2: Percentuali di studenti di 15 anni con scarsi risultati nella lettura, 2009



	UE-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	LV	LT	LU
2009	19.6	23.3	16.9	13.4	41.0	23.1	15.2	18.5	13.3	17.2	21.3	19.6	19.8	21.0	17.6	24.4	26.0
Δ	0.1	-4.9	x	1.7	0.7	5.6	-2.7	-4.2	x	6.2	-3.1	3.3	4.6	2.1	-12.5	x	m
	HU	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (*)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR	
2009	17.6	14.3	27.6	15.0	17.6	40.4	21.2	22.2	8.1	17.4	18.6	16.3	16.8	15.7	15.0	24.5	
Δ	-5.1	m	m	-8.2	-8.6	-0.9	x	x	1.2	4.9	m	m	2.3	-6.4	-2.5	x	

Δ Differenza dal 2000 m Non comparabile x Paesi non partecipanti allo studio

Fonte: OCSE, banca dati PISA 2000 e 2009.

UK (*) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota esplicitiva

Studenti con scarsi risultati – che non hanno raggiunto il Livello 2 (< 407,5).

I valori statisticamente rilevanti ($p < .05$) diversi da zero sono indicati in neretto.

Per gli errori standard v. l'appendice disponibile su http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Un altro importante indicatore di qualità ed equità educativa è dato dalla percentuale di studenti che non hanno acquisito le competenze di base nella lettura. Il Consiglio dell'UE considera insufficienti quelli che non raggiungono il livello 2 nel PISA. Secondo l'OCSE (2001, p. 48) gli studenti che arrivano

al livello 1 (da 335 a 407 punti) sono in grado di eseguire solo i compiti di lettura più semplici, come collocare una singola informazione, individuare il tema principale di un testo od operare una semplice connessione con il sapere quotidiano. Gli studenti che non raggiungono il livello 1 hanno serie difficoltà nell'uso delle loro competenze di lettura come strumento efficace per ampliare e progredire nelle conoscenze e competenze in altri ambiti. Come si vede dalla Figura 2, nel 2009, nell'UE-27 in media il 19,6% degli studenti è risultato insufficiente. Ciò significa che circa un quindicenne su cinque aveva difficoltà ad usare la lettura come mezzo per imparare. Come si è notato sopra (v. Introduzione generale) gli stati membri dell'UE hanno stabilito l'obiettivo di ridurre il numero di quindicenni con competenze di lettura inadeguate al di sotto del 15% nel 2020 ⁽⁷⁾. Un solo paese europeo, la Finlandia (8,1%) ha raggiunto questa meta nel 2009 (cioè una percentuale di studenti con scarse competenze significativamente inferiore al 15%). La percentuale di studenti insufficienti è stata circa del 15% in Belgio (Comunità fiamminga), Danimarca, Estonia, Polonia e Norvegia, ed è stata particolarmente alta in Bulgaria e Romania, dove il 40% circa degli studenti non ha ottenuto risultati di livello 2. Questi due paesi sono caratterizzati da prestazioni medie degli studenti molto basse e da ambienti estremamente svantaggiati (OCSE 2010c, p. 105).

Non è facile ridurre il numero di studenti con scarsi risultati nella lettura e migliorare l'efficacia del sistema educativo di un paese. Nonostante l'attenzione delle politiche educative alla riduzione della percentuale di lettori con scarse competenze, la media europea e la percentuale di insufficienti nel 2009 non sono cambiate rispetto al 2000 ⁽⁸⁾. È tuttavia incoraggiante che il divario dei risultati degli studenti o l'equità dei sistemi educativi nell'UE-27 risultino in via di miglioramento. La deviazione standard è diminuita dal 100,9 del 2000 al 96,4 del 2009 (la differenza di -4,5 con un errore standard di 0,9 è statisticamente significativa) ⁽⁹⁾. Nella maggior parte dei paesi in cui il divario dei risultati degli studenti si è ridotto, è diminuita anche la percentuale di insufficienze nella lettura. Questi risultati suggeriscono che qualità ed equità sono caratteristiche dei sistemi educativi che si influenzano reciprocamente.

Sebbene la media dell'UE-27 e la percentuale di studenti insufficienti siano rimaste stabili, alcuni paesi hanno sperimentato notevoli cambiamenti. Germania, Lettonia, Polonia, Portogallo e Liechtenstein sono migliorati in punteggio medio, aumento dell'equità e diminuzione della percentuale di studenti insufficienti rispetto al 2000. Grazie a questi miglioramenti, Germania, Polonia e Liechtenstein registrano attualmente risultati migliori della media europea. C'è stato un notevole peggioramento dei risultati medi in Irlanda (-31) e Svezia (-19). Ciononostante, le prestazioni di questi paesi rimangono nella media o sopra la media europea.

⁽⁷⁾ Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea in istruzione e formazione (ET 2020), G.U. C 119, 28.5.2009.

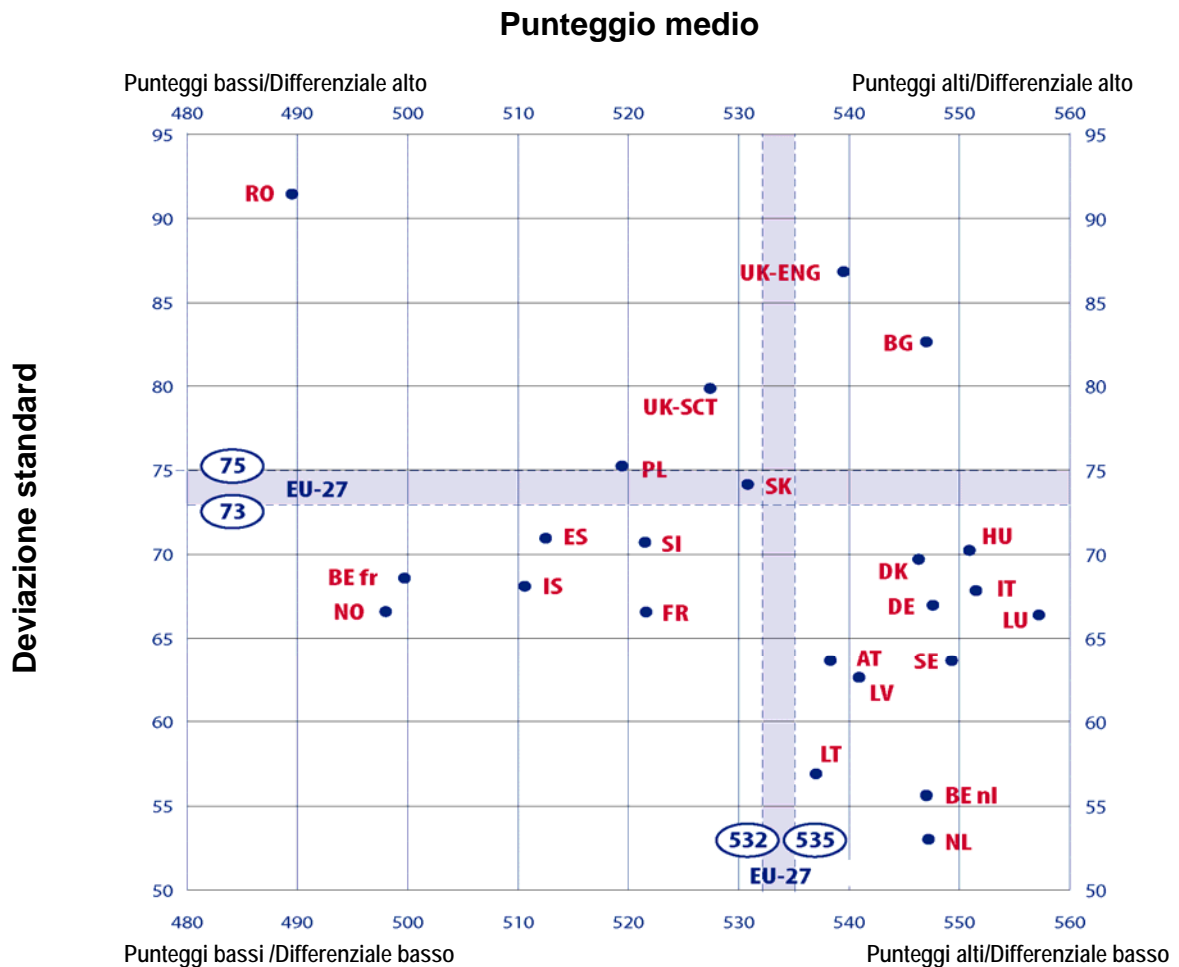
⁽⁸⁾ Tuttavia, dal punto di vista metodologico è più appropriato confrontare solo i Paesi che hanno partecipato al PISA 2000 e quelli con risultati paragonabili in entrambe le valutazioni (escludendo cioè Belgio (Comunità di lingua tedesca), Estonia, Lituania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria, Slovenia, Slovacchia e Regno Unito). Confrontando solo questi Paesi, la differenza nei punteggi medi non era significativa (5,4 punti, errore standard della differenza 5,12). La percentuale media di studenti sotto il Livello 2 è però diminuita in modo statisticamente significativo nel 2009 in confronto col 2000 (differenza 1,9 %, errore standard 0,72). Per i motivi metodologici delle esclusioni v. OCSE (2010f, p. 26).

⁽⁹⁾ Ciò rimane vero anche quando si confrontano solo quei Paesi che hanno parte partecipato al PISA 2000 e quelli con risultati paragonabili in entrambe le valutazioni. La deviazione standard nei risultati della lettura nel 2009 in quei Paesi è stata del 95,9 (errore standard 0,79). La differenza rispetto al 2000 è stata significativa (-4,4 punti, errore standard 1,09).

Rendimento nella lettura secondo i risultati dell'indagine PIRLS

Come mostra la Figura 3, gli alunni del quarto anno della scuola primaria nell'UE-27 hanno riportato nel PIRLS un punteggio medio di 533,3, superiore alla media internazionale (posta a 500 punti) ⁽¹⁰⁾. Non ci sono stati casi di spicco o paesi che si siano distanziati dagli altri.

◆◆◆ Figura 3: Punteggio medio e deviazione standard nella lettura per alunni del quarto anno di scuola primaria, 2006



	UE-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Punteggio medio	533	500	x	547	547	x	546	548	x	x	x	513	522	552	x	541	537	557
Deviazione standard	73.8	68.6	x	55.6	82.7	x	69.7	67.0	x	x	x	71.0	66.6	67.9	x	62.6	56.9	66.4
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK(*)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
Punteggio medio	551	x	547	538	519	x	490	522	531	x	549	540	x	527	511	x	498	x
Deviazione standard	70.2	x	53.0	63.7	75.3	x	91.5	70.7	74.2	x	63.6	86.9	x	79.9	68.1	x	66.6	x

x Paesi non partecipanti allo studio

Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2006.

UK (*): UK-WLS/NIR

⁽¹⁰⁾ Le medie internazionali PIRLS sono basate su tutti i partecipanti, compresi i paesi a medio sviluppo e in via di sviluppo di tutto il mondo. Non si possono quindi confrontare direttamente con le medie internazionali PISA, che si basano solo sui Paesi OCSE.

Nota esplicativa

Le due aree ombreggiate indicano le medie dell'UR -27. Si tratta di indicatori d'intervallo che tengono conto degli errori standard. Per facilitare la lettura le medie nazionali sono indicate con dei punti, ma bisogna tener presente che sono anche indicatori di intervallo. I punti vicini all'area della media europea possono non essere significativamente diversi dalla media europea. I valori statisticamente rilevanti ($p < .05$) differenti dalla medie dell'UE- 27 sono indicati in neretto nella tavola.

Per gli errori standard, v. l'appendice disponibile su <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic-studies-en.php>



Come si è notato sopra, è importante considerare i risultati nazionali relativi nei punteggi medi degli studenti insieme al divario delle prestazioni, cioè l'efficacia dei sistemi educativi insieme alla loro equità. La Figura 3 presenta questi due indicatori confrontati con la media dei paesi partecipanti dell'UE-27. Due aree di divisione segnano le medie dell'UE su questi indicatori (v. nota esplicativa della Figura 3). Si può ritenere che abbiano risultati educativi efficaci ed egualitari i paesi con punteggi significativamente maggiori della media e deviazioni standard significativamente più basse (v. Figura 3, parte in basso a destra). Questi paesi/regioni sono Belgio (Comunità fiamminga), Danimarca, Germania, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Ungheria, Austria e Svezia.

Quanto alle risultanze del PISA, ci sono stati solo pochi sistemi educativi con una forbice di punteggi nella lettura significativamente più ampia della media europea, cioè Bulgaria, Romania e Regno Unito (v. Figura 3, metà superiore). È stato particolarmente basso il punteggio medio della Romania, con percentuale molto più alta che negli altri sistemi educativi di studenti con difficoltà nella lettura (v. Figura 4).

Infine, in Belgio (Comunità francese), Francia, Slovenia, Islanda e Norvegia i risultati medi sono stati inferiori alla media europea, ma la loro forbice non era ampia. Ciò indica che in questi paesi la maggior parte degli studenti del quarto anno ha risultati similmente bassi; perciò gli sforzi per migliorare le prestazioni dovrebbero riguardare la popolazione scolastica in senso più ampio.

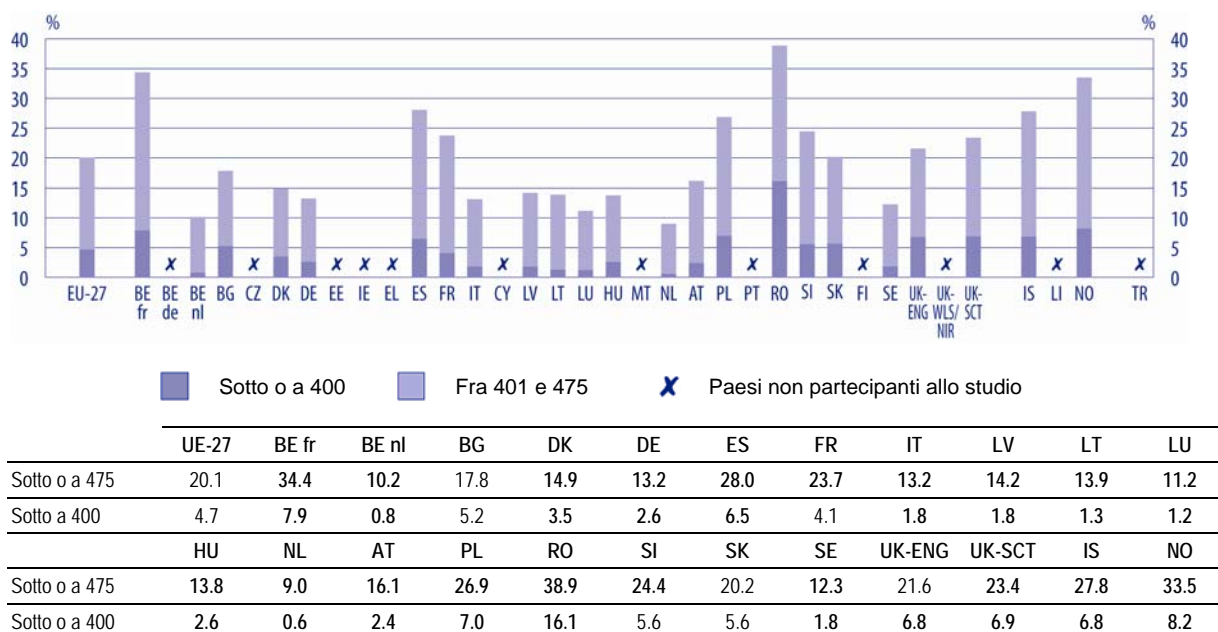
Come il PISA, anche il PIRLS stabilisce diversi punti sulla scala della performance, dividendola in livelli qualitativamente diversi chiamati 'benchmark internazionali'. Nel PIRLS 2006, venivano ritenuti studenti con difficoltà di lettura quelli che non arrivavano al Benchmark Internazionale Intermedio (posto a 475 punti secondo la scala PIRLS). Questo comprendeva due gruppi di alunni: quelli che mostravano alcune abilità basilari nella lettura, raggiungevano per esempio il Benchmark Internazionale Basso (400 punti) e quelli che non mostravano neppure competenze di lettura minime (sotto ai 400 punti). Secondo la definizione PIRLS, i ragazzi che arrivavano al Benchmark Internazionale Basso erano in grado di riconoscere, collocare e riprodurre con chiarezza brani stabiliti di testi informativi, specie se questi brani si trovavano nella parte iniziale del testo. Riuscivano anche in qualche caso a stabilire inferenze dirette (Mullis e altri 2007, p. 78). Eppure questi studenti sapevano a malapena riconoscere la trama di un testo letterario e trovare informazioni non esplicitamente affermate o segnalate nel testo.

La Figura 4 mostra la percentuale di studenti del quarto anno che hanno dimostrato competenze uguali o minori al livello basilare. In media, nei sistemi educativi europei partecipanti il 20% degli studenti non si sono dimostrati in grado di riconoscere trame a livello letterale o individuare informazioni non affermate esplicitamente. Il numero di studenti con difficoltà di lettura arrivava al 30% o più in Belgio (Comunità francese), Romania e Norvegia. All'altra estremità della scala, in Belgio (Comunità fiamminga), Danimarca, Germania, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Ungheria, Paesi Bassi, Austria e Svezia gli studenti con difficoltà di lettura erano di meno della media europea.

Gli alunni privi perfino delle competenze di lettura basilari erano in percentuale inferiore al 5% di media in tutta l'UE. La percentuale maggiore di lettori molto scarsi (quelli con punteggio al di sotto del

Benchmark Basso) risultava in Romania, dove il 16% degli studenti non era in grado di riconoscere, collocare e riprodurre particolari esplicitamente affermati nei testi. Questa percentuale era significativamente più alta rispetto a tutti i sistemi educativi europei. Anche in Belgio (Comunità francese), Spagna, Polonia, Regno Unito, Islanda e Norvegia le percentuali di alunni con gravi difficoltà di lettura erano significativamente maggiori della media europea.

◆◆◆ Figura 4: Percentuale di alunni con difficoltà di lettura nel quarto anno di scuola primaria, 2006



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2006.

Nota esplicativa

I valori statisticamente rilevanti ($p < 0.05$) diversi dalla media dell'UE sono indicati in neretto.

Per gli errori standard v. l'appendice disponibile su <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic-studies-en.php>.

In molti paesi i punteggi medi in competenze di lettura degli alunni del quarto anno sono cambiati in misura significativa dal 2001 al 2006 (Mullis e altri 2007, p. 44): c'è stato un innalzamento notevole in Germania, Italia e Slovenia, mentre si sono abbassati in misura significativa in Francia, Lettonia, Lituania, Romania, Svezia e Regno Unito (Inghilterra). Per alcuni paesi è possibile monitorare perfino tendenze precedenti. Nel 1991 l'IEA condusse un'indagine sulla competenza di lettura che nel 2001 è stata ripetuta in sei paesi europei. In base a questa indagine, tra il 1991 e il 2001 i risultati erano nettamente migliorati in Grecia, Ungheria, Slovenia e Islanda; in Italia non erano risultate variazioni significative, mentre la Svezia aveva peggiorato notevolmente (Martin, Mullis, Gonzales e Kennedy, 2003). Dei paesi partecipanti a tutte le indagini IEA, solo Slovenia e Svezia mostrano tendenze coerenti. I risultati sloveni sono sensibilmente migliorati ogni volta, sebbene restino ancora inferiori alla media UE (questo vale anche per i quindicenni sloveni nel PISA). I risultati medi degli alunni svedesi del quarto anno sono peggiorati significativamente in ogni indagine IEA. Questa tendenza si rispecchia nel PISA, che mostra anch'esso come i punteggi medi nella lettura dei quindicenni svedesi si sono abbassati significativamente tra il 2000 e il 2009. Nonostante ciò, la Svezia resta tra i paesi in cui gli allievi del quarto anno ottengono migliori punteggi e i quindicenni hanno risultati nella media.

Principali fattori associati alle performance richieste per portare a termine compiti di lettura

Le ricerche internazionali sui risultati degli studenti indagano i fattori che influiscono sulle performance nella lettura a tre livelli: caratteristiche (1) dei singoli studenti e delle loro famiglie, (2) degli insegnanti e delle scuole, e (3) dei sistemi educativi. Alcune caratteristiche dei singoli studenti, come l'ambiente domestico e familiare o il genere, non possono essere condizionati direttamente dai sistemi educativi, ma è importante conoscerne gli effetti per operare interventi particolari. Altri fattori, come il livello di impegno nella lettura o la qualità della preparazione dei docenti, sono meno suscettibili di miglioramento.

Caratteristiche degli studenti e dell'ambiente domestico

La ricerca ha stabilito con chiarezza che l'origine e ambiente familiare incidono in misura molto significativa sul successo scolastico (Breen e Jonsson, 2005). Secondo il PISA, l'ambiente domestico e familiare esercita un'influenza potente sulle performance nella lettura degli studenti (OCSE, 2004, 2010c). Anche il PIRLS registra una relazione forte tra successo nella lettura da parte degli studenti e più elevato livello culturale e lavorativo dei genitori (Mullis e altri, 2007). La maggioranza dei ragazzi con difficoltà di lettura ha genitori poco istruiti e proviene da famiglie svantaggiate sotto il profilo socio-economico che tendenzialmente non hanno risorse culturali, libri compresi. Nella gran parte dei paesi, origini familiari di immigrazione possono avere effetti significativamente dannosi sui risultati nella lettura, specialmente per gli studenti che a casa parlano una lingua diversa da quella dell'istruzione⁽¹⁾. Tuttavia il livello dell'influenza dell'ambiente domestico e familiare è diverso da paese a paese, suggerendo che in alcuni sistemi educativi si può rendere meno forte il rapporto tra origine e ambiente familiari e risultati (OCSE 2002, 2010d).

La capacità di lettura ha una dimensione di genere molto più forte rispetto alle altre abilità verificate comunemente, come matematica e scienze (EACEA/Eurydice, 2010). In quasi tutti i paesi, sia nel PIRLS che nel PISA, le ragazze sono mediamente più brave nella lettura dei ragazzi; leggono di più, e hanno interesse per letture diverse. In media le ragazze tendono a leggere romanzi e riviste, mentre i ragazzi leggono di più giornali e fumetti (OCSE, 2002, 2010d).

Il divario di genere è particolarmente visibile tra gli studenti con scarsi risultati. La Figura 5 mostra il rischio relativo di essere giovani con difficoltà di lettura per maschi e femmine secondo i dati PIRLS e PISA. In base al PIRLS 2006, nella maggior parte dei paesi, i maschi risultavano essere, con molta probabilità, i lettori peggiori. Nell'UE in media presentavano difficoltà nella lettura il 18% delle femmine e il 22% dei maschi. Solo in Spagna, Italia, Lussemburgo e Ungheria non c'erano differenze di genere, che erano invece particolarmente pronunciate in Lettonia e Lituania, dove le probabilità che i maschi avessero difficoltà erano circa il doppio rispetto alle femmine.

Nel PISA le differenze di genere risultano maggiori rispetto al PIRLS (v. Figura 5) (questo, però, potrebbe essere dovuto a differenze nella definizione di difficoltà nella lettura, o a differenze metodologiche). In tutti i sistemi educativi europei partecipanti, le probabilità di avere problemi con la lettura a 15 anni risultava essere il doppio per i maschi rispetto alle femmine. Ciò significa che, nella media europea, il 12% delle femmine e il 26% dei maschi non raggiungeva, nell'indagine PISA, il Livello 2. La differenza maggiore è stata osservata in Finlandia, dove per i maschi la probabilità era più che quadrupla rispetto alle femmine. Ciò potrebbe essere parzialmente dovuto al fatto che, rispetto agli altri paesi dell'UE, gli studenti con risultati scarsi erano di meno. Confrontando i risultati di genere in PISA 2000 e PISA 2009, nel 2009 sono state osservate differenze medie significativamente maggiori in Francia, Portogallo, Romania e Svezia.

⁽¹⁾ Tuttavia non vi è relazione fra quantità di studenti immigrati e media delle performance a livello nazionale. Questi risultati contraddicono l'assunto secondo cui alti livelli di immigrazione abbasseranno inevitabilmente la media delle performance dei sistemi scolastici (OCSE, 2010c).

◆◆◆ **Figura 5: Rischio relativo, per genere, di essere un alunno con difficoltà di lettura nel quarto anno di scuola primaria, 2006, e a 15 anni di età, 2009**

	UE-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Quarto anno	1.2	1.1	x	1.4	1.4	x	1.3	1.2	x	x	x	1.1	1.3	1.2	x	1.7	1.8	1.1
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
Quarto anno	1.0	x	1.4	1.3	1.3	x	1.2	1.5	1.4	x	1.5	1.3	1.5		1.4	x	1.3	x

Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2006.

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Quindicenni	1.9	1.4	2.7	1.6	1.8	2.1	1.7	1.9	2.7	2.1	2.2	1.6	1.8	2.3	x	2.7	2.7	1.6
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
Quindicenni	2.2	x	1.6	1.7	2.9	2.3	1.6	3.0	2.5	4.4	2.3	1.6	1.7		2.5	2.0	2.6	2.1

Fonte: OCSE, banca dati PISA 2009.

X Paesi non partecipanti allo studio

Nota esplicativa

Il rischio relativo per genere, di essere un alunno con difficoltà di lettura mostra il quoziente di probabilità per i maschi e per le femmine. In questa tabella i valori non in neretto indicano pari probabilità per maschi e per le femmine, quelli in neretto indicano che i maschi hanno un rischio significativamente maggiore ($p < .05$) di avere difficoltà di lettura.

Gli alunni con difficoltà di lettura secondo il PISA sono quelli che non arrivati hanno raggiunto il Livello 2 (<407,5)

Gli alunni con difficoltà di lettura secondo il PIRLS sono quelli che non hanno raggiunto il Benchmark Internazionale Intermedio (<475 punti).

Per gli errori standard v. l'appendice disponibile su http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Sebbene differenze metodologiche impediscano un confronto diretto tra PIRLS e PISA, questi risultati corrispondono ad altri studi che registrano differenze nella lettura che aumentano con l'età (Bock, 2000; Harmgarth, 1997; Johnsson-Smaragdi e Jonsson, 2006). Questa tendenza potrebbe essere messa in rapporto con la maggiore acquiescenza degli adolescenti agli stereotipi di genere, che associano la lettura all'attività femminile (Daly, 1999; Garbe, 2007). A sua volta questo potrebbe influenzare l'impegno e l'assiduità nella lettura, che con l'età calano più rapidamente nei maschi che nelle femmine (Harmgarth, 1997; Johnsson-Smaragdi e Jönsson, 2006). Però non tutte le ragazze sono brave nei compiti relativi alla lettura e non tutti i ragazzi li svolgono male; le differenze all'interno dei generi sono più forti di quelle tra i generi. Inoltre il divario di genere muta considerevolmente nei vari paesi, con il risultato che femmine e maschi non hanno vantaggi scolastici intrinseci e interessi diversi, ma che per lo più questi sono acquisiti e indotti dalla società.

Il fattore individuale più suscettibile di cambiamento è l'impegno dello studente nelle attività di lettura. L'impegno nella lettura e l'acquisizione di alti livelli di performance sono in stretta correlazione: attraverso la lettura più studenti diventano lettori migliori, e quando leggono bene tendono a leggere di più e a divertirsi leggendo (v. approfondimenti nel Capitolo 3). I risultati delle indagini PISA 2000 e 2009 suggeriscono che l'impegno può riequilibrare le differenze nei risultati tra maschi e femmine o tra studenti di varie provenienze sociali (OCSE, 2002, 2010d). Nondimeno, leggere per divertimento non è sufficiente: per diventare lettori migliori è essenziale anche la consapevolezza delle strategie efficaci di comprensione di ciò che si legge. Le differenze nel livello di impegno nella lettura e l'uso di strategie di comprensione spiegano largamente le differenze, di genere e socioeconomiche, nei risultati nella lettura. Perciò, quando i ragazzi provano piacere a leggere, leggono materiali diversi e adottano strategie di comprensione, possono ottenere nella lettura un livello di performance più alto rispetto a quello delle ragazze. Allo stesso modo studenti svantaggiati che leggono una varietà di testi utilizzando strategie di lettura efficaci tendono a ottenere buone performance. Tuttavia, nel 2009 i quindicenni leggevano meno per puro piacere rispetto al 2000 e, dato che questa diminuzione era più pronunciata tra i maschi, il divario di genere minaccia di allargarsi ulteriormente (OCSE, 2010f).

Caratteristiche dei sistemi educativi

Le indagini internazionali sui risultati degli studenti vengono spesso usate per il confronto tra paesi. Eppure, secondo il PISA 2009, le differenze tra i paesi europei spiegano solo il 10,6% della varianza totale delle prestazioni nella lettura, mentre la differenza tra scuole rappresenta il 37,3% e quella interna alle scuole il 52,1% del totale ⁽¹²⁾; non si dovrebbe perciò esagerare il grado d'influenza delle opportunità educative offerte agli studenti dal paese in cui vivono. È però possibile distinguere certi aspetti dei sistemi educativi che possono essere rapportati ai livelli generali di prestazioni degli studenti e/o alla percentuale di lettori deboli. Per esempio, il PIRLS registra una relazione positiva tra i risultati degli alunni del quarto anno della scuola primaria e la durata dell'educazione prescolastica (Mullis e altri, 2007). Il PISA ha scoperto che nei paesi con più ripetenti i risultati complessivi tendono a essere peggiori. Inoltre, nei paesi e nelle scuole in cui gli studenti seguono percorsi diversi basati sulle loro capacità, la riuscita complessiva non è migliore, ma vengono accentuate le differenze socioeconomiche (OCSE, 2004, 2010e).

È piuttosto difficile spiegare i cambiamenti nei risultati di uno specifico paese. Gli effetti di una riforma educativa non sono immediati e tendenze significative dipendono di solito dalla combinazione di diversi fattori; tuttavia esistono molti documenti e rapporti analitici in grado di fare un po' di luce sul problema. Per esempio, un'analisi OCSE (2010b) mostra che il significativo miglioramento della Polonia è dovuto soprattutto alla decisione di posporre di un anno il percorso di formazione professionale. Altri cambiamenti importanti hanno incluso aumento delle ore di formazione, verifiche più frequenti e rafforzamento della motivazione di studenti e docenti. In Lettonia un aumento di equità fra le scuole è in relazione anche a una riforma del sistema educativo consistente nel rinvio della scelta degli studenti tra licei e scuole professionali (OCSE, 2010f). Baye e altri (2010), spiegando il miglioramento dei risultati nel Belgio francofono, evidenziano il fatto che le preoccupazioni per i risultati allarmanti di PISA del 2000 hanno provocato un'ondata di riflessioni, azioni e ricerche nel campo della lettura. È stato introdotto un nuovo curriculum con una forte attenzione alle competenze di base, si è accentuata l'importanza della formazione dei docenti e si sono elaborati nuovi strumenti di sostegno e materiali didattici. Come nella situazione polacca, Baye e altri (2010) ricordano come fattore importante il fatto che gli studenti sono stati più abituati a venire esaminati da esterni. Anche in Germania sembra che il miglioramento nell'equità sia in relazione con i risultati del PISA 2000, che rivelavano disuguaglianze significative, con la conseguenza che regioni e scuole hanno fatto grossi investimenti nel sostegno degli studenti svantaggiati, compresi i figli di immigrati (OCSE, 2010f).

Un'analisi svedese (Skolverket, 2009) sull'abbassamento dei risultati scolastici mette in luce l'influenza della crescente segregazione nel sistema scolastico svedese e gli effetti negativi dovuti al decentramento e ai percorsi differenziati. Hanno influito negativamente anche la personalizzazione nelle pratiche didattiche e lo spostamento della responsabilità dai docenti agli studenti. Questi fattori hanno potenziato l'effetto del background socioeconomico degli studenti, sia per la maggiore concentrazione nelle stesse scuole di studenti di provenienza simile o sia per l'aumento d'importanza del sostegno familiare, laddove il livello culturale dei genitori ha avuto un peso maggiore nei risultati degli alunni.

Miglioramenti o cali generali delle prestazioni nella lettura sono associati di solito all'insegnamento delle altre competenze di base, e sono spesso legati a una riforma educativa complessiva. Inoltre, i cambiamenti nelle performance degli studenti possono anche segnalare cambiamenti nelle condizioni demografiche e nella composizione socioeconomica della popolazione scolastica.

⁽¹²⁾ I numeri sono calcolati con un modello a 3 livelli (paese, scuola e studente) per i paesi partecipanti dell'UE-27.

*
* *

Le ricerche internazionali sui risultati degli studenti forniscono abbondanti informazioni sui risultati nella lettura, ma si concentrano perlopiù su fattori individuali e scolastici; non raccolgono sistematicamente i dati sui sistemi educativi (PISA) né analizzano tali dati (PIRLS) per valutarne l'impatto sui risultati nella lettura. Questo studio esamina i dati qualitativi su vari aspetti dei sistemi educativi europei allo scopo di individuare i fattori principali che incidono sulle prestazioni nella lettura e mette in luce le buone pratiche nell'insegnamento e nella promozione della lettura. Un'analisi secondaria dei dati completerà la discussione dei risultati della ricerca e delle politiche nazionali su ogni tematica chiave dello studio.

CAPITOLO 1: APPROCCI ALL' INSEGNAMENTO DELLA LETTURA

Da decenni, in Europa, uno degli obiettivi principali dei sistemi educativi è dotare tutti i cittadini di adeguate competenze di lettura. L'insegnamento e l'apprendimento di queste competenze sono però un processo molto complesso. L'obiettivo principale di questo capitolo è duplice: in primo luogo illustrare questo processo e mettere in rilievo gli ostacoli principali alla sua riuscita, e in secondo luogo illustrare il tipo di sostegno fornito agli insegnanti e al personale educativo per l'insegnamento delle competenze di lettura attraverso un'analisi delle linee-guida ufficiali, attingendo largamente ai curricula nazionali e alle politiche correlate.

Il paragrafo 1.1 fornisce una panoramica della ricerca accademica connessa alle varie componenti del processo di insegnamento della lettura e a quelle pratiche di insegnamento efficaci nelle fasi principali dello sviluppo della lettura. La sezione si concentrerà sui metodi e sulle attività di insegnamento che possono aiutare gli studenti con difficoltà di lettura. Il paragrafo 1.2 si concentra sui curricula e sulle linee guida nazionali e a livello centrale, esaminando principalmente se essi riflettono i risultati delle recenti ricerche internazionali sugli stadi principali dello sviluppo della lettura e sulle pratiche di insegnamento più efficaci. Inoltre, questo paragrafo mette in risalto le principali somiglianze e differenze tra diversi paesi nelle loro politiche di insegnamento della lettura. Il paragrafo 1.3 affronta l'argomento degli studenti che incontrano difficoltà nella lettura e esamina gli approcci comuni utilizzati per offrire loro sostegno. L'analisi è basata sui dati del Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006. Il paragrafo 1.4 analizza le politiche nazionali e le pratiche connesse al personale educativo di sostegno che aiuta gli insegnanti nel loro lavoro con studenti che hanno problemi di lettura con uno sguardo alle iniziative concrete e di successo messe in atto nei sistemi educativi per aiutare questi studenti.

1.1. Rassegna della letteratura accademica sull'insegnamento della lettura e sui modi di affrontare le difficoltà di lettura

Le competenze lettura acquisite in ambito scolastico forniscono una base per il successo precoce e continuativo degli studenti a scuola e per la loro successiva inclusione e partecipazione nella vita sociale, culturale e professionale. Infatti lo sviluppo di buone competenze di lettura solitamente porta al successo anche nell'ambito dell'istruzione superiore. Viceversa, non riuscire ad apprendere a leggere in modo scorrevole e con un buon grado di comprensione può portare ad avere difficoltà sia di apprendimento sia nello sviluppo di nuove competenze.

Le attuali ricerche sulla competenza di lettura mettono in evidenza modi efficaci per promuovere l'acquisizione e la comprensione della lettura nei bambini e negli adolescenti e suggerisce buone pratiche con basi scientifiche su come affrontare le difficoltà di lettura. Esistono molti studi che mettono in relazione lo sviluppo della competenza di lettura con pratiche didattiche specifiche e, cosa forse ancor più importante, ci permettono di identificare cosa fanno i buoni lettori e di cosa hanno bisogno i lettori deboli.

Il prossimo paragrafo presenta una panoramica dei risultati delle ricerche sulle fasi principali nello sviluppo della lettura, sulle pratiche didattiche efficaci e sulle strategie di valutazione. Verrà riservata particolare attenzione ai modi per affrontare i bisogni degli studenti con difficoltà di lettura. Va detto che il processo descritto non segue una sequenza lineare laddove ogni elemento dello sviluppo della lettura rappresenta un prerequisito per il successivo; al contrario, tutte le diverse fasi e gli approcci di insegnamento devono essere considerati in modo bilanciato, integrato e dinamico per promuovere le competenze di lettura come parte di un programma di istruzione linguistico globale e incentrato sulla comprensione.

1.1.1. Le basi del primo sviluppo della lettura

La prima fase dello sviluppo della lettura è cruciale per l'acquisizione delle competenze di lettura. Nei paragrafi seguenti verranno presentate alcune dimensioni dell'insegnamento degli elementi di base della lettura che si sono dimostrate maggiormente influenti nei primi stadi dell'apprendimento della lettura. Si tratta della consapevolezza fonologica e fonemica, della fonetica e della fluidità nella lettura.

Consapevolezza fonologica

C'è largo consenso sul fatto che la consapevolezza fonologica sia altamente predittiva dello sviluppo della lettura, particolarmente nelle sue prime fasi (v. per esempio Chall, 1996b; Cowen, 2003; Patel et al., 2004; Caravolas et al., 2005). L'espressione 'consapevolezza fonologica' – spesso usata in modo intercambiabile con 'consapevolezza fonemica' – si riferisce alla 'capacità di individuare e manipolare i segmenti sonori delle parole pronunciate' (Pufpaff, 2009). La consapevolezza fonemica, cioè la comprensione dei fonemi (le unità minime dei suoni), è una componente della consapevolezza fonologica (Cunningham, Cunningham, Hoffman & Yopp, 1998).

L'insegnamento della consapevolezza fonologica è una componente chiave dell'alfabetizzazione emergente. Infatti, i deficit esistenti in quest'area possono essere corretti nella scuola primaria o preprimaria con esercizi specifici. Uno studio sui programmi di alfabetizzazione nei curricula degli asili di 10 Paesi europei (Tafa, 2008) riporta un crescente riconoscimento dell'impatto della consapevolezza fonologica sul successo dei bambini nella lettura e nella scrittura e indica che l'adozione di strategie per accrescere la consapevolezza fonologica nelle classi d'asilo è fondamentale per il successo dell'alfabetizzazione dei bambini.

L'istruzione precoce nella consapevolezza fonologica può avere un effetto particolarmente importante sullo sviluppo e sui risultati delle competenze di lettura nei bambini a rischio di sviluppare difficoltà di lettura. Questo viene dimostrato, ad esempio, negli studi di Ball e Blachman (1991) e di Foorman et al. (1997a, b), che hanno integrato i programmi d'asilo rivolti ai bambini a rischio di sviluppare difficoltà di lettura con attività e compiti che implicano competenze di consapevolezza fonologica. Entrambi gli studi hanno mostrato che l'inclusione di tali attività ha avuto come risultato la maggior crescita delle capacità di lettura nei bambini che hanno partecipato al programma rispetto ai bambini che hanno seguito il curriculum standard non arricchito da competenze di consapevolezza fonologica.

Studi analoghi hanno mostrato che i benefici dell'insegnamento delle competenze di consapevolezza fonologica hanno una lunga durata e appaiono evidenti anche nella lettura delle parole nei primi anni della scuola primaria. Torgesen (1997) ha calcolato che il tutoraggio individuale nelle strategie di decodifica fonologica e nella pratica di lettura e scrittura ha permesso, a circa il 75% degli alunni del primo anno della scuola primaria che si trovavano all'asilo nel gruppo meno avanzato per le competenze fonologiche, di accedere al livello nella media nazionale. Gli stessi risultati sono stati ottenuti con lettori più grandi e gravemente disabili, anche se il tutoraggio individuale è stato assai più intenso in termini di tempo; inoltre, l'accuratezza di decodifica, anche se non la velocità, ha raggiunto le medie nazionali. Olson et al. (1997) hanno rilevato risultati positivi simili con alunni dal terzo al sesto anno che hanno avuto un tutoraggio individuale nelle strategie di decodifica fonologica.

Fonetica

La ricerca ha, inoltre, fornito le prove del ruolo importante della 'fonetica' – nota anche come 'corrispondenza grafema-fonema' – nell'imparare a leggere (v. per esempio Foorman et al., 1998; Torgeson, 2000; Torgeson et al., 2001; Goswami, 2005; Torgerson et al., 2006; Brooks, 2007; de Graaff et al., 2009). La fonetica insegna agli alunni 'il modo in cui le lettere sono collegate ai suoni (fonemi) per formare corrispondenze lettera-suono e configurazioni di sillabazione, e per aiutarli ad applicare questa conoscenza alla loro lettura' (NRP 2000, p. 8). La maggior parte degli studi sottolinea

la necessità di un'istruzione fonetica sistematica in base a un piano o un programma chiaro, piuttosto che di una sporadica attenzione alla corrispondenza grafema-fonema in cui l'insegnante sviluppa la lezione in risposta ai bisogni degli alunni, e mostra che l'istruzione fonetica sistematica ha un impatto positivo sulle competenze di identificazione delle parole e di sillabazione dei lettori principianti costituendo un intervento efficace per portare il progresso dei bambini con un basso grado di alfabetizzazione allo stesso livello dei risultati ottenuti dai loro compagni (ibid.).

Quest'ultima scoperta è stata anche confermata da un più recente rapporto del *National Reading Panel* (Shanahan, 2005). Inoltre, il rapporto ha evidenziato che nonostante la fonetica possa essere generalmente insegnata per piccoli gruppi o per classi intere, gli studenti con difficoltà di lettura possono trarre beneficio da un insegnamento per piccoli gruppi ancora più intensivo. Non tutti gli alunni capiscono tutti i concetti della fonetica così come gli vengono inizialmente presentati, ed è per questo che il rapporto consiglia di monitorare costantemente i progressi degli alunni e di fornire un'istruzione fonetica intensiva per gruppi ristretti in base alle loro esigenze.

Un'altra rassegna tratta dei risultati delle ricerche condotte in Regno Unito, Australia, Canada e Stati Uniti sui metodi didattici alternativi per lettori in difficoltà nelle scuole elementari (Slavin et al., 2009). Essa concorda sull'importanza del ruolo della fonetica e inoltre arriva alla conclusione che i programmi che si sono mostrati più efficaci per alunni con difficoltà di lettura sono programmi di tutoraggio individuale in cui i tutori sono gli insegnanti stessi, piuttosto che assistenti o volontari.

Excursus: l'importanza dell'ortografia nell'apprendimento della lettura

La corrispondenza grafema-fonema può essere più centrale nell'insegnamento della lettura in certi paesi piuttosto che in altri in quanto lo sforzo necessario per imparare a leggere varia a seconda delle lingue. Nelle lingue con ortografie regolari, in parole diverse la stessa lettera viene sempre pronunciata allo stesso modo, mentre nelle ortografie irregolari le relazioni lettera-suono hanno molte varianti. Per esempio, le strutture ortografiche e sillabiche di inglese, francese, danese e portoghese sono notevolmente diverse e più complesse di quelle di altre lingue europee con ortografie più regolari come finlandese, greco, italiano e spagnolo. Questo ha delle implicazioni importanti per lo sviluppo della lettura e, quindi, per elaborare raccomandazioni per l'insegnamento della lettura in Europa.

Seymour et al. (2003) hanno studiato la fase iniziale (fondazione) dell'apprendimento della lettura in inglese e in dodici altre ortografie europee. I loro risultati dimostrano che gli alunni della maggior parte dei paesi europei diventano accurati e fluenti nella lettura al livello di base prima della fine del primo anno di scuola primaria. Ci sono alcune eccezioni, soprattutto per francese, portoghese, danese, e in particolare per l'inglese. Gli effetti non sembrano essere attribuibili a differenze d'età nell'inizio dell'apprendimento della lettura o nella conoscenza delle lettere: gli autori sostengono invece che la responsabilità è della differenza linguistica strutturale nella complessità sillabica e nella coerenza ortografica. Lo sviluppo delle competenze basilari di lettura nelle lingue con ortografia irregolare sembra avere bisogno del doppio di tempo rispetto alle lingue con ortografie regolari.

Il progetto PROREAD (Blomert, 2009), che ha fatto un raffronto tra le capacità cognitive di singoli bambini di scuola primaria in sei paesi europei, è giunto a conclusioni simili. I risultati del progetto hanno dimostrato che i bambini usano le stesse competenze cognitive per imparare a leggere tanto nelle ortografie regolari quanto in quelle irregolari: tuttavia, alla perdita di regolarità della relazione tra lettera e suono parlato corrisponde un rallentamento del ritmo dello sviluppo di lettura. L'influenza della regolarità dell'ortografia è dunque importante soprattutto nei primi anni di acquisizione della lettura. Inoltre essa costituisce un fattore significativo nel cattivo sviluppo della lettura durante questo periodo, il che a sua volta suggerisce che il sostegno per gli alunni con difficoltà di lettura debba cominciare il prima possibile, preferibilmente nel primo anno di scuola primaria.

Fluidità nella lettura

Lo sviluppo della fluidità nella lettura è un altro importante elemento nello sviluppo delle competenze di base della lettura, dal momento che senza fluidità i lettori potrebbero avere delle difficoltà nel capire ciò che stanno leggendo. La fluidità di lettura è descritta da Rasinski (2003) come la capacità di leggere brani scritti con accuratezza, rapidamente, senza sforzo e con espressività adeguata ('prosodia'). Nichols et al. (2009, p. 4) ampliano questa definizione mettendo in risalto il ruolo della velocità nella scorrevolezza della lettura come 'automatismo del riconoscimento della parola'. Anche gli alunni con difficoltà di lettura possono raggiungere un alto grado di precisione nella lettura, senza però acquisire scioltezza a causa della bassa velocità a cui leggono.

In generale, si pensa che i lettori comincino dapprima a leggere in modo accurato, poi con rapidità, ed infine ad incorporare elementi del linguaggio parlato e scritto come grammatica e punteggiatura. Man mano che raggiungono un maggiore automatismo nell'usare le competenze di livello più basso, essi possono dedicare maggiore attenzione alla comprensione di ciò che stanno leggendo. Questo è stato confermato dai risultati del US National Reading Panel, che afferma che 'la fluidità permette la comprensione della lettura liberando risorse cognitive per l'interpretazione' (NICHD 2000, p. 36).

Mentre la ricerca sottolinea l'importanza della fluidità di lettura nello sviluppo precoce della lettura e mette in risalto i fattori che contribuiscono a perseguirla, sono disponibili meno prove dell'efficacia dei metodi didattici usati per migliorare la scioltezza. Generalmente si pensa che la scioltezza di lettura possa essere raggiunta con la pratica e l'esperienza delle convenzioni del testo, della grammatica e della punteggiatura. È stato anche ipotizzato che la lettura indipendente e costante possa funzionare bene per quei lettori in grado di monitorare e valutare la propria lettura. Tuttavia, per la maggior parte dei lettori più giovani e con maggiori difficoltà, la lettura costante sembra essere maggiormente efficace se avviene sotto la guida di un insegnante (Rasinski et al., 2009). I metodi didattici che sono stati suggeriti comprendono la lettura ripetuta a coppie, la lettura assistita e la lettura per frasi (v. p. es. Nichols et al., 2009).

Un approccio equilibrato all'insegnamento della lettura

Nel complesso, è importante ricordare che sebbene la consapevolezza fonologica, la consapevolezza fonemica, l'insegnamento della fonetica e la fluidità siano diventati gli approcci per l'insegnamento della lettura più diffusi, usati e analizzati, essi non sono gli unici. Questi approcci si rivolgono solo ad alcuni dei processi che devono essere sviluppati assieme ad altri per far sì che l'alunno diventi un lettore. Per esempio, Cowen (2003, p. 2) ha analizzato sei importanti lavori di ricerca sull'apprendimento della lettura e ha rilevato che la lettura leggere per trovare senso e per capire dovrebbe essere separata dall'insegnamento della fonetica viceversa. Di conseguenza, auspica un 'programma bilanciato' per il primo insegnamento della lettura, con un approccio esauriente ed integrato, che 'richiede che gli insegnanti abbiano un'ampia conoscenza delle ricerche connesse alla prima alfabetizzazione, all'istruzione basata sulla valutazione, alla consapevolezza fonologica e fonemica, al principio alfabetico, alla fonetica e agli studi internazionali, selezione di lettori di livello appropriato, risposta dei lettori, processo di scrittura e apprendimento costruttivista.'

Un esempio di approccio bilanciato per bambini con difficoltà di acquisizione delle competenze di lettura nella fase iniziale della loro carriera scolastica è il 'Reading Recovery', che si concentra sia sulla costruzione sia sulla comprensione del testo scritto (per più informazioni su questo programma in alcuni paesi europei v. il paragrafo 1.4). Il progetto, nella sua forma attuale, punta a unire l'attenzione sulla consapevolezza fonologica e fonemica con la fonetica e la fluidità per bambini che iniziano a scrivere e a leggere. Nel corso di una serie di sessioni individuali intensive, gli insegnanti impegnano i bambini in una serie di attività su testi selezionati, tra cui la rilettura di un testo, l'identificazione di lettere e parole, sentire e scrivere suoni presenti in parole, ecc. Il progetto 'Reading Recovery' si rivolge a bambini che nel corso dei primi anni di scuola presentano il rendimento più basso nella competenza di lettura, e punta ad affrontare le difficoltà prima che queste vadano a influire sulle

prestazioni scolastiche. Le valutazioni del 'Reading Recovery' hanno mostrato che il programma ha effetti positivi sulle competenze di lettura iniziali degli alunni (v. per es. Iversen e Tunmer, 1993; Stahl et al., 1999), e che è particolarmente efficace con i bambini socialmente svantaggiati (Sylva e Hurry, 1996); tuttavia, studi recenti sottolineano che il programma deve rivolgere maggiore attenzione all'insegnamento della fonetica sistematica e strutturata (Rose, 2009; Singleton, 2009).

1.1.2. Sviluppo della comprensione della lettura

Dopo i primi anni di sviluppo delle competenze di base nella lettura, gli alunni devono consolidare le competenze in modo da poter 'leggere per imparare', sviluppando ulteriormente la capacità di riconoscere le parole, accrescendo la fluidità di lettura e la velocità con cui leggono un testo coerente. Gli studenti che non riescono a fare progressi nell'acquisizione di queste competenze di lettura di base possono incontrare molte difficoltà nel raggiungere gli obiettivi finali della lettura: comprendere quello che leggono e usare la lettura come strumento di apprendimento.

Sviluppo del vocabolario

Lo sviluppo della conoscenza del vocabolario è un elemento importante nell'apprendimento della lettura. Dagli alunni che hanno un buon vocabolario ci si può aspettare un miglioramento nella lettura e nella comprensione; gli alunni che non hanno, determinate parole nel loro vocabolario potrebbero non capirle quando esse appaiono nel testo scritto. Le ricerche hanno dimostrato l'importanza del vocabolario e delle sue connessioni con la comprensione della lettura. Per esempio, alcuni studi hanno dimostrato che un vocabolario ben sviluppato alla scuola materna è un predittore efficace della comprensione della lettura negli anni centrali della scuola primaria (Scarborough, 1998); il vocabolario orale alla fine del primo anno della scuola primaria è un predittore significativo della comprensione della lettura dopo dieci anni (Cunningham e Stanovich, 1997); e lo scarto di vocabolario si allarga nelle prime classi, in altre parole gli alunni che cominciano la scuola con una conoscenza limitata del vocabolario, con il tempo perdono terreno rispetto ai loro pari che hanno cominciato con un vocabolario ricco (Biemiller & Slonim, 2001).

I risultati di queste ricerche sottolineano l'importanza di realizzare un programma per lo sviluppo di un vocabolario ricco fin dai primi anni di scuola. Si deve osservare, però, che la conoscenza del vocabolario deve essere intesa come parte di un continuo, che comincia dal non avere alcuna conoscenza del significato della parola all'avere un senso generale del suo significato, per poi focalizzare la comprensione a una conoscenza connessa al contesto e, infine, all'avere una conoscenza ricca e decontestualizzata del significato della parola, delle sue relazioni con le altre parole e della sua estensione agli usi metaforici (Beck et al., 2002). Un alunno può quindi capire una parola nella sua accezione generale ma aver bisogno di insegnamento ulteriore per raggiungere un livello di comprensione superiore. In questo caso, una valutazione adeguata della comprensione di una parola da parte dell'alunno svolge un ruolo chiave nel determinare quale sia il tipo di insegnamento necessario.

In una rassegna degli studi sullo sviluppo del vocabolario, Baumann (2009) osserva che l'insegnamento del vocabolario può potenziare la comprensione della lettura quando: comprende informazioni denotative e contestuali; fornisce molteplici incontri istruttivi con le parole e richiede ai discenti di partecipare attivamente all'elaborazione del significato delle parole. Fra le tecniche efficaci che coinvolgono direttamente gli alunni nel costruire significato vi sono quelle che usano la loro esperienza personale per sviluppare il vocabolario in classe. Per esempio, gli alunni possono confrontarsi su una lista di parole associate con un termine familiare, mettendo insieme le loro conoscenze del vocabolario pertinente mentre discutono le parole meno familiari della lista; oppure possono impegnarsi a costruire e a raccontare una storia allo scopo di sviluppare le competenze di lettura e quelle di comprensione e vocabolario (Smith, 1997).

Per gli studenti di scuola secondaria, lo sviluppo del vocabolario di lettura si sposta sul linguaggio accademico e sul vocabolario usato per comunicare concetti disciplinari e transdisciplinari in materie come la matematica, le scienze o la storia. Il vocabolario accademico nell'ambito delle discipline tende ad essere altamente specializzato (ad esempio, 'osmosi', 'perimetro', 'parametro', 'geografico'), e si distingue dal vocabolario quotidiano che viene usato per comunicare ad un livello meno formale al di fuori della classe. Secondo Marzano (2005), l'insegnamento efficace del vocabolario accademico passa sia attraverso l'insegnamento diretto nella nuova terminologia sia attraverso l'incontro ripetuto con le parole. Questo approccio metterà gli studenti in grado di costruire e mantenere la conoscenza del vocabolario fondamentale per capire le informazioni che leggeranno e sentiranno in classe. Shanahan e Shanahan (2008) a questo aggiungono che, date le speciali esigenze di alfabetizzazione delle varie materie scolastiche, l'insegnamento della lettura a livello secondario dovrebbe essere inserito nell'insegnamento delle rispettive discipline. In altre parole, gli insegnanti delle varie discipline dovrebbero usare strategie di comprensione appropriate che coinvolgano direttamente ed esplicitamente il vocabolario specializzato di cui gli studenti hanno bisogno per soddisfare le particolari necessità della lettura e della scrittura nelle diverse discipline.

C'è una notevole scarsità di studi volti ad analizzare l'impatto dei programmi per lo sviluppo del vocabolario per sostenere i lettori insufficienti. È stato però dimostrato che i lettori in difficoltà spesso non migliorano nella loro comprensione di lettura perché hanno un vocabolario di lettura limitato. Potenziare lo sviluppo del vocabolario nei bambini che presentano difficoltà di lettura può così aiutarli a identificare meglio concetti chiave nei testi che leggono, fare inferenze all'interno di un testo e tra testi, e accrescere le loro capacità di comprensione (v. per es. Brooks, 2007; Scammacca et al., 2007; Rupley e Nichols, 2005). Anche se non vi è consenso generale sugli effetti dell'uso dei computer per i lettori con difficoltà (Brooks, 2007), alcuni studi su alunni di anni diversi hanno rilevato un impatto positivo sull'apprendimento e sulla comprensione degli studenti risultante dall'uso di libri elettronici parlanti e testi elettronici per sostenere lo sviluppo del vocabolario negli studenti con difficoltà di lettura (v. per es. Anderson-Inman & Horney, 1998; De Jong e Bus, 2003).

Strategie di comprensione della lettura

Nel corso del loro progresso scolastico gli studenti devono affrontare compiti di comprensione di lettura sempre più impegnativi, connessi alla letteratura e a testi informativi in varie materie. Il punto focale della lettura si sposta dall'essere capaci di decodificare singole parole all'essere in grado di capire un messaggio o un testo intero. A questo stadio la comprensione di lettura può essere definita "riflessione intenzionale durante la quale il significato viene costruito attraverso le interazioni tra lettore e testo" (Durkin, cit. in Harris e Hodges 1995, p. 207). Perciò, la comprensione di lettura comporta processi sia linguistici sia cognitivi che interagiscono nel corso della lettura a mano a mano che il lettore cerca di estrarre e creare significato dal testo scritto.

Secondo il gruppo di studio sulla lettura RAND (2002), la comprensione della lettura dovrebbe essere già parte dell'insegnamento della lettura rivolto ai lettori principianti e non solo un elemento centrale dell'istruzione a livello post-primario, dopo che i lettori hanno già ampiamente imparato a padroneggiare le competenze di riconoscimento della parola. In particolare, l'istruzione nei campi della lingua orale, del vocabolario e della comprensione all'ascolto dovrebbero cominciare nella scuola preprimaria e continuare per tutta la scuola primaria. Oltre a buone competenze orali, il gruppo RAND descrive altri requisiti necessari ad una buona comprensione scritta, tra cui un buon insegnamento di lettura iniziale. I bambini in grado di leggere parole in modo rapido e accurato hanno solide basi per poter progredire bene nel campo della comprensione. Inoltre, l'interazione sociale e la partecipazione a comunità alfabetizzate – a casa e in classe come nelle comunità e nel più ampio contesto socio-culturale – potenziano la motivazione degli alunni e aiutano a formare la loro identità di lettori. Gli alunni maggiormente esposti a esperienze di alfabetizzazione e con un facile accesso al testo scritto svilupperanno con maggior probabilità una buona comprensione scritta. Pertanto, le strategie di insegnamento volte a sviluppare la comprensione della lettura devono tenere conto sia degli ambienti

di provenienza sia di quanto gli alunni siano pronti a beneficiare dell'insegnamento della comprensione della lettura.

Insegnare agli studenti a usare strategie di comprensione della lettura può aiutarli a comprendere un testo prima, durante e dopo la lettura. Le strategie di comprensione della lettura sono procedure specifiche che permettono agli studenti di avere coscienza del loro grado di comprensione del testo mano a mano che lo leggono e di migliorare la loro comprensione ed apprendimento di esso. Leggendo un testo, i buoni lettori usano, consciamente ed inconsciamente, una vasta gamma di strategie di comprensione: uso della loro conoscenza pregressa, interrogazione del testo e uso della conoscenza del tipo di testo per comprenderne più facilmente la struttura linguistica e le connessioni. I lettori più deboli, al contrario, hanno un repertorio di strategie di comprensione della lettura molto limitato e spesso decidono di proseguire nella lettura di un testo anche se non lo capiscono.

Negli ultimi anni c'è stato molto sostegno all'insegnamento esplicito delle strategie di lettura nel corso dell'intero percorso scolastico. L'idea dietro questo approccio, come dichiarato dalla National Reading Panel (NICHHD, 2000), è che la comprensione della lettura può essere migliorata insegnando agli studenti ad usare specifiche strategie cognitive o a ragionare in modo strategico quando incontrano ostacoli. L'insegnante spiega l'obiettivo generale delle strategie, illustra i modelli e guida gli studenti nella loro acquisizione e nel loro uso finché non sono capaci di usarli autonomamente. Come risultato della meta-analisi degli studi sulle strategie di insegnamento del National Reading Panel, sono state identificate sette strategie che sembrano le più efficaci per migliorare la comprensione della lettura:

- monitoraggio della comprensione, in cui i lettori imparano a capire il proprio grado di comprensione;
- apprendimento cooperativo, in cui gli studenti imparano strategie di lettura e discutono insieme il materiale di lettura;
- uso di organizzatori grafici e semantici (comprese rappresentazioni schematiche del contenuto della storia, *story maps*), in cui i lettori producono delle rappresentazioni grafiche del materiale per aiutare la comprensione e la memoria;
- domanda e risposta, in cui i lettori rispondono a domande fatte dall'insegnante e ricevono un feedback immediato;
- generazione della domanda, in cui i lettori imparano a porsi domande e a trovare da soli le risposte deduttive;
- struttura della storia, in cui gli studenti imparano a usare la struttura della storia come mezzo per ricordarne i contenuti e rispondere alle domande su ciò che hanno letto; e
- riassunto, dove si insegna ai lettori a riassumere le idee ed a generalizzare a partire dalla informazione contenuta nel testo.

Inoltre, il *National Reading Panel* ha osservato che molte di queste strategie sono più efficaci quando vengono usate come parte di un metodo a strategia multipla. L'uso combinato di strategie diverse può portare a un apprendimento più efficace, a una migliore trasmissione dell'apprendimento, a un accrescimento della memoria e a miglioramenti di comprensione in genere. Un esempio di istruzione a strategia multipla è 'l'insegnamento reciproco' (Palincsar e Brown, 1984), in cui l'insegnante spiega e dimostra quattro strategie di comprensione – generazione della domanda, riassunto, chiarimento e predizione – e le supporta attraverso il dialogo con gli alunni man mano che questi cercano di estrarre significato dal testo.

Le ricerche europee recenti dimostrano i benefici dell'insegnamento reciproco nella comprensione della lettura per gli studenti della scuola primaria e secondaria. Per esempio, in Finlandia, Takala (2006) ha trovato non solo che l'insegnamento reciproco era particolarmente efficace per l'insegnamento della comprensione della lettura agli studenti del quarto e sesto anno, ma che era anche d'aiuto a studenti con disturbi specifici del linguaggio. Una rassegna delle ricerche a opera di

Brooks (2007) ha concluso che l'insegnamento reciproco di alunni con difficoltà di lettura ha un effetto positivo sulla loro accuratezza di lettura e decisivo sulla loro comprensione. Spörer, Brunstein e Kieschke (2009) hanno studiato 210 alunni tedeschi di scuola primaria a cui erano state insegnate strategie di riassunto, di domanda, di chiarimento e predizione e che erano stati assegnati a una di tre situazioni di insegnamento reciproco, cioè a piccoli gruppi, a coppie o a piccoli gruppi guidati dal maestro. I ricercatori hanno trovato che gli alunni che facevano parte delle situazioni di insegnamento reciproco per piccoli gruppi avevano risultati migliori nei test di comprensione della lettura rispetto a quelli che si trovavano nei gruppi diretti dal maestro.

Questo ultimo studio conferma anche l'efficacia delle pratiche didattiche che promuovono l'apprendimento collaborativo, che può essere definito come 'apprendimento attraverso il lavoro insieme in piccoli gruppi in modo da comprendere nuove informazioni o creare un nuovo prodotto' (Harris e Hodges 1995, p. 35). Dal momento che l'apprendimento collaborativo comporta che gli studenti lavorino insieme in coppia o in piccoli gruppi su obiettivi chiaramente definiti, esso richiede la partecipazione di ogni alunno. Gruppi con capacità diverse possono lavorare insieme, e i lettori possono insegnare l'uno all'altro. La didattica dell'apprendimento collaborativo viene usata con successo per insegnare strategie di comprensione della lettura nelle materie curriculari ed extracurriculari. È stato dimostrato che essa porta a un migliore rendimento accademico, a una più forte motivazione all'apprendimento e maggior tempo passato a lavorare (Bramlett, 1994). Gli alunni che presentano le capacità più diverse possono trarre beneficio dall'apprendimento collaborativo, che può avere effetti particolarmente positivi sui lettori con difficoltà. Questo tipo di collaborazione tra pari può dare ai lettori con difficoltà un nuovo e attivo ruolo nel contribuire ad un processo di costruzione sociale del sapere nella classe (Slavin et al., 2009). Inoltre, si è trovato che sia efficace per integrare alunni con invalidità e difficoltà di apprendimento nelle classi normali (Klingner et al., 1998).

Un esempio di programma di apprendimento collaborativo è il PALS, cioè *Peer-Assisted Learning Strategies* (Fuchs & Fuchs, 2001), in cui gli alunni lavorano a coppie, leggendo a turno ad alta voce all'altro e impegnandosi in attività di riassunto e predizione. Gli effetti del PALS su conoscenza e uso della strategia e risultati nella comprensione sono stati esaminati in studenti tedeschi della scuola secondaria da Spörer e Brunstein (2009), il cui studio ha rilevato che rispetto ad alunni che hanno ricevuto un insegnamento tradizionale per la comprensione della lettura, quelli del PALS hanno ottenuto punteggi più alti nei test di comprensione della lettura e sono anche nettamente migliorati nella loro comprensione della lettura autoregolata.

Quest'ultimo concetto dell'apprendimento autoregolato, che include il monitoraggio del rendimento per mezzo della riflessione ed in particolare l'uso delle summenzionate 'competenze metacognitive', è un altro importante elemento per la comprensione della lettura (Hacker, 1998). Esso comporta la riflessione sul processo effettivo della lettura, la verifica della comprensione, la regolazione delle difficoltà e la revisione finale della comprensione. I lettori devono avere a disposizione tanto strategie di decodifica e comprensione quanto un sufficiente background di conoscenze per essere in grado di capire se il significato è frutto di una congettura o una certezza.

Gli insegnanti possono aiutare gli studenti a sviluppare queste competenze, ad esempio quando danno l'esempio dell'auto-monitoraggio pensando ad alta voce quando leggono (Davey, 1983; Baumann et al., 1993; Wilhelm, 2001). Nel corso di questo processo l'insegnante verbalizza i suoi pensieri mentre legge, elabora l'informazione oppure procede all'apprendimento. Gli studenti possono così vedere in che modo l'insegnante cerca di costruire significato per un vocabolario che non gli è familiare, si confronta con il testo, o riconosce quando non capisce e sceglie una strategia alternativa per risolvere un problema. I lettori in difficoltà sembrano beneficiare in modo particolare dall'osservazione di ciò che i lettori più bravi pensano quando leggono. Inoltre, Anderson (2002) suggerisce che gli insegnanti possono aiutare gli alunni a monitorare l'uso delle loro strategie chiedendo loro di rispondere alle domande seguenti: cosa sto cercando di ottenere? Che strategie sto usando? Le sto usando bene? Cos'altro potrei fare? Quando vengono loro insegnate simili strategie,

come l'autointerrogazione, gli studenti della scuola secondaria hanno mostrato progressi di comprensione (Gaultney, 1995).

Dotare gli studenti di strumenti metacognitivi aiuta gli studenti, oltre che a migliorare nella comprensione della lettura, anche a costruire la fiducia in se stessi come lettori, il che, a sua volta, può aumentare la loro 'motivazione' alla lettura. Una didattica che unisce cognizione e motivazione può quindi ottimizzare i risultati nella lettura. Un approccio al rafforzamento della motivazione attraverso l'uso di strategie cognitive è quello esemplificato dal Concept Orientated Reading Instruction (CORI) (Guthrie et al., 1999; Guthrie et al., 1996). Il CORI punta a creare lettori 'impegnati' che sono intrinsecamente motivati a costruire conoscenza attraverso una moltitudine di testi, e che riescono ad applicare strategie cognitive e per la comprensione della lettura. Quindi, il CORI unisce l'insegnamento di strategie con le componenti motivazionali per insegnare agli studenti ad imparare dal testo. Le componenti motivazionali includono l'esecuzione di attività pratiche, la concessione di responsabilità e scelta agli studenti, l'uso di testi interessanti e di generi diversi, e la possibilità di collaborazione e di uso di obiettivi di contenuto nel corso dell'istruzione. Le componenti della strategia includono l'insegnare agli studenti ad attivare le conoscenze pregresse, interrogare e ricercare l'informazione in vari testi, riassumere e organizzare graficamente l'informazione. Le valutazioni del CORI hanno mostrato che esso può aiutare gli studenti delle scuole svantaggiate a imparare ad usare una molteplicità di strategie per la comprensione del testo, accrescere il loro apprendimento concettuale e trasmettere il loro sapere concettuale (Guthrie et al., 1998); e inoltre è un aiuto efficace ai lettori in difficoltà (Guthrie, 2004).

Il recente progetto europeo 'ADORE – Teaching Struggling Adolescent Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries' (Garbe et al., 2009), ha ulteriormente esaminato la didattica della lettura per lettori adolescenti in difficoltà di undici Paesi europei. Lo studio ha concluso che per questi studenti alcuni degli ostacoli principali alla lettura si trovano nelle aree summenzionate: comprensione della lettura, competenze metacognitive, uso di strategie di lettura e motivazione alla lettura. Il progetto ha successivamente sviluppato un 'Ciclo di istruzione della lettura' come modello di buona istruzione, al centro del quale si trova l'obiettivo superiore di sostenere negli studenti un concetto positivo di sé e della propria efficienza. Fra gli elementi chiave di questo ciclo didattico a livello di classe vi sono:

- coinvolgere gli studenti nella programmazione del processo di apprendimento e dar loro la possibilità di prendere parte alle decisioni in materia;
- quando possibile, lasciare che gli studenti scelgano i loro materiali di lettura e fornire loro un'ampia selezione di testi;
- coinvolgere gli studenti nei testi permettendo loro di elaborare risposte e punti di vista personali su un dato testo in collaborazione con gli altri studenti e l'insegnante;
- insegnare strategie metacognitive e sviluppare capacità di auto regolazione per rendere la comprensione della lettura più consapevole e strategica; e
- applicare una valutazione formativa o diagnostica per l'adattamento delle decisioni relative all'istruzione alle esigenze di apprendimento individuali e come base per una comunicazione continua, orientata al contenuto e ai problemi, con gli studenti sul loro rendimento e i loro progressi.

1.1.3. Interventi intensivi per alunni con difficoltà di lettura

Anche se ricevono un insegnamento eccellente, alcuni studenti non riescono comunque a fare progressi soddisfacenti nella lettura. Questi studenti potrebbero avere bisogno di sostegno aggiuntivo da parte di uno specialista della lettura che possa fornire una didattica intensiva individuale o per piccoli gruppi, coordinata con l'insegnamento in classe impartito dal docente. Le conclusioni di uno studio del Consiglio nazionale della ricerca statunitense (Snow, Burns e Griffin, 1998) sulla

prevenzione delle difficoltà di lettura nei bambini evidenziano l'importanza di assicurare che vi siano specialisti della lettura ben preparati disponibili a intervenire con gli alunni e a sostenere in modo continuativo gli insegnanti della classe. Inoltre, le scuole che hanno specialisti della lettura e altro personale specializzato, come psicologi educativi o logopedisti, devono coordinarne i ruoli e far sì che essi siano aggiornati sulla ricerca riguardante lo sviluppo della lettura e la prevenzione delle difficoltà di lettura.

All'interno della classe l'insegnamento individuale o per piccoli gruppi di alunni si è dimostrato un mezzo molto efficace per incrementare l'intensità dell'apprendimento negli alunni con difficoltà di lettura. Entrambi gli approcci permettono di mirare l'insegnamento sulle esigenze specifiche degli alunni, e di fornire loro i maggiori opportunità di rispondere e di ricevere feedback.

Come osservato in precedenza, il tutoraggio individuale nelle strategie di decodifica fonologica si è dimostrato particolarmente efficace per gli alunni con difficoltà di lettura (Torgesen, 1997; Olson et al., 1997). Analogamente, si è rilevato che, per coloro che hanno difficoltà a progredire in modo adeguato solo con l'insegnamento in classe, l'insegnamento della consapevolezza fonemica è più efficace se viene offerto un sostegno aggiuntivo più intensivo a piccoli gruppi più (Shanahan, 2005).

Nella loro rassegna dei programmi efficaci per alunni con difficoltà di lettura, Slavin et al. (2009) concludono che i tutoraggi fonetici individuali e intensivi per bambini con difficoltà di lettura nei primi anni della scuola primaria non solo possono portare la maggior parte dei lettori con difficoltà al livello di lettura della loro età, ma anche aiutarli a rimanere lettori sicuri di sé da allora in poi. Gli elevati costi relativi a questa soluzione possono essere giustificati dalla riduzione del bisogno di sostegno o bocciatura negli anni successivi.

Come nel caso della consapevolezza fonologica e fonemica e dell'insegnamento della fonetica, l'insegnamento per piccoli gruppi e il tutoraggio individuale possono essere le condizioni più adatte per effettuare sessioni di lettura guidata con giovani lettori con difficoltà di fluidità di lettura. (Rasinski et al., 2009; Nichols et al., 2009). Inoltre, anche la didattica delle strategie metacognitive è stata riconosciuta essere più efficace per piccoli gruppi piuttosto che per grandi gruppi o in insegnamento individuale (Chiu, 1998).

1.1.4. Valutazione formativa come parte integrante dell'insegnamento della lettura

Lo sviluppo delle competenze di lettura degli alunni può essere efficacemente intensificato attraverso una didattica appropriata, come quella di cui abbiamo parlato. La valutazione è una parte vitale di questo processo di insegnamento ed apprendimento, e può svolgere un ruolo importante nel sostenere lo sviluppo delle competenze di lettura degli studenti attraverso una verifica approfondita delle loro capacità e progressi.

I tipi più comuni di valutazione usati nella scuola dell'obbligo sono la valutazione sommativa e quella formativa. La valutazione sommativa si riferisce alla raccolta periodica e sistematica dell'informazione e produce un giudizio sull'estensione e la qualità dell'apprendimento di uno studente in un determinato momento. Solitamente essa avviene alla fine di ogni semestre, di ogni anno scolastico e di ciascun livello educativo, ed è usata dagli insegnanti per comunicare i risultati degli alunni ai genitori e agli alunni stessi, o per prendere decisioni che possono influenzare la loro carriera scolastica (Harlen, 2007). La valutazione formativa viene solitamente effettuata costantemente dagli insegnanti come parte integrante della loro attività durante tutto l'anno scolastico, e ha lo scopo di monitorare e migliorare il processo di insegnamento ed apprendimento, fornendo un feedback diretto sia agli insegnanti sia agli alunni (OCSE, 2005a).

La valutazione formativa, quindi, ha sempre una funzione diagnostica cruciale in quanto serve da strumento per interpretare i risultati della valutazione dello studente e per determinare quanto questa valutazione può essere rilevante per l'apprendimento futuro. Sostegno all'uso della valutazione

formativa nelle classi si trova nel lavoro di Black e Wiliam (1998) nel quale sono stati analizzati oltre 250 studi e riscontrati effetti positivi per l'uso di strategie come l'osservazione frequente da parte dell'insegnante, la discussione e la lettura in classe con gli studenti per monitorare i loro progressi nel rendimento successivo. Inoltre, i benefici nei risultati sono stati maggiori in scuole dove erano iscritti molti studenti svantaggiati dal punto di vista socio-economico. Black et al. (2002) hanno individuato cinque fattori chiave che migliorano l'apprendimento attraverso la valutazione formativa:

- fornire agli alunni un feedback efficace;
- coinvolgere attivamente gli alunni nel loro apprendimento;
- adeguare l'insegnamento prendendo in considerazione i risultati della valutazione;
- riconoscere la profonda influenza che la valutazione ha sulla motivazione e l'autostima degli studenti, entrambi elementi cruciali dell'apprendimento; e
- considerare la necessità che gli studenti siano in grado di valutare se stessi e capire come migliorare.

Basandosi sui risultati del progetto ADORE, Garbe et al. (2009) sostengono l'uso dei tipi formativi di valutazione che possono facilitare la diagnosi dei punti di forza e delle debolezze degli alunni, aiutare ad adeguare l'insegnamento alle esigenze educative e informare gli studenti del loro processo di apprendimento, incoraggiarli e mostrar loro modi per autovalutare le capacità di lettura e di apprendimento.

L'idea che gli studenti siano coinvolti nella valutazione e nell'apprendimento e che li possano persino controllare è alla base del concetto di 'autovalutazione' e in quello di 'valutazione fra pari' che coinvolge più studenti. L'uso dell'autovalutazione aumenta negli alunni la coscienza di se stessi come attori nel processo della lettura, nonché delle proprie esigenze individuali di apprendimento (Guthrie e Wigfield, 1997). Negli studenti adolescenti con difficoltà di lettura, questi tipi di valutazione possono contribuire a potenziare l'autostima e l'auto-efficacia e sostenere la motivazione a leggere (Garbe et al., 2009).

1.2. Curricoli e linee guida ufficiali per la lettura ⁽¹⁾

Questa sezione analizza il curriculum per la competenza di lettura così come delineato nei documenti ufficiali di indirizzo per i livelli preprimario, primario e secondario inferiore. I documenti ufficiali di indirizzo sono definiti come documenti ufficiali che contengono programmi di studio e possono includere tutto o in parte ciò che segue: contenuti di apprendimento, obiettivi di apprendimento, traguardi da raggiungere, linee guida di valutazione degli studenti e modelli di programma. In un paese o stato possono coesistere allo stesso tempo e nello stesso livello educativo documenti di vario tipo che permettono differenti gradi di flessibilità nella loro applicazione. Tutti questi documenti stabiliscono tuttavia il quadro di riferimento di base nel quale agli insegnanti è richiesto (o consigliato, laddove non esistano requisiti obbligatori) di sviluppare il loro insegnamento per andare incontro alle esigenze dei loro studenti. In questa sezione i termini 'curricoli' e 'documenti ufficiali' sono usati in modo intercambiabile.

Questa sezione tratta l'importante questione se i documenti ufficiali europei riflettano i più recenti risultati della ricerca nel campo della competenza di lettura, in particolare riguardo alle fasi critiche dello sviluppo della lettura e alle pratiche di insegnamento più efficaci come illustrato nella rassegna della letteratura. Esso mette anche in luce somiglianze e differenze principali tra paesi europei nel raccomandare o prescrivere determinati metodi didattici.

⁽¹⁾ Il Lussemburgo non ha controllato questa sezione.

Dopo un breve sguardo d'insieme alla metodologia usata per analizzare i documenti ufficiali, questa sezione dapprima fissa il contesto e fornisce l'informazione di base su questi documenti e, successivamente, discute brevemente gli obiettivi di apprendimento e le scale di rendimento, cioè i due quadri di riferimento di base che gli insegnanti usano per sviluppare i propri schemi di lavoro e pratiche di classe. In terzo luogo, la sezione sull'insegnamento della lettura tratta in modo specifico di ciò che gli studenti devono sapere per poter essere in grado di leggere e si concentra sia sullo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente e delle competenze di lettura di base che sulle strategie di comprensione della lettura. Infine, poiché gli studenti devono sviluppare non solo competenze ma anche buone abitudini per poter diventare lettori capaci, l'ultima parte di questa sezione tratta dell'importante questione dell'impegno nella lettura.

1.2.1. Metodologia

Le informazioni necessarie a questa analisi sono tratte dai documenti ufficiali. Sono stati analizzati solo i documenti o sezioni specifiche dei documenti relativi alla lingua dell'istruzione. Dopo avere stabilito un quadro di riferimento comune, le unità nazionali Eurydice sono state incaricate di selezionare i documenti pertinenti sulla base della definizione fornita. In paesi che hanno vari sistemi scolastici con più lingue di istruzione e fanno riferimento a più documenti di indirizzo, sono stati analizzati solo i documenti per le scuole con la lingua di istruzione più usata nell'ambito di quel sistema educativo. Una lista di questi documenti, ordinata per paese, è disponibile negli Allegati.

Basandosi sulla letteratura prodotta dalla ricerca, un accademico specializzato in competenza di lettura ha creato una matrice (disponibile sul sito internet di Eurydice) che consiste di 9 elementi chiave. Questa matrice forma la base della analisi dei documenti di indirizzo. I suoi elementi chiave sono:

1. Informazioni descrittive (ad es. numero di pagine)
2. Obiettivi principali dell'insegnamento della lettura.
3. Quadro di riferimento/informazione per aiutare gli insegnanti ad attuare il curriculum
4. Ascolto e produzione orale – primi obiettivi (comprensione orale)
5. Lettura – primi obiettivi
6. Strategie di comprensione
7. Apprendimento collaborativo basato sul testo
8. Impegno nella lettura
9. Misure per 'alunni con difficoltà di lettura'

L'analisi non copre due di questi punti: 'Ascolto e produzione orale – primi obiettivi' e 'alunni con difficoltà di lettura'. Purtroppo gli indicatori per 'Ascolto e produzione orale – primi obiettivi' non permettevano di distinguere a sufficienza tra comprensione orale in generale (ad esempio capire un'istruzione) e la comprensione orale connessa al processo di apprendimento della lettura (ad esempio capire le storie lette dall'insegnante). Riguardo all'aiuto per gli alunni con difficoltà di lettura, nei documenti di indirizzo non è stato possibile raccogliere informazioni sufficienti sull'argomento. Tuttavia, alle unità nazionali Eurydice è stato inviato un questionario di follow-up su questo particolare tema, e nel paragrafo 1.4 una parte è dedicata alle politiche e ai programmi nazionali per affrontare le difficoltà di lettura.

Alcuni di questi nove elementi chiave sono stati ulteriormente suddivisi. Per esempio, l'elemento 'quadro di riferimento/informazioni per aiutare gli insegnanti ad attuare il curriculum' è stato suddiviso in

4 variabili. Inoltre, per ogni variabile o elemento (laddove non ci sono variabili) è stata sviluppata una serie di indicatori. Per esempio, 4 indicatori cercano di avvicinarsi a 'fluidità, una variabile dell'elemento 'Lettura – primi obiettivi':

- leggere frasi semplici/testi semplici in modo indipendente;
- pratica ripetuta della lettura ad alta voce;
- passaggio graduale dalla lettura ad alta voce alla lettura silenziosa;
- lettura fluida di testi di vario tipo, senza errori e con la corretta intonazione.

La maggior parte degli elementi e delle variabili sono rilevanti per analizzare i livelli preprimario, primario e secondario inferiore. Tuttavia alcune variabili di 'Lettura – primi obiettivi' non sono rilevanti per il livello secondario inferiore. Al livello preprimario 'Strategie di comprensione della lettura' e 'apprendimento collaborativo basato sul testo' non sono pertinenti.

La matrice è stata completata in inglese per ogni sistema educativo da ventitré esperti nel campo dell'educazione con una buona conoscenza della lingua di ogni gruppo di documenti di indirizzo. Tutti i documenti di indirizzo dei 31 paesi della rete Eurydice sono stati analizzati in questo modo. Le matrici completate mostrano se gli indicatori si trovano o meno nei documenti di indirizzo e, nella maggior parte dei casi, forniscono anche esempi tratti dai documenti di indirizzo che illustrano ciascun indicatore. Gli esperti hanno frequentato un giorno e mezzo di formazione con gli specialisti che hanno creato la matrice per capire appieno come usarla.

Le matrici completate sono, infatti, la sola fonte di informazioni per questa analisi del curriculum a eccezione dei sottoparagrafi su riforme e indagini in cui è stato mandato uno specifico questionario alle unità nazionali Eurydice per richiedere informazioni supplementari.

1.2.2. Documenti ufficiali relativi alla competenza di lettura

Questo sottoparagrafo fornisce informazioni sulla quantità e sulla struttura dei documenti ufficiali indicando il numero dei documenti per ogni sistema educativo e la lunghezza del paragrafo (in termini di pagine) sulla lingua dell'istruzione. Viene quindi fornito un riassunto dei risultati delle indagini nazionali sulle opinioni degli insegnanti e delle scuole sui documenti ufficiali, seguito da una rassegna delle riforme principali.

Quantità e struttura dei documenti

Tutti i paesi hanno documenti ufficiali che coprono i livelli preprimario, primario e secondario inferiore. In Germania le linee guida ufficiali per l'istruzione preprimaria non sono definite a livello federale ma a livello dei *Länder* ⁽²⁾.

Il numero dei documenti di indirizzo pertinenti varia significativamente a seconda dei paesi. Vi sono molte ragioni per cui ciò succede: ad esempio, potrebbero esserci documenti distinti per ogni livello educativo. Nella maggior parte dei paesi ci sono 2 o 3 documenti di indirizzo. In Spagna e in Francia ve ne sono 4 (in Spagna sono stati analizzati solo i documenti di indirizzo prodotti dalle autorità educative statali). In Austria e Romania ve ne sono 6, in Irlanda e Portogallo 7 e, infine, ci sono 14 documenti di indirizzo in Grecia e Cipro. In questi due paesi, gli insegnanti devono usare i libri di testo specifici prescritti dalle autorità educative centrali; non hanno alcuna voce in capitolo, e di conseguenza i manuali per gli insegnanti che accompagnano i libri di testo sono considerati documenti di indirizzo. Per il Belgio (Comunità francese), in questo rapporto è stato analizzato solo l'allegato al decreto che definisce le competenze chiave di base per tutti gli studenti di età compresa

⁽²⁾ Questi documenti non sono stati analizzati in questo rapporto. Una lista è disponibile su: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027>

tra 2 ½ e 14 anni (*socles de compétences*). Ciascun ente organizzativo può definire liberamente i propri programmi purché questi mettano gli studenti in condizione di acquisire le competenze stabilite dalla legge.

In questi documenti di indirizzo, anche il numero di pagine che si occupano in modo specifico della lingua dell'istruzione è notevolmente diverso da paese a paese. In Belgio (Comunità fiamminga), nella Repubblica ceca, in Slovacchia e in Svezia il contenuto sull'insegnamento della lingua dell'istruzione non è molto vasto (ai tre livelli educativi viene dedicato un massimo di dieci pagine). All'estremità opposta della scala vi sono i molti documenti di indirizzo greci, ciprioti e turchi, con circa 700 pagine sull'insegnamento della lingua dell'istruzione. Il livello di dettaglio e di lunghezza indica l'impegno delle autorità educative centrali nella guida degli insegnanti o anche nella standardizzazione di alcuni aspetti dell'insegnamento. Queste informazioni sul numero di pagine servono solo a indicare la varietà dei documenti di indirizzo: su questa base non può essere tratta alcuna conclusione circa il contenuto e l'organizzazione.

Opinione degli insegnanti e delle scuole sui documenti ufficiali

In sette paesi, le autorità educative hanno eseguito indagini per raccogliere informazioni circa le opinioni di singoli insegnanti e scuole sul contenuto dei documenti di indirizzo. Nella maggior parte dei casi, i risultati forniscono informazioni sul curriculum nel suo complesso. Tuttavia, in alcuni paesi sono disponibili opinioni di scuole e insegnanti su aspetti più specifici del curriculum, come quelli relativi alla competenza di lettura.

In Irlanda, gli insegnanti di scuola primaria hanno riferito di difficoltà nell'uso dei documenti di indirizzo per l'insegnamento dell'inglese (*Department of Education and Science, 2005*). Queste difficoltà derivano principalmente dal modo in cui sono state presentate le affermazioni delle quattro categorie del curriculum (per esempio 'Ricettività al linguaggio', 'Competenza e sicurezza nell'usare il linguaggio', 'Sviluppo delle abilità cognitive attraverso il linguaggio' and 'Sviluppo emozionale e della immaginazione attraverso il linguaggio'). Il curriculum inglese è stato successivamente rivisto e le quattro categorie sono state sostituite con le tre unità: 'linguaggio orale', 'lettura' e 'scrittura'. In Finlandia, secondo una indagine che prendeva in esame studenti e insegnanti del 9° anno (Luukka et al., 2008), il 58% degli insegnanti di madrelingua ha dichiarato che il curriculum nazionale li ha influenzati molto nella scelta degli obiettivi di apprendimento per gli studenti.

Secondo un'indagine del 2008 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008) in Belgio (Comunità fiamminga), un terzo degli insegnanti della scuola primaria e dei capi di istituto ha dichiarato di non conoscere bene gli obiettivi evolutivi e finali dell'istruzione primaria. Secondo un'indagine del 2007 (Skolverket, 2008) in Svezia, gli insegnanti avevano l'impressione che i documenti di indirizzo avrebbero potuto essere più chiari, specialmente nell'esprimere obiettivi che indicano la direzione del lavoro nella scuola e nel definire i criteri in base ai quali dare i voti. I nuovi curricula in vigore dal 2011 contengono meno obiettivi ma definiti con maggiore chiarezza. Secondo l'indagine precedente, gli insegnanti hanno comunque espresso apprezzamento per il grado di autonomia loro dato nel pianificare l'insegnamento. In Turchia, uno studio pilota del (2006) ⁽³⁾ mostra che gli insegnanti dei primi 6 anni di scuola trovano che le sezioni dei documenti di indirizzo riguardanti la valutazione manchino di chiarezza.

A partire dal 2007, nella Repubblica Ceca sono stati gradualmente introdotti i programmi educativi scolastici basati sul 'Programma educativo di riferimento per l'istruzione elementare' definito a livello nazionale, a cominciare dai primi anni della scuola primaria e secondaria inferiore. Nel 2007, è stata effettuata un'indagine sulla implementazione dei programmi educativi nella scuola su un campione rappresentativo di 4000 scuole di base. Secondo i risultati, i timori circa il lavoro che questo cambiamento comportava sono diminuiti una volta che le scuole hanno cominciato effettivamente a

⁽³⁾ http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme_degerlendirme/dokumanlar/mufredat_degerlendirme/degerlendirme_raporu6/turkce.pdf

mettere in atto il programma. Inoltre i benefici di questi programmi (cioè i contenuti didattici, la cooperazione e la comunicazione tra gruppi) sono stati maggiormente apprezzati nelle scuole di maggiori dimensioni e in quelle private confessionali (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007).

In Ungheria ci sono 71 curricula di riferimento approvati, ognuno dei quali è stato sviluppato per specifici tipi di scuola o di percorso, e tutti sono accreditati presso il ministero. Un'indagine del 2006 sull'efficacia delle scuole ha esaminato quanti insegnanti e quante scuole usassero questi quadri di riferimento, considerato il fatto che le scuole possono scegliere se usare un quadro di riferimento accreditato già esistente o combinazioni di quadri di riferimento accreditati, e persino creare i loro curricula locali basati sui quadri di riferimento. Secondo l'indagine, oltre il 60% delle scuole usava più di un quadro di riferimento curricolare, quasi il 25% delle scuole usava un quadro di riferimento curricolare, il 6% aveva adottato quadri di riferimento di altre scuole, circa il 5% aveva creato il proprio quadro di riferimento mentre il 5% usava altri metodi per sviluppare i propri curricula locali (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2006).

Riforme

In tutti i paesi i documenti di indirizzo per la lingua dell'istruzione hanno subito qualche riforma negli ultimi dieci anni o la subiranno nel prossimo futuro. Alcune riforme sono di vasta portata e riguardano non solo la lingua dell'istruzione come materia, ma tutte le materie del curriculum. Altre si concentrano più specificamente sulla lingua dell'istruzione. Tra queste, alcune trattano aspetti specifici della competenza di lettura.

Riforme recenti

Negli ultimi dieci anni, solo due Paesi (Bulgaria e Islanda) non hanno proceduto ad alcuna riforma del curriculum della lingua dell'istruzione o, più nello specifico, della competenza di lettura. Questo sottoparagrafo comincia menzionando brevemente riforme di ampio respiro, e successivamente descrive quelle relative alla lingua dell'istruzione e alla competenza di lettura.

In Repubblica Ceca, Ungheria, Polonia e Slovacchia, dove ci sono state ampie riforme del curriculum, il gran numero di cambiamenti ha avuto come risultato la maggiore autonomia delle scuole. Questi quattro Paesi, assieme a Estonia, Grecia, Spagna, Lettonia, Lituania, Malta, Romania, Slovenia e Turchia hanno anche cambiato profondamente il loro approccio e i metodi di insegnamento. I curricula riformati in Estonia, Grecia, Lettonia e Slovenia oggi favoriscono i collegamenti tra le aree disciplinari curricolari. Nella Repubblica Ceca, il nuovo curriculum approvato nel 2005, gradualmente implementato nelle scuole a partire dal 2007, punta a sviluppare le competenze per la vita (competenze chiave) e a preparare gli studenti alla vita quotidiana.

Lituania, Romania e Regno Unito (Inghilterra) hanno introdotto un curriculum al livello preprimario (ISCED 0), laddove in precedenza non ve ne era alcuno. Allo stesso livello, nel 1999 il Liechtenstein ha introdotto un nuovo curriculum vincolante mentre in precedenza esistevano solo linee guida pedagogiche.

In Germania nel 2005 sono stati introdotti standard educativi per la scuola dell'obbligo, cosa che ha dato una direzione nuova al curriculum. In Francia, nel 2006, le autorità educative centrali hanno stabilito la Base comune di conoscenze e competenze, un documento che definisce 7 competenze chiave, la prima delle quali è la padronanza della lingua francese. Nel 2008 tutti i curricula per ISCED 0, 1 e 2 sono stati rivisitati in conformità a tale documento per rendere possibile l'acquisizione delle competenze a tutti gli studenti. In Norvegia nel 2006 c'è stata una riforma generale del curriculum, la Riforma di promozione della conoscenza, che investiva tutte le materie curricolari a livello primario e secondario.

In Italia, le riforme del 2004 e del 2007 puntavano specialmente a stabilire una qualche continuità tra i livelli preprimario e primario. Le riforme curricolari del 2008 nel Regno Unito (Inghilterra), riguardanti

solo l'educazione secondaria, avevano lo scopo di dare maggiore coerenza e flessibilità. In Galles, il nuovo curriculum introdotto nel 2008 è incentrato sullo sviluppo delle competenze. Nell'Irlanda del Nord il curriculum del 2007 enfatizza il ruolo di trasferimento, applicazione e uso efficace delle competenze. In Scozia, il nuovo 'Curriculum for Excellence', approvato nel 2009, è ancora in corso nelle scuole.

Le ultime riforme in Belgio (Comunità fiamminga (2009) e Comunità francese (2006)), Irlanda (2005), Paesi Bassi (2010), Finlandia (2004) e Svezia (2008) riguardavano specificamente la lingua dell'istruzione.

In Belgio (Comunità francese), secondo la nuova legge (2006), tutti gli studenti devono seguire un'ora supplementare di lingua francese durante il primo anno della prima parte della scuola secondaria inferiore, comune per tutti, e un'ora supplementare di matematica il secondo anno di scuola secondaria inferiore. Queste misure mirano a migliorare le competenze chiave di base di tutti gli studenti. Nei Paesi Bassi, i Segretari di stato per l'istruzione primaria e secondaria hanno diffuso dei piani di lavoro sulla qualità per entrambi i livelli educativi, incentrati sull'attenzione al mantenimento e accrescimento delle prestazioni in matematica e olandese a livello nazionale. Come risultato dei primi dibattiti, nell'aprile del 2010 il Parlamento ha approvato un quadro di riferimento che descrive chiaramente le competenze nella lingua ed in matematica che gli studenti devono avere sviluppato ai diversi livelli della loro educazione (sono stati definiti quattro livelli). Inoltre, il quadro di riferimento cerca di stabilire percorsi di apprendimento permanente, dando ai discenti l'opportunità di sviluppare le loro competenze indipendentemente dalle loro conoscenze ed esperienze precedenti nel sistema scolastico. Inoltre, per affrontare il prima possibile le difficoltà di apprendimento, vengono messi a disposizione dei Comuni fondi supplementari per offrire programmi di istruzione scolastica preprimaria. Anche in Svezia una riforma ha operato sulla lingua dell'istruzione (svedese) e sulla matematica: l'introduzione di nuovi obiettivi e di un nuovo test nazionale per il terzo anno mira a migliorare il follow-up e il monitoraggio dell'apprendimento degli studenti in modo da potere produrre interventi mirati precoci e efficacemente pianificati.

In Belgio (Comunità fiamminga), sotto il nuovo curriculum, gli studenti dovrebbero riuscire a migliorare la loro comprensione di come analizzare il linguaggio e la sua struttura e come usarlo nei diversi contesti. In Irlanda, il curriculum inglese della scuola primaria è stato rivisto riorganizzando le quattro categorie ('Ricettività al linguaggio', 'Competenza e fiducia nell'uso del linguaggio', 'Sviluppo delle abilità cognitive attraverso il linguaggio' e 'Sviluppo emotivo e immaginativo attraverso il linguaggio'). In Finlandia, il tempo di insegnamento per la materia curricolare 'madrelingua e letteratura' è aumentato, il che, a sua volta, ha influenzato gli obiettivi di apprendimento.

In Grecia i libri di testo per l'insegnamento del greco come materia ed i relativi manuali per gli insegnanti sono stati revisionati. Lo stesso è avvenuto a Cipro dove le scuole usano gli stessi libri di testo utilizzati in Grecia. I due principali elementi di novità dei manuali revisionati sono l'introduzione di metodi transculturali e l'analisi dei fenomeni linguistici in moduli consecutivi, come sostenuto dal modello educativo a spirale. Come spiegato in precedenza, poiché le autorità educative centrali decidono quali debbano essere i libri di testo adottati dagli insegnanti, i relativi manuali per gli insegnanti sono considerati parte del materiale guida.

Nel corso degli ultimi dieci anni, tredici sistemi educativi hanno avuto riforme direttamente connesse alla competenza di lettura. Gli aspetti principali di queste riforme includono:

- un prolungamento del tempo di insegnamento della lettura (Spagna e Ungheria);
- la lettura come obiettivo transculturale (Belgio (Comunità di lingua tedesca), Danimarca, Spagna, Francia, Austria, Regno Unito (Irlanda del Nord, Galles e Scozia) e Norvegia);
- la lettura a livello preprimario (Danimarca, Italia, Austria, Portogallo e Regno Unito (Inghilterra));
- metodi di insegnamento: interdipendenza tra lettura e scrittura; lavoro fonetico di alta qualità (Francia, Austria, Regno Unito (Inghilterra) e Norvegia).

In Spagna ed Ungheria, le autorità educative centrali hanno deciso di incrementare il tempo/anni scolastici che gli studenti devono passare sulla lettura. In Spagna, la nuova legge sull'educazione (2006) ha messo ancor più l'accento sulla lettura. In particolare essa raccomanda che, a livello primario, vengano dedicati alla lettura almeno 30 minuti al giorno. In Ungheria, il decreto ministeriale sull'educazione del 2003 ha esteso l'insegnamento della lettura oltre il quarto anno. Adesso gli insegnanti devono insegnare le competenze di lettura agli studenti più grandi in modo da aiutarli a diventare lettori più competenti.

Recenti riforme in Belgio (Comunità di lingua tedesca), Danimarca, Spagna, Francia, Austria, Regno Unito (Irlanda del Nord, Galles e Scozia) e Norvegia hanno messo maggiore enfasi sullo sviluppo delle competenze di lettura nel corso dell'intero curriculum. In Belgio (Comunità di lingua tedesca), secondo i nuovi curricula (2008), la competenza di lettura è transculturale e gli studenti devono avere la possibilità di acquisirla attraverso tutte le materie del curriculum. La competenza di lettura è considerata anche un mezzo di apprendimento poiché, sviluppando competenze, tecniche e strategie di lettura gli studenti si dotano degli strumenti di apprendimento per eseguire compiti diversi e risolvere problemi. In Danimarca, fin dal 2009, tutte le materie curricolari nella scuola primaria e secondaria inferiore condividono l'obiettivo comune di migliorare le competenze di lettura degli studenti. In Spagna, secondo la Legge sull'istruzione del 2006, tutte le materie curricolari devono essere insegnate in modo tale da incoraggiare la comprensione e l'interesse nella lettura e le buone abitudini di lettura. In Francia, i programmi del 2008 per i livelli primario e secondario inferiore richiedono agli insegnanti di lavorare su tutti gli specifici aspetti linguistici, e la lettura in particolare, connessi a qualsiasi materia essi insegnino. In Austria, le linee-guida statali fissate nel 1999 per l'educazione primaria e secondaria hanno definito la competenza di lettura come una competenza di base per l'apprendimento che deve essere insegnata in tutte le materie. Di conseguenza, si suggerisce agli insegnanti di tutte le materie di lavorare in squadre in modo da insegnare le abilità di lettura e le strategie in modo transculturale sia ai lettori con scarsi risultati, sia a quelli avanzati. A partire dal settembre 2007, nel Regno Unito (Irlanda del Nord) è stata implementata la materia transculturale delle competenze di comunicazione, che includono la reading literacy. In Scozia, il nuovo 'Curriculum for Excellence' (2007) dà a tutti gli insegnanti la responsabilità di sviluppare competenze e capacità di lettura come parte del processo di apprendimento nelle loro materie. In Norvegia, la Riforma di promozione del sapere (2006) ha riservato una particolare attenzione a cinque competenze di base che sono integrate e adattate ad ogni materia curricolare nel corso di tutta l'istruzione primaria e secondaria. Queste competenze sono: capacità di esprimersi oralmente, capacità di leggere, capacità aritmetica, capacità di esprimersi per iscritto e capacità di usare strumenti digitali.

In Danimarca, Italia, Austria, Portogallo e Regno Unito (Inghilterra), riforme recenti hanno incoraggiato lo sviluppo di competenze di lettura a livello preprimario. In Danimarca, dal 2009, 'Lingua e modalità di espressione' sono diventate un'area tematica obbligatoria che attraversa tutto il curriculum. In Italia, nel

2007, le linee guida per il curricolo a livello preprimario e del primo ciclo del livello primario hanno posto particolare enfasi sulla pratica della lettura. In Austria, fin dal settembre 2010, l'ultimo anno di scuola materna è obbligatorio per tutti gli alunni. Durante quest'anno, tutti i bambini hanno l'opportunità di prendere parte a tutta una gamma di attività di lettura prescolare in modo da gettare le basi per l'ulteriore sviluppo nel livello primario. Nel Regno Unito (Inghilterra), le conclusioni della Rose Review (2006), che riguarda il curricolo ai livelli ISCED 0 e 1, hanno evidenziato in modo particolare l'importanza di incoraggiare le competenze nella parola e nell'ascolto durante i primi anni di vita e nelle scuole che devono preparare il terreno per il lavoro fonetico necessario nel contesto dell'insegnamento delle competenze iniziali di lettura. In Portogallo anche le autorità educative statali riconoscono l'importanza delle attività della scuola preprimaria per lo sviluppo delle competenze di lettura. Nel 2008 sono stati pubblicati due documenti non statuari ('The discovery of written language' e 'Language and communication') per aiutare gli insegnanti a mettere in pratica la guida curricolare per l'educazione pre-scolastica.

Le scuole e gli insegnanti sono, in larga misura, liberi di scegliere le metodologie di insegnamento che preferiscono. Nella maggior parte dei paesi, tuttavia, i documenti curriculari indicano alcuni approcci di massima all'insegnamento. In Francia, risultati deludenti sia nelle indagini nazionali che internazionali hanno portato il governo a mettere in atto alcune riforme al curricolo (2002; 2008) per ridurre il numero degli studenti di 12 anni con difficoltà di lettura. Al livello primario gli obiettivi di apprendimento sono ora più specifici e più esigenti. Al livello secondario inferiore (2008), i nuovi programmi suggeriscono approcci diversi all'insegnamento della lettura, con l'uso di testi del patrimonio nazionale ma anche di letteratura per ragazzi più recente. In ogni caso, lo sviluppo delle capacità di comprensione degli alunni è un obiettivo comune. In Austria, la lettura e la scrittura sono ora combinate nel curricolo della scuola primaria e la loro interdipendenza viene messa in risalto. Nel Regno Unito (Inghilterra), la Rose Review del 2006 raccomanda caldamente l'uso di lavoro fonico di alta qualità. Secondo il rapporto, questo dovrebbe essere il metodo privilegiato per insegnare le competenze iniziali di lettura. In Norvegia, la Riforma di Promozione del sapere (2006) ha messo una forte enfasi sulla lettura, inclusa la conoscenza delle lettere a partire dal primo anno scolastico.

Prossime riforme

Undici paesi stanno progettando nuove riforme dei curricula. In alcuni di essi i progetti di riforma avranno un effetto diretto o sulla lingua dell'istruzione come materia o, più in particolare, sull'insegnamento della lettura.

In Bulgaria, Grecia, Irlanda, Lettonia e Finlandia, le riforme programmate sono abbastanza generali ma includono elementi direttamente connessi alla competenza di lettura. In Bulgaria, verranno sviluppati nuovi curricula per innalzare gli standard della competenza di lettura. Questa riforma è stata suggerita dai risultati dei test sulle competenze di lettura degli alunni, che hanno mostrato un declino nel corso degli anni recenti. In Grecia, dopo una fase pilota, tutte le scuole dovrebbero introdurre nuovi curricula ai livelli preprimario, primario e secondario nel 2012/13. Tra i cambiamenti, il nuovo curricolo per i primi due anni dell'educazione primaria dà disposizioni per un'ora supplementare alla settimana di insegnamento del greco moderno per leggere testi letterari. In Irlanda, mentre per molti anni la riforma dei curricula è stata generica, la pubblicazione di un piano nazionale per l'alfabetizzazione letteraria e matematica nel novembre del 2010 mette in luce una rinnovata attenzione per queste aree disciplinari fondamentali. Le proposte per la riforma del curricolo includono: il chiarimento dei risultati dell'apprendimento per bambini nel curricolo di lingua; l'incremento del monte ore raccomandato da dedicare all'insegnamento di alfabetizzazione letteraria e aritmetica nelle scuole primarie; la ristrutturazione del curricolo per i bambini più piccoli; e la responsabilizzazione di tutti gli insegnanti del livello secondario per la promozione dell'alfabetizzazione.

In Lettonia, la riforma ai livelli preprimario e primario intende stabilire un migliore coordinamento tra questi livelli educativi; incoraggiare l'insegnamento e l'apprendimento incentrato sullo studente; e

promuovere le competenze di competenze di lettura e informatiche. In Finlandia, il Ministero dell'educazione e della cultura sta progettando di rivedere gli obiettivi generali nazionali oltre che la distribuzione del tempo d'insegnamento delle materie del curriculum nell'istruzione primaria e secondaria inferiore. Tutte le materie curriculari connesse alla didattica della lingua devono diventare parte della stessa area disciplinare e, in questo modo, essere rafforzate. Inoltre, la riforma mette l'accento sull'intervento precoce ed il sostegno multi-professionale per gli alunni con difficoltà di lettura.

In Liechtenstein, le preoccupazioni circa il livello di conoscenza della lingua dell'istruzione ha portato alle proposte di riforma. In tempi molto recenti il governo ha definito gli 'standard di contenuto' in tedesco e matematica e intende introdurre un sistema di test standardizzati per queste due materie. I primi test avranno luogo nel 2010/11. In questo modo il governo vuole innalzare il livello dei risultati ottenuti nel paese.

In Italia, Romania, Portogallo, Svezia e Islanda le riforme sono alquanto generali, ovvero non focalizzate specificamente sulla competenza di lettura. In Portogallo, le autorità educative statali hanno recentemente diffuso nuovi standard di apprendimento che dovrebbero gradualmente essere inclusi in tutti i curricula scolastici. Inoltre, nel 2011/12, verrà introdotto un nuovo curriculum per il portoghese come materia. Questo mira ad aggiornare la terminologia linguistica e ad armonizzare le forme scritte della lingua portoghese, che sono al momento diverse tra Portogallo e Brasile.

1.2.3. Obiettivi di apprendimento e scale di rendimento

Gli obiettivi di apprendimento e le scale di rendimento scolastico aiutano gli insegnanti a costruire un curriculum scolastico coerente e progressivo dal primo all'ultimo anno.

Gli obiettivi di apprendimento definiscono le conoscenze, competenze e comprensione che studenti con capacità diverse devono avere sviluppato entro la fine del loro livello, ciclo o anno scolastico. Essi costituiscono le fondamenta sulle quali gli insegnanti pianificano i loro schemi di lavoro.

Le scale di rendimento descrivono i diversi livelli di ogni obiettivo di apprendimento o insieme di obiettivi di apprendimento. Sono strumenti con cui gli insegnanti valutano il lavoro degli studenti in relazione agli obiettivi di apprendimento fissati. Normalmente sviluppate per scopi formativi, ad esempio aiutare gli insegnanti (e i discenti) a raccogliere le informazioni adatte a guidare il loro insegnamento (o apprendimento), in alcuni casi, le scale di rendimento sono usate anche per fornire agli educatori, ai genitori o ai politici le informazioni circa il progresso dello studente e il rendimento educativo. Di solito coprono più cicli o addirittura livelli educativi. Non danno necessariamente indicazioni relative al livello che uno studente deve raggiungere in un dato anno scolastico.

In breve, ciò che distingue al meglio gli obiettivi di apprendimento dalle scale di rendimento è l'uso che se ne fa: i primi sostanzialmente guidano gli insegnanti nella pianificazione del loro lavoro e i secondi li mettono in grado di valutare e dare un voto al rendimento degli alunni. In ogni caso, le due cose sono chiaramente collegate nella misura in cui il rendimento di uno studente può essere valutato solo in relazione a ciò che dovrebbero avere appreso. È anche possibile fondere entrambe le cose all'interno dello stesso quadro di riferimento.

In Europa, la tendenza generale include nella maggior parte dei curricula e linee guida ufficiali gli obiettivi di apprendimento ma non le scale di rendimento.

Obiettivi di apprendimento

In Europa, tutti i curricula e le linee-guida ufficiali includono gli obiettivi di rendimento connessi alla competenza di lettura nei livelli primario e secondario inferiore. Nel livello preprimario, tre Paesi (Austria, Slovenia e Finlandia) riferiscono di non aver sviluppato alcun obiettivo di rendimento per la

competenza di lettura. Vi possono essere diverse ragioni per questo: alcuni documenti di indirizzo potrebbero avere dato, in preparazione per la scuola primaria, più importanza allo sviluppo personale e sociale dei bambini piuttosto che allo sviluppo dell'alfabetizzazione, mentre altri potrebbero non aver formalizzato la progressione educativa e di apprendimento in obiettivi di apprendimento.

In generale, i curricula europei specificano gli obiettivi di apprendimento per ogni ciclo educativo. La durata dei cicli educativi varia sia da paese a paese sia all'interno di uno stesso paese. Per esempio, a livello primario, il primo ciclo in Spagna dura due anni mentre in Portogallo ne dura quattro. Di solito però un ciclo dura due o tre anni.

A livello preprimario, gli obiettivi di apprendimento sono definiti all'interno del curriculum per tutto il livello educativo, a eccezione della Lettonia in cui sono definiti per ogni anno. A livello primario otto paesi non hanno identificato gli obiettivi di apprendimento per ciclo. In Bulgaria, Francia, Romania e Turchia, essi sono messi in evidenza nei programmi di studio per ogni anno. In Belgio (Comunità fiamminga), Germania, Paesi Bassi e Slovacchia, sono stati fissati obiettivi di apprendimento generali per la fine del livello 1 dell'ISCED. Questi Paesi hanno sistemi educativi fortemente decentralizzati e/o un curriculum molto breve in termini di numero di pagine. Queste caratteristiche potrebbero spiegare la ragione per cui i curricula definiscono solo obiettivi di apprendimento generali. Al livello secondario inferiore il quadro è più diversificato. I documenti del curriculum in alcuni paesi definiscono gli obiettivi di apprendimento per l'intero livello educativo, mentre in altri per ciascun ciclo. In alcuni paesi come la Danimarca, ciclo e livello educativo coincidono al livello 2 ISCED. In Bulgaria e Francia, gli obiettivi di apprendimento vengono specificati per ogni anno, come al livello primario.

Quando vengono fissati per ogni ciclo o anno scolastico invece che ad ogni livello educativo, gli obiettivi di apprendimento forniscono linee-guida più precise su quello che gli studenti devono sapere e capire ad un dato livello. Di conseguenza forniscono agli insegnanti una guida più specifica per pianificare cosa insegnare e quando farlo. Tuttavia, se gli obiettivi di apprendimento sono fissati per ogni anno scolastico, essi corrono il rischio di essere troppo prescrittivi e di non consentire abbastanza flessibilità agli insegnanti per adattare il loro insegnamento alle esigenze e al ritmo di apprendimento degli studenti. Non è possibile definire con esattezza per principio il giusto equilibrio tra il fornire linee guida troppo dettagliate e il non dare agli insegnanti abbastanza margini per sviluppare un curriculum adeguato alle esigenze dei loro studenti: i politici e gli educatori di un paese devono trovare il giusto equilibrio per il loro sistema particolare tenendo conto delle tradizioni educative, delle caratteristiche e delle risorse disponibili. Per esempio, in paesi dove gli insegnanti lavorano regolarmente per gruppi e beneficiano di formazione professionale frequente che permette loro di imparare a sviluppare programmi di studio coerenti e progressivi, potrebbe non essere necessario stabilire una serie dettagliata di obiettivi di apprendimento per ogni anno. Gli insegnanti possono usare questa flessibilità per definire i propri traguardi, rispettando il ritmo di apprendimento dei loro studenti all'interno del quadro di riferimento più ampio fissato dagli obiettivi di apprendimento.

Per esempio, in Belgio (Comunità fiamminga), il curriculum della scuola primaria include obiettivi di apprendimento molto ampi per la fine del livello primario. Gli obiettivi fissati per la lingua olandese sono raggruppati in base a quattro competenze principali (parlare, ascoltare, leggere e scrivere). La sezione di lettura ha solo sette obiettivi organizzati secondo tre categorie ⁽⁴⁾:

1. Gli studenti sono in grado di trovare informazioni (livello di elaborazione = descrivere) in:
 - o istruzioni per tutta una gamma di attività a loro destinate;
 - o dati in tabelle e diagrammi di uso pubblico;
 - o testi in riviste a loro destinate.

⁴ V. tutti gli obiettivi su <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurricolo/primary/primdutch.htm>

2. Gli studenti sono in grado di ordinare le informazioni (livello di elaborazione = strutturare) che si trovano in:
 - testi di studio e scolastici loro a loro dedicati e istruzioni per i compiti;
 - storie, libri per bambini, dialoghi, poesie, riviste per bambini e enciclopedie giovanili a loro destinate.
3. Gli studenti sono in grado di valutare le informazioni basate sulle loro opinioni, o basate su altre fonti (livello di elaborazione = valutare) che si trovano in:
 - varie lettere ed inviti a loro destinate;
 - testi pubblicitari direttamente connessi al loro mondo.

Il curriculum francese per l'istruzione primaria, che include gli obiettivi di apprendimento per ogni anno, è più dettagliato. A differenza del Belgio (Comunità fiamminga), questi obiettivi non sono basati sulle competenze. Gli obiettivi di apprendimento sono divisi in sei categorie nei primi due anni: lingua orale, lettura, scrittura, vocabolario, grammatica, e sillabazione. Vi sono otto categorie negli ultimi tre anni; alle sei già menzionate sono aggiunte letteratura e scrittura di storie. A seconda dell'anno, ogni categoria di lettura include tra sei e dodici obiettivi di apprendimento. Gli obiettivi di apprendimento per la lettura nel primo anno ⁽⁵⁾ sono:

- conoscenza delle lettere dell'alfabeto, in ordine;
- saper distinguere tra lettere e il suono che rappresentano; conoscere le corrispondenze lettera-suono per forme scritte semplici (ad esempio 'f'; 'o') e per forme scritte complesse (ad esempio 'ph'; 'au'; 'eau');
- sapere che una sillaba è composta da una o più forme scritte, sapere che una parola è composta da una o più sillabe; essere in grado di localizzare questi elementi (forme scritte, sillabe) in una parola;
- capire la relazione tra maiuscole e minuscole nelle lettere stampate e in quelle scritte a mano;
- leggere senza difficoltà le parole apprese;
- decodificare le parole normali sconosciute;
- leggere le parole più comuni (cioè le parole funzionali) senza difficoltà;
- leggere ad alta voce un breve testo formato da parole note, pronunciando chiaramente e correttamente e rispettando la punteggiatura;
- conoscere ed usare il vocabolario specifico relativo ai testi: libro, copertina, pagina, riga, autore, titolo, testo, frase, parola, inizio, fine, carattere, storia;
- spiegare di cosa parla un testo; trovare nel testo o nelle sue illustrazioni la risposta alle domande riguardanti il testo letto; riformulare il significato;
- ascoltare qualcuno leggere versioni integrali di libri per bambini.

⁽⁵⁾ V. tutti gli obiettivi di apprendimento su: <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-ecole-college.html?pid=23391&page=0&formSubmitted=1&niveau=2&classe=0&discipline=0>

Scale di rendimento

Solo sei sistemi educativi hanno curricoli o linee guida ufficiali che includono scale di rendimento. Queste scale sono uno strumento condiviso da tutti gli insegnanti di un paese per valutare e classificare il rendimento degli alunni. In Lituania, Romania e Regno Unito (Inghilterra e Galles), si applicano al livello primario e secondario inferiore. Nei Paesi Bassi, le scale di rendimento coprono per lo più i livelli secondari inferiore e superiore in quanto il primo livello viene normalmente raggiunto entro la fine dell'istruzione primaria. Infine, in Portogallo si applicano solo al livello primario.

Le seguenti scale di rendimento sono esempi presi dai documenti di indirizzo inglesi e lituani. Le tre scale mostrano caratteristiche comuni come strumenti per valutare e classificare il rendimento degli studenti. Le loro diverse forme illustrano però anche il modo in cui lo stesso concetto può tradursi in modo diverso negli strumenti reali.

Nel Regno Unito (Inghilterra), il curriculum inglese include 'programmi di studio' e 'obiettivi di apprendimento'. I programmi di studio delineano ciò che deve essere insegnato agli studenti in inglese nei cicli, così detti *key stages*, 1, 2, 3 e 4 e forniscono la base per programmare gli schemi di lavoro. Sono state definite tre scale di rendimento per valutare tre ampi 'obiettivi di apprendimento': parlare e ascoltare, leggere e scrivere. Ogni scala contiene otto livelli di prestazione che descrivono le conoscenze, le competenze e la comprensione che ci si aspetta dagli alunni dai 5 ai 14 anni. Esiste un nono livello che corrisponde a un rendimento eccezionale. Uno studente tipo dovrebbe passare da un livello al successivo ogni due anni.

Per esempio, la descrizione dei primi tre livelli per 'obiettivo di apprendimento 'leggere' nel curriculum inglese è riportata qui sotto ⁽⁶⁾:

- **Livello 1:** 'Gli studenti riconoscono parole familiari in testi semplici. Usano la loro conoscenza delle lettere e delle relazioni suono-parola per leggere le parole e stabilirne il significato quando esse sono lette ad alta voce. In queste attività, essi hanno a volte bisogno di sostegno. Esprimono la loro risposta a poesie, storie e saggistica individuando gli aspetti di loro gradimento'.
- **Livello 2:** 'La lettura da parte degli studenti di testi semplici mostra comprensione ed è, generalmente, accurata. Gli studenti esprimono opinioni su eventi o idee principali in storie, poesie e saggistica. Usano più di una strategia come quella fonetica, grafica, sintattica e contestuale, per leggere parole che non sono loro familiari e stabilirne il significato'.
- **Livello 3:** 'Gli studenti leggono un'ampia gamma di testi in modo fluido e accurato. Leggono autonomamente, usando strategie adeguate per dare significato. Rispondendo alla narrativa e alla saggistica in vari modi, mostrano di comprendere i punti principali ed esprimono preferenze. Usano la loro conoscenza dell'alfabeto e delle tecniche di ricerca per individuare fonti e trovare informazioni'.

Queste descrizioni mostrano chiaramente la progressione attesa. Esse coprono aspetti chiave dell'imparare a leggere come lo sviluppo del riconoscimento delle parole; l'uso delle corrispondenze grafema-fonema e lo sviluppo della fluidità nella lettura e delle strategie di comprensione (si veda la sezione sull'Insegnamento della lettura). Al livello 1, gli studenti devono essere in grado di leggere parole e stabilire significati. Al livello 2, devono poter leggere non solo parole ma testi semplici mostrando comprensione del testo e accuratezza nella lettura. Al livello 3, gli studenti leggono con fluidità e accuratezza tutta una gamma di testi. Inoltre, leggono in autonomia, cosa che non è loro richiesta al livello 1; in caso contrario, a questo livello avrebbero bisogno di aiuto. Lo stesso senso

⁶ V. tutti i livelli di descrizione su <http://curricolo.qca.org.uk/index.aspx>

di progressione è chiaramente visibile nelle tecniche di lettura e le risposte al testo che gli alunni dovrebbero poter dare.

Anche il curriculum lituano include obiettivi di apprendimento e scale di rendimento definite per ogni ciclo. In una sezione dedicata alla valutazione, il curriculum descrive tre livelli di performance per ogni specifico obiettivo di apprendimento. Le tre descrizioni di livello coprono un solo ciclo e il curriculum include una descrizione simile per ogni ciclo. Il primo livello di rendimento è definito 'soddisfacente', il secondo 'medio' e il terzo 'superiore'.

Per il primo ciclo, la descrizione del livello di performance dell'obiettivo di apprendimento 'gestire il processo della lettura: leggere frasi, parole, sillabe, per capire cosa si legge' è diviso in tre livelli:

- **soddisfacente** – leggere parole o frasi con preparazione oppure con l'aiuto dell'insegnante e rispondere ad alcune domande sul contenuto;
- **medio** – leggere frasi e rispondere a domande sul contenuto;
- **superiore** – leggere il testo con fluidità, con l'intonazione appropriata e rispondere a domande.

1.2.4. Insegnamento della lettura

Ai fini di questa analisi, l'insegnamento della lettura è schematicamente organizzato in:

- sviluppo delle competenze di alfabetizzazione iniziale (cioè consapevolezza fonologica della parola scritta);
- insegnamento della lettura di base (concentrazione sul riconoscimento delle parole, uso delle corrispondenze grafema-fonema, e fluidità); e
- insegnamento delle strategie di comprensione della lettura (si veda più sotto per le definizioni).

Al livello secondario inferiore, l'insegnamento della lettura può anche concentrarsi sull'insegnamento di competenze specifiche per l'alfabetizzazione nella materia, compreso l'arricchimento del vocabolario accademico degli studenti. Tuttavia questa dimensione non viene qui discussa. Per ragioni di fattibilità, l'analisi dei curricula non è stata estesa alle linee guida sulla didattica della lettura rivolte a insegnanti diversi da quelli che insegnano la lingua dell'istruzione.

Questo sottoparagrafo indagherà come le tre dimensioni dell'insegnamento della lettura selezionate per l'analisi sono trattate nei documenti di indirizzo dal livello preprimario al livello secondario inferiore. Come sottolineato nella rassegna della letteratura, si dovrebbe tener presente che queste diverse dimensioni sono interconnesse nell'insegnamento e nell'apprendimento.

Gli indicatori presi in esame in ogni dimensione dell'insegnamento della lettura sono specificati qui sotto. Nei documenti di indirizzo essi possono prendere la forma di obiettivi di apprendimento, contenuti di insegnamento, o attività di insegnamento.

Prima di discutere in dettaglio il modo in cui i documenti di indirizzo discutono il tema dell'insegnamento della lettura, viene gettato un primo sguardo al livello di enfasi che vi pongono i documenti di indirizzo per dare un'idea della variabilità che esiste tra i vari paesi. Nella maggior parte dei paesi, il livello di dettaglio di ognuna delle tre dimensioni dell'insegnamento della lettura è relativamente simile. I documenti di indirizzo in Irlanda, Grecia, Spagna, Lussemburgo, Slovenia, Finlandia, Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord) e Turchia sono i più dettagliati, in almeno due delle tre dimensioni dell'insegnamento della lettura. All'estremità opposta della scala, in Slovacchia (ai livelli primario e secondario inferiore) e in Svezia gli obiettivi di apprendimento connessi all'insegnamento della lettura sono molto più concisi. In Svezia, i documenti di indirizzo forniscono

l'orientamento generale per ogni materia e dicono chiaramente quali obiettivi devono raggiungere gli studenti nelle conoscenze, nei comportamenti ecc. Sta poi agli insegnanti determinare come questi obiettivi devono essere raggiunti: non ci sono infatti linee guida statali sui sottoelementi specifici di ogni materia. In Slovacchia, i curricula centrali per l'istruzione primaria e secondaria inferiore fissano solo obiettivi di apprendimento di massima da raggiungere alla fine di ogni livello.

In Belgio (Comunità francese e fiamminga) e nei Paesi Bassi, i documenti di indirizzo centralizzati presi in esame sono particolarmente concisi riguardo all'insegnamento della lettura di base e iniziale, ma si forniscono maggiori dettagli sull'insegnamento delle strategie di comprensione della lettura. In questi tre casi, gli obiettivi di apprendimento sono formulati per l'intero livello primario (Comunità fiamminga del Belgio e Paesi Bassi) o per il periodo che va dal primo anno del preprimario fino all'8° anno della scuola dell'obbligo (Comunità francese del Belgio). Questo potrebbe spiegare perché gli obiettivi di apprendimento menzionano poco o per niente le competenze di lettura iniziali o di base che dovrebbero essere state acquisite in una fase precedente.

Competenze iniziali di alfabetizzazione

Per stabilire le basi dell'apprendimento della lettura, le competenze iniziali di alfabetizzazione dei bambini vengono sviluppate attraverso una serie di attività che non comportano la vera e propria decodifica del testo scritto. Il potenziamento della consapevolezza fonologica dei bambini (cioè la capacità di dividere la lingua orale in unità sonore come le sillabe e i fonemi) contribuisce a questa preparazione. L'altra importante componente dell'alfabetizzazione iniziale è lo sviluppo della concezione e conoscenza del testo scritto da parte dei bambini, il cui ruolo è sostenerli nel concettualizzare la scrittura come rappresentazione della lingua parlata. Questo risultato è anche chiamato 'consapevolezza del testo a stampa'.

I risultati degli studi suggeriscono che l'acquisizione di competenze di alfabetizzazione iniziale in età precoce facilita nel bambino lo sviluppo futuro della lettura (Tafa, 2008). I curricula per il livello preprimario di quasi tutti i paesi includono obiettivi di apprendimento o contenuti di insegnamento connessi agli indicatori selezionati per promuovere la conoscenza fonologica e della consapevolezza della parola a stampa ⁽⁷⁾ (v. la Figura 1.1). Eccezionalmente, i documenti di indirizzo centrale in Belgio (Comunità francese) e nei Paesi Bassi non fanno riferimento alla consapevolezza fonologica dei bambini e menzionano appena la consapevolezza della parola a stampa. Inoltre, alcuni documenti di indirizzo per il livello preprimario non menzionano alcuno degli indicatori mantenuti in questa analisi per trattare la consapevolezza della parola a stampa (Estonia e Ungheria).

Nei documenti di indirizzo per l'istruzione primaria la grande maggioranza dei Paesi continua a menzionare gli obiettivi o le attività associate alla consapevolezza della parola a stampa e alla conoscenza fonologica. In Bulgaria, Francia, Italia, Finlandia, Liechtenstein e Turchia, i documenti di indirizzo non contengono più riferimenti agli indicatori selezionati per affrontare l'addestramento della consapevolezza fonologica, come giocare con il linguaggio o riconoscere i suoni nel discorso. Tuttavia, ad eccezione del Liechtenstein, fanno tutti riferimento all'insegnamento agli studenti delle corrispondenze tra suoni e parole, cosa che potrebbe implicare aspetti di consapevolezza fonologica.

L'enfasi posta sulle competenze di alfabetizzazione iniziale varia da un paese all'altro. Una copertura sistematica può essere trovata nei curricula preprimari e/o primari nazionali di 13 Paesi ⁽⁸⁾. I loro documenti di indirizzo comprendono almeno quattro dei sei diversi indicatori identificati in questa analisi per coprire la consapevolezza della parola a stampa, mentre per la consapevolezza fonologica presentano due o tre dei tre indicatori selezionati.

⁽⁷⁾ Il documento di indirizzo danese per il livello preprimario (Normativa sull'Insegnamento nelle classi preprimarie) non viene preso in considerazione in questa analisi.

⁽⁸⁾ Grecia, Irlanda, Spagna, Francia, Lussemburgo, Malta, Portogallo, Romania, Slovenia, Finlandia, Regno Unito (Inghilterra/Galles/Irlanda del Nord), Islanda e Turchia.

◆◆◆ **Figura 1.2: Competenze di alfabetizzazione di base nei documenti ufficiali, istruzione preprimaria e primaria, 2009/10**



Fonte: Eurydice.

Note per i singoli paesi

Danimarca: Il documento ufficiale per il livello preprimario che tratta delle competenze di alfabetizzazione, cioè 'Normativa sull'insegnamento nelle classi preprimarie' non viene preso in considerazione in questa figura.

Lussemburgo e Malta: dati non verificati dalle unità nazionali di Eurydice.



L'insegnamento della lettura di base di solito comincia in contesti preprimari con l'insegnamento degli aspetti connessi al riconoscimento della parola e/o i collegamenti tra lettere e suoni. Tuttavia, in Italia e Finlandia, esso comincia nella scuola primaria. Questo è anche il caso di Malta, tranne per il fatto che ai bambini che vengono considerati pronti può essere chiesto di scrivere semplici lettere o parole verso la fine della scuola preprimaria.

Come detto in precedenza, in Belgio (Comunità francese e fiamminga), Paesi Bassi, Slovacchia e Svezia, i documenti ufficiali per il livello primario menzionano appena i sottoelementi dell'insegnamento della lettura di base. Nondimeno, contengono tutti traguardi o 'obiettivi di

apprendimento che, implicitamente o esplicitamente, richiedono agli studenti di padroneggiare competenze di lettura di base. Nel documento ufficiale svedese, ad esempio, i relativi obiettivi generali si riferiscono ad alunni capaci, nel corso dell'istruzione primaria, di leggere testi di difficoltà crescente con fluidità.

Per quanto riguarda la continuità nell'insegnamento delle competenze di lettura di base durante l'istruzione primaria, i documenti del curriculum rivelano schemi molto simili da un paese all'altro riguardo al riconoscimento delle parole e alla fluidità nella lettura. In questa comparazione vengono presi in considerazione solo i curricula per i paesi in cui gli obiettivi di apprendimento sono specificati per ciascun ciclo educativo nell'ambito dell'istruzione primaria (v. il paragrafo 1.2.3). Nella maggior parte dei paesi esaminati, appare evidente che il riconoscimento delle parole e lo sviluppo della fluidità di lettura vengono incoraggiati nel corso di tutta l'istruzione primaria. Solo in Lettonia gli obiettivi relativi alla formazione di lettori capaci non sono introdotti all'inizio dell'educazione primaria ma in un momento più tardo, verso gli anni centrali dell'istruzione.

Per l'insegnamento della fonetica la situazione è più varia. Paesi o regioni in cui gli obiettivi di apprendimento sono specificati per ciascun ciclo educativo o per anno nell'ambito dell'istruzione primaria hanno adottato due approcci principali alla conoscenza fonetica (v. la Figura 1.3). In circa i due terzi di questi paesi o regioni, i documenti ufficiali indicano che la conoscenza fonetica dovrebbe continuare ad essere sviluppata fino alla fine dell'istruzione primaria. Nei restanti Paesi ⁽¹⁰⁾ l'istruzione fonetica finisce prima, solitamente verso la fine della metà o prima della fine della metà dell'istruzione primaria, cioè tra i 7 e 10 anni. In Belgio (Comunità francese) e in Islanda, i documenti ufficiali analizzati non menzionano l'insegnamento della fonetica nel livello primario.

Quando i documenti ufficiali consigliano di continuare l'insegnamento della fonetica per tutta la scuola primaria, le linee guida possono far riferimento tanto alla fonetica di base quanto a quella avanzata. Per esempio, il curriculum della scuola primaria per l'inglese in Irlanda contiene svariati obiettivi di contenuto connessi allo sviluppo fonetico per tutto il livello primario. Si inizia con l'insegnare a bambini delle prime classi le competenze fonetiche di base come dare i nomi, formare le lettere dell'alfabeto e riconoscere alcune relazioni lettera-suono. A partire dall'età di 6 anni, l'attenzione viene posta sul ricorso alla conoscenza di riferimenti grafo-fonetici (relazioni lettera-suono) per identificare semplici parole non familiari. Successivamente si includerà sillabazione e uso di radici, prefissi e suffissi. Durante gli ultimi due anni di scuola primaria si dovrebbe raggiungere una buona capacità di applicare le regole fonetiche.

Come sottolineato nella rassegna della letteratura, per gli studenti che imparano a leggere in lingue con una ortografia ed una struttura sillabica complessa sembra volerci più tempo ad apprendere e ad applicare le corrispondenze grafema-fonema rispetto agli studenti che imparano a leggere in lingue ortograficamente regolari (Seymour et al., 2003). Quindi, per le lingue con strutture ortografiche e sillabiche complesse, sarebbe consigliabile non smettere l'insegnamento fonetico troppo presto. In effetti in tutti i paesi con lingue ortograficamente complesse – e dove i curricula analizzati contengono lunghe parti sulle competenze di lettura di base –, ad esempio Danimarca, Irlanda, Francia, Portogallo e Regno Unito, le linee guida per l'insegnamento relative all'insegnamento fonetico si applicano a tutti i livelli o anni di scuola primaria.

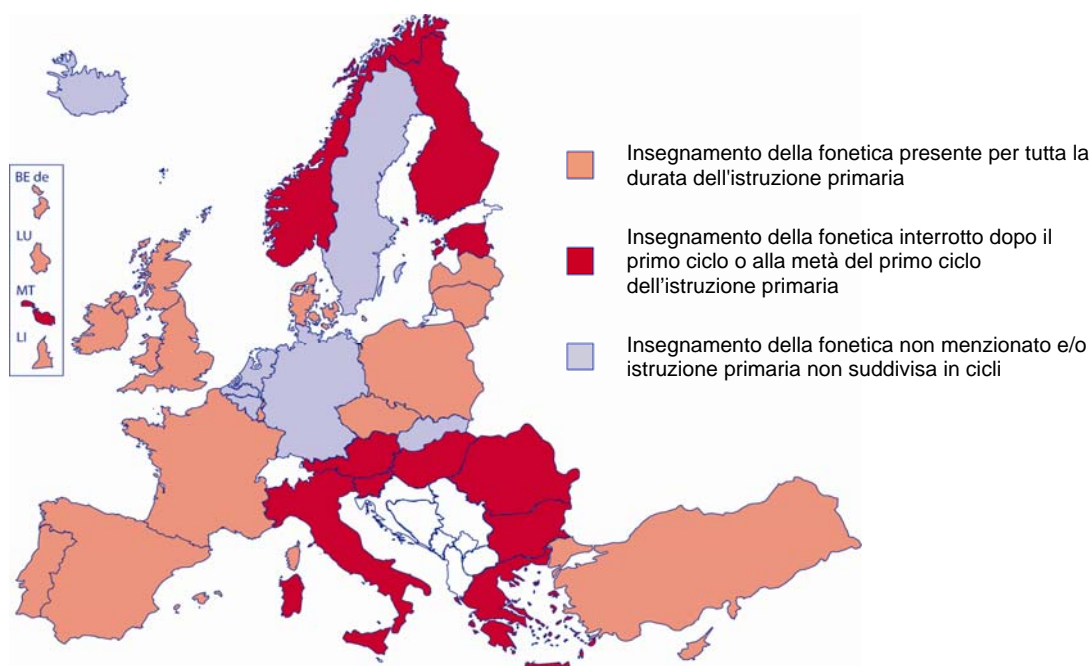
Le linee guida statali differiscono anche nel modo in cui esprimono l'insegnamento delle abilità connesse alle corrispondenze grafema-fonema. La grande maggioranza ⁽¹¹⁾ menziona esplicitamente le capacità degli alunni di stabilire relazioni tra suoni contenuti in parole e lettere o gruppi di lettere. Tuttavia in Belgio (Comunità di lingua tedesca), Germania e Liechtenstein i curricula centrali non fanno diretto riferimento a tali relazioni. Tutti raccomandano attività connesse allo sviluppo della conoscenza

⁽¹⁰⁾ Bulgaria, Estonia, Grecia, Italia, Ungheria, Malta, Austria, Romania, Slovenia, Finlandia e Norvegia.

⁽¹¹⁾ Ad eccezione, naturalmente, dei cinque paesi in cui i documenti ufficiali coprono appena l'insegnamento della lettura di base: Belgio (Comunità francese e fiamminga), Paesi Bassi, Slovacchia e Svezia.

grafemica degli alunni e al tracciare lettere e parole, ma non pongono l'accento sulla capacità degli studenti di collegare lettere o gruppi di lettere ai suoni. L'assenza di riferimenti diretti all'insegnamento della fonetica nei curricula centrali potrebbe riflettere il desiderio politico di evitare di prescrivere metodi di insegnamento troppo specifici. In Germania, però, riferimenti espliciti allo studio delle relazioni lettera-suono possono essere trovati nei curricula elaborati a livello dei *Länder*.

◆◆◆ **Figura 1.3: Continuità dell'insegnamento della fonetica nel corso della scuola primaria come stabilito nei documenti ufficiali, 2009/10**



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La continuità dell'insegnamento della fonetica per tutta la durata dell'istruzione primaria è stata analizzata solo per quei paesi in cui gli obiettivi di apprendimento sono specificati per ogni ciclo educativo o gruppo di anni. Per maggiori dettagli sui paesi che appartengono alla terza categoria (insegnamento della fonetica non menzionata e/o istruzione primaria non suddivisa in cicli), si veda il paragrafo 1.2.3 sugli obiettivi di apprendimento.

Nota per i singoli paesi

Lussemburgo: dati non verificati dall'unità nazionale di Eurydice.



Strategie di comprensione della lettura

Come visto nella rassegna della letteratura (v. paragrafo 1.1), la comprensione della lettura è facilitata da una buona padronanza del riconoscimento delle parole e da un alto livello di fluidità di lettura. Tuttavia, queste due precondizioni non sono sufficienti ad assicurare il successo nella comprensione dei testi. Estrarre e creare significato da testi scritti comporta processi sia linguistici che cognitivi che interagiscono durante la lettura. Questi processi cognitivi sono connessi a tutta una gamma di strategie di comprensione di lettura. Come sottolineato nella rassegna della letteratura, un insegnamento esplicito delle strategie di lettura può migliorare la comprensione della lettura in lettori con diversi livelli di abilità. Gli ultimi risultati PISA dimostrano che gli alunni che padroneggiano le strategie di comprensione di lettura sono lettori migliori degli alunni che non le padroneggiano. In particolare, gli alunni consapevoli delle strategie efficaci per riassumere testi e che usano di frequente

strategie per controllare la loro stessa comprensione durante il processo di lettura tendono ad avere risultati migliori degli alunni che non lo sono (OCSE, 2010d).

L'insegnamento delle strategie di comprensione della lettura dovrebbe far parte dell'insegnamento della lettura per tutto il periodo della scuola dell'obbligo. Apprendere le competenze di lettura come processo sequenziale (acquisizione di abilità di lettura di base seguita da strategie di comprensione) potrebbe non sostenere la motivazione degli studenti, né aiutarli a formare la propria identità come lettori. È anche fondamentale continuare l'insegnamento esplicito delle competenze di comprensione di lettura oltre il livello della scuola primaria.

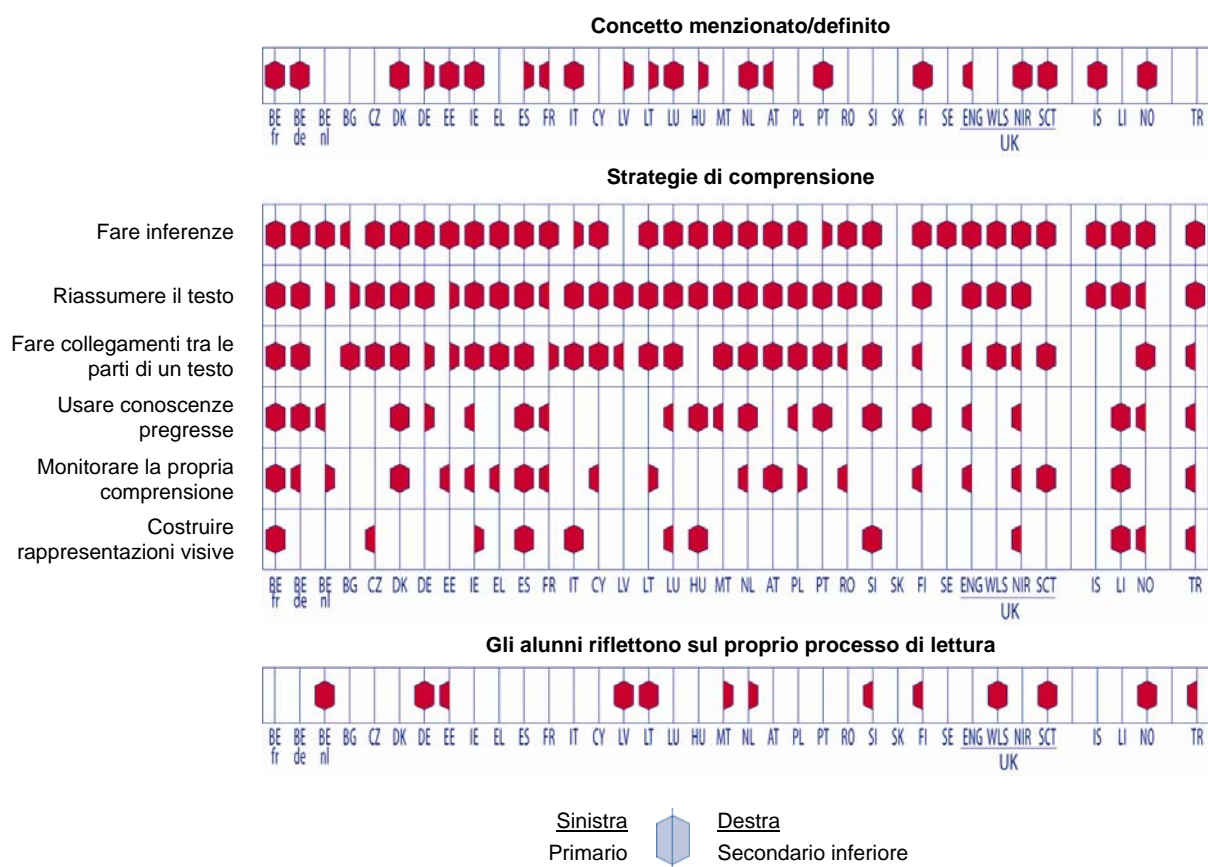
Bisogna notare che il livello preprimario svolge già un ruolo nel gettare le basi per il successivo insegnamento delle abilità di comprensione della lettura, attraverso attività incentrate sulla comprensione dei testi letti ad alta voce dall'insegnante. Tuttavia, come spiegato nel paragrafo sulla metodologia (si veda paragrafo 1.2.1), l'informazione connessa all'informazione orale raccolta dai documenti ufficiali non era abbastanza affidabile per essere parte dell'analisi.

Per poter determinare quanta importanza è data all'insegnamento delle strategie di comprensione orale nei curricula nazionali per l'istruzione primaria e secondaria inferiore, abbiamo considerato la seguente gamma di processi (o strategie) usati per potenziare la comprensione negli alunni:

- **Fare deduzioni o interpretazioni:** mentre si leggono il testo e dati grafici: estrarre significato oltre quello letterale; generare domande dal testo e darvi risposte; trarre conclusioni da un testo; fare associazioni tra testo e immagini.
- **Riassumere un testo e concentrarsi selettivamente sulle informazioni più importanti:** identificare le idee principali distinguendole da punti secondari nel testo; creare una struttura con titoli intermedi; identificare i personaggi, gli eventi o gli elementi principali in lavori letterari.
- **Fare connessioni tra le diverse parti di un testo:** usare gli aspetti organizzativi di un testo (titoli, indice ecc.) per reperire informazioni; fare e verificare ipotesi circa il suo contenuto o genere; riconoscere gli aspetti della costruzione (introduzione, parti principali, fine, parti narrative, dialogo, ecc.); stabilire la cronologia degli eventi nel caso di testi letterari.
- **Usare le conoscenze precedenti:** connettere testi scritti con esperienze personali, cultura e conoscenze prima, durante e dopo la lettura.
- **Controllare/monitorare la propria comprensione:** chiarire parole e passaggi non immediatamente compresi; porre domande e usare strumenti di consultazione; rileggere i passaggi non chiari; riformulare le parti di un testo con parole proprie.
- **Costruire rappresentazioni visive:** esprimere il contenuto scritto per mezzo di disegni, delineando i passaggi di un testo in forma diagrammatica; tradurre testi scritti in grafici, tavole, griglie, o in un contesto più letterario; immaginare gli spazi di una scena quando si legge un testo teatrale.

Inoltre, sono stati esaminati due ulteriori indicatori: la menzione e/o definizione del concetto 'strategie di comprensione della lettura' e qualsiasi riferimento agli studenti che riflettono sul proprio processo di lettura.

◆◆◆ **Figura 1.4: Strategie di comprensione della lettura nei documenti ufficiali, istruzione primaria e secondaria inferiore, 2009/10**



Fonte: Eurydice.

Note per i singoli paesi

Lussemburgo e Malta: dati non verificati dalle unità nazionali di Eurydice.

Romania: per l'istruzione secondaria inferiore, nella figura sono stati considerati solo i documenti ufficiali relativi ai primi quattro anni del *Gimnaziu* (alunni di 10-14 anni).



Tutti i paesi assegnano obiettivi di lettura specifici per la comprensione della lettura nell'istruzione primaria e secondaria inferiore, e la grande maggioranza dei curricula include parti o sezioni specifiche che menzionano le strategie di comprensione di lettura. Approssimativamente, nei due terzi dei paesi o regioni i documenti ufficiali usano una espressione molto generale per descrivere l'insegnamento delle strategie di comprensione della lettura, ma la terminologia usata varia. Per esempio, nei Paesi Bassi gli obiettivi statali per l'istruzione secondaria fanno riferimento a 'strategie per acquisire informazioni dal testo scritto'. Il curriculum portoghese per l'istruzione di base menziona 'strategie per la costruzione di significato', mentre in Finlandia e nel Regno Unito (Inghilterra), i documenti ufficiali fanno riferimento all'insegnamento di 'strategie che migliorano la comprensione del testo'. Tuttavia solo il curriculum danese fornisce una definizione dettagliata e completa delle strategie di comprensione della lettura:

'Una strategia di comprensione della lettura è un'attività mentale attivata dal lettore per capire un testo prima, durante e dopo la lettura. I buoni lettori usano inconsciamente tutta una gamma di strategie di comprensione leggendo un testo. Queste posso includere l'attivazione delle loro conoscenze pregresse, l'interrogazione del testo o l'uso della

conoscenza del tipo di testo per capire più agevolmente la struttura linguistica e i collegamenti presenti. I lettori più deboli hanno un repertorio di strategie di comprensione della lettura molto limitato e spesso decidono di continuare a leggere un testo anche se non lo capiscono.' (Common objectives for Danish, 2009, p. 38).

Il curriculum danese mette in rilievo anche il fatto che le strategie di comprensione della lettura possono, attraverso un insegnamento appropriato, essere usate per migliorare le competenze tanto dei buoni lettori quanto di quelli più deboli.

Sull'insegnamento della comprensione della lettura, tutti i curricula nazionali menzionano da una a sei strategie di comprensione tra quelle evidenziate nella Figura 1.4. L'eccezione è la Slovacchia, dove il curriculum nazionale non menziona alcuna di esse. Il numero delle strategie di lettura è abbastanza limitato anche nei documenti dei curricula di Bulgaria, Lettonia, Svezia e Islanda. Questi menzionano al massimo due diversi processi per migliorare la comprensione della lettura per livello di istruzione.

Il numero limitato di strategie di comprensione menzionate nei documenti ufficiali può essere associato alle differenze nelle pratiche degli insegnanti riportate nel PIRLS 2006 (v. Mullis et al. 2007, p. 217). Per esempio, in Svezia e in Islanda, agli studenti sono state chieste dimostrazioni di lettura meno frequentemente che nella maggior parte dei paesi europei. Questo è anche il caso dell'Austria, dove gli standard relativi allo sviluppo della comprensione della lettura degli studenti alla fine del 4° e 8° anno sono stati introdotti dopo il 2006, cioè nel gennaio 2009. In Islanda solo il 40 degli insegnanti del quarto anno ha riferito di chiedere agli studenti di 'individuare le idee principali di ciò che hanno letto' almeno una volta a settimana, e quasi nessuno (1%) ha riferito di chiedere ai propri studenti di descrivere lo stile o la struttura del testo. In Svezia circa il 19% degli studenti ha dovuto fare predizioni e solo il 5% ha dovuto descrivere lo stile o la struttura del testo almeno una volta alla settimana. In alcuni di questi paesi sembrano essere ampiamente usate solo le strategie di riassunto. Invece, in Austria e Svezia è stato chiesto all'80-90% degli studenti di 'spiegare o sostenere la loro comprensione di ciò che hanno letto' almeno una volta a settimana.

Tuttavia, in altri due paesi in cui i documenti ufficiali menzionavano solo alcune strategie di comprensione della lettura (Bulgaria e Lettonia), nella pratica la comprensione della lettura sembra essere usata molto spesso. Per esempio, in Bulgaria tutti gli alunni del quarto anno di scuola primaria (100%) avevano insegnanti che hanno riferito di aver chiesto loro di 'spiegare o sostenere la comprensione di ciò che hanno letto', 'individuare le idee principali di ciò che hanno letto' e 'fare generalizzazioni e supposizioni almeno una volta a settimana (ibid.).

Questi dati potrebbero suggerire il diverso uso che si fa dei curricula nei paesi europei. In Austria nei due paesi scandinavi precedentemente menzionati, le strategie di comprensione della lettura erano, o sono ancora, menzionate meno frequentemente nel curriculum e usate meno spesso dagli insegnanti. In altri paesi gli insegnanti insegnano quotidianamente varie strategie di comprensione nonostante alcune di queste non siano menzionate dal curriculum.

Come accennato nella rassegna della letteratura, l'insegnamento della comprensione della lettura è più efficace quando combina l'uso di più strategie. A livello primario, i curricula di 12 paesi ⁽¹²⁾ offrono una vasta gamma di strategie diverse (cinque o sei) per potenziare la comprensione della lettura degli alunni. I documenti ufficiali per il livello secondario inferiore che offrono una gamma di strategie tanto vasta esistono solo in Belgio (Comunità francese), Danimarca, Spagna, Slovenia e Liechtenstein. Inoltre, nella maggioranza dei paesi in cui i documenti di indirizzo per il livello primario menzionano almeno tre delle sei strategie chiave di comprensione della lettura selezionate per questa analisi, questa gamma si riduce al livello secondario inferiore. La riduzione più significativa tra livello primario e secondario inferiore nella varietà delle strategie di comprensione della lettura che vengono menzionate nei documenti ufficiali si trova in Francia, Romania, Regno Unito (Inghilterra ed Irlanda del

⁽¹²⁾ Belgio (Comunità francese e di lingua tedesca), Danimarca, Irlanda, Spagna, Lussemburgo, Paesi Bassi, Slovenia, Finlandia, Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord), Liechtenstein, Norvegia e Turchia.

Nord), Norvegia e Turchia. In questi paesi, i documenti ufficiali per il livello secondario inferiore menzionano solo due strategie di comprensione della lettura (ad esempio 'fare supposizioni', 'riassumere testi o fare connessioni tra le diverse parti di un testo ') invece delle quattro-sei esistenti al livello primario.

Nei documenti ufficiali per i livelli primario e secondario inferiore, possono essere chiaramente identificate delle tendenze nell'occorrenza delle varie strategie. Le due menzionate con più frequenza sono 'fare supposizioni e riassumere un testo', seguite da vicino da 'fare collegamenti tra le diverse parti di un testo'. Meno diffusi sono i riferimenti a 'usare le conoscenze pregresse' e 'automonitorare la comprensione', ciascuna delle quali si trova approssimativamente nella metà dei paesi. Infine, 'costruire rappresentazioni visive' è la strategia meno comune, in quanto menzionata nei documenti ufficiali di soli dodici paesi.

L'automonitoraggio della comprensione è un aspetto molto importante della comprensione della lettura e agli studenti si dovrebbe insegnare ad integrarlo nel repertorio di strategie di lettura. Per costruire un'interpretazione di un testo valida e coerente, i lettori devono essere capaci di verificare continuamente la correttezza delle loro interpretazioni e modificarle se necessario (Bianco 2010, p. 232). Per esempio, il curriculum irlandese della scuola primaria per la lingua inglese sottolinea l'importanza dell'automonitoraggio nella lettura nei seguenti termini: 'il bambino deve essere messo in grado di autocorreggere gli errori di lettura quando quello che legge è privo di senso'.

Comunque, come affermato in precedenza, 'il monitoraggio della propria comprensione effettuato dagli alunni' non appare tra le strategie menzionate più di frequente nei curricula statali europei, specialmente al livello secondario inferiore dove si fa riferimento a ciò nei curricula di solo nove paesi o regioni. Del resto, sebbene l'automonitoraggio della propria comprensione possa sostenere gli studenti nell'applicare altre strategie di comprensione, secondo i documenti ufficiali di Francia, Polonia e Romania esso viene introdotto nell'istruzione primaria più tardi rispetto ad altre strategie. Per esempio in Romania, il monitoraggio della comprensione (ad esempio con gli alunni che chiedono spiegazioni quando il testo ascoltato o letto non viene capito) viene introdotto al 4° anno della scuola primaria mentre il riassunto viene coperto a partire dal 2°. A differenza della situazione in questi tre paesi, la sola strategia di comprensione ad essere menzionata esplicitamente nei primi due anni di istruzione primaria nel curriculum finlandese di base è il monitoraggio della comprensione ('i bambini hanno cominciato ad osservare, nel corso della loro lettura, se capiscono quanto stanno leggendo').

I dati PIRLS 2006 (Mullis et al. 2007, p. 217) possono fare ulteriore luce su quanto riferito dagli insegnanti circa l'insegnamento delle strategie di comprensione. Qui esaminiamo solo le strategie che sono comuni all'analisi dei documenti di indirizzo ed al questionario PIRLS: riassumere, fare supposizioni ed usare conoscenze pregresse. I dati suggeriscono che il processo del riassumere e prestare attenzione selettivamente alle informazioni più importanti (che è la seconda tra le strategie di lettura menzionate più di frequente nei documenti ufficiali) è di gran lunga la strategia più diffusamente insegnata. Le risposte degli insegnanti indicano che praticamente a tutti gli alunni del quarto anno dell'istruzione primaria (oltre il 90% di media nell'UE) è stato chiesto di 'individuare le idee principali di ciò che hanno letto' almeno una volta alla settimana mentre al 55-57% circa degli alunni è stato chiesto dagli insegnanti di usare queste strategie quotidianamente.

Anche 'fare supposizioni' e 'usare conoscenze pregresse' sono strategie relativamente diffuse, anche se meno di quanto lo sia 'riassumere'. Circa il 60-70% degli alunni nel quarto anno della scuola primaria ha avuto insegnanti che hanno riferito di domandare loro di usare la loro conoscenza pregressa, cioè 'confrontare la lettura con le loro esperienze', e fare supposizioni, cioè 'fare generalizzazioni e supposizioni basandosi su ciò che hanno letto' e 'fare predizioni circa quanto succederà in seguito nel testo che stanno leggendo'.

La predominanza del riassunto fra le strategie di comprensione della lettura che vengono richieste agli alunni del quarto anno della scuola primaria solleva alcune questioni. L'ipotesi è che, per sviluppare le

competenze di comprensione della lettura degli alunni, qualche volta gli insegnanti fanno affidamento su una sola strategia. Tuttavia, come notato in precedenza, l'insegnamento delle strategie di comprensione è più efficace quando avviene in un contesto in cui vengono spiegate, dimostrate e messe in pratica più strategie.

L'ultimo indicatore usato per illustrare l'enfasi posta sulle strategie di comprensione della lettura nei curricula centrali, cioè il riferimento agli studenti che riflettono sui propri stessi processi di lettura, si trova solo in undici paesi o regioni al livello primario e in nove al livello secondario inferiore. Tuttavia, l'idea che gli studenti riflettano sul proprio processo di lettura è un elemento chiave di ogni programma volto all'insegnamento della comprensione della lettura. Questa dimensione metacognitiva implica che gli studenti siano coscienti delle varie strategie di comprensione della lettura esistenti e che siano capaci di fare una scelta ragionata tra di esse quando incontrano delle difficoltà nella comprensione del significato del testo. Il curriculum lituano per l'istruzione primaria e secondaria inferiore è il solo a fornire esempi concreti di competenze metacognitive usate per migliorare la comprensione di lettura. Gli studenti del 7° e 8° anno devono essere in grado di spiegare quali strategie di lettura sono state utili per la risoluzione di problemi particolari e devono fissare obiettivi personali per sviluppare le proprie competenze di comprensione.

I riferimenti a competenze metacognitive presenti negli altri curricula sono più generici e teorici. Per esempio, gli obiettivi finali per la lettura fissati per la fine dell'istruzione secondaria inferiore in Belgio (Comunità fiamminga) includono riferimenti alla pianificazione, realizzazione e valutazione delle prestazioni nella lettura da parte degli studenti. Il curriculum di inglese nel Galles si riferisce allo sviluppo delle competenze di lettura negli studenti attraverso un processo di insegnamento che li fa diventare 'lettori riflessivi'. Il curriculum norvegese per la scuola dell'obbligo sottolinea l'importanza della comprensione da parte degli studenti del loro sviluppo come lettori e scrittori. Uno degli obiettivi elencati nel curriculum obbligatorio finlandese è che si richiede agli studenti della 3^a-5^a classe della scuola dell'obbligo di abituarti a considerare e valutare se stessi come lettori. Infine, negli obiettivi fondamentali della scuola secondaria nei Paesi Bassi, la mobilitazione delle competenze metacognitive degli studenti viene associata con la competenza nell'uso della lingua in generale, non specificamente con le competenze di lettura.

1.2.5. Interesse per la lettura

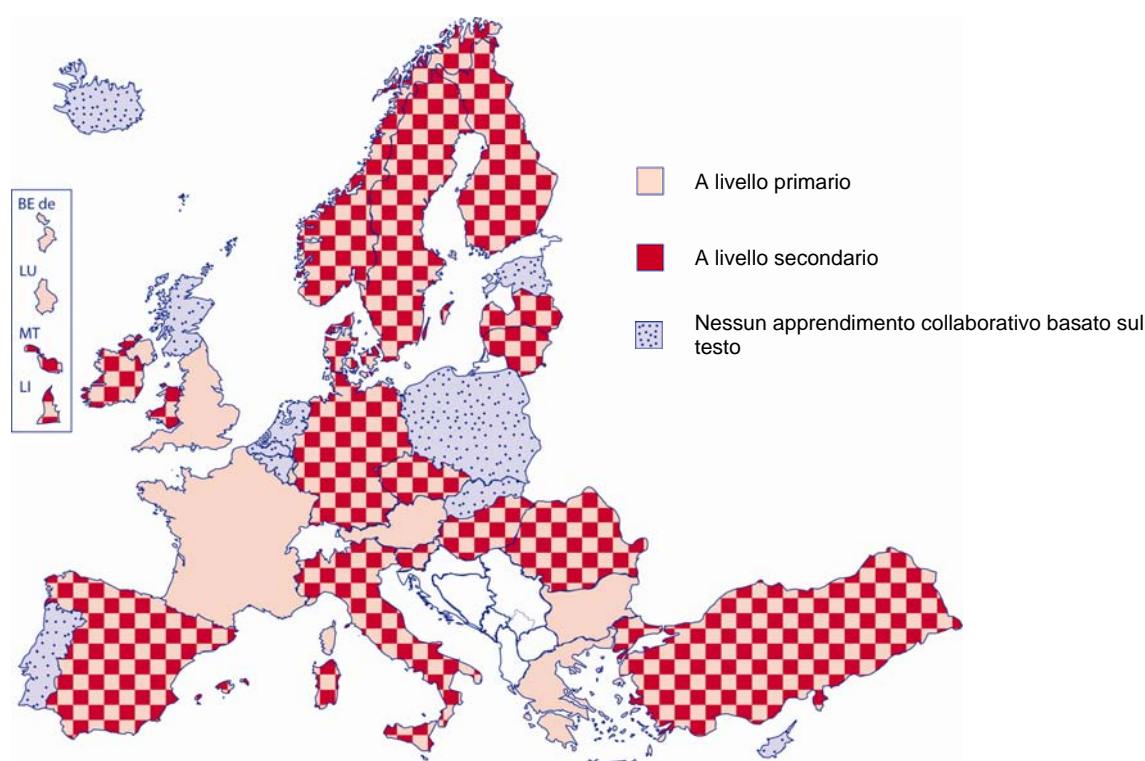
Lo sviluppo di un forte interesse nella lettura contribuisce in modo significativo all'acquisizione delle competenze di lettura (v. paragrafo 1.1). Inoltre, le competenze di lettura di alto livello sono fondamentali per il successo degli studenti durante carriera scolastica e nella vita da adulti in una società basata sulla conoscenza. Promuovere l'interesse degli studenti per la lettura il più precocemente possibile e in maniera sostenibile, è fondamentale. Tutti i curricula per i livelli primari e/o secondari inferiori fanno riferimento all'importanza della promozione dell'interesse e del piacere degli studenti per la lettura. Il curriculum austriaco dichiara, per esempio, che il piacere della lettura dovrebbe guidarne l'insegnamento fin dall'inizio. Il curriculum finlandese afferma che l'atteggiamento positivo degli studenti verso la lettura deve essere tutelato in ogni momento.

Ci sono vari modi per raggiungere questo risultato: l'apprendimento collaborativo basato sul testo, l'offerta di diversi materiali di lettura, lasciare che gli studenti leggano ciò che amano, e la visita a luoghi e persone che valorizzano i libri sono fra i metodi più significativi suggeriti dalla letteratura e dai curricula europei.

'Apprendimento collaborativo basato sul testo' significa che gli studenti interagiscono tra di loro intorno a un testo scritto e ne traggono interpretazione e significato attraverso un processo di gruppo (Biancarosa e Snow 2006, p. 17). Tali misure possono davvero essere un buon modo per stimolare l'impegno della lettura, specialmente nei lettori in difficoltà (v. paragrafo 1.1).

I curricoli della scuola primaria di 26 sistemi educativi contengono linee guida sull'apprendimento collaborativo nella lettura dei testi. In tutti questi curricoli le linee guida coprono tutti i cicli o anni a livello primario, ad eccezione di Belgio (Comunità di lingua tedesca), Francia e Austria dove, nel primo ciclo, non si fa riferimento a questi principi. Al livello secondario inferiore, 18 sistemi educativi fanno riferimento all'apprendimento collaborativo basato sul testo.

◆◆◆ **Figura 1.5: Apprendimento collaborativo basato sul testo nei documenti ufficiali, istruzione primaria e secondaria inferiore, 2009/10**



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

'Apprendimento collaborativo basato sul testo' significa che gli studenti interagiscono tra di loro attorno a un testo scritto e ne traggono interpretazione e significato attraverso un processo di gruppo. (Biancarosa and Snow 2006, p. 17).

Note per i singoli paesi

Lussemburgo: Dati non verificati dall'unità nazionale Eurydice.

Romania: Per l'istruzione secondaria inferiore, nella figura sono stati considerati solo i documenti di indirizzo relativi ai primi quattro anni del *Gimnaziu* (alunni di 10-14 anni)



Nella maggior parte dei paesi, visto che i curricoli che usano questo approccio al livello primario continuano a usarlo al livello secondario inferiore, la continuità tra i due livelli di istruzione viene mantenuta. Fanno eccezione solo Belgio (Comunità di lingua tedesca), Bulgaria, Grecia, Francia, Lussemburgo, Austria e Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord).

Secondo i dati PIRLS, l'apprendimento collaborativo basato sul testo sembra molto diffuso nelle scuole europee. Nei paesi UE che hanno partecipato all'indagine IEA, a circa il 71% degli alunni al quarto anno di scuola primaria è stato chiesto di 'parlare tra di loro di ciò che avevano letto' almeno una volta alla settimana. Come mostrano Mullis et al. (2007, p. 224), l'80% e oltre degli alunni è impegnato nell'apprendimento collaborativo basato sul testo almeno una volta alla settimana in Bulgaria, Germania, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Austria, Romania e Regno Unito (Inghilterra). Al contrario, in Belgio (Comunità francese), Svezia, Islanda e Norvegia al 40% o meno degli alunni viene chiesto almeno una volta alla settimana di parlare tra di loro di ciò che hanno letto.

Gli alunni possono essere invitati a leggere gli stessi testi e poi a condividere le loro esperienze di lettura. L'apprendimento collaborativo basato sul testo può anche seguire una pratica di lettura personale e indipendente. Il curriculum irlandese, ad esempio, afferma che gli alunni dovrebbero essere in grado di consigliare e farsi consigliare libri dagli altri. Inoltre, i curricula in Danimarca, Irlanda, Italia, Lussemburgo e Svezia indicano che gli alunni dovrebbero lavorare insieme sugli stessi testi. In Finlandia e Svezia agli insegnanti si consiglia di impegnare gli alunni fin dai primi anni in discussioni sulle esperienze letterarie comuni e sulle caratteristiche specifiche della letteratura. Secondo il curriculum danese lavorare su testi comuni è importante per incoraggiare la curiosità degli alunni.

Secondo la letteratura, l'apprendimento collaborativo basato sul testo produce anche significativi vantaggi cognitivi. Le interazioni multiple tra alunni stimolano il loro sviluppo cognitivo, il che aumenta le loro capacità di apprendimento non solo nella lettura ma in tutte le aree del curriculum (Baker e Wigfield (1999); Guthrie e Wigfield (2000)). Diventare un lettore competente ha un effetto positivo anche sull'impegno nella lettura, il quale, a sua volta, facilita l'acquisizione delle competenze di lettura. Che questo circolo virtuoso sia significativo nella promozione delle prestazioni nella lettura è chiaramente indicato nel curriculum del Regno Unito (Inghilterra): 'leggere sicuro con sicurezza e autonomamente può promuovere l'interesse e il piacere dell'alunno per la lettura'. In altre parole, mentre l'interesse per la lettura aiuta l'acquisizione delle competenze di lettura, la facilità di lettura aiuta, di rimando, a stimolare l'interesse dell'alunno.

I curricula europei indicano esplicitamente altri metodi per stimolare l'impegno di lettura degli studenti. In Irlanda, per esempio, sono invitati ad esprimere le loro preferenze per particolari generi o autori. A Cipro, a partire dal primo anno di scuola primaria, il curriculum lascia agli alunni del tempo per leggere liberamente i libri che preferiscono. Invitare a scuola autori di libri per bambini come menzionato nel curriculum irlandese, o visitare luoghi in cui i libri sono valorizzati, ad esempio le biblioteche, come indicato nei curricula di Spagna e Lussemburgo, può sostenere l'interesse degli studenti per la lettura. A Cipro, le gare di lettura sono un esempio di attività scolastiche che possono promuovere l'impegno nella lettura.

Nel suggerire chiaramente l'utilizzo di materiali di lettura diversi, i curricula di molti paesi si preoccupano di incoraggiare negli studenti ad avere un atteggiamento positivo verso la letteratura. Per esempio, in Italia, il primo obiettivo della lettura, oltre al bisogno di trovare risposte a domande significative, è di trarre piacere estetico dalle opere letterarie.

Nove curricula europei (Danimarca, Estonia, Francia, Lettonia, Lituania, Malta, Polonia, Portogallo e Regno Unito (Inghilterra)) forniscono una lista di titoli o autori come esempio di ciò che gli studenti possono leggere. Queste liste sono destinate sia al livello primario che a quello secondario inferiore, ad eccezione di Lituania e Regno Unito in cui si riferiscono solo al livello secondario inferiore. In Francia, ad esempio, il Ministero pubblica una bibliografia di 350 titoli di letteratura per ragazzi per gli alunni della scuola primaria in 3^a, 4^a e 5^a. In Danimarca e Portogallo, i libri suggeriti sono organizzati in diverse categorie tipo i libri da leggere con i genitori/insegnanti e i libri per gli studenti che non leggono con regolarità (Portogallo) e quelli per la lettura autonoma o per lo sviluppo della lettura (Danimarca).

Oltre agli esempi di libri da leggere, il curriculum danese fa riferimento a un canone letterario di 15 autori. L'obiettivo è quello di dare a ogni bambino l'opportunità di conoscere qualcosa di questi scrittori, considerati molto importanti per la cultura danese, prima che lasci la scuola dell'obbligo. In Lituania, secondo il curriculum per il 9^o e il 10^o anno scolastico, gli studenti dovrebbero leggere tre opere di autori classici lituani.

In Irlanda, il curriculum non fornisce una lista, ma dà molte linee guida dettagliate su ciò che gli studenti possono leggere. Alcune pagine, ad esempio, si concentrano sulla poesia, discutendo vari tipi di poesia adeguati ai vari livelli di sviluppo del bambino nella scuola primaria. Sono anche presenti indicazioni circa i libri da includere nella biblioteca scolastica. Ad esempio, dovrebbero esserci libri sia

di narrativa che di varia, con protagonisti tanto maschili quanto femminili, che riflettono il background e la cultura di tutti i bambini presenti nella scuola.

Laddove esistono, le liste di libri non sono rigide e sembrano essere abbastanza ampie da permettere agli insegnanti di scegliere i testi seguendo gli interessi e le capacità degli studenti. Inoltre, nella maggioranza dei paesi, il curriculum raccomanda che gli insegnanti usino un'ampia varietà di romanzi e saggi. Come mostra la letteratura della ricerca, dare agli studenti un'ampia possibilità di scelta è essenziale per stimolare e mantenere il loro interesse per la lettura. Oltre a questo principio, comunque, definire un canone letterario e selezionare alcuni lavori letterari significativi per la cultura in cui il bambino viene educato ha un senso dal punto di vista educativo poiché conoscere queste opere può aiutare gli studenti a migliorare la comprensione della società e della cultura in cui vivono.

1.3. Sostegno per alunni con difficoltà di lettura – Risultati delle indagini internazionali

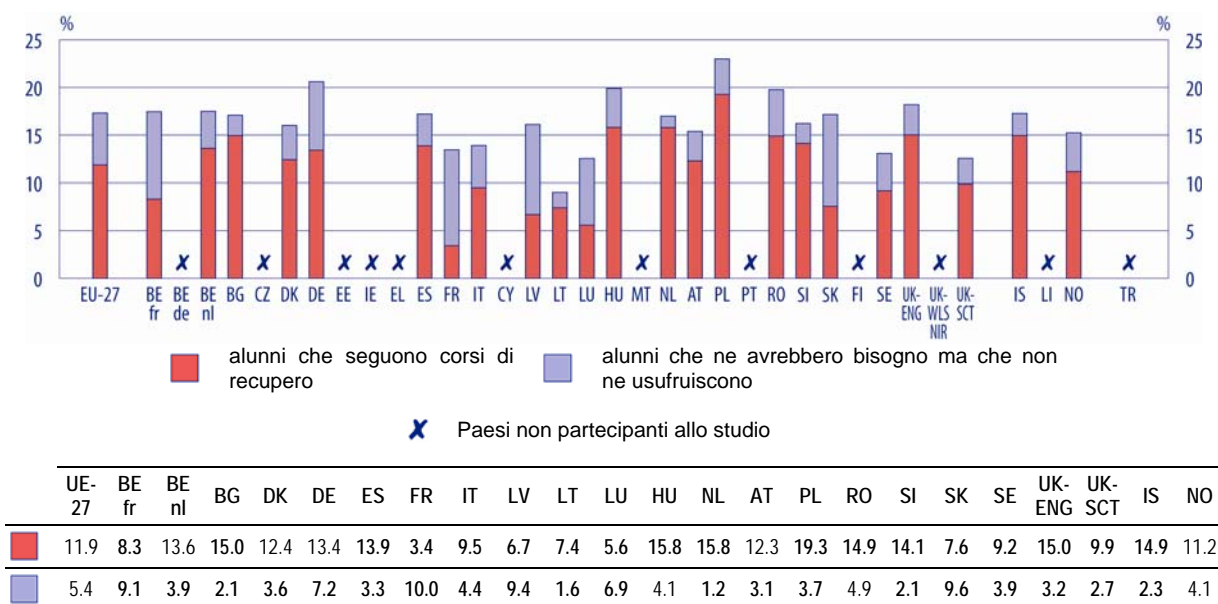
Ogni paese fa determinate scelte sui metodi raccomandati attraverso i documenti del curriculum e altre linee guida ufficiali per l'insegnamento delle competenze di lettura nei diversi stadi del percorso educativo. Tuttavia, indipendentemente dai modi con cui si insegna a leggere, a qualsiasi stadio dello sviluppo della lettura gli studenti possono avere delle difficoltà e necessitare di sostegno aggiuntivo per poter raggiungere le piene potenzialità. Questo paragrafo è dedicato agli studenti con difficoltà di lettura e mette in evidenza le strategie comuni usate per aiutarli. L'analisi si basa sui questionari degli studenti e degli insegnanti del PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) del 2006 (per maggiori informazioni sulla ricerca v. il Capitolo 'Rendimento nella lettura: risultati delle indagini internazionali').

1.3.1. Studenti che seguono lezioni di recupero ⁽¹³⁾

Tutti i sistemi educativi europei prevedono un qualche tipo di insegnamento mirato al recupero per i lettori in difficoltà. Come dimostra la Figura 1.6, nel 2006, la percentuale di studenti che ricevevano insegnamento di sostegno variava dal 3% in Francia al 19% in Polonia. Tuttavia, in tutti i paesi che partecipavano al PIRLS, gli insegnanti riferivano che c'erano più studenti che necessitavano di corsi di recupero rispetto a quanti in realtà ne usufruivano. In media, nei paesi UE che hanno partecipato all'indagine, circa il 12% degli alunni del quarto anno di scuola primaria hanno usufruito di corsi di recupero in lettura ma, secondo le stime degli insegnanti, ne aveva bisogno il 17% degli alunni. La discrepanza maggiore è stata osservata nella Comunità francese del Belgio, in Francia, Lettonia e Slovacchia dove, secondo l'impressione degli insegnanti, dal 9 al 10% degli studenti avrebbe avuto bisogno di corsi di recupero ma non hanno potuto usufruire.

⁽¹³⁾ Nel discutere i risultati del PIRLS, per essere coerenti con la terminologia viene usata l'espressione 'insegnamento di recupero' anziché 'di sostegno', che viene usata altrove nello studio.

◆◆◆ Figura 1.6: Percentuale di alunni del quarto anno di scuola primaria che hanno bisogno di corsi di recupero secondo i loro insegnanti e percentuale degli alunni che in realtà ne usufruiscono, 2006



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2006.

In neretto sono indicati i valori statisticamente rilevanti ($p < .05$) diversi dalla media UE.

Per gli errori standard v. l'appendice disponibile su http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

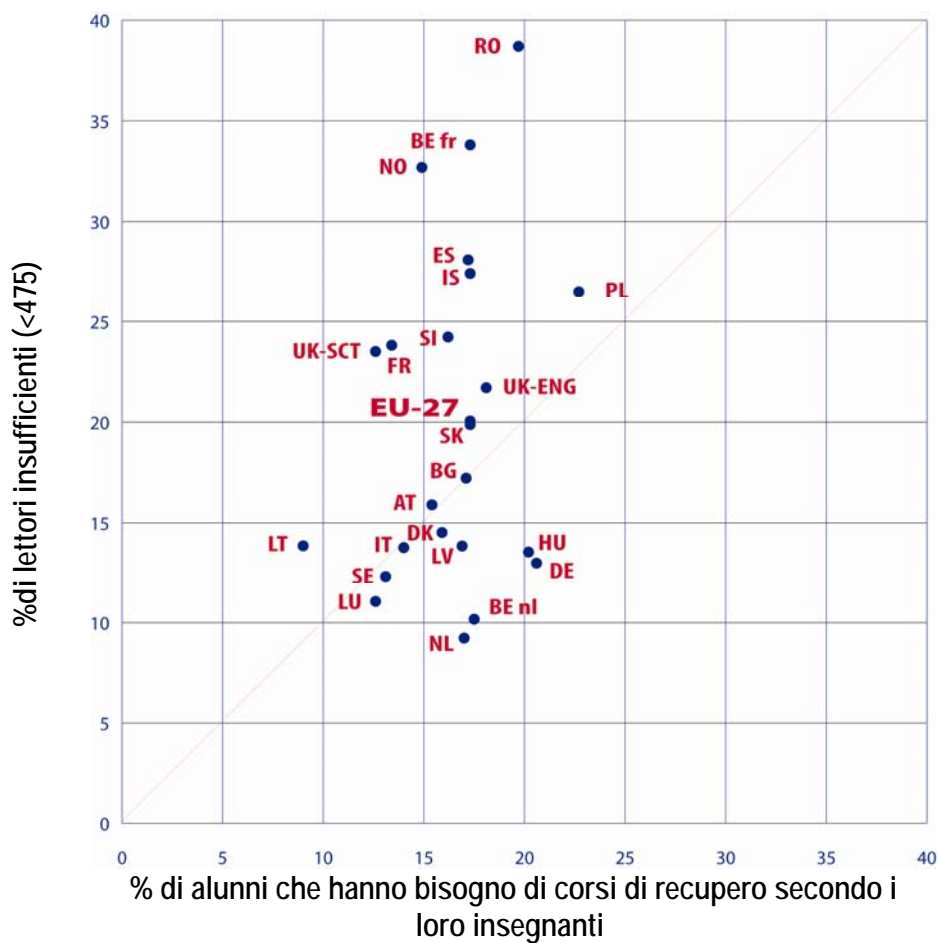
È importante notare che le stime degli insegnanti degli alunni che necessitano di insegnamento di sostegno non corrispondevano direttamente al numero di quelli in difficoltà secondo le scale di rendimento del PIRLS (v. Figura 4, p. 25). Come mostra la Figura 1.7, il divario delle stime degli insegnanti era molto inferiore a quello della proporzione reale dei lettori in difficoltà. Le stime degli insegnanti sul numero di alunni bisognosi di sostegno variavano dal 9 al 22%, mentre la percentuale di lettori in difficoltà secondo la scala del PIRLS variava dal 9 al 39%.

Un confronto fra la percentuale reale di lettori in difficoltà (definita dal PIRLS come quegli studenti che hanno risultati al di sotto del Benchmark Internazionale Intermedio) e le stime degli insegnanti della percentuale di studenti bisognosi di sostegno nella lettura rivela che, in media, gli insegnanti tendono a sottostimarne leggermente il numero (v. la Figura 1.7). Prevedibilmente, proporzione e direzione di questi errori erano connesse al livello medio di rendimento del paese. Nei paesi con percentuali maggiori di lettori in difficoltà, gli insegnanti hanno largamente sottovalutato il bisogno di aiuto. Per esempio, in Belgio (Comunità francese), Romania e Norvegia, secondo il PIRLS il numero di lettori in difficoltà era doppio rispetto alle stime degli insegnanti. Al contrario, in alcuni paesi con bassi livelli di lettori in difficoltà gli insegnanti avevano la percezione che più studenti avessero bisogno di aiuto di quanti suggeriscono i livelli reali di lettori in difficoltà. Tali risultati possono essere parzialmente spiegati dall'inclinazione degli insegnanti a fare valutazioni in base al livello della classe invece che con criteri obiettivi esterni di rendimento, il che suggerisce la necessità di strumenti di valutazione standardizzati per la diagnosi delle difficoltà di lettura.

Le discrepanze più ampie tra il numero di studenti in difficoltà secondo il criterio del PIRLS (quelli studenti che hanno risultati al di sotto del Benchmark Internazionale Intermedio) e il numero di quelli che ricevono insegnamento di recupero sono state osservate nella Comunità francese del Belgio, in Francia, Romania e Norvegia. In questi sistemi educativi c'erano, secondo il PIRLS, in media il 20-

25% di lettori in difficoltà in più rispetto agli studenti che usufruivano di corsi di recupero. In Francia, il numero di studenti che seguivano corsi di recupero era significativamente più basso degli altri sistemi educativi europei. Solo il 3% degli studenti francesi del quarto anno della scuola primaria ha usufruito di corsi di recupero, mentre circa uno su quattro non era capace di riconoscere trame a livello letterario e svolgere compiti quali trovare informazioni oltre le parti iniziali di un testo informativo.

◆◆◆ Figura 1.7: Percentuale degli alunni del quarto anno di scuola primaria che hanno bisogno di corsi di recupero secondo i loro insegnanti e percentuali reali degli alunni con difficoltà di lettura, 2006



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2006.

Nota esplicativa

La linea indica una correlazione perfetta; i valori indicati dai punti a destra della linea indicano una sovrastima del numero di studenti che hanno bisogno di corsi di recupero, mentre i valori indicati dai punti a sinistra della linea ne indicano una sottostima.

Per l'esatta % di studenti con scarsi risultati v. la Figura 4 (p. 25); per la % di studenti bisognosi di insegnamento di recupero secondo i loro insegnanti v. la Figura 1.6 (p. 67).



1.3.2. Sostegno per alunni con difficoltà di lettura

Metodi usati dagli insegnanti

Come suggerisce la rassegna della letteratura, è fondamentale che gli insegnanti forniscano misure di sostegno per aiutare i lettori in difficoltà. Il PIRLS 2006 includeva una serie di domande per gli insegnanti su ciò che fanno se uno studente comincia ad accumulare ritardi nella lettura. L'analisi fattoriale ⁽¹⁴⁾ ha rivelato un certo schema nei metodi usati che è stato suddiviso in tre tipi:

- attendere (presupponendo che una maggiore maturità risolverà il problema);
- dare più compiti a casa;
- fornire sostegno in classe, ad esempio personalizzando l'insegnamento, fornendo condizioni più favorevoli (permettendo di svolgere il lavoro più lentamente), e chiedendo l'aiuto di altri studenti.

La tavola 1 degli allegati (Appendice, paragrafo 1.3) riporta le percentuali di alunni del quarto anno di scuola primaria i cui insegnanti hanno riferito di usare questi metodi. È importante notare che le risposte non si escludevano a vicenda: ad esempio lo stesso insegnante poteva riferire di usare una serie di metodi diversi. Tenendo conto di questo, questo sottoparagrafo analizza brevemente le risposte degli insegnanti a ogni domanda, mentre gli schemi ricorrenti delle risposte comuni verranno presentati in seguito.

Come si evidenzia nella rassegna della letteratura, è importante fornire sostegno quando uno studente comincia a restare indietro nella lettura. Inoltre, un esame degli schemi di intervento ha concluso che 'l'insegnamento normale ('nessun intervento') non permette ai bambini in difficoltà di recuperare il terreno perduto' (Brooks 2007, p. 31). L'intervento precoce e tempestivo può prevenire il ritardo nello sviluppo delle competenze di lettura. Detto questo, circa un alunno di quarta su tre aveva un insegnante che aveva la tendenza ad aspettare di vedere se il cattivo rendimento nella lettura dell'alunno migliorasse con la sua maturazione. In Belgio (Comunità francese), Italia, Lettonia, Lussemburgo e Austria, un simile approccio era persino più comune. La Lettonia, con il 91% degli alunni i cui insegnanti riferivano di aspettare il miglioramento spontaneo dell'alunno, spicca rispetto agli altri sistemi educativi europei. Tuttavia è importante notare che praticamente non risultano studenti i cui insegnanti abbiano risposto di attendere un miglioramento senza fare nient'altro.

Quanto ai compiti extra da fare a casa, il divario tra sistemi educativi europei risultava enorme, dal 23% della Francia al 97% della Bulgaria. Assegnare compiti a casa in più agli alunni con difficoltà di lettura può essere una strategia vincente se i genitori sostengono e aiutano il loro bambino; ma i lettori in difficoltà hanno di solito genitori meno istruiti e ambienti domestici meno incoraggianti e potrebbero non ricevere un appoggio efficace. I programmi di alfabetizzazione familiare e di partnership con i genitori discussi nel Capitolo 3 ('Promozione della lettura al di fuori della scuola') dovrebbero essere una componente essenziale del sostegno in casi come questi.

Riguardo all'uso delle risorse disponibili in classe, il metodo più comune era il lavoro individuale con gli studenti che restavano indietro nella lettura. L'importanza della didattica individuale nell'affrontare le difficoltà di lettura è stata sottolineata nella rassegna della letteratura. In media, nei sistemi educativi che hanno partecipato, l'86% degli studenti aveva insegnanti che passavano più tempo a insegnare

⁽¹⁴⁾ Calcoli Eurydice.

individualmente ai lettori in difficoltà, dal 72 al 99%. Un metodo un po' meno comune è stato quello di usare gli stessi materiali con studenti a diversi livelli di lettura, ma permettendo loro di lavorare a velocità diverse. Circa il 64% degli studenti europei aveva insegnanti che usavano questo metodo. Curiosamente, in alcuni paesi con livelli più alti di lettori in difficoltà, ovvero il Regno Unito e la Norvegia, questo metodo era usato di rado. In questi paesi, gli insegnanti di solito usavano materiali diversi con alunni a livelli diversi di lettura⁽¹⁵⁾. Gli insegnanti di circa il 60% degli alunni di quarta hanno riferito di far lavorare insieme sulla lettura gli alunni senza problemi assieme a quelli con difficoltà. I paesi scandinavi hanno riferito di usare questo metodo in misura significativamente minore.

Personale supplementare

Come suggerisce la rassegna della letteratura, il sostegno di una persona in più che fornisce un insegnamento intensivo, individuale o per piccoli gruppi, è un metodo importante per affrontare le difficoltà di lettura. L'indagine PIRLS 2006 ha incluso alcune domande dettagliate circa la disponibilità di una persona di sostegno per i lettori in difficoltà. La Figura 1.8 riassume le risposte degli insegnanti alla domanda 'Le seguenti risorse sono a tua disposizione nell'operare con studenti che presentano difficoltà di lettura?'

- Disponibilità di uno <specialista della lettura> per lavorare nella mia classe con questo tipo di studenti;
- Disponibilità di uno <specialista della lettura> per lavorare in una <classe di recupero per la lettura> con questo tipo di studenti;
- Disponibilità di un assistente o di un altro adulto per lavorare con questo tipo di studenti;
- Disponibilità di altri professionisti (ad esempio specialisti dell'apprendimento, logopedisti) per lavorare con questo tipo di studenti.

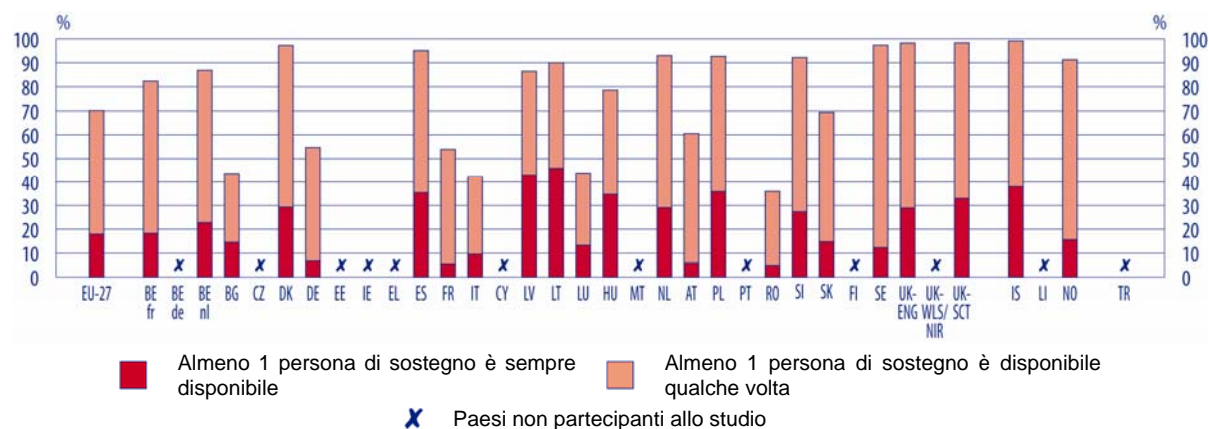
Per mostrare la disponibilità generale del sostegno, le risposte "sempre", "qualche volta" e "mai" sono state raggruppate in tre categorie: 'almeno una persona di sostegno è sempre disponibile'; 'almeno una persona di sostegno è disponibile' qualche volta e 'nessuna persona di sostegno'. La frase tra le parentesi '<>' significa che c'è un termine specifico in ogni paese e che quindi i confronti devono essere fatti con cautela.

Come mostra la Figura 1.8 qui sotto, le risorse sopraelencate erano sempre disponibili solo per il 18% degli alunni europei del quarto anno delle primarie. Almeno una persona supplementare di sostegno era a volte disponibile per il 52% degli alunni. Tuttavia è importante notare che è compreso l'aiuto fornito fuori dalla classe e persino fuori dalla scuola, così come quello di un assistente, che potrebbe non avere sempre una qualifica specifica in lettura o nei problemi particolari.

In Spagna, Regno Unito e vari Paesi scandinavi (Danimarca, Svezia e Islanda), quasi tutti gli studenti, secondo i loro insegnanti, hanno accesso ad almeno un persona di sostegno aggiuntivo. D'altro canto, oltre la metà degli studenti in Bulgaria, Italia, Lussemburgo e Romania non hanno mai avuto alcun accesso ai tipi di sostegno elencati sopra.

¹⁵ La risposta 'Uso materiali diversi con studenti a diversi livelli di lettura' non compare nella Tabella 1 perché è correlata in modo fortemente negativo a 'Uso gli stessi materiali con studenti a diversi livelli di lettura, ma gli studenti lavorano a velocità diverse'.

◆◆◆ Figura 1.8: Frequenza della disponibilità del sostegno alla lettura per alunni del quarto anno di scuola primaria, 2006



	UE-27	BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU
Almeno 1 persona di sostegno è sempre disponibile	18.0	18.3	22.8	14.6	29.4	6.7	35.5	5.6	9.6	43.1	45.9	13.3
Almeno 1 persona di sostegno è disponibile qualche volta	52.2	64.1	64.1	29.1	67.9	48.0	59.6	48.3	32.8	43.4	44.2	30.6
	HU	NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO
Almeno 1 persona di sostegno è sempre disponibile	34.8	29.1	5.9	35.9	4.9	27.3	14.8	12.3	29.0	33.0	38.0	15.6
Almeno 1 persona di sostegno è disponibile qualche volta	43.7	63.9	54.6	56.8	31.0	64.9	54.6	85.1	69.3	65.3	61.1	75.7

Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2006.

Nota esplicitiva

Questa figura riassume le risposte degli insegnanti alla domanda "Le seguenti risorse sono a tua disposizione nell'operare con studenti che presentano difficoltà di lettura?"

- Disponibilità di uno <specialista della lettura> per lavorare nella mia classe con questo tipo di studenti
- Disponibilità di uno <specialista della lettura> per lavorare in una <classe di recupero per la lettura> con questo tipo di studenti
- Disponibilità di un assistente o di un altro adulto per lavorare nella mia classe con questo tipo di studenti
- Disponibilità di altri professionisti (ad esempio specialisti dell'apprendimento, logopedisti) per lavorare con questo tipo di studenti

I valori sono trattati come mancanti solo quando non viene data alcuna risposta a nessuna delle domande (1.22% del totale).

I valori che sono statisticamente diversi dalla media UE in modo rilevante ($p < .05$) sono indicati in neretto.

Per gli errori standard v. l'appendice disponibile a http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

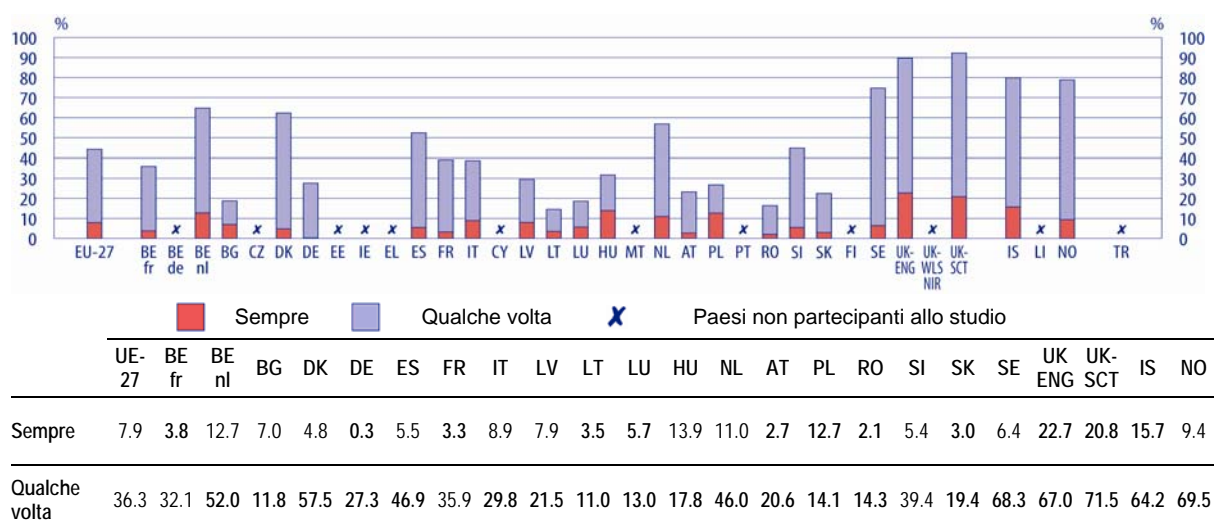
Come suggerito dalla rassegna della ricerca, per gli studenti con difficoltà di lettura è importante non solo la disponibilità o la frequenza, ma anche il tipo di sostegno aggiuntivo. Per fornire un sostegno adeguato sono essenziali specialisti della lettura ben preparati che lavorano direttamente con gli studenti in difficoltà (Snow, Burns & Griffin, 1998). In media, tra i paesi UE partecipanti, uno specialista della lettura è stato disponibile per circa metà degli alunni (48%) di quarta⁽¹⁶⁾. In Danimarca, Spagna, Paesi Bassi, Svezia, Regno Unito (Inghilterra) e Islanda, uno specialista della lettura è stato almeno qualche volta disponibile per oltre l'80% degli alunni di quarta (v. Mullis et al. 2007, p. 193). Altri specialisti (ad esempio specialisti dell'apprendimento e logopedisti) erano disponibili sempre o qualche volta in media per il 40% degli alunni nei Paesi dell'UE a 27 che hanno

⁽¹⁶⁾ Calcoli Eurydice.

partecipato⁽¹⁷⁾. L'80% o più degli alunni ha avuto accesso a questo tipo di specialisti in Lettonia, Lituania, Polonia e Regno Unito (Scozia) (Mullis et al. 2007, p. 193).

Il sostegno è più facilmente accessibile se è disponibile direttamente nella classe o nella scuola. Il PIRLS ha raccolto informazioni se vi fosse uno <specialista della lettura>, un assistente o un altro adulto in classe per lavorare coi lettori in difficoltà. Le risposte degli insegnanti sono riassunte sotto nella Figura 1.9. Una persona di sostegno per lavorare in classe assieme all'insegnante è stata disponibile almeno qualche volta per circa il 44% degli studenti nella UE. Questa forma di sostegno era più spesso disponibile nei paesi scandinavi e nel Regno Unito, mentre nei paesi dell'Europa centrale ed orientale non era disponibile in modo altrettanto ampio. Tuttavia il sostegno in classe veniva spesso fornito da un assistente o un altro adulto non specializzato. Uno specialista della lettura era disponibile almeno qualche volta a lavorare in classe solo per il 25% degli alunni di quarta.

◆◆◆ Figura 1.9: Disponibilità in classe di una persona di sostegno per gli alunni del quarto anno, 2006



Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2006.

Nota esplicitiva

La figura unisce le risposte degli insegnanti riguardo la disponibilità di uno <specialista della lettura>, un assistente o un altro adulto a lavorare in classe con gli studenti che hanno difficoltà di lettura.

I valori sono trattati come mancanti solo quando non viene data alcuna risposta a nessuna delle domande (2.9% del totale).

I valori diversi dalla media UE in modo statisticamente rilevante ($p < .05$) sono indicati in neretto.

Per gli errori standard v. l'appendice disponibile su http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Modelli di sostegno per alunni con difficoltà di lettura in Europa

Nel considerare i metodi didattici più comuni e la disponibilità di personale supplementare per i lettori in difficoltà, possiamo individuare vari pattern nei sistemi educativi europei ⁽¹⁸⁾.

- nei sistemi educativi che hanno **personale di sostegno in classe**, uno specialista della lettura, un assistente o un altro adulto è disponibile a lavorare nella classe con i lettori in difficoltà più di frequente rispetto alla media UE. Poiché di solito è presente nella classe un altro adulto che aiuta l'insegnante, agli altri studenti è richiesto meno lavoro. Inoltre, in questa situazione è più facile lavorare con diversi materiali di lettura per studenti a diversi livelli. Questa forma di sostegno è più comune nei Paesi scandinavi (Danimarca, Svezia, Islanda e Norvegia) e nel Regno Unito.

⁽¹⁷⁾ Calcoli Eurydice.

⁽¹⁸⁾ Questo riassunto è basato sulle informazioni analizzate in questo paragrafo. Per i dati precisi, v. Tabella 1 degli Allegati (Allegati, paragrafo 1.3), Figura 1.8 e 1.9 e PIRLS 2006 punto 5.18 'disponibilità di specialisti' (Mullis et al. 2007, p. 193).

- Vari altri sistemi educativi forniscono livelli relativamente alti di accesso all'**aiuto di specialisti esterni**, ad esempio specialisti dell'apprendimento o logopedisti. Gli studenti di questi sistemi educativi hanno più spesso insegnanti che riferiscono di passare più tempo nel lavoro individuale sulla lettura con quelli in difficoltà. Viene usato lo stesso materiale di lettura ma studenti a livelli di lettura diversi lavorano a velocità diverse. Vari paesi dell'Europa dell'est (Lettonia, Lituania, Ungheria, Polonia e Slovenia) usano questo metodo. Inoltre, la Spagna si conforma ad alcuni aspetti di questo modello.
- In vari sistemi educativi con disponibilità molto limitata di personale di sostegno, l'approccio principale per affrontare le difficoltà di lettura consiste **nell'assegnare compiti a casa supplementari**. Questo modello è prevalente in Bulgaria, Italia, Austria e Romania. Gli studenti in Bulgaria e Romania hanno anche spesso insegnanti che riferiscono di lavorare individualmente con i lettori in difficoltà.
- Un metodo comune in Belgio (Comunità francese e fiamminga), Francia, Lussemburgo e Slovacchia sembra quello di usare gli stessi materiali di lettura a **un ritmo diverso** e assegnare meno compiti a casa rispetto alla media UE. In questi sistemi educativi, uno specialista della lettura è raramente disponibile per lavorare con gli studenti che rimangono indietro.

La prossima sezione discute in maggior dettaglio le politiche e le pratiche nazionali in atto per il sostegno professionale volto ad aiutare gli insegnanti ad affrontare le difficoltà di lettura degli studenti. Ci potrebbero essere alcune discrepanze nei dati PIRLS a causa delle differenze nelle definizioni usate e dei diversi livelli di analisi (livello dello studente e disposizioni nazionali). Va tenuto conto del divario negli anni di riferimento, poiché dal 2006 a oggi possono esserci stati dei cambiamenti nelle politiche nazionali. Inoltre, in alcuni sistemi educativi con alti livelli di autonomia scolastica potrebbe non esserci alcun livello nazionale delle politiche o altra informazione disponibile che indichi se e quale tipo di personale specializzato le scuole possono assumere.

1.4. Politiche e programmi nazionali per affrontare le difficoltà di lettura

Come mostrano i dati della ricerca internazionale sui risultati degli studenti presentati nel paragrafo precedente, il tasso di lettori in difficoltà in tutta Europa è molto alto. Questa sezione analizza le politiche e le pratiche nazionali per il personale per il sostegno educativo che può aiutare gli insegnanti a sostenere gli studenti con difficoltà di lettura. La sezione poi si concentra sulle azioni concrete e reali per porre rimedio alle difficoltà di lettura degli studenti.

1.4.1. Sostegno professionale per aiutare gli insegnanti ad affrontare le difficoltà di lettura degli studenti

In tutti i paesi europei, gli studenti con difficoltà di lettura hanno diritto a un sostegno supplementare. Al livello primario, nella maggior parte dei paesi la procedura per ottenere sostegno supplementare è simile. Per prima cosa l'insegnante di classe individua gli studenti che hanno bisogno di più attenzione del normale. Questa individuazione può basarsi sulla sua osservazione delle attività e delle interazioni di classe, sui risultati della valutazione degli studenti e/o sul monitoraggio del progresso scolastico individuale. Se il sostegno offerto dall'insegnante ⁽¹⁹⁾ non risolve il problema, questi può ricorrere alla consulenza e all'aiuto di altri professionisti, di norma dopo essersi consultato con lo studente e i suoi genitori.

Come già notato nella rassegna della letteratura accademica sui modi di affrontare le difficoltà di lettura (v. il paragrafo 1.1), degli specialisti della lettura ben preparati, che erogano interventi intensivi

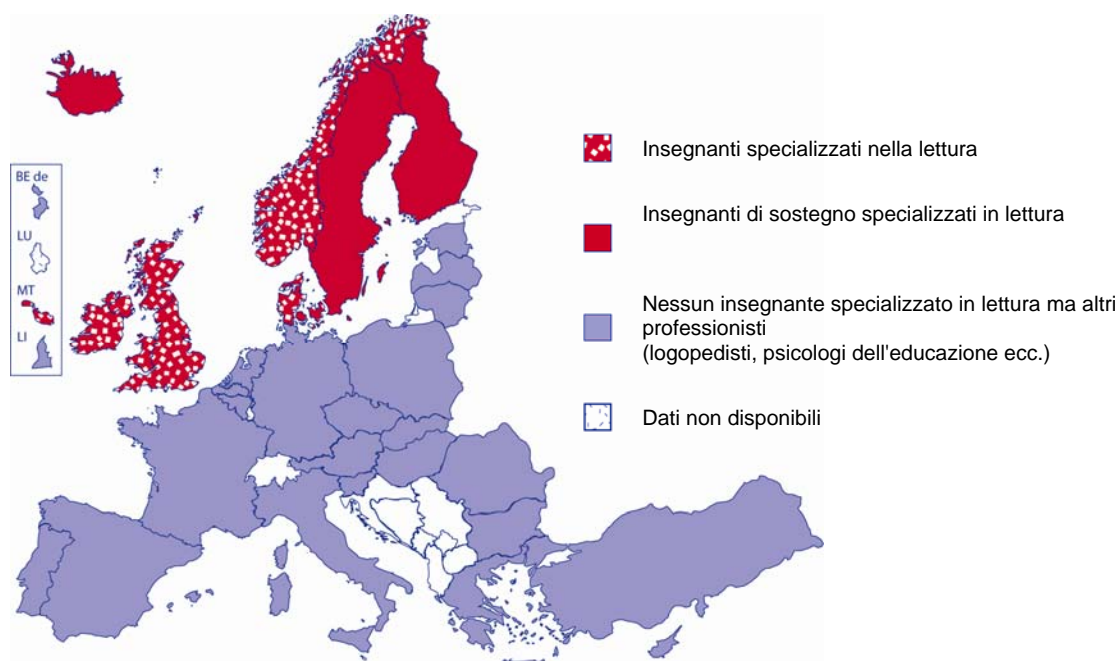
⁽¹⁹⁾ Per esempi dei metodi usati dagli insegnanti v. il paragrafo 1.3.

individuali o per piccoli gruppi, possono fornire un sostegno altamente efficace agli insegnanti che lavorano con lettori in difficoltà. Questa sezione si concentra dunque sulla disponibilità di insegnanti pienamente qualificati, formati specificamente per insegnare la lettura e gestire le difficoltà di lettura. Le politiche e le pratiche nazionali sono state analizzate e i Paesi classificati in base alla possibilità degli insegnanti di classe, quando hanno a che fare con studenti con difficoltà di lettura, di accedere, da una parte, a insegnanti specializzati nella lettura o a insegnanti di sostegno (SEN) con esperienza nel campo della lettura oppure, dall'altra, ad altri professionisti come logopedisti o psicologi (dell'educazione) che forniscano sostegno per determinate attività connesse alla lettura. L'analisi prende in esame il sostegno professionale fornito nella scuola e nella classe, mentre la disponibilità di aiuto professionale per studenti con difficoltà di apprendimento al di fuori della scuola non viene presa in considerazione. L'analisi si concentra sull'istruzione primaria, in cui è più comune il sostegno professionale per i lettori in difficoltà; quella secondaria verrà solo brevemente menzionata alla fine.

Va detto che in tutti i paesi sono attivi provvedimenti per sostenere gli studenti con difficoltà di apprendimento che richiedono misure educative particolari. In questi casi agli studenti viene certificato un problema, e questa attestazione dà loro diritto a disposizioni adeguate nell'ambito dell'istruzione ordinaria o dell'educazione speciale. Tuttavia, queste misure educative speciali non sono incluse qui in quanto sono al di fuori dell'ambito di questo studio.

Nell'affrontare le difficoltà di lettura degli studenti, in 8 Paesi – Irlanda, Malta, Regno Unito, e tutti e cinque i Paesi nordici – gli insegnanti di scuola primaria possono richiedere l'aiuto di insegnanti specializzati in lettura per assisterli nella classe. In effetti possiamo distinguere due tipi di insegnanti specialisti: quelli che hanno avuto una formazione specifica per fornire sostegno agli studenti con difficoltà di lettura e quelli abilitati come personale educativo che lavora sui bisogni speciali e che sono specializzati anche nell'insegnamento della lettura e nel sostegno agli studenti con difficoltà di lettura (v. la Figura 1.10).

◆◆◆ **Figura 1.10: Disponibilità di specialisti nell'insegnamento della lettura, in base ai documenti ufficiali o alla pratica diffusa, per aiutare gli insegnanti ad affrontare le difficoltà di lettura degli alunni della scuola primaria, 2009/10**



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura illustra la disponibilità di specialisti nell'insegnamento della lettura per aiutare gli insegnanti di scuola primaria alle prese con alunni con difficoltà di lettura. Essa si basa sui documenti ufficiali dei vari paesi o sulle pratiche diffuse per quei paesi o regioni in cui le autorità educative e scolastiche hanno piena autonomia nel sostegno agli alunni – Danimarca, Paesi Bassi e Regno Unito (Scozia).



Gli specialisti nell'insegnamento della lettura sono molto diffusi in Danimarca e Norvegia. In Danimarca, il *Læsevejleder* fornisce agli insegnanti, ai genitori e agli studenti sostegno e guida sui metodi e i materiali per affrontare le difficoltà di lettura (per maggiori informazioni sul *Læsevejleder* v. capitolo 2, paragrafo 2.3.5). Secondo una ricerca dell'Istituto Danese di Valutazione (2009), oltre l'85% delle scuole ha uno di questi insegnanti specializzati, in caso contrario gli insegnanti che hanno bisogno di sostegno possono farne richiesta al comune. In Norvegia, gli insegnanti di classe possono contattare gli insegnanti di lettura specializzati in insegnamento di sostegno e didattica della lettura e della scrittura. Le scuole che non hanno un insegnante specialista possono contattare il sistema di sostegno locale (Servizio psicopedagogico), che ha la responsabilità di fornire una valutazione ulteriore e dare consigli circa l'insegnamento di sostegno.

In Irlanda come nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), alcuni docenti vengono formati come insegnanti del progetto 'Reading Recovery'. In Inghilterra, per esempio, questa formazione è finanziata attraverso il programma nazionale Every Child a Reader (ECaR), che sostiene le autorità scolastiche e locali nell'introdurre una gamma di interventi, tra i quali il 'Reading Recovery' è il più intensivo (per maggiori informazioni sulla sua attuazione v. il paragrafo 1.4.2). Questi insegnanti sono specificamente formati per fornire ai bambini selezionati mezz'ora al giorno di lezione individuale mirata alle loro esigenze. Lo scopo è che anche le scuole traggano profitto dalla formazione professionale fornita agli insegnanti di Reading Recovery, per consigliare, fare da mentori e sostenere gli altri che nella scuola sono responsabili dell'alfabetizzazione dei bambini, compresi gli insegnanti di classe, gli assistenti e i genitori, attraverso interventi "leggeri". In Irlanda, per affrontare le esigenze degli studenti in difficoltà, gli insegnanti possono anche avere accesso ai servizi di insegnanti di sostegno ('Learning Support and Resource Teachers'), la cui formazione include una forte attenzione all'insegnamento della lettura.

Nel livello primario, a Malta, gli insegnanti di classe sono coadiuvati dagli insegnanti di supporto per l'alfabetizzazione ('literacy support teachers'). Questi non devono obbligatoriamente avere qualifiche specialistiche nella didattica dell'alfabetizzazione, ma frequentano una formazione professionale interna alla scuola che dà loro gli strumenti per aiutare gli alunni a sviluppare competenze di lettura appropriate e promuovere nelle scuole un ambiente ricco di stimoli. Nell'anno scolastico 2009/10 c'erano quindici di questi insegnanti in sostegno a dieci 'colleges', cioè reti di scuole.

Nel Regno Unito (Scozia), vi sono gli insegnanti 'Additional Support Needs' (ASN) collocati all'interno delle istituzioni locali e impegnati nell'insegnamento diretto a studenti bisognosi di sostegno a scuola, incluso il sostegno alla lettura. Gli insegnanti ASN sviluppano le loro competenze per mezzo di una combinazione di esperienza e formazione professionale permanente, compreso lo studio post-laurea. Insieme alle scuole preprimarie e primarie, questi insegnanti intraprendono valutazioni collaborative, pianificazione e attività che fanno sì che le esigenze individuali di ogni bambino o ragazzo siano soddisfatte.

In tre Paesi nordici – Finlandia, Svezia ed Islanda – gli insegnanti in appoggio alle scuole primarie nell'affrontare le difficoltà di lettura degli alunni sono quelli qualificati come personale educativo di sostegno e specializzati nella lettura. In Finlandia, è il personale educativo che gestisce il sostegno a ricevere formazione sulle difficoltà di lettura come parte di un programma obbligatorio e ad assistere l'insegnante di classe in vari compiti, valutando le competenze di lettura degli alunni, fornendo insegnamento di sostegno sotto forma di compiti ed uso del tempo individualizzati, offrendo

orientamento e consulenza e sviluppando accordi flessibili, come l'organizzazione in gruppi flessibili, l'insegnamento simultaneo ecc. In Svezia, gli *Speciallärare* sono insegnanti nel campo dell'educazione di sostegno formati, tra le altre cose, con una conoscenza approfondita delle tecniche di lettura e dei metodi più efficaci per incoraggiare gli studenti e sostenere le loro competenze di lettura in una fase precoce. Una parte del servizio per i bisogni speciali in Islanda, sostenuto a livello comunale, include il sostegno appropriato per studenti con difficoltà di lettura e per insegnanti che hanno bisogno di assistenza per aiutarli. Inoltre, alcuni insegnanti islandesi specializzati in lettura lavorano anche all'università o come liberi professionisti e offrono corsi per insegnanti.

Tuttavia, nella grande maggioranza dei paesi europei non ci sono insegnanti specializzati in lettura che possano appoggiare gli insegnanti di classe tradizionale nel loro lavoro con gli studenti con difficoltà di lettura. È invece previsto nei documenti ufficiali o riportato come pratica diffusa che almeno un tipo di 'altro' personale professionista – un logopedista, uno psicologo (dell'educazione) o simili – possa essere disponibile nelle scuole per aiutare gli insegnanti in alcuni compiti connessi alla lettura. Questi possono comportare la valutazione delle competenze di lettura degli studenti, l'insegnamento di sostegno con studenti singoli o in piccoli gruppi e/o la consulenza a insegnanti e genitori sulle questioni inerenti alla lettura.

In alcuni di questi paesi gli insegnanti di classe hanno a loro disposizione anche materiale di insegnamento specifico per lavorare con i lettori in difficoltà, ad esempio valutazioni standardizzate a livello centrale, test diagnostici, libri di testo specifici o altri strumenti per l'insegnamento di sostegno (per esempi ulteriori o per il materiale didattico specifico v. il paragrafo 1.4.2).

Oltre a tutti i professionisti menzionati in precedenza, un assistente o un altro adulto può a volte essere disponibile per lavorare nella classe e aiutare gli studenti con difficoltà di lettura. Tuttavia il ruolo di questo tipo di personale non è stato qui analizzato in dettaglio (per ulteriori informazioni sugli assistenti agli insegnanti v. il paragrafo 1.3).

Un punto importante da sottolineare è che in quasi tutti i paesi che non hanno insegnanti specializzati nella lettura, e anche in alcuni di quelli che li hanno, vi sono alcuni criteri da soddisfare o procedure da seguire per avere a disposizione un supporto professionale. Le eccezioni si trovano in Danimarca, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Scozia) e Islanda, dove il sostegno specializzato per studenti con difficoltà di lettura è subito disponibile nella classe. In tutti gli altri paesi, le procedure richiedono di solito che dopo l'individuazione e l'intervento iniziale dell'insegnante vengano coinvolti altri specialisti come psicologi (dell'educazione) o logopedisti per diagnosticare e valutare ulteriormente le difficoltà di lettura di uno studente. In alcuni paesi questi professionisti si trovano in centri specializzati in servizi psicopedagogici, cioè sono esterni alla scuola. I risultati delle valutazioni sono solitamente discussi dall'insegnante e dal preside, e le misure proposte vengono messe in atto dopo consultazione e accordo con i genitori. In altre parole, può passare un tempo considerevole da quando vengono rilevate difficoltà di lettura fino a quando si mettono a disposizione le misure di sostegno. Più lunga è la durata delle procedure e più alto è il rischio che lo studente accumuli ritardo nella classe non solo nella lettura, ma anche nelle altre materie in cui la lettura è cruciale.

Per esempio, quando un alunno di scuola primaria a Cipro ha delle difficoltà di lettura, l'insegnante prima scrive, in collaborazione con i genitori, un rapporto sui bisogni dell'alunno e sulle sue difficoltà. Durante questa prima fase, l'insegnante cerca di aiutare l'alunno, e, se non ci sono progressi, viene coinvolto il preside della scuola come coordinatore. Con l'aiuto di tutti gli insegnanti il coordinatore raccoglie tutta l'informazione pertinente sull'alunno e coordina il sostegno. I progressi dell'alunno vengono monitorati e valutati, e viene completata la documentazione relativa. In una seconda fase, dopo almeno due riunioni tra i genitori e gli insegnanti ed entro un periodo di due mesi, se l'alunno non fa alcun progresso, la scuola chiede aiuto ad altri professionisti, solitamente psicologi dell'educazione (EP), e affida loro l'alunno. A questo punto lo psicologo va nella scuola e procede a una valutazione dell'alunno, lavorando a contatto con l'insegnante, i genitori e se necessario altri professionisti. Se lo

psicologo lo identifica come soggetto con difficoltà di lettura, l'alunno allora viene considerato bisognoso di sostegno e assegnato al Comitato distrettuale sull'istruzione e la formazione speciale⁽²⁰⁾. Viene fatta una valutazione da una squadra multidisciplinare che comprende uno psicologo infantile, uno psicologo EP, un insegnante di sostegno, un dottore, un logopedista e qualsiasi specialista richiesto dal caso specifico. Solitamente il comitato chiede all'EP, all'insegnante di sostegno e all'insegnante dell'alunno di produrre ognuno una relazione con la propria valutazione e raccomandazioni. Una volta in possesso di queste relazioni, il Comitato decide se il bambino debba ricevere sostegno educativo o meno.

A livello secondario, le misure di sostegno fornite agli studenti che incontrano ancora difficoltà di lettura variano solo di poco rispetto a quelle del livello primario. In quasi tutti i paesi europei che organizzano nella stessa struttura sia l'istruzione primaria (ISCED 1) sia quella secondaria inferiore (ISCED 2)⁽²¹⁾, lungo tutta la scuola dell'obbligo si applicano le stesse misure di sostegno. La sola variazione è in Lettonia dove, a livello ISCED 2, le autorità educative non forniscono più agli insegnanti di classe o agli altri professionisti materiali specifici per studenti con difficoltà di apprendimento, come libri di testo con testi di diverso livello di complessità, materiali per test, fogli di lavoro per lo sviluppo del vocabolario, ecc.

Quasi tutti gli altri paesi, cioè quelli che non hanno una singola struttura, riferiscono che le misure di sostegno per studenti con difficoltà di lettura sono in gran parte le stesse al livello primario che al livello secondario inferiore⁽²²⁾.

Cipro è il solo paese in cui viene offerto al livello secondario un ulteriore sostegno a quegli studenti che ancora incontrano difficoltà di lettura. Dopo un test di alfabetizzazione standardizzato, gli studenti con risultati molto bassi vengono considerati analfabeti e viene loro dato un sostegno di 6 ore a settimana di lingua greca. Tuttavia tale sostegno è fornito da insegnanti di greco che non hanno una formazione speciale nel diagnosticare o nel gestire difficoltà di lettura ma che sono in grado di semplificare e spiegare i contenuti della materia e di guidare gli studenti.

In Irlanda, Austria e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), il sostegno aggiuntivo a livello secondario si concentra principalmente sugli studenti con esigenze educative speciali. Inoltre, in Irlanda, alle scuole secondarie vengono assegnati fondi per l'acquisto di una gamma raccomandata di materiali e strumenti, inclusi test diagnostici, lettori controllati, libri di esercizi di lingua e di alfabetizzazione, giochi e software.

1.4.2. Iniziative per aiutare gli alunni con difficoltà di lettura

Il personale professionista specializzato nell'affrontare le difficoltà di lettura degli studenti non è la sola forma di sostegno disponibile. Questa sezione presenta una selezione delle iniziative considerate efficaci a livello nazionale per aiutare gli studenti con difficoltà di lettura nella scuola primaria e secondaria. Agli esperti nazionali è stato chiesto di presentare un massimo di tre esempi di buone pratiche esistenti nel loro paese; successivamente, queste iniziative sono state classificate in base ai loro obiettivi e attività principali⁽²³⁾. La lista delle buone pratiche non è esaustiva; piuttosto, esse sono esempi che servono a dare una panoramica di alcune delle iniziative attivate in Europa per sostenere gli studenti che hanno o sono a rischio di avere difficoltà nello sviluppo delle competenze di lettura, o per incoraggiare buone competenze di lettura e di conseguenza aiutare a prevenire le difficoltà di lettura.

⁽²⁰⁾ Secondo la Legge 113 (1)/1999 a proposito dell'istruzione e formazione di bambini con bisogni speciali.

⁽²¹⁾ Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Lettonia, Ungheria, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Islanda, Norvegia e Turchia.

⁽²²⁾ Belgio (Comunità fiamminga e di lingua tedesca), Grecia, Spagna, Francia, Italia, Lituania, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Romania, Regno Unito (Scozia) e Liechtenstein.

⁽²³⁾ La lista completa delle buone pratiche è presentata negli Allegati.

La maggioranza dei paesi riferisce almeno due iniziative di successo per aiutare studenti con difficoltà di lettura, per lo più incentrate sulla identificazione precoce dei problemi, l'offerta di insegnamento di sostegno, l'adattamento del materiale di insegnamento o la diffusione della conoscenza su come affrontare le difficoltà di lettura. Bulgaria, Estonia, Liechtenstein e Turchia sono i soli paesi a non avere fornito alcun esempio di buone pratiche in quest'area.

Si deve notare che le iniziative presenti nei paesi in cui l'insegnamento di sostegno per gli studenti con difficoltà di lettura, offerto da insegnanti specializzati in è pratica comune (v. il paragrafo 1.4.1), non sono qui nuovamente elencati. Inoltre, questo paragrafo non presenterà le iniziative nazionali a sostegno degli studenti con difficoltà di apprendimento che richiedano offerte educative particolari, che vanno al di là dell'ambito di questo studio.

Tra gli esempi di buone pratiche nell'affrontare le difficoltà di lettura sono presenti molte iniziative incentrate **sulla individuazione e/o correzione precoce delle difficoltà di lettura** per mezzo di approcci personalizzati o collettivi o di una combinazione di entrambi. Per esempio, in Norvegia, il progetto 'TRAS – Early Registration of Language Development' mira a prevenire i disturbi di lettura e scrittura riconoscendo i problemi del linguaggio già nel livello preprimario. TRAS fornisce materiali da usare per osservare e lavorare con i bambini in modo dinamico. Allo stesso modo, in Germania è stato sviluppato un cosiddetto 'tripwire test' (LUST-1 – *Leseuntersuchung mit dem Stolperwörter Test*) per aiutare gli insegnanti di scuola primaria a individuare le difficoltà di lettura di singoli alunni. In Belgio (Comunità francese), ogni tre anni, per gli studenti del secondo e del quinto anno di scuola sia primaria che secondaria vengono organizzate delle valutazioni esterne, senza attestato finale, sulle competenze da sviluppare nel campo della lettura/scrittura, che permettono agli insegnanti di analizzare il rendimento dei loro studenti e poi usare gli strumenti didattici sviluppati per risolvere le questioni evidenziate dai risultati complessivi.

Tra le iniziative che usano metodi di apprendimento individualizzati per sostenere gli studenti con difficoltà di lettura c'è in Austria un'iniziativa (*Kriteriengeleitete Individualisierung im (Erst-)Leseunterricht*) che punta a individualizzare il processo di apprendimento della lettura stabilendo un insieme di criteri che ogni studente deve soddisfare. La fase iniziale di otto settimane durante la quale vengono analizzate le competenze dei singoli alunni è seguita da un programma per lo sviluppo sistematico della lettura fornito da insegnanti formati sui più aggiornati metodi didattici e con conoscenza dei risultati delle ricerche sull'acquisizione delle competenze di lettura di base. Gli studenti vengono esaminati regolarmente, e a coloro che mostrano risultati insoddisfacenti viene dato sostegno individuale finché non successo ottengono i risultati auspicati. In Francia, se alla fine di un ciclo uno studente ha un risultato molto basso nelle competenze di base tra cui la lettura, viene redatto un programma individualizzato (*Programme personnalisé de réussite éducative*) comprendente le azioni per sviluppare le competenze mancanti, e il personale scolastico viene poi coinvolto nella realizzazione di questi programmi.

Altre iniziative vertono sul miglioramento delle competenze di lettura per mezzo dell'interazione e della condivisione delle conoscenze tra gli studenti (per maggiori informazioni circa l'apprendimento collaborativo v. il paragrafo 1.1). Un'iniziativa irlandese chiamata 'Paired reading', per esempio, prevede di mettere un lettore debole in coppia con un altro lettore per leggere insieme e si è dimostrata estremamente efficace (*Department of Education and Skills, 2009*) in termini di miglioramento dell'autostima e di competenze di alfabetizzazione sia per il lettore debole sia per l'altro studente. Nella Repubblica Ceca alcune scuole, sia al livello primario che secondario inferiore, organizzano laboratori di lettura tenuti da insegnanti formati nel programma internazionale non governativo 'Leggere e Scrivere per un Pensiero Critico' (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*). Questi laboratori danno la possibilità agli studenti, inclusi quelli con difficoltà di lettura, di leggere

insieme e discutere quanto hanno letto. In Slovenia, in una scuola primaria pubblica di Lubiana viene effettuato un programma per bambini con difficoltà di lettura (*Osnovna šola Dravlje*) che implica l'apprendimento di nuove parole e il miglioramento della comprensione per mezzo di una vasta gamma di giochi di parole.

Nel Regno Unito (Inghilterra) ⁽²⁴⁾, il modello 'National Strategies Waves of Intervention' incorpora una gamma di metodi diversi, mirati ad affrontare precocemente le difficoltà di alfabetizzazione nelle scuole, che comprendono: approcci rivolti a tutti i bambini, per esempio il lavoro fonetico sistematico; approcci rivolti ai bambini che hanno risultati appena sotto le aspettative nazionali, come interventi per piccoli gruppi e individuali; e interventi intensivi come il programma 'Reading Recovery' per singoli alunni con difficoltà di lettura persistenti. Il *Department for Children, Schools and Families* fornisce supporto alle amministrazioni e alle scuole locali per questi interventi attraverso il programma nazionale 'Every Child a Reader' (EcaR). Questo programma, sebbene non disponibile in tutte le scuole, è pensato per dare sostegno supplementare ai bambini di cinque o sei anni che fanno parte di quel 20% con livelli di riuscita più bassi su scala nazionale e, all'interno di questo gruppo, per mettere in atto il programma 'Reading Recovery' a quelli facenti parte del 5% più basso nella riuscita su scala nazionale.

Alcune altre iniziative svolte in Europa trattano principalmente lo sviluppo del **materiale di insegnamento per studenti con difficoltà di lettura**. Nel Regno Unito (Scozia), il programma 'Active Literacy Pilot' è stato sviluppato come parte del più ampio *North Lanarkshire Council Literacy Project* per assicurare alti livelli di alfabetizzazione a tutti, con particolare attenzione ad assicurare il progresso degli studenti che hanno mostrato difficoltà nelle fasi iniziali dello sviluppo della lettura. Il progetto fornisce pacchetti di materiali che contengono metodologia e strategie molto chiare per insegnanti e studenti. Un esempio di materiale di insegnamento basato sulle TIC si può trovare in Austria dove, contemporaneamente alle regolari lezioni, viene usato a livello secondario inferiore un 'Programma di Lettura ad Aiuto Informatico per Lettori in Difficoltà'. Gli studenti lasciano la classe per circa 15 minuti per esercitarsi ogni giorno con il programma del computer. Il programma si è dimostrato uno strumento di sostegno molto utile, attraente per gli studenti e anche efficace in quanto viene utilizzato in un'età in cui le competenze di lettura di base sono in genere già acquisite e non vengono più insegnate.

Infine, tra gli esempi di buone pratiche per aiutare gli studenti con difficoltà di lettura in Europa vi sono iniziative che puntano a **diffondere la conoscenza su come affrontare le difficoltà di lettura**. In Svezia per esempio questo ha preso la forma di un sito internet sviluppato dall'Agenzia Nazionale Svedese dell'Istruzione in cui vengono rese accessibili le idee di progetti per la lettura e per i lettori in difficoltà ⁽²⁵⁾. Il sito è considerato amichevole ed è un modo per rendere realmente accessibili idee e risultati a tutti gli insegnanti interessati. In Portogallo, il 'Piano nazionale per l'insegnamento del portoghese' è un'iniziativa per migliorare l'insegnamento della lingua portoghese nelle scuole primarie, e in particolare l'insegnamento della comprensione di lettura e la comunicazione scritta ed orale. Per ogni scuola che fa domanda viene selezionato un insegnante che verrà formato per un anno in un istituto di istruzione superiore. L'anno seguente, l'insegnante diffonderà le conoscenze acquisite fornendo la stessa formazione a un gruppo di insegnanti della sua scuola

Nei Paesi Bassi il 'Premio Dr. Mommers' è un'iniziativa volta al miglioramento delle pratiche di insegnamento rivolta a tutte le scuole. Il premio viene dato alle scuole che ottengono eccellenti risultati nell'insegnamento della lettura e della lingua e può così servire da ispirazione ad altre scuole per migliorare la qualità didattica. In Spagna un'iniziativa simile, i 'Premi Nazionali per la ricerca e l'innovazione educativa', premia i progetti su vari argomenti tra cui le difficoltà di lettura.

²⁴ La data di riferimento per l'informazione è 2009/10 fino al 31 marzo 2010.

²⁵ V <http://www.skolverket.se>

Conclusioni

Da molti anni i risultati della ricerca sulla competenza di lettura dimostrano in quale modo bambini e ragazzi acquisiscono e sviluppano le competenze di lettura, e rivelano quali metodi didattici si sono dimostrati più efficaci. L'analisi dei documenti ufficiali (curricoli statali) relativi alla competenza di lettura mostra che nella maggior parte dei paesi questi documenti in generale riflettono le pratiche raccomandate dalla letteratura della ricerca come le più efficaci nel consentire agli studenti di diventare lettori capaci.

Lo sviluppo del linguaggio orale nei bambini piccoli è molto importante per la loro futura acquisizione delle competenze di lettura. La ricerca mostra che la promozione della consapevolezza fonemica e fonetica in tenera età, prima di qualsiasi insegnamento della lettura sistematico, è fondamentale per ogni apprendimento successivo. La maggior parte dei curricula scolastici centrali europei includono obiettivi di apprendimento o contenuti didattici a livello preprimario per sviluppare queste competenze iniziali. Inoltre, una sempre maggiore attenzione alle competenze precoci di lettura è visibile nelle riforme effettuate di recente in cinque paesi europei.

Anche l'insegnamento della fonetica svolge un ruolo molto importante, e la ricerca suggerisce che esso debba essere sistematico. La maggior parte dei curricula statali europei raccomanda un'istruzione di questo tipo. Gli alunni che imparano a leggere in lingue con strutture ortografiche e sillabiche complesse sembrano richiedere più tempo per dominare la conoscenza fonetica rispetto a quelli che imparano a leggere in lingue con ortografia regolare. In tutti i paesi in cui si impara a leggere in lingue che hanno una struttura ortografica e sillabica complessa (Danimarca, Irlanda, Francia, Portogallo e Regno Unito) e in cui i documenti ufficiali fanno riferimento all'insegnamento della fonetica, tali documenti suggeriscono che essa debba continuare a essere sviluppata per tutta l'istruzione primaria.

Tutti i paesi stabiliscono obiettivi di apprendimento per la comprensione della lettura sia nella scuola primaria sia in quella secondaria inferiore. Questo riflette le raccomandazioni generali della ricerca sulla necessità di insegnare le strategie di comprensione a tutte le età. Queste raccomandazioni sottolineano anche l'importanza di basare questo insegnamento su un insieme di strategie da cui gli studenti attingeranno cercando di capire e ricordare i testi. Tuttavia, secondo i documenti di indirizzo, questa pratica è meno diffusa in quanto solo circa un terzo dei paesi suggerisce o richiede agli insegnanti del livello primario di insegnare cinque o sei strategie chiave per migliorare le competenze di comprensione degli alunni. Inoltre, il PIRLS 2006 sembra indicare che, in pratica, gli insegnanti possono contare solo su strategie riassuntive quando insegnano la comprensione della lettura.

A livello secondario inferiore, i documenti ufficiali di cinque paesi o regioni continuano a fare riferimento ad una vasta gamma di strategie chiave. Vari paesi pongono un po' meno l'accento sulle strategie di comprensione della lettura nel livello secondario inferiore rispetto al livello primario. Le strategie già citate meno frequentemente di altre a livello primario (cioè l'uso di conoscenze pregresse, l'auto-monitoraggio e le rappresentazioni visive), così come la dimensione metacognitiva nella comprensione della lettura (cioè l'auto-esame dei propri processi di lettura da parte degli studenti) diventano ancora più rari a livello secondario inferiore. L'auto-monitoraggio della comprensione e la dimensione metacognitiva sono tuttavia aspetti chiave della formazione di lettori indipendenti e altamente competenti. Benché non possa essere stabilito alcun legame diretto tra il contenuto dei documenti del curriculum e il curriculum insegnato, la diminuzione dell'attenzione alle strategie di comprensione tra livello primario e livello secondario inferiore solleva degli interrogativi.

I dati sulle pratiche nelle scuole suggeriscono che alcune strategie di comprensione della lettura ampiamente accettate vengano usate dalla maggioranza degli insegnanti anche se non sono menzionate nei curricula nazionali. Tuttavia, nei casi in cui gli insegnanti non siano adeguatamente preparati nell'uso di metodi di insegnamento specifici nel corso della loro formazione iniziale, il

riferimento nei documenti del curriculum nazionale può essere d'aiuto per attirare la loro attenzione su tutti gli elementi importanti dell'istruzione e della lettura e fornire loro raccomandazioni utili per la messa in pratica. In caso contrario, gli insegnanti devono apprendere i metodi di insegnamento adeguati attraverso la partecipazione a corsi, discussioni con colleghi, o la ricerca di informazioni in modo autonomo. In queste circostanze, l'individuazione dei giusti approcci di insegnamento viene lasciata interamente alla responsabilità del singolo insegnante e i risultati possono variare molto a seconda della competenza e iniziativa individuale.

La ricerca mostra che l'impegno nella lettura contribuisce all'acquisizione delle competenze di lettura e che esistono vari metodi che possono essere usati per stimolare l'interesse dello studente. L'apprendimento collaborativo basato sui testi, l'offerta di materiali di lettura variati, il lasciare che gli studenti leggano ciò che preferiscono, le visite a luoghi dove la gente dà valore ai libri, sono alcuni dei metodi più significativi suggeriti dalla ricerca e dai curricula nazionali europei.

In ventisei paesi o regioni a livello primario e in diciotto a livello secondario inferiore, i curricula contengono linee guida sull'apprendimento collaborativo relativo alla lettura. Anche la maggior parte di questi suggerisce che gli insegnanti usino materiali diversificati. Nove di questi prevedono anche liste di opere letterarie o di autori come esempio di ciò che gli studenti possono leggere. Queste liste tuttavia non sono chiuse, e la scelta sembra abbastanza ampia per consentire agli insegnanti di scegliere i libri in linea con le competenze e le inclinazioni dei loro allievi. Il curriculum danese va un po' più in là facendo riferimento a una selezione di 15 autori importanti per la cultura danese, che gli studenti dovrebbero incontrare prima di lasciare la scuola dell'obbligo.

Secondo gli studi, la valutazione è un elemento essenziale dell'insegnamento in quanto fornisce agli insegnanti (e agli alunni) informazioni sui punti di forza e di debolezza degli studenti nonché sui loro progressi verso gli obiettivi di apprendimento fissati. In solo sei paesi o regioni, però, i documenti di indirizzo includono scale di rendimento che aiutano gli insegnanti a valutare e classificare il rendimento degli studenti. Tali scale possono anche essere usate per fini di responsabilizzazione poiché contribuiscono a rendere più chiari e più visibili i risultati del processo di insegnamento.

Mentre le prove fornite dalla ricerca mettono in evidenza strategie e pratiche efficaci di successo per affrontare le difficoltà di lettura, la questione è raramente affrontata nei curricula. Spesso dipende dai singoli insegnanti decidere se dare sostegno, e di quale tipo, ai lettori in difficoltà. Il personale professionista specializzato in competenza di lettura che potrebbe sostenere gli insegnanti nel gestire le difficoltà di lettura dei loro studenti esiste solo in una minoranza di paesi europei. Solo in Irlanda, Malta, Regno Unito e nei cinque Paesi nordici gli insegnanti della scuola primaria possono richiedere l'aiuto di insegnanti specialisti in lettura per assisterli in classe.

In molti paesi, logopedisti, psicologi o altri professionisti offrono guida e sostegno per le difficoltà di lettura, a volte all'interno della classe ma di solito fuori della classe e della scuola. In base all'indagine PIRLS 2006, una persona di sostegno in classe insieme a un insegnante risultava essere disponibile almeno qualche volta per circa il 44% degli studenti dell'UE. Tuttavia questa percentuale comprende assistenti o altri adulti spesso privi di una formazione specifica sulle difficoltà di lettura. Per il 75% degli alunni del quarto anno di scuola primaria non è mai stato disponibile uno specialista della lettura in classe. Inoltre, nella maggior parte dei paesi europei esistono iniziative efficaci per affrontare le difficoltà di lettura degli studenti, per lo più consistenti in azioni di sostegno, individuazione precoce dei problemi, materiali didattici adeguati o formazione per gli insegnanti.

Anche nei paesi in cui il sostegno professionale è disponibile gli studenti possono incontrare difficoltà nell'accedere all'aiuto necessario. L'insegnante di classe è di solito il primo a individuare gli studenti bisognosi di maggiore attenzione; tuttavia, i dati delle indagini internazionali mostrano che gli insegnanti tendono a sottovalutare leggermente il numero di studenti che hanno bisogno di sostegno. Nel diagnosticare le difficoltà di lettura, sarebbe perciò utile che l'insegnante che osserva le attività della classe avesse il supporto di strumenti di valutazione standardizzati. Inoltre, anche nel momento

in cui un insegnante si accorge delle difficoltà di un suo studente le procedure amministrative per richiedere e ottenere sostegno sono in certi casi lunghissime, e lo studente finisce per non ricevere subito l'aiuto di cui ha bisogno: e più tempo passa più è probabile che resti indietro rispetto agli altri, non solo nella lettura ma anche in tutte le materie scolastiche per cui la lettura è un prerequisito.

CAPITOLO 2: CONOSCENZE E COMPETENZE RICHIESTE PER L'INSEGNAMENTO DELLA LETTURA

Come abbiamo evidenziato nel capitolo precedente, l'insegnamento della lettura è un compito particolarmente complesso. Insegnare a leggere a un bambino e migliorarne le competenze di lettura sono compiti che richiedono una profonda comprensione dello sviluppo della capacità di leggere e una solida conoscenza della teoria e della pratica didattica, materie che includono i metodi di insegnamento, la gestione delle classi e la conoscenza dei materiali più adeguati. È inoltre importante che i docenti si tengano aggiornati sulle ricerche inerenti l'efficacia delle varie strategie di insegnamento. In breve, insegnare a leggere richiede un'ampia gamma di competenze, che si dovrebbe acquisire nel corso della formazione iniziale e poi migliorare per mezzo dello sviluppo professionale continuo.

Questo capitolo comincia con una rassegna della letteratura che evidenzia i fattori chiave nella formazione e nello sviluppo professionale dei docenti che si faranno carico dell'insegnamento della lettura. Nel paragrafo 2.2 troveremo poi un'analisi secondaria dei dati provenienti dall'indagine internazionale, che esamina il rapporto tra la formazione dell'insegnante e i modi in cui affronta la lettura (sulla base dei dati PIRLS 2006), e i modelli di sviluppo professionale continuo dei docenti che insegnano materie collegate alla lettura (con l'uso dei dati TALIS 2008). Il paragrafo 2.3 descrive le politiche nazionali di formazione iniziale e permanente dei docenti che insegnano la lingua dell'istruzione relativamente alle conoscenze e alle competenze necessarie per insegnare a leggere.

2.1. Rassegna della letteratura accademica sulla formazione degli insegnanti di lettura

La Commissione europea (2008c) sottolinea l'importanza della qualità dei docenti come uno dei fattori che determinano in maggior misura i risultati accademici degli studenti, vitali per il raggiungimento degli obiettivi dello sviluppo economico e sociale europeo. Oggi nel mondo dell'istruzione chi sceglie la professione di insegnante deve soddisfare esigenze sempre più variegata e complesse. Ai docenti di oggi viene richiesto di:

- diventare sempre più capaci nella pratica orientata alla ricerca;
- gestire classi sempre più diversificate sia dal punto di vista culturale che da quello linguistico;
- essere flessibili e adeguare le pratiche di insegnamento ai bisogni del singolo studente;
- essere sensibili alle problematiche culturali e di genere;
- rispondere in modo efficace a studenti svantaggiati o con problemi comportamentali o di apprendimento.

Fra le molte sfide che un insegnante deve oggi affrontare vi è inoltre la necessità di tenere il passo con nuove tecnologie, ambiti di conoscenza in rapido sviluppo e nuove metodologie di valutazione degli studenti.

Secondo molti studi, gli studenti provenienti da ambienti socio-economici svantaggiati possono migliorare moltissimo le proprie conoscenze e competenze grazie a un insegnamento di buona qualità. Wenglinsky (2000), per esempio, ha dimostrato che la qualità dell'insegnamento ha, sulle prestazioni degli studenti in matematica e scienze (misurate per mezzo di un valutazione standardizzata a livello nazionale degli alunni dell'ottavo anno), un'influenza paragonabile a quella dello status socio-economico.

Anche nel campo della lettura viene riconosciuto il ruolo chiave dei docenti nel permettere agli studenti di imparare al meglio. La Federazione americana degli insegnanti stima che, in un ambiente di apprendimento efficace, solo una piccola percentuale di studenti presenti gravi difficoltà nell'imparare a leggere (*American Federation of Teachers*, 1999). Molti studi mettono in luce i nessi fra qualifiche dell'insegnante e risultati degli studenti nella lettura. Tali studi comprendono ricerche il cui obiettivo primario era di analizzare più nel dettaglio i fattori educativi che influenzano i risultati degli studenti. Per esempio, usando una vasta banca dati che copriva quasi 900 distretti scolastici del Texas, Ferguson (1991) ha studiato l'effetto della qualità dell'insegnamento misurata in termini delle competenze pedagogiche e conoscenza delle materie dei docenti in un esame di diploma statale, scoprendo che era un elemento di estrema importanza per spiegare le variazioni dei risultati degli studenti a vari anni dell'istruzione primaria e secondaria. Più di recente Myrberg (2007) ha dimostrato che gli studenti svedesi del terzo anno ottenevano risultati migliori nel PIRLS 2001 se istruiti da docenti provvisti di una formazione ufficiale per l'insegnamento nei primi anni scolastici, sia nelle scuole pubbliche che in quelle private.

Gli studi che si occupano più specificamente dei collegamenti fra la formazione dei docenti e i risultati degli studenti nella lettura presentano conclusioni simili. Darling-Hammond (1999) ha messo in correlazione qualifiche e prestazioni nella lettura usando i risultati del *National Assessment of Educational Process*, concludendo che gli studenti di insegnanti qualificati avevano punteggi più alti di quelli di docenti non qualificati. La stessa ricercatrice (Darling-Hammond, 2000a), in un'ampia rassegna della ricerca statunitense su qualità dei docenti e prestazione degli studenti, è giunta alla conclusione che il livello di specializzazione dei docenti era un fattore predittivo coerente e preciso dei risultati degli studenti.

Questa rassegna della letteratura tenterà quindi di rispondere a due domande:

- Di quali competenze hanno bisogno i docenti per essere in grado di insegnare in modo efficace le competenze di lettura?
- Quali sono gli elementi della formazione, sia iniziale che permanente, che preparano meglio i docenti a fornire un insegnamento della lettura efficace?

2.1.1. Competenze necessarie per insegnare a leggere in modo efficace

Secondo la *International Reading Association* (IRA, 2007), i docenti efficaci sono aggiornati, adattabili, riflessivi e possiedono doti strategiche, cioè sono in grado sia di comprendere la scienza della lettura che di usare strategie di apprendimento accattivanti e motivanti. Analogamente, secondo il *National Reading Panel* degli USA,

'Insegnare strategie di comprensione dei testi a studenti di qualsiasi anno è complesso. Gli insegnanti non devono solo padroneggiare i contenuti presentati nei testi, ma anche avere una conoscenza approfondita delle strategie stesse, di quali di esse siano più efficaci per studenti e tipi di contenuto diversi e del modo migliore di insegnare e modellare l'uso delle strategie'. (NICHD 2000, p. 15).

L'*American RAND Reading Study Group* (2002) ha individuato i comportamenti che chi insegna a leggere in modo efficace adoperava negli ultimi anni dell'istruzione primaria e nei primi dell'istruzione secondaria. Questi docenti:

- fanno domande di alto livello, che obbligano gli studenti a ragionare in modo deduttivo e pensare "al di là" del testo;
- aiutano chi legge a stabilire connessioni fra il testo e le proprie esperienze di vita personali;
- forniscono agli studenti materiali di lettura di livello di difficoltà adeguato;
- controllano i progressi nella lettura esprimendo valutazioni informali.

Nel contesto dell'insegnamento ad adolescenti con difficoltà di lettura di vari paesi europei, il rapporto sul progetto ADORE (Garbe et al., 2009) sottolinea la necessità che gli insegnanti abbiano la possibilità di riflettere sui loro propri processi di lettura e riflessione oltre che su quelli degli studenti. Inoltre, alla preparazione accademica va affiancata l'esperienza nell'insegnamento della lettura, da sviluppare nel tempo come 'qualità adattativa'. Gli insegnanti devono sviluppare costantemente la propria competenza tenendo in considerazione la sempre maggiore diversità demografica degli studenti, il contesto in ampliamento dell'alfabetizzazione e l'aumento della varietà di materiali disponibili.

2.1.2. Formazione professionale iniziale e sviluppo professionale continuo per insegnare a leggere in modo efficace

Per quanto forte sia l'influenza della formazione degli insegnanti sui risultati degli studenti nella lettura, la ricerca su tale formazione è ancora una scienza giovane (Moats, 2004). Risko et al. (2008), nella loro meta-analisi, effettuata negli USA, sulle ricerche empiriche in materia di formazione dei docenti sull'insegnamento della lettura, hanno notato che gli 82 studi presi in esame tendevano a essere limitati quanto a dimensioni. Gli autori di questa meta-analisi hanno trovato i risultati di tali studi spesso insufficienti a individuare le caratteristiche particolari dei programmi di formazione dei docenti che influenzano le prestazioni studentesche nelle classi dove insegnano i futuri docenti.

I due paragrafi che seguono tentano di presentare risultati e conclusioni convergenti degli studi sulla preparazione all'insegnamento della lettura. Tuttavia, data la mancanza di un corpus di ricerche analoghe in Europa, tali paragrafi sono in larga parte riferiti al sistema educativo statunitense, il che potrebbe limitare la loro validità nei paesi europei.

Formazione iniziale degli insegnanti di lettura

La durata e il contenuto della formazione degli insegnanti sono gli aspetti che probabilmente influenzeranno in misura maggiore le prestazioni degli studenti.

Mettendo a confronto programmi a breve termine con programmi regolari e approvati dallo Stato di formazione degli insegnanti negli USA, Darling-Hammond (2000b) ha espresso molte riserve sui primi: essi infatti tendono a focalizzarsi su competenze generiche anziché su una pedagogia specifica, su singole tecniche anziché su una serie di metodologie, e su consigli immediati circa situazioni specifiche anziché su ricerca o teoria. I docenti che non hanno mai ricevuto una formazione efficace spesso mantengono un unico punto di vista cognitivo e culturale che rende loro difficile comprendere esperienze, prospettive e basi culturali di studenti diversi da loro. I programmi estesi, che hanno generalmente durata di cinque anni, sembrano essere più efficaci. I docenti che li seguono arrivano a considerare l'insegnamento come un'impresa intrinsecamente non routinaria nella quale sviluppare strategie didattiche in grado di rivolgersi a studenti diversi.

Negli ultimi anni l'IRA ha concentrato un grande sforzo di ricerca sulla preparazione dei docenti all'insegnamento della lettura negli USA. La *IRA Commission on Excellence in Elementary Teacher Preparation for Reading Instruction* ha individuato e selezionato programmi universitari statunitensi di alto livello, e ha seguito 101 laureati per tre anni osservando le loro pratiche e misurando la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle loro classi elementari (IRA, 2003). Questo studio ha evidenziato caratteristiche comuni nei programmi di specializzazione per insegnanti i cui studenti ottenevano punteggi migliori nei test standardizzati di comprensione della lettura rispetto a studenti di altri insegnanti esperti. In seguito, l'IRA ha integrato questi risultati con un'esauriente rassegna della letteratura empirica nel campo della formazione dei docenti nella lettura (Risko et al., 2008), eseguita dalla *Teacher Education Task Force*.

La sintesi fra questi tipi diversi di ricerca ha permesso all'IRA di individuare sei elementi fondamentali che andrebbero inclusi nella formazione degli insegnanti:

- Fondamenti di ricerca e teoria: i docenti devono sviluppare una comprensione approfondita della lingua e dello sviluppo della lettura, come anche una comprensione della teoria e motivazione dell'apprendimento per dare solide fondamenta ai propri processi decisionali.
- Strategie didattiche a livello delle parole: i docenti devono essere formati per usare strategie multiple per sviluppare la conoscenza del significato delle parole e le strategie di identificazione dei termini da parte degli studenti. Ciò comprende lo studio della base fonemica del linguaggio orale, l'insegnamento della fonetica e l'attenzione a sintassi e semantica come fondamento del riconoscimento delle parole e dell'automonitoraggio.
- Strategie di comprensione del testo: i docenti devono essere formati per insegnare strategie multiple che possano essere usate dai lettori per costruire il senso da un testo e per verificare la propria comprensione. Essi devono capire il modo in cui il vocabolario (il significato delle parole) e la fluidità nella lettura possono rafforzare la comprensione e sviluppare la capacità di analisi critica di testi che considerano prospettive multiple.
- Connessione fra lettura e scrittura: i docenti devono essere formati per insegnare strategie che mettano in connessione la scrittura con la lettura di testi letterari e informativi come sostegno alla comprensione. Ciò implica attenzione alla didattica delle convenzioni della scrittura.
- Metodi e materiali didattici: i docenti devono essere formati per usare una varietà di strategie e materiali didattici in modo selettivo, appropriato e flessibile.
- Valutazione: i docenti devono essere formati per usare tecniche di valutazione adeguate per sostenere un processo decisionale e una riflessione dinamica' (IRA 2007, p. 2).

Unendo questi sei elementi, una formazione efficace dei docenti per l'insegnamento della lettura dovrebbe attingere a un corpus di ricerca integrato e incentrato sui modi in cui gli studenti diventano lettori capaci e in cui i docenti sostengono gli studenti con la didattica.

Lo studio IRA del 2003 sui programmi di formazione degli insegnanti sottolinea anche l'importanza di affiancare a una base di conoscenze una varietà di esperienze sul campo. Un collegamento efficace fra teoria e pratica e fra scuola e università è ampiamente riconosciuto come caratteristico dei programmi di formazione di eccellenza (Darling-Hammond, 2000c). Una serie di esperienze sul campo che mettano a disposizione modelli di eccellenza per l'insegnamento della scrittura è un elemento di alto valore nella formazione dei docenti (Darling Hammond e Bransford, 2005). Un buon equilibrio fra teoria e pratica fa sì che l'insegnamento sia visto come un'attività di problem-solving o di ricerca-azione, strettamente legata all'apprendimento e al progresso degli studenti (Garbe et al., 2009).

Applicare le competenze alle esperienze sul campo dà ai futuri insegnanti la possibilità di ricostruire le convinzioni precedenti rivelatesi incongrue con un'educazione efficace alla lettura. La summenzionata *Teacher Education Task Force* suggerisce che tali cambiamenti possono essere attribuiti alla coerenza fra le basi teoriche fornite durante il corso e le esperienze sul campo strutturate e supervisionate con cura. Il risultato di questi cambiamenti può essere la maggiore fiducia dei futuri docenti nelle proprie capacità di insegnare a leggere a lettori in difficoltà invece di attribuire le difficoltà nella lettura esclusivamente a fattori domestici.

Oltre che in affiancamenti e tirocini interni, le basi teoriche si possono anche illustrare all'interno delle classi di formazione per docenti. In linea con i risultati più importanti della succitata rassegna, è più probabile che i docenti all'inizio della carriera usino le pratiche didattiche che sono state sia insegnate nelle aule universitarie sia praticate durante il tirocinio nelle scuole rispetto a quelle che hanno

semplicemente letto sui manuali. È dimostrato che l'influenza del programma di formazione è più forte quando viene usato un metodo di insegnamento 'imparare facendo'.

Basandosi su un notevole corpus di ricerche sul cambiamento della natura della lettura causato dalle tecnologie comunicative odierne, l'IRA (2009) sostiene inoltre che nella formazione dei docenti bisognerebbe tenere conto anche di questo aspetto. In termini pratici, i futuri docenti dovrebbero acquisire metodi atti a far acquisire agli studenti le competenze di alfabetizzazione richieste dai nuovi media in continua evoluzione.

Sviluppo professionale continuo per insegnare a leggere

Una formazione professionale efficace degli insegnanti è una chiave importante del miglioramento dei risultati nella competenza di lettura. Secondo i risultati delle ricerche, la riuscita della formazione professionale implica una prospettiva a lungo termine. Biancarosa e Snow sono a favore di una formazione professionale nelle competenze di insegnamento per la lettura che chiaramente:

'non è il tipico workshop una tantum e neanche una breve serie di workshop, ma uno sviluppo professionale continuo e a lungo termine, che è con tutta probabilità più in grado di promuovere cambiamenti durevoli e positivi nelle conoscenze e nelle pratiche del docente' (Biancarosa and Snow 2006, p. 20).

Nell'individuare le caratteristiche della formazione professionale di alto livello anche Anders et al. (2000) sottolineano la necessità di supporti diversi da workshop e seminari a breve termine.

Una formazione professionale di alto livello nelle competenze di insegnamento per la lettura implica anche una dimensione collettiva di tutta la scuola, e in senso più ampio di tutti i professionisti della competenza di lettura. Snow et al. (2005), nel considerare lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti di lettura, hanno evidenziato l'importanza di far sì che questa porti alla creazione di un sapere condiviso fra gli insegnanti docenti delle scuole. Tale formazione dev'essere inclusiva (coinvolgendo non solo i docenti ma anche esperti di alfabetizzazione, professionisti dell'apprendimento, bibliotecari e amministratori) e anche orientata al lavoro di squadra, col personale scolastico che crea e mantiene costantemente un approccio complessivo al miglioramento dell'istruzione e delle strutture scolastiche che sostengono l'alfabetizzazione degli adolescenti (Biancarosa e Snow, 2006).

Una prospettiva di questo tipo è legata al concetto di una 'comunità professionale di apprendimento' (Stoll et al., 2006). Tali comunità, pensate per sostenere lo sviluppo degli insegnanti, possono essere caratterizzate da visioni e valori condivisi, e dall'assunzione di responsabilità collettiva verso l'apprendimento degli studenti. Il rapporto del Progetto ADORE illustra il modo in cui questi team possono lavorare insieme per migliorare l'insegnamento della lettura agli adolescenti:

'I formatori professionali propongono che tali comunità, idealmente team di cooperazione scolastici interdisciplinari, impieghino una modalità interrogativa per analizzare a campione il lavoro degli studenti e le prestazioni della classe insieme, e per sviluppare il lavoro degli studenti rispetto a modalità di lettura specifiche per materia' (Garbe et al. 2009, p. 211).

Infine, lo sviluppo professionale dovrebbe coinvolgere i docenti in attività di apprendimento simili a quelle che essi useranno coi propri studenti, allo scopo di potenziarne le competenze nelle pratiche didattiche riflessive e orientate alla ricerca (OCSE, 2005b). In effetti, nel loro fondamentale lavoro sull'uso della ricerca e della ragione nell'istruzione, Stanovitch e Stanovitch (2003) pongono con forza l'accento sul fatto che l'azione di ricerca nella propria pratica dovrebbe essere un punto centrale nei programmi di formazione iniziale degli insegnanti e nello sviluppo professionale continuo. Nel loro progredire verso il cambiamento, gli insegnanti necessitano di opportunità e strumenti per riflettere in modo sistematico sulle proprie pratiche (Anders et al., 2000).

2.2. Formare gli insegnanti di lettura – Risultati delle indagini internazionali

La discussione sulla formazione dei docenti che insegnano materie relative alla lettura è formata da due parti. Si comincia con l'analisi dei dati PIRLS 2006 sugli insegnanti del quarto anno delle primarie (per maggiori dettagli sullo studio v. Capitolo 'Rendimento nella lettura: risultati delle indagini internazionali'). Il livello e il contenuto della formazione degli insegnanti sono analizzati evidenziando il rapporto tra la specializzazione dell'insegnante e il suo approccio alla lettura. La seconda parte della sezione si basa sui dati della *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) 2008 dell'OCSE sui docenti del livello ISCED 2, e si concentra sullo sviluppo professionale continuo degli insegnanti di lettura, scrittura e letteratura.

2.2.1. Preparare i docenti a insegnare ad alunni del quarto anno di scuola primaria

Qualifiche degli insegnanti

Nell'UE nel 2006, il 55% degli alunni del quarto anno delle primarie aveva insegnanti con qualifica universitaria e il 22% aveva insegnanti con una qualifica di livello terziario di tipo professionale bi- o triennale ⁽¹⁾. Nella gran parte dei paesi, la maggior parte di questi alunni aveva insegnanti laureati con qualifica universitaria, col 90% o più in Danimarca, Ungheria, Paesi Bassi, Polonia, Slovacchia e Norvegia (Mullis et al. 2007, p. 198). In cinque sistemi educativi, la maggioranza degli alunni aveva insegnanti con un'qualifica di livello terziario di tipo professionale bi- o triennale (Belgio -Comunità fiamminga e francese), Germania, Lussemburgo e Austria) (Ibid.).

Negli ultimi decenni, nella maggior parte dei paesi europei il livello di istruzione richiesto per insegnare nella scuola primaria è salito. Oggi gli insegnanti della scuola primaria generalmente conseguono qualifiche universitarie di tipo accademico; gli insegnanti con livello di qualificazione più basso di solito sono entrati nelle scuole qualche anno prima. Fra i paesi europei che hanno partecipato al PIRLS 2006, solo in Italia e Romania la maggioranza degli studenti aveva insegnanti privi di qualifica di livello terziario (66% e 54%) (Mullis et al. 2007, p. 198). Da qualche anno la situazione in questi due paesi sta cambiando, pur seguendo percorsi diversi: in Italia la formazione iniziale per l'istruzione primaria è stata organizzata a livello terziario fin dal 1998/99, e perciò il numero di docenti laureati sta gradualmente aumentando, mentre in Romania la mancanza di insegnanti nel corso del lustro 2000-2005 ha dettato la reintroduzione di un programma di formazione a livello secondario superiore, integrando i programmi a livello terziario.

I dati PIRLS 2006 indicano che gli insegnanti con livello di istruzione più alto erano più giovani e con meno esperienza. Nella media dei paesi europei, i docenti con qualifica universitaria che insegnano agli alunni del quarto anno avevano un'età compresa fra i 30 e i 39 anni, con circa 15 anni di esperienza di insegnamento. La maggioranza di coloro in possesso di una qualifica di livello terziario di tipo professionale bi- o triennale avevano fra i 40 e i 49 anni e circa 20 anni di esperienza di insegnamento. L'effetto generazionale è particolarmente evidente in Bulgaria, Spagna, Francia, Slovenia e Svezia. In Francia, per esempio, il 18% degli alunni aveva insegnanti in possesso del solo diploma di scuola secondaria, tutti oltre i 40 anni. La distinzione emerse nel 1979, quando divenne obbligatorio avere un diploma universitario. Fino a quel momento la qualificazione richiesta agli insegnanti di scuola primaria era equivalente all'istruzione secondaria superiore.

⁽¹⁾ Qui e altrove, la media UE calcolata da Eurydice si riferisce solo ai paesi dell'UE-27 che hanno preso parte all'indagine. Si tratta di una media ponderata in cui il contributo di un paese è proporzionale alle sue dimensioni.

Contenuto del curriculum per insegnanti

Nel discutere di formazione dei docenti, è importante considerare non solo il livello e la durata, ma anche il contenuto e il campo di specializzazione. Il PIRLS 2006 ha perciò raccolto dati sulla misura in cui la formazione iniziale dei docenti copriva nove aree specifiche: lingua, letteratura, pedagogia/didattica della lettura, psicologia, lettura di recupero, teoria della lettura, sviluppo del linguaggio nei bambini, bisogni educativi speciali e apprendimento di una seconda lingua⁽²⁾. Le analisi⁽³⁾ hanno messo in luce tre aree di specializzazione principali per insegnanti del quarto anno: una di queste copriva lingua e letteratura, la seconda l'insegnamento della seconda lingua. La specializzazione connessa più strettamente all'insegnamento della lettura (denominata qua sotto indice di 'lettura insegnata') comprendeva sei aree:

- lettura di recupero,
- sviluppo del linguaggio nei bambini,
- teoria della lettura,
- bisogni educativi speciali,
- pedagogia/didattica della lettura,
- psicologia.

La Tabella 2.1 mostra la percentuale di alunni europei del quarto anno con docenti la cui formazione iniziale poneva un accento particolare sull'insegnamento della lettura. Rispetto alla media europea, un numero maggiore di alunni⁽⁴⁾ aveva insegnanti di questo tipo in Bulgaria, Lituania, Lussemburgo, Polonia, Romania, Slovacchia, Regno Unito (Scozia) e Norvegia, cioè fra il 35 e il 65% degli alunni aveva docenti la cui formazione iniziale privilegiava l'insegnamento della lettura. Al contrario, Germania, Francia e Slovenia risultavano essere i paesi in cui meno alunni (10-13%) avevano insegnanti con questo tipo di formazione.

Allo scopo di prendere in considerazione il rapporto tra la specializzazione degli insegnanti e il loro approccio alla lettura, furono calcolate le correlazioni sulle domande pertinenti nel questionario per insegnanti del PIRLS⁽⁵⁾. L'analisi rivelò che le correlazioni fra specializzazione in lingua e letteratura o insegnamento della seconda lingua e determinati approcci all'insegnamento della lettura erano scarse e in generale prive di peso statistico. Solo per quei docenti la cui formazione iniziale privilegiava aree connesse all'insegnamento della lettura (v. Tabella 2.1) era maggiore la probabilità che usassero metodi di insegnamento mirati.

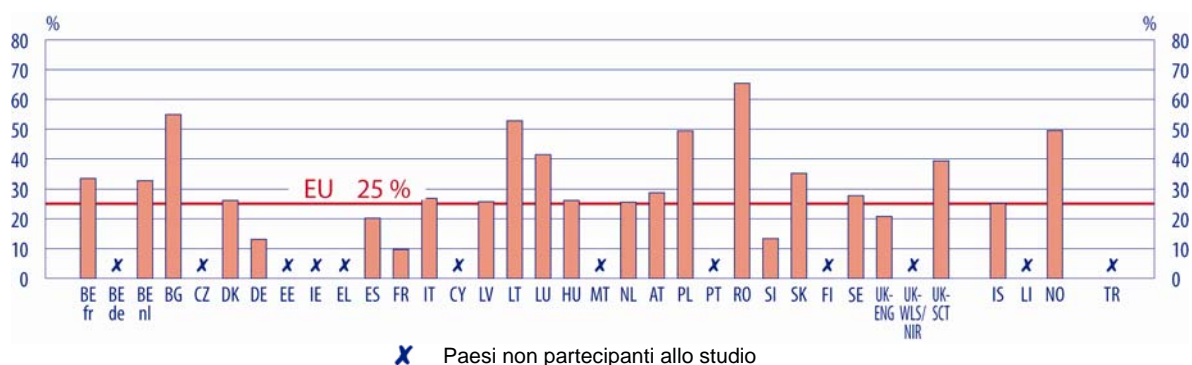
⁽²⁾ Si tratta delle categorie per la domanda: 'Come parte della sua istruzione e/o formazione, fino a che punto ha studiato le aree seguenti?'. Le opzioni erano 'per niente', 'sguardo d'insieme o introduzione alla materia' e 'era un'area privilegiata'.

⁽³⁾ PCA (*Principal components analysis*, analisi delle componenti principali) con rotazione Varimax. La PCA è un metodo statistico che ha l'obiettivo di ridurre la dimensione dei dati conservando al tempo stesso la maggior variazione possibile. Per una spiegazione metodologica v. Jolliffe (2002).

⁽⁴⁾ Qui e altrove, i confronti sono basati su un test della rilevanza statistica sul 95% dell'intervallo di confidenza. Per esempio, un punteggio significativamente più basso o più alto della media UE significa che il punteggio del paese differisce dal punteggio UE al 95% dell'intervallo di confidenza.

⁽⁵⁾ Le correlazioni erano calcolate sulla specializzazione di 'insegnamento della seconda lingua' e due indici costruiti sulla base della PCA. L'affidabilità degli indici era sufficiente: l'alfa di Cronbach dell'indice di 'lettura insegnata' era .76 e .75 per l'indice 'lingua e letteratura'. L'alfa di Cronbach è l'indice più diffuso dell'affidabilità della coerenza interna di una scala, che si basa sulla correlazione media degli elementi di uno strumento di indagine (v. Cronbach (1951), Streiner (2003)).

◆ ◆ ◆ **Figura 2.1: Percentuale di alunni del quarto anno con docenti la cui formazione iniziale privilegiava l'insegnamento della lettura, 2006**



BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU	HU
33.4	32.6	54.9	26.2	13.1	20.2	9.7	26.9	25.8	52.8	41.4	26.2
NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT		IS	NO
25.6	28.8	49.4	65.4	13.4	35.1	27.8	20.8	39.3		25.2	49.5

Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2006.

Nota esplicativa

I valori statisticamente rilevanti (p<.05) diversi dalla media UE sono indicati in neretto.

L'accento sull'insegnamento della lettura è definito come il 75° percentile sull'indice di 'lettura insegnata' (lettura di recupero, sviluppo del linguaggio nei bambini, teoria della lettura, bisogni educativi speciali, pedagogia/didattica della lettura e psicologia) a livello europeo. Ciò significa avere almeno tre aree dell'indice di 'lettura insegnata' fortemente accentuate e il resto come introduzione, o quattro aree fortemente accentuate e una non coperta.

Per gli errori standard v. l'appendice disponibile su http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



La Tabella 1 negli Allegati (Appendice Paragrafo 2.2) mostra le correlazioni fra la misura in cui i docenti UE hanno ricevuto una formazione specifica nell'insegnamento della lettura e il loro uso di determinati metodi di insegnamento, in media. La Tabella 2 negli Allegati elenca, per sistema educativo, quelle correlazioni che sono statisticamente significative in oltre 10 sistemi educativi europei.

Come mostrano i dati, i docenti che hanno avuto una formazione iniziale più focalizzata sull'insegnamento della lettura tendono a usare metodi più diversificati con i loro alunni del quarto anno. È più probabile che:

- organizzino gruppi di capacità mista, usino una didattica personalizzata e facciano lavorare gli studenti autonomamente;
- affrontino la lettura come un processo attivo, invitando gli studenti a produrre reazioni variate a quello che hanno letto: scrivere qualcosa, rispondere a domande orali, eseguire un progetto o fare un questionario o un test scritto;
- insegnino agli studenti strategie di lettura diverse (per esempio lettura rapida/scanning, auto-monitoraggio) e spieghino il vocabolario;
- usino strategie che sviluppino la comprensione del testo scritto, che includono l'individuazione dei concetti principali, fare previsioni o generalizzazioni, trarre deduzioni e descrivere lo stile o la struttura del testo letto;
- usino manuali e materiali fatti da e per i bambini, preferendo materiali brevi a testi più lunghi e usando più di frequente le biblioteche esterne;

- usino metodi di valutazione più diversificati, come presentazioni orali, domande a risposta multipla sui materiali letti, portfolio e così via;
- prestino particolare attenzione a parlare dei progressi dei bambini nella lettura coi loro genitori;
- approfondiscano e aggiornino le loro conoscenze per mezzo di formazione interna sulla lettura, lettura di più libri sull'insegnamento (sia in genere che specifici sulla lettura) e per bambini.

Privilegiare le metodiche di insegnamento della lettura durante la formazione iniziale sembra quindi correlato all'efficacia della pratica didattica (come accennato nel paragrafo 2.2.1) e a una maggiore partecipazione alla formazione professionale. Quegli insegnanti la cui formazione iniziale metteva l'accento su aree relative all'insegnamento della lettura hanno la capacità di usare metodi didattici differenti adattandoli a singoli e gruppi, il che, secondo la rassegna della ricerca sulla formazione dei docenti e i risultati degli studenti di Myrberg's (2007), è la competenza cruciale per un insegnante.

Nessi fra qualità degli insegnanti e risultati degli studenti

Sebbene il nesso fra contenuto della formazione e uso di metodi di insegnamento efficaci sia chiaro, è difficile stabilire precisamente un rapporto fra le caratteristiche dei docenti e i risultati ottenuti dagli studenti. In molti paesi i docenti hanno le stesse qualifiche formali, o molto simili. In quei paesi in cui non esiste la variazione, esse spesso riflettono i cambiamenti nella formazione e nelle qualifiche richieste ai docenti. È per questo motivo che è difficile isolare gli effetti della formazione dei docenti da quelli generazionali. Inoltre, all'interno dello stesso paese si può trovare variazione in qualifiche e frequenza di strategie di insegnamento della lettura. Per esempio, in Svezia le qualifiche formali potrebbero essere un attributo pertinente: come ha mostrato l'analisi dei dati svedesi del PIRLS 2001 eseguita da Myrberg (2007), gli studenti che avevano docenti in possesso di qualifiche adeguate ottenevano risultati migliori di quelli con docenti senza qualifiche o con qualifiche per l'insegnamento a classi superiori.

Vi sono numerosi fattori contestuali che impediscono di isolare l'influenza del docente. Per esempio, gli studenti del quarto anno dell'istruzione primaria hanno già avuto vari insegnanti diversi che hanno contribuito allo sviluppo della loro capacità di lettura in vari modi. In generale, come hanno concluso Wayne e Youngs (2003), la gran parte delle variazioni nella qualità del docente non viene osservata.

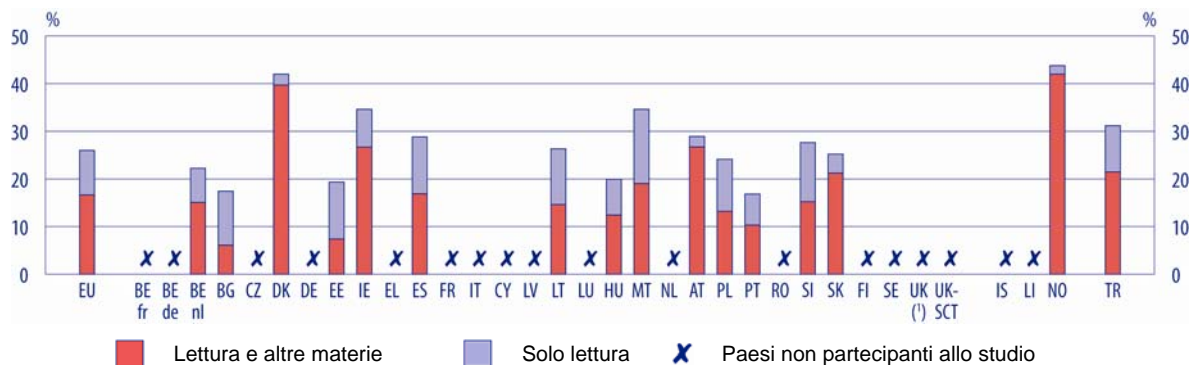
2.2.2. Lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti di lettura, scrittura e letteratura del livello ISCED 2

Questo sottoparagrafo analizza lo sviluppo professionale continuo dei docenti che insegnano materie correlate alla lettura in termini di tasso di partecipazione generale, numero medio di giorni, tipi di attività frequentate e influenza percepita. L'analisi si basa sulle risposte date dai docenti alla *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2008* dell'OCSE. Essa copre 16 dei sistemi educativi della rete Eurydice. I destinatari erano docenti di varie materie della scuola secondaria inferiore, ma per gli scopi del presente studio ci limiteremo a quelli che insegnavano lettura, scrittura e letteratura nelle scuole prese in esame: lettura, scrittura e letteratura nella lingua madre, nella lingua dell'istruzione, e nella seconda lingua per studenti di altra madrelingua (OCSE, 2010a).

Prima di cominciare a parlare dello sviluppo professionale continuo per docenti di lettura, è importante notare che i docenti al livello ISCED 2 spesso insegnano più di una materia (in questa parte dell'analisi lettura, scrittura e letteratura sono considerate una materia unica). Nei paesi europei, al livello ISCED 2 i docenti specializzati lo sono generalmente in due materie, mentre i semi-specialisti vengono formati per insegnare dalle tre alle cinque materie. Nei paesi in cui i docenti insegnano generalmente varie materie, le risposte alle domande sulla formazione permanente potrebbero tenere in conto anche altre materie. Come indica la Figura 2.2, in media, nei sistemi educativi della UE che

partecipavano, circa il 9% dei docenti insegnava lettura, scrittura e letteratura ma non altre materie; il 17% insegnava una o più altre materie, di solito scienze sociali o lingue straniere.

◆◆◆ **Figura 2.2: Percentuale di docenti che insegnano solo lettura, scrittura e letteratura o anche altre materie a livello ISCED 2, 2008**



	UE	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Lettura e altre materie	16.7	15.1	6.1	39.7	7.4	26.7	16.9	14.6	12.4	19.0	26.7	13.2	10.3	15.3	21.2	42.0	21.5
Solo lettura	9.3	7.2	11.3	2.3	12.0	7.9	11.9	11.7	7.5	15.6	2.2	10.9	6.5	12.4	4.0	1.8	9.7
Totale	26.0	22.3	17.4	42.0	19.3	34.6	28.8	26.3	20.0	34.6	28.9	24.1	16.8	27.6	25.2	43.8	31.2

Fonte: OCSE, banca dati TALIS 2008.

UK (!): UK-ENG/WLS/NIR

Nota esplicativa

La lettura comprende anche scrittura e letteratura.

La risposta 'no' a ogni sotto-domanda alla domanda 'quale materia insegna?' è stata trattata come mancante (2,8% di valori mancanti nei paesi UE che partecipavano).

Per gli errori standard v. l'appendice disponibile su http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Note specifiche per paese

Italia: La domanda sulla specializzazione degli insegnanti è stata tralasciata.

Paesi Bassi: Il paese non soddisfaceva gli standard di campionamento; perciò i suoi dati non sono inclusi nelle tabelle e nelle analisi internazionali.



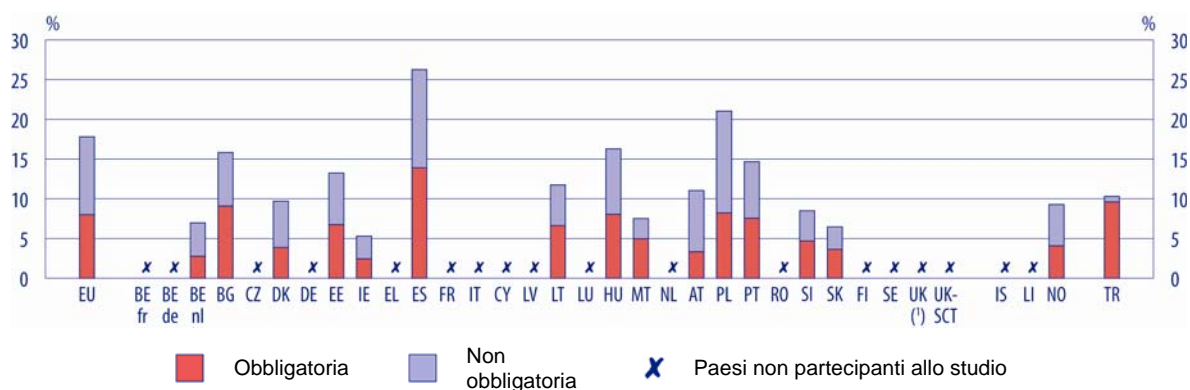
La proporzione di docenti che insegnano lettura, scrittura e letteratura ha qualche variazione nei diversi paesi europei. In Danimarca e Norvegia oltre il 40% dei docenti insegnava materie connesse alla lettura per almeno una parte della loro settimana lavorativa, ma pochissimi (meno del 3%) insegnavano solo lettura, scrittura e letteratura. In Bulgaria ed Estonia la maggior parte di docenti di lettura, scrittura e letteratura insegnava solo quello.

Le differenze paese per paese nella formazione permanente dei docenti di lettura, scrittura e letteratura riflettono le differenze della organizzazione generale della formazione professionale. C'erano pochissime differenze in confronto alla formazione dei docenti di altre materie. Perciò questo paragrafo mostra perlopiù il modo in cui il quadro generale dello sviluppo professionale continuo si manifesta nei modelli di formazione degli insegnanti di questa materia. Le iniziative di sviluppo professionale continuo rivolte specificamente ai docenti di lettura sono discusse nel paragrafo 2.3.6.

Secondo i dati TALIS, almeno il 90% dei docenti dei paesi europei partecipanti che insegnano lettura, scrittura e letteratura hanno frequentato almeno una attività di formazione nei 18 mesi precedenti. In Estonia, Lituania, Polonia e Slovenia la percentuale era altissima, oltre il 98%. Le differenze nella partecipazione nei vari paesi europei sono evidenti nel numero medio di giorni di formazione frequentati (v. Figura 2.3), dai 5 dell'Irlanda ai 26 della Spagna. Gli insegnanti di materie connesse alla

lettura in UE hanno frequentato in media 18 giorni di formazione (valore medio ⁽⁶⁾ 10), 8 dei quali erano obbligatori. I numeri erano considerevolmente più alti in Spagna, dove un insegnante di lettura, scrittura e letteratura ha passato in media 26 giorni (media 20) in varie attività di formazione professionale. Circa un quarto dei docenti di competenze di lettura in Spagna hanno frequentato 40 o più giorni di formazione nei 18 mesi precedenti all'indagine TALIS. In Spagna lo sviluppo professionale continuo è direttamente legato all'avanzamento di carriera e all'aumento del salario; per esempio, gli insegnanti che si iscrivono a un certo numero di ore di formazione hanno titolo per richiedere una gratifica salariale (Eurydice, 2008). Questo tuttavia riflette l'organizzazione generale della formazione e non riguarda quindi specificamente gli insegnanti di lettura, scrittura e letteratura.

◆ ◆ ◆ **Figura 2.3: Numero medio di giorni di sviluppo professionale continuo frequentati dagli insegnanti di lettura, scrittura e letteratura a livello ISCED 2 negli ultimi 18 mesi, 2008**



	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Obbligatoria	8.0	2.8	9.1	3.9	6.8	2.4	13.9	6.6	8.0	5.0	3.3	8.2	7.6	4.7	3.6	4.1	9.6
Non obbligatoria	9.8	4.2	6.7	5.8	6.5	2.9	12.4	5.1	8.2	2.5	7.7	12.8	7.1	3.8	2.8	5.2	0.7
Totale	17.8	7.0	15.8	9.7	13.3	5.3	26.3	11.7	16.3	7.5	11.0	21.1	14.7	8.5	6.5	9.3	10.3

Fonte: OCSE, banca dati TALIS 2008.

UK (!): UK-ENG/WLS/NIR

Nota esplicativa

Dal momento che i valori estremi hanno un forte effetto sulla media, le risposte al di sopra del 99 percentile a livello UE sono state considerate mancanti. Solo i valori al di sotto dei 120 giorni (circa 5 mesi) di attività di sviluppo professionale continuo sono stati inclusi nell'analisi. L'omissione ha riguardato la Comunità fiamminga del Belgio (0,3%), la Bulgaria (4,2%), la Polonia (5,1%) e il Portogallo (1,2%).

Per gli errori standard v. l'appendice su http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Note specifiche per paese

Italia: La domanda sulla specializzazione degli insegnanti è stata tralasciata.

Paesi Bassi: Il paese non soddisfaceva gli standard di campionamento; perciò i suoi dati non sono stati inclusi nelle tabelle e nelle analisi internazionali.



In tutti i paesi analizzati, i docenti di materie connesse alla lettura frequentavano le attività di formazione volontariamente. La Turchia è l'unico paese in cui quasi tutte queste attività erano obbligatorie. In tutti gli altri paesi europei almeno un terzo delle giornate di formazione frequentate non era obbligatoria. I docenti di Spagna e Polonia sono stati i frequentatori del maggior numero di giornate di formazione volontarie, cioè 12-13 giorni nei 18 mesi precedenti. Tuttavia, le risposte relative alla formazione obbligatoria potrebbero essere influenzate dalle percezioni soggettive dei docenti. Per esempio, in Spagna 'la formazione permanente costituisce un diritto e un dovere dei docenti' ⁽⁷⁾, ma la partecipazione a una specifica attività è volontaria. I docenti potrebbero percepire la

⁽⁶⁾ Il numero medio di giorni è la quantità che divide la ripartizione di giorni di formazione frequentati in due gruppi uguali, metà con numero maggiore di giorni, metà con numero minore.

⁽⁷⁾ Legge sull'Istruzione 2/2006, art. 102.1.

formazione come obbligatoria, in quanto legata a una gratifica salariale chiamata 'integrazione per la formazione permanente'.

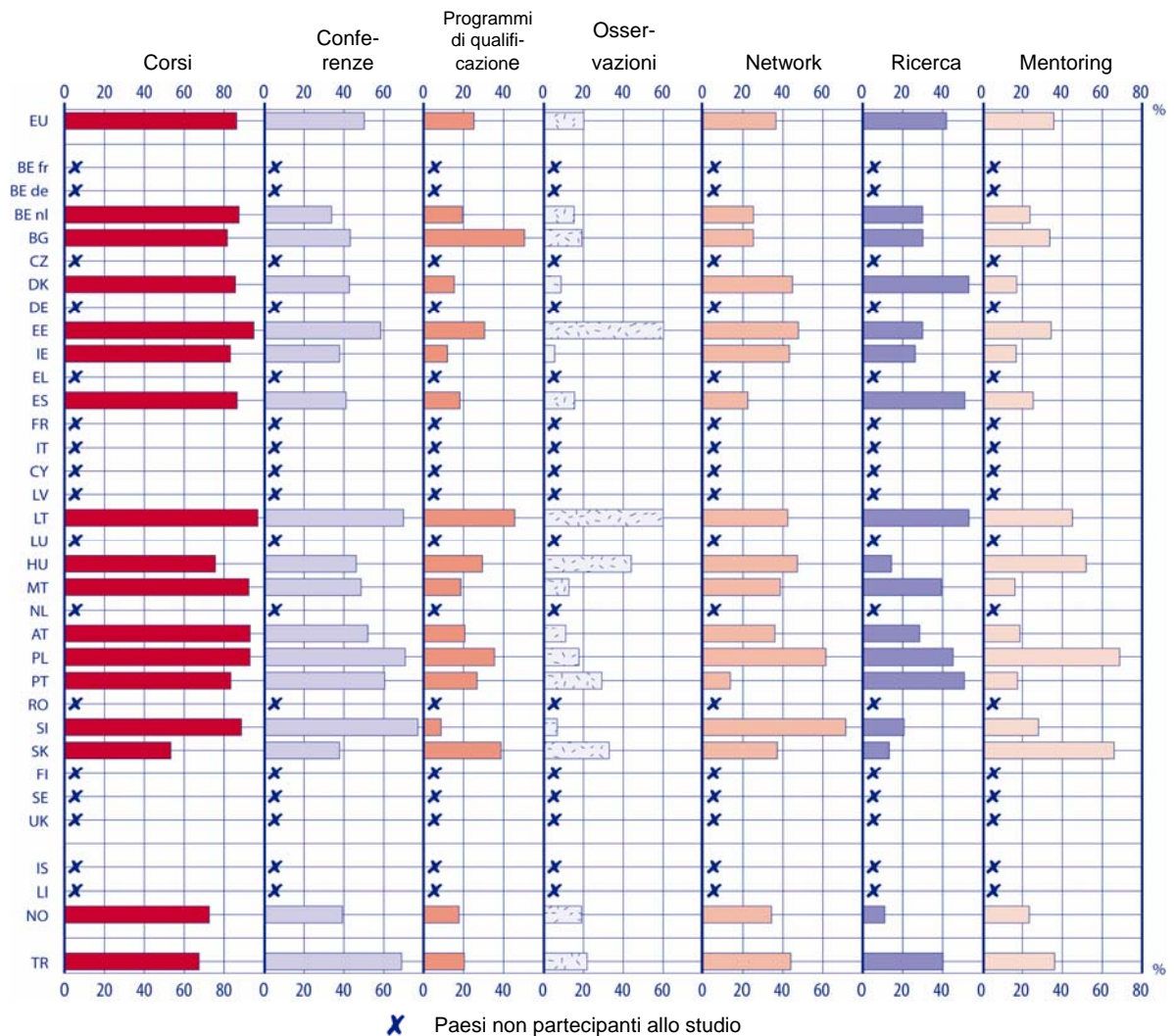
In media, nell'UE, i docenti di materie connesse alla lettura hanno partecipato a un giorno di formazione in più rispetto a quelli di altre materie. Tuttavia la differenza si deve soprattutto all'Ungheria, dove i docenti di materie connesse alla lettura hanno frequentato due giorni di formazione in più rispetto agli altri (rispettivamente 16 e 14 giorni in totale).

La rassegna della letteratura (v. paragrafo 2.1) ha messo in evidenza che la formazione professionale permanente e a lungo termine funziona meglio di corsi o brevi workshop singoli. Tuttavia, come indica la Figura 2.4, corsi/workshop su materie o metodi connessi alla lettura e/o altri argomenti relativi all'istruzione erano senza dubbio la forma più comune di formazione. Nella media dell'UE, l'86% dei docenti di lettura, scrittura e letteratura ha frequentato almeno un corso o workshop nei 18 mesi precedenti, con percentuali alte in Estonia, Lituania, Malta, Austria e Polonia (anche oltre il 90%) e alquanto più basse in Ungheria, Slovacchia, Norvegia e Turchia (53-76%). Era molto diffuso anche un altro tipo di formazione una tantum, cioè le conferenze: circa metà degli insegnanti di lettura, scrittura e letteratura aveva partecipato a conferenze o seminari nei quali altri docenti e/o ricercatori presentavano i risultati delle loro ricerche e discutevano di problematiche attinenti all'istruzione.

Al contrario di corsi brevi e conferenze, la ricerca è un tipo di apprendimento professionale continuo e intrinseco al lavoro che dà agli insegnanti la possibilità di creare da soli le proprie conoscenze a proposito dei metodi di insegnamento e apprendimento più efficaci. È perciò incoraggiante che nella media dell'UE il 40% dei docenti si dichiarasse coinvolto in ricerche individuali o in collaborazione; oltre il 50% in Danimarca, Spagna, Lituania e Portogallo. Tuttavia, pochissimi (meno del 15%) conducevano ricerche in Ungheria, Slovacchia e Norvegia. Il numero medio di insegnanti coinvolti in programmi di qualifica/laurea era più basso di quelli coinvolti in programmi di ricerca, il che indica che questa è un'attività diffusa anche per quelli che non seguono un programma formale di studi. Come spiega Ritchie (2006), la maggior parte degli insegnanti comincia a interessarsi alla ricerca attraverso un invito personale: quelli che già stanno conducendo tale attività invitano altri a unirsi a loro.

La partecipazione alla formazione ufficiale si è rivelato un genere meno comune di sviluppo professionale continuo e a lungo termine. Nella media dell'UE, un quarto degli insegnanti di materie connesse alla lettura hanno frequentato un programma di qualifica/laurea, con numeri più alti in Bulgaria e Lituania dove la percentuale era del 46-50%. In questi paesi, infatti, il sistema di promozione degli insegnanti premia fortemente l'acquisizione di qualifiche ufficiali.

◆◆◆ Figura 2.4: Percentuale di insegnanti di lettura, scrittura e letteratura del livello ISCED 2 che ha partecipato ad attività di sviluppo professionale continuo, per tipo, negli ultimi 18 mesi, 2008



	UE	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Corsi	86.3	87.4	81.6	85.7	94.9	83.2	86.5	96.9	75.6	92.4	93.0	93.0	83.4	88.7	53.3	72.6	67.5
Conferenze	50.2	33.9	43.2	42.7	58.4	37.8	41.1	69.8	46.2	48.6	52.0	70.7	60.4	77.1	37.9	39.2	68.9
Programmi di qualificazione	25.2	19.3	50.5	15.3	30.5	11.9	18.2	45.6	29.4	18.7	20.7	35.5	26.7	8.7	38.8	17.7	20.3
Osservazioni	20.2	15.4	19.2	8.8	60.2	5.6	15.6	60.0	43.9	12.8	11.1	17.7	29.3	6.9	32.9	19.1	21.9
Network	36.5	25.3	25.2	44.8	47.7	43.3	22.4	42.4	47.2	38.7	35.9	61.5	13.6	71.5	37.2	34.3	43.9
Ricerca	42.0	29.9	30.1	53.2	30.0	26.2	51.2	53.2	14.3	39.4	28.6	45.3	51.0	20.7	13.2	11.0	40.2
Mentoring	35.7	23.8	33.7	17.1	34.4	16.9	25.4	45.0	52.0	16.3	18.7	68.7	17.5	28.0	66.0	23.4	36.1

Fonte: OCSE, banca dati TALIS 2008.

Per gli errori standard v. l'appendice su http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Note specifiche per paese

Italia: La domanda sulla specializzazione degli insegnanti è stata tralasciata.

Paesi Bassi: Il paese non soddisfaceva gli standard di campionamento; perciò i suoi dati non sono stati inclusi nelle tabelle e nelle analisi internazionali.



L'importanza della collaborazione, del lavoro di squadra e della condivisione del sapere fra insegnanti viene messa in grande risalto in tutto lo studio. Eppure, le attività di supporto fra colleghi sono un tipo piuttosto raro di formazione ufficiale: solo il 35% dei docenti nei paesi dell'UE è stato coinvolto in una rete di partecipazione e mentoring (che includeva l'osservazione fra pari e il coaching). Circa metà degli insegnanti ha partecipato ad almeno una di queste attività nel corso dei 18 mesi precedenti. Viceversa, a quanto pare queste attività di supporto tra pari sono diffuse in molti paesi dell'Europa centrale e orientale (Lituania, Ungheria, Polonia, Slovenia e Slovacchia). In Polonia il 60-70% dei docenti di materie connesse alla lettura ha asserito di essere coinvolto sia nel networking che nel mentoring; ciò potrebbe dipendere dal fatto che in Polonia l'espressione 'network di collaborazione' può significare anche 'collaborazione informale'. Un'altra spiegazione, più plausibile, è relativa all'età dei docenti: rispetto ad altri paesi, la Polonia ha insegnanti relativamente giovani, e quindi in gran parte ancora coinvolti nel mentoring come parte dei programmi di inserimento professionale.

La forma di sviluppo professionale continuo meno comune era la visita di osservazione ad altre scuole. Solo un quinto dei docenti di materie connesse alla lettura ha riferito di aver fatto questo tipo di attività. Le osservazioni erano però molto diffuse in Estonia e Lituania, dove circa il 60% dei docenti di lettura, scrittura e letteratura aveva effettuato almeno una visita a un'altra scuola nei 18 mesi precedenti. Per i docenti lituani osservare e farsi osservare durante una lezione fa parte del processo di qualificazione, mentre in Estonia la tradizione delle visite era molto viva durante l'era sovietica e probabilmente viene portata ancora avanti dalle associazioni di insegnanti.

Nella partecipazione allo sviluppo professionale continuo si possono osservare dei modelli evidenti nei vari paesi europei. Come mostra la Figura 2.4, gli insegnanti di lettura, scrittura e letteratura di Belgio (Comunità fiamminga) e Norvegia riferivano livelli di partecipazione a qualsiasi forma di sviluppo professionale continuo minori o simili alla media UE, con circa il 16-19% di docenti di materie connesse alla lettura che avevano frequentato corsi nei 18 mesi precedenti. Al contrario, in Lituania e Polonia il livello di partecipazione a tutte le forme di sviluppo professionale continuo era maggiore della media dell'UE: in questi paesi la maggior parte degli insegnanti riferiva di aver preso parte a varie attività, cioè più del 90% degli insegnanti aveva partecipato ad almeno due tipi diversi di formazione sviluppo professionale continuo, e oltre l'80% ad almeno tre tipi, nei 18 mesi precedenti.

Le differenze nelle percentuali di partecipazione potrebbero dipendere dalle misure prese dai diversi paesi per incoraggiare la frequenza alla formazione. Per esempio in Spagna, dove essa è legata in modo chiaro agli avanzamenti di carriera e agli aumenti salariali, i docenti hanno il numero di giorni di frequenza più alto. Esistono incentivi di questo tipo anche in Lituania e Polonia, che hanno tradizioni di sviluppo professionale continuo ormai consolidate (Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE, 2009) e dove quasi tutti i docenti partecipano a varie attività. In Lituania uno dei pre-requisiti più importanti per accedere a una categoria di qualificazione superiore, e quindi a un salario migliore, è l'aver completato con successo dei programmi di sviluppo professionale continuo (Eurydice, 2008). Inoltre in quel paese è in corso una riforma complessiva del sistema educativo, nel cui quadro sono previsti corsi e programmi speciali di formazione in servizio (alcuni obbligatori) per insegnanti e capi d'istituto con l'obiettivo di assicurare che le riforme vengano applicate. Anche in Polonia la partecipazione allo sviluppo professionale continuo è un requisito ufficiale per l'avanzamento di carriera, che a sua volta porta a livelli stipendiali superiori. L'offerta formativa è molto ampia e accessibile sia geograficamente che economicamente.

Al contrario, Belgio (Comunità fiamminga) e Norvegia non hanno stabilito un legame chiaro fra sviluppo professionale continuo e promozioni o aumenti salariali, il che potrebbe essere uno dei fattori che influenzano la minore partecipazione. In Belgio (Comunità fiamminga) non esistono meccanismi formali che colleghino automaticamente la partecipazione allo sviluppo professionale continuo agli aumenti salariali o alle promozioni, mentre in Norvegia solo alcuni corsi organizzati da enti di

istruzione superiore garantiscono crediti supplementari, che solo in alcuni casi portano ad aumenti salariali.

Come abbiamo visto, forme di sviluppo professionale continuo diverse influenzano in modi diversi la crescita professionale. Per poter stimare gli effetti percepiti dello sviluppo professionale continuo, agli insegnanti è stato chiesto di valutare l'influenza della formazione a cui avevano preso parte (v. Tabella 3 negli Allegati, Appendice Sezione 2.2). Le percezioni degli insegnanti riflettevano la distinzione fra attività una tantum e forme più durevoli di sviluppo professionale già evidenziata nella letteratura. Secondo le loro risposte, fra i generi di sviluppo professionale continuo specificati le conferenze o seminari e le visite ad altre scuole avevano un impatto percepito minore, benché il loro effetto fosse ancora valutato, in media, come 'moderato'. L'impatto in media più alto, secondo le valutazioni, è stato quello della conduzione di studi personali o in équipe su un argomento di interesse professionale, mentre la partecipazione a un programma di qualificazione (laurea) ha totalizzato l'impatto in media più alto. Circa il 45% degli insegnanti che hanno partecipato a tali programmi ha valutato l'impatto come alto. In Danimarca i docenti hanno dato una valutazione estremamente alta dei programmi di qualificazione/laurea: circa l' 85% ha riferito un alto impatto sul proprio sviluppo professionale. Questi numeri potrebbero indicare la soddisfazione di quei docenti che hanno preso parte a una qualificazione supplementare per diventare specialisti dell'insegnamento della competenza di lettura (*Laesevejleder*) (v. ulteriori approfondimenti nel paragrafo 2.3.5). Anche a Malta i docenti hanno percepito un alto impatto sulle loro pratiche di insegnamento in seguito ai programmi di qualificazione. Questa valutazione potrebbe dipendere dagli svariati programmi connessi alla lettura organizzati dall'Università di Malta: un corso volontario di un anno come specialisti nell'insegnamento della lettura; un certificato post-laurea di 18 mesi sulla valutazione e il supporto per studenti con difficoltà legate alla dislessia; e una laurea specialistica in alfabetizzazione.

Il prossimo paragrafo sulle 'Politiche nazionali sulla formazione degli insegnanti analizza in maniera più dettagliata i programmi di sviluppo professionale continuo rivolti specificamente all'insegnamento delle competenze di lettura.

2.3. Politiche nazionali sulla formazione degli insegnanti

Questo paragrafo prende in esame la misura in cui i futuri insegnanti e quelli già qualificati acquisiscono e sviluppano le competenze necessarie per l'insegnamento della lettura. I docenti in questione sono quelli che insegnano la lingua dell'istruzione nella scuola primaria e secondaria inferiore ⁽⁸⁾. Essa comincia con la formazione iniziale degli insegnanti verificando se ai futuri docenti vengano date le opportunità di apprendere le competenze necessarie all'insegnamento della lettura e se essi siano in grado di praticarle durante il tirocinio scolastico. Essa illustra inoltre come e in quali paesi i futuri docenti vengono preparati a usare i risultati degli studi sull'istruzione nella loro pratica didattica quotidiana, e mostra se e in che modo le competenze stesse di lettura di questi futuri docenti vengono specificamente valutate, specificando, nel caso, in quale momento ha luogo tale valutazione, se prima, durante o dopo la formazione come insegnanti. Essa fornisce inoltre informazioni sulle abilitazioni specifiche nell'insegnamento della lettura conferite dagli istituti di istruzione superiore. Infine, la sezione esamina un'ampia gamma di programmi di sviluppo professionale continuo che aiutano i docenti a migliorare e aggiornare le loro competenze nell'insegnamento della lettura.

⁽⁸⁾ Al livello primario, tranne in Danimarca, i docenti della lingua dell'istruzione sono insegnanti generici abilitati all'insegnamento di tutte le materie o aree disciplinari del curriculum. A livello secondario inferiore, sono specialisti (cioè abilitati a insegnare una o al massimo due materie diverse) o semi-specialisti (cioè abilitati a insegnare un gruppo di materie (almeno tre ma non più di cinque)).

2.3.1. Conoscenze e competenze per l'insegnamento della lettura nella formazione iniziale degli insegnanti

Data la varietà di livello di autonomia concessa agli enti di formazione iniziale dei docenti nella determinazione del contenuto dei programmi, è difficile fare un quadro preciso sulla efficacia della preparazione nell'insegnamento della lettura. Nonostante questo, nelle linee guida per tali istituti diciotto paesi fanno menzione esplicita del sapere e delle competenze per l'insegnamento della lettura, generalmente per futuri docenti nella lingua dell'istruzione a livello sia primario che secondario inferiore (Figura 2.5). Queste linee guida sono la principale fonte di informazioni per questo sottoparagrafo. Inoltre sono usate anche le informazioni su corsi o moduli forniti dagli istituti di formazione iniziale. Tutte le informazioni presentate si riferiscono alla formazione iniziale per entrambi i livelli di istruzione, ove non diversamente specificato.

In dodici paesi, per gli enti di formazione iniziale non esistono linee guida ufficiali riferite esplicitamente alla formazione all'insegnamento della lettura dei futuri docenti; come realizzarla è lasciato all'iniziativa delle istituzioni. Ciò tuttavia non significa che in questi paesi la preparazione per l'insegnamento della lettura non sia ben organizzata. Infatti in Estonia ⁽⁹⁾ e Irlanda ⁽¹⁰⁾, per esempio, non ci sono linee guida statali ma gli enti di formazione offrono corsi o moduli sui metodi di insegnamento della lettura.

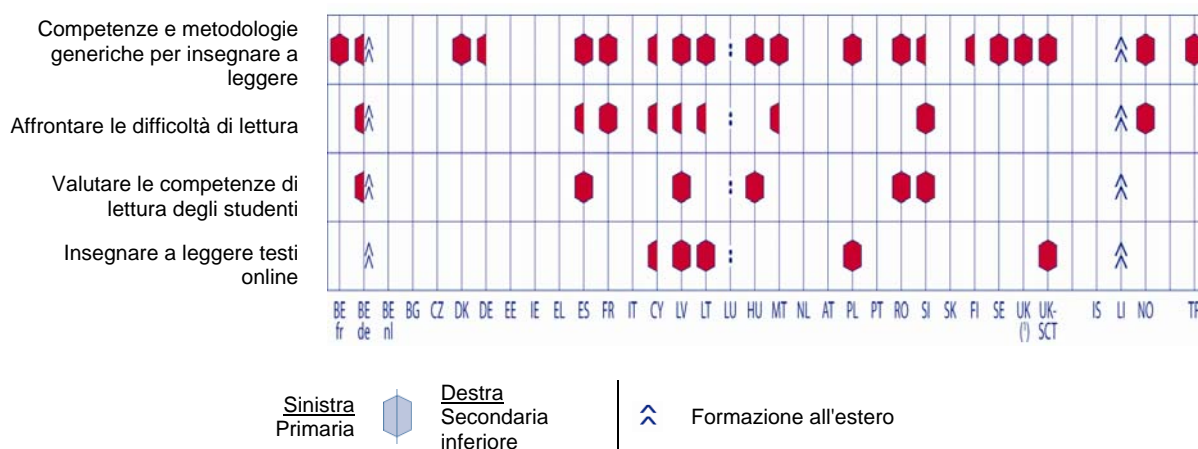
Le linee guida, laddove esistono, variano per contenuto e livello di specificità. Di solito menzionano la metodologia per l'insegnamento della lettura oppure stabiliscono obiettivi di massima in termini di conoscenze e competenze che i docenti di fresca qualifica devono padroneggiare per insegnare la lettura. Più di rado affrontano tematiche più specifiche, per esempio la valutazione nel campo dell'educazione alla lettura, la lettura di testi online o le difficoltà di lettura. In Germania, Cipro e Slovenia le linee guida sono rivolte solo ai futuri insegnanti della scuola primaria.

Alcune linee guida si riferiscono ad aspetti specifici dell'insegnamento delle competenze di lettura. In Belgio (Comunità di lingua tedesca), l'istituto di formazione iniziale per la scuola primaria organizza corsi incentrati sui diversi stadi della competenza di lettura, dall'apprendere a decodificare alle strategie di comprensione e interpretazione del testo. In Turchia, i futuri insegnanti della scuola dell'obbligo frequentano un corso sullo sviluppo delle competenze di base nella lettura e un altro sui metodi di comprensione dei testi. In Spagna, Lettonia, Lituania, Ungheria e Polonia, per i futuri insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore si privilegia l'analisi letteraria e l'impiego di competenze di lettura di livello più alto (cioè comprensione più approfondita e lettura critica). In Norvegia, i futuri docenti seguono un corso che si concentra su come insegnare ai lettori principianti, oltre a corsi di lingua norvegese.

⁽⁹⁾ Nei tre istituti di istruzione superiore che offrono formazione iniziale, sia gli insegnanti di classe (classi 1-6) che quelli di madrelingua (classi 1-9) devono seguire corsi di didattica nella lingua materna. Tali corsi comprendono metodologia e valutazione nel campo dell'insegnamento della lettura. Inoltre, per i primi, è previsto un corso sulle strategie per affrontare le difficoltà di lettura (obbligatorio o facoltativo a seconda dell'ente che eroga la formazione).

⁽¹⁰⁾ Secondo un'indagine eseguita dall'unità nazionale irlandese, che prendeva in esame gli istituti di formazione finanziati dallo stato a livello ISCED 1, e 4 dei 13 istituti a livello ISCED 2, i futuri insegnanti delle primarie devono seguire almeno due dei 6 moduli sull'alfabetizzazione come parte del corso di metodologia inglese, che comprendono la metodologia dell'insegnamento della lettura, le strategie per affrontare le difficoltà di lettura e la valutazione nel campo dell'alfabetizzazione. I futuri docenti della scuola secondaria inferiore frequentano alcune sessioni sullo sviluppo dell'alfabetizzazione nella loro materia.

◆ ◆ ◆ **Figura 2.5: Conoscenze/competenze nella didattica della lettura per futuri insegnanti di lettura della scuola primaria e secondaria inferiore: linee guida statali per la formazione iniziale dei docenti, 2009/10**



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Gli insegnanti presi in esame sono quelli che insegnano la lingua dell'istruzione, siano essi generici, semispecialisti o specialisti. Le linee guida considerate sono quelle esplicitamente riferite alle competenze dei futuri docenti nell'insegnamento della lettura.

Note specifiche per paese

Belgio (Comunità di lingua tedesca): la formazione iniziale per il livello secondario inferiore è offerta al di fuori della Comunità di lingua tedesca. La maggior parte degli insegnanti viene formata nella Comunità francese.

Cipro: le informazioni sono basate sul curriculum per futuri insegnanti dell'università di Cipro.

Liechtenstein: La formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria e secondaria inferiore si svolge all'estero.

In Francia, Svezia e Regno Unito tutti gli insegnanti di fresca qualifica, e non solo quelli della lingua dell'istruzione, devono essere in grado di sviluppare le competenze di lettura degli studenti. In Svezia, per esempio, tutti i futuri insegnanti di scuola primaria e secondaria inferiore dovrebbero essere in grado di dimostrare di conoscere l'importanza dell'apprendimento della lettura per l'acquisizione del sapere da parte di studenti e bambini. Inoltre, i futuri insegnanti dei primi tre anni della scuola primaria devono essere in grado di dimostrare conoscenza approfondita dell'apprendimento della lettura.

Nel Regno Unito, per ottenere l'abilitazione di insegnante scolastico ⁽¹¹⁾, entro la fine della formazione tutti i futuri docenti devono dimostrare competenza professionale nell'insegnamento della lettura. Per esempio, in Inghilterra gli aspiranti docenti devono essere in grado di 'progettare opportunità per gli studenti di sviluppare le loro competenze di alfabetizzazione' (TDA revisione nel 2008, p. 9). Si tratta di uno degli standard di una serie di 'Standard per lo status di insegnante qualificato', che si applica in tutti i percorsi di formazione iniziale. In Scozia, lo 'Standard per la formazione iniziale degli insegnanti' prevede che tutti i nuovi insegnanti abbiano le conoscenze, la comprensione e le competenze pratiche legate all'alfabetizzazione. Più in particolare in relazione alle loro responsabilità per il tema interdisciplinare 'alfabetizzazione', i futuri docenti di scuola secondaria devono essere in grado di promuovere il raggiungimento dell'alfabetizzazione necessaria agli alunni per lo studio nelle rispettive aree disciplinari.

In Francia e nel Regno Unito questi requisiti riflettono il fatto che le competenze di lettura devono essere sviluppate a livello interdisciplinare nei rispettivi curricula di questi paesi.

⁽¹¹⁾ In conformità rispettivamente coi 'Professional Standards for Qualified Teacher Status' (TDA, revisione nel 2008) in Inghilterra; i 'Qualified Teacher Status Standards Wales 2009' (Welsh Assembly Government, 2009) in Galles; 'Teaching: the Reflective Profession' in Irlanda del Nord (GTCNI, 2007) e lo Standard for Initial Teacher Education (GTCS, revisione nel 2006) in Scozia.

Affrontare le difficoltà di lettura

Insegnare a leggere richiede strategie adeguate ad affrontare i problemi dei singoli studenti (v. rassegna della letteratura nel paragrafo 1.1). La maggioranza dei paesi non ha delle linee guida su questo argomento per gli istituti di formazione iniziale oppure lo include in corsi od obiettivi più generali. Tali corsi possono trattare una serie di materie, comprese le tecniche di differenziazione dell'insegnamento per rispondere alle diverse necessità di apprendimento degli studenti (per esempio cambiare la velocità della didattica; adattare l'insegnamento agli studenti con bisogni educativi speciali; affrontare difficoltà di apprendimento specifiche di vario tipo o insegnare la lingua dell'istruzione come seconda lingua).

Come mostra la Figura 2.5, in nove paesi esistono linee guida sulla formazione dei docenti relativamente ai metodi per affrontare le difficoltà di lettura, soprattutto per quelli della scuola primaria. In Belgio (Comunità di lingua tedesca), Spagna e Cipro i corsi per questi docenti coprono le metodologie per l'insegnamento nella lingua dell'istruzione (o quello della lettura) compresa la questione delle difficoltà di lettura. In Norvegia, questo tipo di formazione è applicata anche ai futuri insegnanti della scuola secondaria inferiore. In Belgio (Comunità di lingua tedesca) i futuri insegnanti delle primarie imparano ad applicare la strategia appropriata per la specifica difficoltà, studiando tanto le tecniche di decodifica quanto quelle di comprensione e interpretazione del testo.

In Spagna (in alcune università), Malta e Lituania, la formazione iniziale dei futuri insegnanti delle primarie comprende corsi dedicati specificamente alle difficoltà di lettura. Alcune università spagnole offrono materie facoltative relative a questo particolare problema. A Malta, il programma di studi comprende il modulo 'Difficoltà di lettura e scrittura dei giovani discenti'. In Lituania, all'insegnamento della scrittura a bambini con bisogni educativi speciali è dedicata una formazione teorica e pratica.

La capacità di individuare gli ostacoli allo sviluppo delle competenze di lettura degli studenti è una delle competenze richieste ai docenti francesi per iniziare a lavorare. In Lettonia, lo 'Standard per la professione dell'insegnamento' richiede che i futuri docenti delle scuole primarie acquisiscano le competenze atte ad affrontare vari generi di difficoltà di lettura, come l'incapacità di leggere a voce alta o in maniera fluida o i problemi di pronuncia dei suoni corrispondenti a determinate lettere.

La 'Strategia nazionale slovena sull'alfabetizzazione' (2006) raccomanda di affrontare le difficoltà di lettura durante la formazione iniziale di tutti i futuri insegnanti di lettura. Per questo, i formatori preparano i futuri docenti all'uso di ausili didattici, materiali per l'apprendimento e strumenti diagnostici pensati specificamente per individuare e affrontare le difficoltà di lettura.

Valutare le competenze di lettura degli studenti

Come evidenziato nella rassegna della letteratura, la valutazione formativa può svolgere un ruolo importante nel rafforzamento delle competenze di lettura degli studenti. Nella pratica, una maggioranza di paesi hanno linee guida relative a come preparare i futuri insegnanti a eseguire varie forme di valutazione degli studenti, ma poche di esse parlano di fornire loro competenze specifiche per valutare gli studenti nel campo della competenza di lettura.

In Spagna, Romania e Slovenia, i futuri insegnanti di lettura vengono preparati a usare metodi di valutazione specifici per ogni materia. In Belgio (Comunità di lingua tedesca), Lettonia, Ungheria e Austria i futuri docenti vengono preparati a valutare il livello di risultati nella lettura. In Belgio (Comunità di lingua tedesca) i futuri insegnanti delle scuole primarie imparano a sviluppare le proprie capacità diagnostiche mediante l'uso di strumenti di screening standardizzati. In Lettonia devono acquisire le competenze necessarie a valutare le competenze di lettura degli studenti, a interpretarne i

risultati e a programmare di conseguenza lo sviluppo della loro alfabetizzazione. In Ungheria, la formazione iniziale degli insegnanti privilegia la capacità di individuare le difficoltà di lettura allo scopo di indirizzare gli studenti agli specialisti più adatti. In Austria in alcuni licei pedagogici (*Pädagogische Hochschulen*) i futuri docenti devono progettare uno strumento di diagnosi e intervento basato su test standardizzati.

Insegnare a leggere testi online

La lettura di testi online, un'attività sempre più praticata, necessita di competenze supplementari a quelle che servono per i testi cartacei: ma i docenti vengono preparati a integrare i nuovi media nell'insegnamento della lettura? Circa metà dei paesi hanno linee guida sull'inclusione della conoscenza teorica e pratica dell'uso delle TIC nella formazione iniziale; tuttavia, solo in cinque paesi (Cipro, Lettonia, Lituania, Polonia e Regno Unito (Scozia)) tali linee guida si riferiscono esplicitamente all'insegnamento della lettura di testi online.

A Cipro, ciò succede (futuri insegnanti delle scuole primarie) per i corsi di lingua dell'istruzione. A Cipro la laurea triennale per l'insegnamento nella scuola primaria prevede anche una lezione specialistica sulle multialfabetizzazioni e le multimodalità.

In Lettonia, una delle finalità del tirocinio all'interno della scuola è far sì che i futuri docenti siano in grado di insegnare agli studenti a reperire informazioni online e a usarle in materie diverse. In Lituania, i programmi di formazione richiedono ai futuri insegnanti di far conoscere agli studenti le tecnologie e gli strumenti di lettura più aggiornati, e di iniziarli alle competenze della lettura online. In Polonia, nei programmi di formazione per docenti sono compresi corsi sull'uso di Internet per reperire e comunicare informazioni.

Nel Regno Unito (Scozia), è previsto che la formazione iniziale metta i futuri insegnanti nelle condizioni di poter sviluppare le capacità degli studenti di affrontare una grande varietà di testi, come richiesto dal curriculum statale che, attraverso il suo quadro per l'alfabetizzazione e l'inglese, riflette l'aumento nell'uso di testi multimodali, comunicazione digitale, social network e altre forme di comunicazione elettronica che bambini e ragazzi incontrano nella vita quotidiana.

2.3.2. Pratica didattica per futuri insegnanti di lettura

I tirocini più lunghi e frequenti possono rafforzare le percezioni, sia degli studenti che dei docenti, rispetto ai collegamenti fra i risultati della ricerca in campo educativo e la loro messa in atto (Darling Hammond e Bransford, 2005). Come sottolineato nella rassegna della letteratura, si tratta senza dubbio di uno degli aspetti cruciali nella formazione di insegnanti di lettura efficaci.

Nella maggior parte dei paesi la durata del tirocinio è stabilita dallo stato (v. Figura 2.6). La durata minima prevista durante la formazione iniziale varia molto a seconda del paese. Per i futuri insegnanti della scuola primaria va dalle 40 ore della Lettonia alle 900 dell'Austria, mentre per quelli della secondaria inferiore nella parte bassa della scala c'è la Turchia con 34 ore e in quella alta il Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) con 778 ore. Si tratta comunque dei periodi minimi, e il tempo effettivamente passato nelle scuole può variare.

◆◆◆ Figura 2.6: Disposizioni sul numero minimo di ore di tirocinio scolastico nel corso della formazione iniziale degli insegnanti di lettura della scuola primaria e secondaria inferiore, 2009/10

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 1	480	600	●	150	●	●	80	390	●	●	●	352	●	60	40	540	:
ISCED 2	480	∧	●	150	●	●	160	390	●	●	●	324	●	●	40	540	:
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (¹)	UK- SCT	IS	LI	NO	TR
ISCED 1	610	375	●	900	180	●	45	300	●	●	●	583	630	●	∧	●	44
ISCED 2	435	375	●	165	180	●	78	120	●	●	●	778	630	●	∧	●	34

● Autonomia d'istituto ∧ Formazione all'estero

UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Il tirocinio è un'esercitazione (remunerata o meno) in un ambiente di lavoro reale, dalla durata generalmente non superiore a qualche settimana. Viene supervisionato da un insegnante e comprende valutazioni periodiche dei docenti da parte dell'istituto che eroga la formazione. Il tirocinio è parte integrante della formazione professionale.

I valori del grafico si applicano al percorso didattico più comune di ogni paese, specificato nelle note se riferito a un Paese con più di un percorso. Essi sono stati individuati mezzo attraverso i dati nazionali più recenti disponibili sulle lauree degli insegnanti neo qualificati, dal 2009/10 al 2006/07.

Note specifiche per paese

Belgio(BE de): Lo stesso che per la Figura 2.5.

Bulgaria: I dati dei livelli ISCED 1 e 2 si riferiscono alla laurea specialistica in pedagogia.

Repubblica Ceca (dati ISCED 2), **Estonia** (dati ISCED 1 e 2 data) e **Austria** (ISCED 2): Si riferiscono alla laurea specialistica in educazione.

Danimarca: I dati ISCED 1 e 2 si riferiscono ai programmi professionali triennali.

Irlanda: Secondo le summenzionate indagini sugli enti che organizzano la formazione iniziale per insegnanti di scuola primaria. Il tempo medio dei tirocini è di 480 ore.

Lettonia e Malta: I dati ISCED 1 e 2 si riferiscono alla laurea triennale in educazione.

Lituania e Polonia: I dati ISCED 1 e 2 si riferiscono alla laurea triennale in pedagogia (e andragogia).

Portogallo: Il tempo minimo dedicato al tirocinio è definito a livello statale in 30 ECTS per insegnanti di ISCED 0 e primo ciclo di ISCED 1 e 36 ECTS per insegnanti del 2° ciclo di ISCED 1 e ISCED.

Slovenia: I dati ISCED 2 si applicano alla laurea specialistica per insegnanti specialisti.

Svezia: Il tempo minimo dedicato al tirocinio è definito a livello statale in 30 ECTS, equivalenti a metà anno.

Regno Unito (Inghilterra/Galles/Irlanda del Nord): I dati ISCED 1 e 2 si riferiscono al *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE). Una laurea triennale in educazione (1037 ore di tirocinio) è un altro percorso diffuso per aspiranti insegnanti ISCED 1.

Liechtenstein: Lo stesso che per la Figura 2.5.

Turchia: Benché ufficialmente non vi sia, nel sistema turco, il livello ISCED 2, per il confronto con gli altri paesi possiamo considerare gli anni 1-5 come ISCED 1, e gli anni 6-8 come ISCED 2.



Quello che i futuri docenti dovrebbero fare esattamente durante il tirocinio viene spesso definito non più specificatamente che come un dovere di insegnare le materie per cui sono formati, o acquisire esperienza del processo insegnamento-apprendimento.

Otto paesi affermano esplicitamente che durante il tirocinio devono essere praticate le competenze relative all'insegnamento della lettura (Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Romania, Regno Unito (Inghilterra e Galles), Norvegia e Turchia).

Per esempio, a Cipro ai futuri docenti di scuola primaria è richiesto di dedicare circa un quarto del loro tirocinio all'insegnamento del greco, il che include l'insegnamento della lettura. In Lituania, i futuri docenti devono avere esperienza pratica di insegnamento della lettura a studenti con bisogni speciali. In Lettonia, in conformità con gli standard nazionali per l'istruzione primaria e secondaria inferiore adottati nel dicembre del 2006, uno dei compiti dei futuri insegnanti durante il tirocinio è quello di acquisire esperienza nel migliorare le competenze di lettura degli studenti in tutte le materie, specialmente per quelle della scuola primaria.

In Romania, durante il tirocinio i futuri docenti di scuola primaria devono dare la priorità all'insegnamento del rumeno, e quindi della lettura.

In conformità con gli 'Standard professionali per lo status di insegnante qualificato' (TDA, revisione nel 2008), gli enti di formazione iniziale del Regno Unito (Inghilterra) devono predisporre per tutti i futuri docenti le opportunità di sviluppare le loro competenze nell'insegnamento dell'alfabetizzazione, compresa la lettura. Anche in Galles e Irlanda del Nord sono in vigore standard professionali simili. A livello ISCED 1, la maggior parte degli enti di formazione in Inghilterra prendono parte all'iniziativa *Leading Literacy Schools*, un programma che mira a rafforzare la formazione iniziale nell'insegnamento e valutazione dell'alfabetizzazione durante questa fase. Gli istituti lavorano con scuole selezionate sulla base della loro capacità di specializzare in formazione all'insegnamento delle competenze di alfabetizzazione. Questo programma prevede lo sviluppo di varie attività e di progetti a lungo termine che porterà beneficio ai docenti in tirocinio e ne accrescerà lo sviluppo professionale.

In Turchia i futuri docenti (classi 1-5) devono fare pratica di insegnamento di competenze di lettura-scrittura soprattutto con bambini del primo anno, con l'obiettivo di sostenere il cambiamento del 2005/2006 negli indirizzi di insegnamento, da quello analitico a quello che privilegia l'istruzione fonetica.

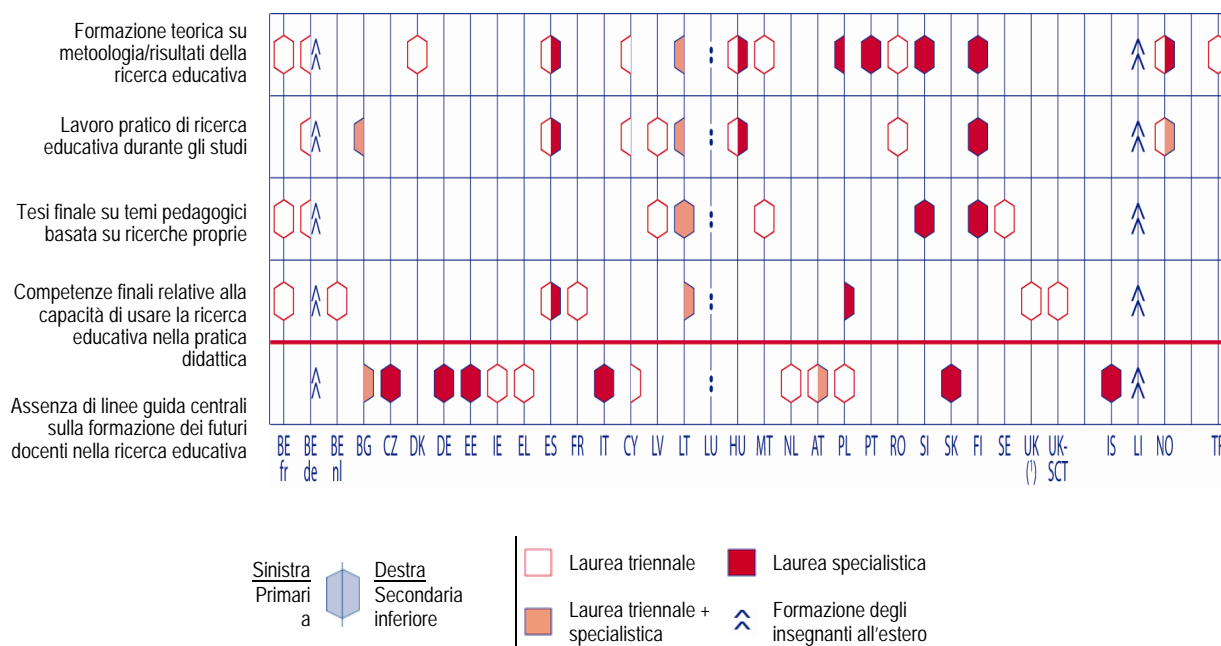
Inoltre, in Irlanda, secondo le summenzionate indagini sugli istituti che offrono la formazione iniziale per i docenti, a tutti i futuri insegnanti della scuola primaria viene richiesto di predisporre, insegnare e valutare la lettura per tutti i gruppi di età durante il tirocinio. A livello secondario inferiore, durante il tirocinio i futuri docenti di lingue devono insegnare la lettura. Nel Regno Unito (Scozia), il rapporto sull'alfabetizzazione nella formazione iniziale compilato dall'Ispettorato dell'istruzione di Sua Maestà (*Her Majesty's Inspectorate of Education, HMIE, 2002*) ha raccomandato che nella valutazione formale della prestazione dei futuri docenti di inglese in tirocinio siano sempre compresi commenti sulla loro capacità di promuovere le competenze di alfabetizzazione degli studenti, ma non c'è ancora stata alcuna azione formale per favorire la realizzazione pratica di tale raccomandazione.

2.3.3. Formare i futuri insegnanti nei metodi e nelle pratiche di ricerca in campo educativo

Per essere in grado di sviluppare in modo efficace le competenze di lettura degli studenti, i docenti dovrebbero adottare nei confronti del loro lavoro un atteggiamento orientato alla ricerca. Perciò, essi devono avere familiarità con le metodologie della ricerca e coi risultati di quella relativa allo sviluppo della lingua e all'alfabetizzazione. Secondo la rassegna della letteratura (v. paragrafo 2.1), un insegnante di lettura efficace deve essere anche a conoscenza della ricerca educativa su come si diventa un lettore capace e sul modo in cui gli insegnanti possono sostenere questo processo. Questo sottoparagrafo parla delle linee guida statali che richiedono che la formazione iniziale permetta ai futuri docenti di acquisire la conoscenza della ricerca in campo educativo e la capacità di usarla nel loro futuro lavoro.

Il livello e la struttura di formazione iniziale dei docenti varia all'interno dell'Europa e talvolta dei singoli paesi (v. Figura 2.7). Benché la nostra analisi delle linee guida statali sulla formazione in conoscenza e competenze della ricerca in campo educativo non abbia rivelato differenze chiare fra livelli di qualificazione, normalmente ci si aspetterebbe che il programma per una laurea specialistica includesse una maggiore attenzione sulla ricerca in senso più ampio rispetto a un corso che conduce a una laurea triennale.

◆◆◆ **Figura 2.7: Linee guida di livello centrale sulla formazione dei futuri insegnanti della scuola primaria e secondaria inferiore nella conoscenza e nella pratica della ricerca educativa, 2009/10**



Fonte: Eurydice.

UK (*) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota esplicativa

Le linee guida statali rappresentate nella figura si applicano alla parte professionale della formazione iniziale dei docenti, che fornisce ai futuri insegnanti le competenze sia teoriche che pratiche necessarie per svolgere il loro lavoro. La ricerca educativa si riferisce all'analisi sistematica dei processi di insegnamento e apprendimento allo scopo di individuare metodiche per migliorare la pratica didattica.

Note singoli specifiche per paese

Belgio (BE de): Lo stesso che per la Figura 2.5.

Cipro: le informazioni si basano sul curriculum per futuri insegnanti dell'università di Cipro.

Polonia: L'insegnamento sulla ricerca educativa è riferito a corsi sulle metodologie di ricerca in psicologia e scienze sociali erogati nel quadro del corso di laurea specialistica in pedagogia che abilita i docenti a insegnare nei primi tre anni dell'istruzione primaria.

Portogallo: Gli istituti di istruzione superiore che organizzano il corso di laurea specialistica in formazione degli insegnanti devono scegliere se includere nel programma una tesi scientifica o un progetto originale specifico o un internato professionale soggetto a resoconto finale.

Islanda: Fino al 2010/11, gli studenti possono ancora diventare insegnanti con una laurea triennale di livello 5.

Liechtenstein: Lo stesso che per la Figura 2.5.



Nella maggioranza dei paesi, le linee guida prevedono che i programmi di formazione iniziale debbano sviluppare le conoscenze e le competenze degli studenti relative alla ricerca nel campo dell'istruzione. Questi requisiti o raccomandazioni si possono applicare ai percorsi educativi sia a livello di laurea triennale che di laurea specialistica con orientamento accademico o professionale.

Nella gran parte dei casi, le linee guida richiedono che i futuri docenti conoscano le metodologie di ricerca, sviluppino la comprensione dei risultati della ricerca educativa o pedagogica o effettuino del lavoro pratico di ricerca. Anche agli studenti alla fine del corso può essere richiesto di produrre una tesi basata sulle loro ricerche. Belgio (Comunità di lingua tedesca), Lituania (tutti i percorsi di formazione per futuri docenti delle primarie) e Finlandia sono i soli paesi o regioni con linee guida relative a tutti questi metodi di miglioramento delle competenze di ricerca.

In Belgio (Comunità fiamminga e francese), Spagna, Francia, Lituania (docenti ISCED 2) e Regno Unito, l'insieme di competenze finali che devono essere padroneggiate alla fine della formazione

riguardano la capacità di fare uso delle competenze di ricerca nella pratica professionale. In Belgio (Comunità francese), una delle 13 competenze che deve sviluppare un futuro docente riguarda la visione d'insieme critica e indipendente di passati sviluppi e tendenze future della ricerca in campo educativo. Nella Comunità fiamminga, una delle competenze fondamentali è relativa al concetto di docente come ricercatore. In Spagna, i requisiti a livello statale relativi alla formazione dei docenti riguardano la capacità di analizzare criticamente il processo dell'insegnamento sulla base di indicatori di qualità. Le linee guida sul contenuto dei sotto-moduli dedicati agli aspetti della ricerca racchiudono la conoscenza teorica di metodologie e tecniche di ricerca in campo educativo e la capacità di sviluppare e mettere in atto progetti di ricerca, innovazione e valutazione. La Francia stabilisce che i docenti abilitati debbano essere al corrente delle ricerche attuali relative alla metodologia della materia che insegnano.

Nel Regno Unito i futuri docenti, per completare la formazione, devono essere in grado di valutare l'efficacia del proprio insegnamento e di individuare i punti di possibile miglioramento. In Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord questo è uno degli standard professionali che essi devono soddisfare per ottenere o lo status di insegnante qualificato ('Qualified Teacher Status' QTS – Inghilterra e Galles) o lo status 'Idoneo all'insegnamento' (Irlanda del Nord). Per far sì che possano soddisfare questo standard, gli istituti di formazione iniziale di solito assegnano dei compiti scritti basati su indagini professionali sostenute da ricerche loro e altrui. In Scozia, agli studenti viene generalmente chiesto di intraprendere un progetto di ricerca su un aspetto della pratica di insegnamento e di trascriverne i risultati sotto forma di tesi. Tuttavia, nel percorso in cui viene concentrata la formazione professionale nell'unico anno del Post-Graduate Diploma in Education, la scarsità del tempo a disposizione rende impossibile realizzare completamente un lavoro di ricerca pratica. Agli studenti si richiede tuttavia di organizzare uno studio, e li si incoraggia a eseguirlo durante l'anno di inserimento come docenti.

L'inclusione di linee guida relative alla metodologia e alla pratica della ricerca nei programmi di formazione è generalmente simile in tutti i vari percorsi disponibili in determinati paesi. Tuttavia, in Polonia non esistono raccomandazioni riguardo alla ricerca in campo educativo nei programmi di laurea triennale, né per i programmi triennali offerti dagli istituti di formazione degli insegnanti.

Infine, dieci paesi non hanno linee guida a livello centrale per enti di formazione iniziale relative a teoria e pratica della ricerca in campo educativo per futuri docenti di lettura delle primarie. Il quadro è lo stesso per i docenti delle secondarie inferiori, con l'aggiunta di Bulgaria e Cipro (laurea triennale per insegnanti specialisti). In tutti questi casi, lo sviluppo delle competenze di ricerca dei futuri docenti è determinato dall'istituzione di istruzione superiore. Per esempio, in Irlanda⁽¹²⁾ i futuri docenti delle primarie possono scegliere di seguire un modulo sull'analisi critica della ricerca internazionale nel campo delle buone pratiche nell'insegnamento dell'alfabetizzazione che comprende la ricerca individuale.

2.3.4. Valutazione delle competenze dei futuri insegnanti

I docenti che insegnano a leggere devono possedere essi stessi eccellenti competenze di lettura. Questo sottoparagrafo ha l'obiettivo di stabilire se ai futuri docenti venga richiesto di dimostrare tali competenze prima, durante o alla fine dei loro studi, concentrandosi su esami e test di valutazione delle loro competenze nella lingua dell'istruzione e, più in particolare, le loro competenze nella lettura. Nell'ambito dell'analisi non sono compresi test ed esami sullo studio e l'analisi della letteratura. Analogamente, non sono presi in considerazione test successivi alla formazione iniziale, come esami di abilitazione all'insegnamento.

⁽¹²⁾ In base alla summenzionata indagine sui programmi di formazione iniziale degli insegnanti.

In dieci paesi l'accesso all'istruzione superiore dipende dal risultato degli studenti in test ed esami di lettura definiti a livello centrale o, più in generale, nella lingua dell'istruzione. Questi test, preparati a livello centrale, permettono alle autorità pubbliche di stabilire le competenze richieste agli studenti che completano l'istruzione secondaria superiore o accedono a quella universitaria. Tali esami non si concentrano solo sulle competenze di lettura ma verificano anche altri tipi di competenza.

In Lituania, Ungheria, Polonia, Lettonia, Romania e Slovenia, per accedere all'istruzione superiore tutti gli studenti alla fine della scuola secondaria inferiore devono sostenere un esame che comprende test sulle competenze di lettura. Negli ultimi tre paesi che abbiamo citato la scelta dell'università dipende dai voti ottenuti.

In Bulgaria, Grecia, Spagna e Turchia, per accedere all'istruzione superiore tutti gli studenti devono superare un esame di ingresso in cui vengono valutate le competenze di lettura. In Spagna, per esempio, una parte obbligatoria dell'esame valuta specificamente la capacità dello studente di capire, riassumere e commentare testi scritti di natura non specialistica.

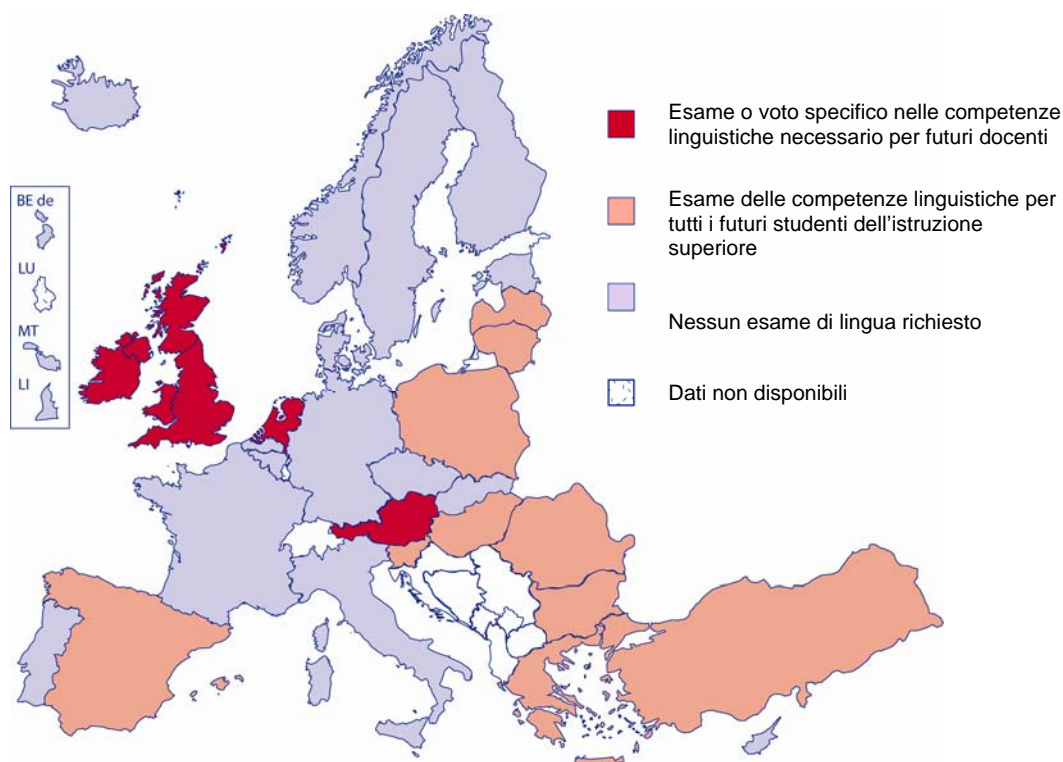
In Irlanda, Paesi Bassi, Austria e Regno Unito ai futuri docenti si applicano regole speciali. In Irlanda, tutti coloro che accedono alla formazione iniziale per insegnare a studenti di livello ISCED 1 devono avere ottenuto uno standard equivalente al C3 *Ordinary Level* o al D3 *Higher Level* nel *Leaving Certificate English Examination*, e il C3 *Higher Level* nel *Leaving Certificate Irish Examination*. Nei Paesi Bassi, chi comincia un corso di formazione per insegnanti di scuola primaria deve superare un test per stabilire se è in possesso di un livello adeguato di conoscenza della lingua olandese: in caso contrario viene fornito un aiuto supplementare, ma se si fallisce anche il test alla fine del primo anno (e ci sono un massimo di 3 possibilità di fare l'esame nel corso dell'anno) non viene permesso di continuare a frequentare il corso. In Austria, chi vuole prendere una laurea triennale per l'insegnamento deve superare un test di lingua. Alcuni istituti di formazione dei docenti richiedono di fare anche un esame di comprensione di testi scritti, mentre altri verificano solo ortografia e grammatica del tedesco. La laurea triennale per l'insegnamento corrisponde alla qualificazione minima richiesta per insegnare a livello primario e nella *Hauptschule* a livello secondario inferiore. In Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), tutti gli iscritti alla formazione iniziale devono avere raggiunto uno standard equivalente a voto C nell'esame GCSE in inglese (l'esame normalmente sostenuto dagli studenti di 16 anni alla fine della scuola dell'obbligo). In Scozia, i futuri docenti devono avere una qualifica in inglese collegata al livello 6 dello *Scottish Credit and Qualifications Framework* ⁽¹³⁾.

Solo un paese afferma di aver introdotto un test standardizzato in lettura durante o alla fine della formazione. Nel Regno Unito (Inghilterra), per ottenere il lo status di insegnante qualificato, tutti gli insegnanti in formazione devono superare test statali computerizzati in alfabetizzazione, matematica e ICT.

In alcuni paesi (Belgio (Comunità francese e di lingua tedesca), Repubblica Ceca, Grecia, Spagna, Francia, Lettonia, Polonia, Portogallo, Romania e Slovacchia) di solito sono gli stessi istituti di formazione a valutare la preparazione dei futuri docenti nella lingua dell'istruzione. In Francia, per esempio, i futuri docenti vengono valutati sulla padronanza della lingua francese nell'insegnamento e nella comunicazione. In Portogallo, uno dei requisiti obbligatori per iscriversi a qualunque ciclo che conduca a una laurea specialistica con abilitazione all'insegnamento è dimostrare la padronanza del portoghese sia parlato che scritto, anche se per verificare tali competenze ciascun istituto di istruzione superiore usa i metodi di valutazione che considera più appropriati.

¹³ <http://www.scqf.org.uk/>

◆◆◆ Figura 2.8: Esami definiti a livello centrale nella lingua dell'istruzione per accedere ai corsi di istruzione superiore, 2009/10



Source: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura si concentra su test ed esami definiti a livello centrale e standardizzati nella lingua dell'istruzione da superare (o in cui bisogna ottenere un punteggio specifico) per accedere all'istruzione superiore alla fine dell'istruzione secondaria o prima di cominciare quella superiore. Sono esclusi test ed esami specifici organizzati per studenti non precedentemente istruiti nella lingua usata per il corso di istruzione superiore che hanno scelto.

Nota specifiche per paese

Paesi Bassi: La figura mostra solo la situazione dei futuri insegnanti di scuola primaria. Non esiste esame specifico delle competenze linguistiche per futuri docenti di scuola secondaria.



2.3.5. Qualifiche specifiche per l'insegnamento della lettura

Questo sottoparagrafo ha lo scopo di stabilire se un docente pienamente qualificato possa ottenere qualifiche specifiche nell'insegnamento della lettura. Menzioneremo brevemente anche abilitazioni che coprono aspetti più ampi dell'alfabetizzazione ma che comprendono la lettura.

Danimarca, Irlanda, Regno Unito (Inghilterra) e Norvegia sono i soli paesi in cui docenti qualificati possono ottenere un'abilitazione aggiuntiva per diventare specialisti nell'insegnamento della lettura. In Danimarca, un programma universitario da 30 ECTS porta all'abilitazione come specialista di insegnamento dell'alfabetizzazione (*Laesevejleder*). È incentrato sullo sviluppo del linguaggio nei bambini, nelle difficoltà di lettura e scrittura, in valutazione e counselling. Nelle scuole, la funzione principale di questi specialisti è di consigliare i docenti sui metodi migliori e sui materiali didattici appropriati, nonché di interpretare e comunicare i risultati dei test di screening a docenti e genitori. Anche in Norvegia i docenti qualificati possono frequentare un corso superiore sull'insegnamento della lettura, che vale 60 crediti e porta all'abilitazione.

Nel Regno Unito (Inghilterra), il programma *Every Child a Reader* (ECaR) eroga fondi alle scuole (sia singole che riunite in gruppi) per impiegare e formare docenti specializzati in 'Reading Recovery', un intervento precoce di alfabetizzazione. Il programma 'Reading Recovery' è stato in origine sviluppato negli anni '70 del XX secolo dall'educatrice neozelandese Marie Clay. In Europa i programmi di formazione in 'Reading Recovery', che oggi è un marchio registrato, sono riconosciuti dall'*European Centre for Reading Recovery* con sede all'*Institute of Education* del Regno Unito. Il Centro ha programmi accreditati in Regno Unito, Irlanda e Danimarca. I docenti che vogliono intraprendere questo programma di formazione professionale devono per prima cosa avere il sostegno di amministrazione e scuole locali. Il programma, effettuato con orario part-time per un intero anno accademico, prepara insegnanti già esperti a valutare le difficoltà di alfabetizzazione dei bambini e a progettare e mettere in atto un intervento intensivo su misura che permetta a questi bambini di mettersi in pari coi loro coetanei.

In Irlanda, come parte dell'iniziativa di inclusione educativa 'Delivering Equality of Opportunity in Schools' (DEIS), i docenti che insegnano nelle scuole primarie delle aree socialmente più svantaggiate possono accedere alla formazione 'Reading Recovery' per il recupero delle competenze di lettura. I docenti delle scuole DEIS possono anche avere accesso alla formazione in 'First Steps', una risorsa di alfabetizzazione basata sulla ricerca, nata in Australia e oggi disponibile in molti paesi di tutto il mondo. 'First Steps' offre ai docenti uno strumento accurato di valutazione e verifica delle competenze e dei progressi dei bambini in lettura, scrittura, ortografia ed espressione orale. In questi programmi la formazione è erogata sotto l'egida del servizio di formazione professionale dei docenti. Anche insegnanti di altre scuole possono avere accesso a questa formazione, ma la priorità viene data a quelli che lavorano in scuole designate come svantaggiate. La formazione dei docenti in 'Reading Recovery' è part-time e, dopo due giorni intensivi all'inizio su somministrazione di test e analisi dei risultati, essa ha luogo ogni quindici giorni per la durata di un anno accademico. I docenti ricevono una formazione di 3-5 giorni fuori sede e successivo supporto in sede, secondo necessità, da parte del servizio di formazione professionale. I partecipanti vengono poi registrati come docenti di 'Reading Recovery' presso l'*Institute of Education* di Londra, e ricevono un attestato dal servizio per lo sviluppo professionale attraverso i suoi collegamenti con l'organizzazione *Steps Professional Development* del Regno Unito.

In Belgio (Comunità francese), i docenti possono specializzarsi anche in insegnamento di recupero. Il corso affronta tematiche relative alla comunicazione verbale e non verbale, e insegna metodi di insegnamento adeguati a studenti con difficoltà di apprendimento e insegnamento e apprendimento differenziato. Inoltre, gli studenti hanno moduli facoltativi che trattano direttamente le difficoltà di lettura. In Estonia (Università di Tartu), chi si forma per fare l'insegnante di recupero acquisisce le qualifiche necessarie per insegnare a studenti con difficoltà di lettura. Anche i docenti della scuola primaria e post-primaria irlandesi possono seguire un corso part-time della durata di un anno che porta a un diploma in sostegno all'apprendimento. Questo corso comprende una forte componente di competenze di lettura ed è rivolto a docenti che intendono intraprendere ruoli di sostegno all'apprendimento nelle loro scuole.

Anche docenti pienamente qualificati possono specializzarsi in bisogni educativi speciali e seguire una formazione specifica per trattare le questioni della lettura e dell'alfabetizzazione. È questo il caso di Finlandia, Svezia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) e Islanda.

In Belgio (Comunità tedesca), i docenti di scuola secondaria, ma anche i bibliotecari delle scuole, possono seguire la formazione per diventare *Mediothecar* (specialisti in alfabetizzazione informatica). La formazione li abilita a insegnare competenze informatiche per un ambiente multimediale, vale 10 ECTS e unisce metodologie teoriche e pratiche. Il lavoro del *Mediothecar* è diverso da quello di un docente specializzato in lettura, in quanto si tratta soprattutto di insegnare metodi di ricerca per accedere alle informazioni online. Tuttavia, se gli studenti mostrano difficoltà nella lettura, i

Mediothecars lavorano insieme ai docenti per progettare e mettere in pratica misure di recupero specifiche.

2.3.6. Programmi di sviluppo professionale continuo sulle competenze di insegnamento della lettura

Lo sviluppo professionale continuo nella maggior parte dei paesi europei è un dovere professionale per gli insegnanti, e, come dimostrato nel paragrafo 2.2, è largamente praticata (EACEA/Eurydice, 2009a) ⁽¹⁴⁾. L'organizzazione varia molto da un sistema educativo all'altro, e nella gran parte dei paesi opera una varietà di enti accreditati, fra cui centri di formazione interni, associazioni di insegnanti, scuole, istituti di istruzione superiore, società private ecc. In questo quadro diversificato, molti paesi riferiscono di possedere programmi di sviluppo professionale continuo focalizzati sulla competenza di lettura. Le informazioni di questo sottoparagrafo si limitano ai progetti direttamente collegati alla competenza di lettura, e non includono dati generali. Inoltre, esse non sono in alcun modo esaustive, ma hanno principalmente lo scopo di dare un'idea delle strategie usate e delle azioni messe in atto all'interno dei sistemi educativi europei.

In Spagna, Lituania, Austria e Norvegia, la messa a punto di programmi di sviluppo professionale continuo su temi relativi all'alfabetizzazione fa oggi parte di una strategia nazionale complessiva sul miglioramento delle competenze di lettura e alfabetizzazione. Nel 2008/09, 11 delle 17 comunità autonome in Spagna hanno deciso di qualificare lettura e scrittura, lingue straniere e bilinguismo come area prioritaria per la formazione professionale dei docenti. Il parlamento della Lituania ha proclamato il 2008 anno della promozione della lettura. In seguito a ciò, gli istituti per l'offerta di sviluppo professionale continuo sono stati incoraggiati a offrire programmi relativi alle competenze di lettura. In Austria, l'iniziativa su scala nazionale '*Lesen fördern*', promossa dal Ministero dell'istruzione nel 2005, comprendeva alcune linee guida per lo sviluppo professionale continuo: per esempio, gli istituti di formazione per docenti erano obbligati a spendere il 10% del loro budget in programmi di competenza di lettura. Dal 2009, è il nuovo Punto di coordinamento LITERACY ⁽¹⁵⁾ a coordinare tutti i programmi di formazione permanente in tutta l'Austria, ed è anche responsabile dell'aggiornamento dei docenti su tutti gli aspetti dell'alfabetizzazione (compresa lettura, scrittura e uso dei nuovi media). In Norvegia, i docenti possono seguire un corso di istruzione superiore del valore di 60 crediti sull'insegnamento della lettura.

Alcuni paesi sviluppano strategie globali per migliorare la conoscenza della lingua dell'istruzione degli studenti, e non solo le loro competenze di lettura. È il caso del Belgio (Comunità fiamminga) dal 2007 e del Portogallo dal 2006. In quest'ultimo paese, la formazione dei docenti sia iniziale che permanente è al centro della strategia e delle azioni del programma rivolto agli alunni del primo ciclo della scuola primaria.

Danimarca, Irlanda e Malta riferiscono di possedere programmi di sviluppo professionale continuo periodici e specifici sulla competenza di lettura. In Danimarca, tali programmi offrono corsi di formazione per diventare insegnanti specializzati in lettura (*Laesevejleder*) (v. Sezione 2.3.5). In Irlanda, l'orientamento e lo sviluppo professionale per insegnanti di lettura ISCED 1 comprendono le aree-chiave di scioltezza nella lettura, comprensione del testo e lettura nel contesto dell'inglese come lingua supplementare. Il programma per insegnanti ISCED 2 ha l'obiettivo di sensibilizzare sull'importanza delle competenze generali di alfabetizzazione, copre la sensibilizzazione sull'importanza della competenza di lettura nell'apprendimento nel corso dell'intero curriculum e fornisce ai docenti suggerimenti ed esperienze su una serie di strategie in grado di sostenere lo sviluppo e il miglioramento della competenza di lettura nel contesto scolastico. Esiste anche il programma 'Reading Recovery' (v. Sezione 2.3.5). A Malta, tutti gli insegnanti degli anni 1-3 devono

⁽¹⁴⁾ V. *Key Data on Education 2009*, Capitolo D, Sezione sugli insegnanti.

⁽¹⁵⁾ <http://www.literacy.at>

seguire una formazione interna alla scuola sull'insegnamento e la valutazione delle competenze basilari di alfabetizzazione.

In alcuni paesi come Spagna, Lituania, Polonia e Slovenia, alcuni programmi di sviluppo professionale continuo si rivolgono a tutti i docenti anziché concentrarsi solo su quelli che insegnano la lingua dell'istruzione. In Belgio (Comunità fiamminga), la strategia globale che abbiamo citato incoraggia ogni docente, qualunque sia la sua materia, a prendersi la responsabilità di migliorare le competenze linguistiche degli studenti.

Alcuni paesi possiedono programmi di permanente sviluppo professionale continuo su misura per le esigenze dei docenti, individuate attraverso test sugli studenti. Tali programmi esistono in Belgio (Comunità di lingua tedesca) e Austria. Nel Regno Unito (Irlanda del Nord), il Servizio di consulenza e supporto al curriculum (*Curriculum Advisory and Support Service – CASS*) coordina il programma per il miglioramento dei risultati (in alfabetizzazione), 'Raising Achievement', che fornisce alle scuole un aiuto su misura sotto forma di formazione interna alla scuola. Tali attività si basano su piani di miglioramento per ogni scuola diversa. Iniziative come queste, con un approccio "dal basso", possono anche essere utili alla costruzione di una dimensione collettiva dello sviluppo professionale continuo all'interno delle scuole (almeno fra professionisti che si occupano di competenza di lettura). Secondo la rassegna della letteratura (v. paragrafo 2.1), è importante creare un sapere condiviso fra insegnanti. In Galles, 'Basic Skills Cymru' sostiene lo sviluppo di progetti di 'ricerca attiva' che permettono ai docenti di intraprendere una ricerca su scala ridotta, con base nelle classi. Un esempio è il progetto pilota di ricerca-azione 'Teaching Reading' attraverso il mezzo della lingua gallese.

Anche il miglioramento delle competenze degli insegnanti nell'affrontare le difficoltà di lettura è obiettivo di alcuni programmi di permanente sviluppo professionale continuo. In Belgio (Comunità francese), nel 2009/10, gli istituti che offrono sviluppo professionale continuo hanno organizzato una formazione direttamente incentrata sulla competenza di lettura. L'obiettivo principale era di preparare gli insegnanti della prima fase della scuola secondaria a individuare rapidamente le difficoltà di lettura e a sviluppare strategie correttive. In Germania, l'Istituto per lo sviluppo qualitativo nelle scuole dello Schleswig-Holstein offre un corso per capi di istituto e insegnanti per promuovere la realizzazione del progetto 'Nessuno è lasciato indietro – leggere ti rende forte', che ha l'obiettivo di sostenere gli studenti con difficoltà di lettura. Il Regno Unito (Inghilterra) offre un corso di e-learning per docenti con esperienza per aiutarli a individuare e aiutare bambini con dislessia e problemi di parola, lingua e comunicazione; questo corso fa parte di una strategia più ampia, 'Removing Barriers to Achievement', lanciata nel 2004. A Cipro, il target di sessioni di formazione per fornire ai docenti le competenze per insegnare l'alfabetizzazione a tutti i livelli dell'istruzione sono i docenti ISCED 2 che sono responsabili dell'attuazione del programma sull' 'analfabetismo funzionale'.

La Finlandia offre un esempio di programma di sviluppo professionale continuo specifico su competenza di lettura e nuovi media. Nel 2009 è partito un programma di formazione chiamato 'Didattica della competenza di lettura e nuovi social media' con l'obiettivo di sviluppare nuovi modi di insegnare a leggere senza penna né quaderno. Gli studenti caricavano testi sul web e usavano i social network per sviluppare le competenze di lettura.

In Spagna dal 2001/02 viene organizzato un corso sulle biblioteche scolastiche per docenti di tutti i livelli dell'istruzione, pensato per aiutarli a familiarizzarsi col mondo dell'informatica e delle biblioteche, e per fornire strategie di insegnamento per sviluppare le competenze di lettura degli studenti in tutte le aree disciplinari. I docenti vengono formati anche per insegnare agli studenti a lavorare con diverse fonti di informazione, sia cartacee che digitali.

Infine, in alcuni paesi i programmi globali di permanente sviluppo professionale continuo sulla competenza di lettura sostengono la realizzazione di nuovi curricula. In Belgio (Comunità di lingua tedesca), a tutti i docenti è richiesto di frequentare un corso di formazione per attuare il nuovo curriculum per la competenza di lettura. In Francia, i nuovi curricula (2008) mettono un accento

particolare sull'apprendimento della lettura, e da allora alcuni programmi di formazione permanente vengono sviluppati di conseguenza. Nel settembre del 2009 anche in Polonia è stato introdotto un nuovo curriculum di base, e sono stati progettati programmi di permanente sviluppo professionale continuo specifici per aiutare i docenti a mettere in atto i cambiamenti. Nel Regno Unito (Scozia), la realizzazione del *Curriculum for Excellence* (2004), col suo forte accento sull'alfabetizzazione (e sull'alfabetizzazione matematica), indica la tendenza attuale dello sviluppo professionale continuo. L'alfabetizzazione (letteraria e matematica) in tutto il curriculum compare anche nel lavoro attuale di *Learning and Teaching Scotland* (LTS), l'ente nazionale che fornisce sostegno al curriculum e all'apprendimento/insegnamento. Tale ente sta organizzando incontri in tutto il paese per presentare agli insegnanti i documenti del *Curriculum for Excellence*.

Conclusioni

I docenti qualificati con solide basi nell'insegnamento della lettura sono essenziali sia per gli studenti che imparano a leggere che per gli alunni che leggono per imparare. Gli elementi cruciali da includere nella formazione iniziale dei docenti sono i fondamenti della ricerca e della teoria, la preparazione a usare una varietà di strategie di insegnamento e di materiali, e le tecniche di valutazione più adeguate. Inoltre, fra le caratteristiche riconosciute come importanti per la formazione vi sono l'equilibrio e la coerenza fra la base teorica e le esperienze sul campo. I docenti qualificati da programmi che dimostrano queste caratteristiche hanno maggiori probabilità di fornire un insegnamento efficace e di alta qualità. Un'analisi secondaria dei dati PIRLS 2006 suggerisce anche come una maggiore attenzione ai metodi di insegnamento della lettura nel corso della formazione iniziale sia legata all'efficacia dell'insegnamento.

Le differenze nel livello di autonomia concesso agli istituti di formazione iniziale dei docenti in Europa rendono difficile fare un quadro dettagliato del contenuto e della qualità della formazione dei docenti. Ciononostante, 18 paesi hanno diffuso linee guida di livello centrale che riguardano direttamente la preparazione dei futuri insegnanti di lettura. Così, nella maggioranza dei paesi le politiche nazionali sottolineano l'importanza, per questi docenti, di una formazione iniziale adeguata. Nei paesi rimanenti, tuttavia, gli istituti di formazione iniziale possono comunque comprendere aspetti di questo tipo nei loro programmi, malgrado l'assenza di linee guida di livello centrale in materia, oppure richiedere di insegnare determinati argomenti relativi all'alfabetizzazione.

Unire la ricerca alla pratica arricchisce molto la pratica dell'insegnamento, e nei due terzi dei paesi le linee guida di livello centrale per la formazione iniziale dei docenti comprendono requisiti di teoria e pratica nella ricerca in campo educativo.

Le linee guida di livello centrale fanno riferimento in termini generali a preparare i docenti all'insegnamento della lettura. È meno comune che esse facciano menzione diretta di aspetti specifici di questo insegnamento. Per esempio, solo in sei paesi o regioni si parla specificamente dell'importanza della capacità di valutare le competenze di lettura. Le ricerche tuttavia indicano che la valutazione da parte del docente è una parte importante nell'insegnamento della lettura e che potrebbe essere più efficace delle valutazioni standardizzate esterne nel determinare con precisione i motivi di risultati scarsi nella lettura (RAND RSG 2002).

La lettura di testi elettronici sta diventando sempre più importante nella società contemporanea. Le trasformazioni nella natura della lettura richiedono che questa competenza venga tenuta in conto nel corso della formazione iniziale dei docenti (IRA, 2009). Malgrado queste tendenze, solo cinque paesi hanno linee guida di livello centrale che riguardano direttamente la formazione pensata per permettere ai docenti di migliorare le competenze dei propri studenti nella lettura dei nuovi media.

Solo in tre paesi nella formazione iniziale esistono raccomandazioni per l'insegnamento della lettura che si possono applicare a futuri docenti di materie diverse dalla lingua dell'istruzione. Non si tiene quindi il passo con la sempre maggiore consapevolezza che lo sviluppo delle competenze di lettura degli studenti sia una questione importante anche per i docenti di materie diverse dalla lingua dell'istruzione.

Le indagini internazionali sulla valutazione degli studenti mostrano con chiarezza che una parte significativa degli alunni del quarto anno di scuola, così come dei quindicenni, manca di competenze di base nella lettura. Affrontare le difficoltà di lettura appena si manifestano è essenziale per dare a questi studenti la possibilità di diventare lettori competenti. I sistemi educativi possono rispondere alle esigenze di questi ragazzi in molti modi diversi. Una possibilità è che le scuole si dotino di docenti specializzati nella competenza di lettura. Finora, solo quattro paesi (Danimarca, Irlanda, Regno Unito e Norvegia) hanno messo a punto qualifiche per mezzo delle quali dei docenti qualificati possono specializzarsi ulteriormente nell'insegnamento della competenza di lettura. Inoltre, le linee guida relative a corsi specifici sui metodi per affrontare le difficoltà di lettura si applicano più di frequente alla formazione iniziale dei docenti per l'istruzione primaria piuttosto che per quella secondaria inferiore.

La formazione iniziale è necessaria per accedere alla professione, ma quella permanente è essenziale per mantenere e sviluppare ulteriormente delle pratiche di insegnamento efficaci. È perciò incoraggiante che la partecipazione allo sviluppo professionale continuo sia molto diffuso fra i docenti dei paesi europei. I dati delle indagini mostrano che circa il 90% degli insegnanti di lettura, scrittura e letteratura del livello ISCED 2 ha frequentato almeno qualche tipo di sviluppo professionale continuo nel corso dei 18 mesi precedenti. Tuttavia, i tipi più comuni di formazione sono corsi brevi, workshop o conferenze una tantum. Sono molto meno diffusi tipi di formazione più vantaggiosi, costanti e a lungo termine come la conduzione di ricerche o il networking. Nella media dell'UE il 40% degli insegnanti delle materie connesse alla lettura prende parte a ricerche in ambito educativo; ciononostante la percentuale è molto bassa in diversi paesi (Ungheria, Slovacchia e Norvegia). Tipi di formazione in équipe, cioè attività di condivisione del sapere o apprendimento fra pari, sono più comuni nei paesi dell'Europa centrale e orientale che nel resto dell'UE: eppure queste attività hanno la potenzialità di migliorare l'insegnamento della competenza di lettura.

CAPITOLO 3: PROMOZIONE DELLA LETTURA AL DI FUORI DELLA SCUOLA

Si impara a leggere e a padroneggiare la lettura non solo a scuola, ma anche in molti ambiti e contesti a essa esterni; pertanto la scuola non è l'unica a influire sullo sviluppo della lettura. I genitori che amano leggere e desiderano condividere questo piacere con i figli alimentano un atteggiamento positivo verso di essa. Precoci attività di alfabetizzazione in casa vanno a costituire le basi su cui i bambini impareranno a leggere a scuola. In seguito, il tempo libero passato a leggere e la lettura per divertimento rafforzeranno le abilità che, a loro volta, faranno aumentare la quantità di libri letti dai bambini. Chi legge di più diventa un lettore migliore. Essere circondati da libri e leggere in famiglia, avere riviste e giornali a disposizione sono tutti fattori importanti per l'ulteriore sviluppo della competenza di lettura. In senso generale si può dire che vivere in un ambiente in cui la lettura viene considerata un valore è importante affinché il bambino diventi un bravo lettore.

I fattori scolastici che influenzano il rendimento nella lettura – ad esempio, i metodi di insegnamento e la formazione degli insegnanti – sono già stati ampiamente analizzati nel presente studio. Il capitolo conclusivo intende guardare oltre la scuola verso la più ampia società. Esso inizia con una panoramica della letteratura accademica sui fattori esterni alla scuola che influenzano il rendimento nella lettura. L'ambiente familiare, le attività di alfabetizzazione dei genitori e il coinvolgimento nella lettura sono i temi principali affrontati. L'importanza di tali influssi viene ulteriormente suffragata dalle conclusioni delle indagini internazionali sul rendimento degli studenti.

I tentativi fatti per promuovere la lettura nei paesi europei costituisce la parte principale dell'analisi e della discussione. Scopo della promozione della lettura fuori dall'ambiente scolastico è fornire ottime opportunità di apprendimento a bambini, adolescenti e adulti, e individuare le esigenze di coloro che possono trarre vantaggi da un ulteriore sostegno nell'alfabetizzazione. Alcuni paesi hanno sviluppato strategie globali per la promozione della lettura e molti hanno fondato un ente nazionale di coordinamento preposto a tale scopo. Per promuovere la lettura, la grande maggioranza di paesi ha adottato programmi su larga scala finanziati dallo stato, come sarà illustrato alla fine del capitolo con alcuni esempi.

3.1. Sintesi della letteratura accademica sui fattori al di fuori della scuola che influenzano il rendimento nella lettura

La nostra sintesi prende in considerazione due fattori esterni alla scuola ampiamente discussi che influenzano lo sviluppo e il rendimento nella lettura: l'ambiente familiare e la lettura nel tempo libero. Inoltre essa analizza brevemente le conclusioni a cui sono pervenute le attuali ricerche sull'impatto dei multimedia (computer, programmi specifici per la lettura, televisione) e delle biblioteche sulla lettura.

L'alfabetizzazione familiare

Le attività di alfabetizzazione dei genitori in casa sono fondamentali per lo sviluppo delle abilità di lettura dei bambini, soprattutto prima che inizino ad andare a scuola. Il coinvolgimento dei genitori nell'istruzione dei figli in genere e nello sviluppo dell'alfabetizzazione in particolare influenzano la motivazione e il rendimento nella lettura. Poiché l'alfabetizzazione familiare e domestica ha un enorme impatto durante i primi anni di vita dei bambini, essa sarà il punto cruciale di questa sezione.

I genitori possono avere una notevole influenza sul rendimento didattico dei figli sostenendo l'apprendimento a casa. Ricerche trasversali confermano un forte legame tra il regolare coinvolgimento dei genitori nelle attività di apprendimento dei figli e lo sviluppo intellettuale e sociale dei bambini (Harris e Goodall, 2007; Melhuish, Sylva, Sammons et al., 2001). Sebbene il coinvolgimento dei genitori abbia un impatto maggiore durante la prima infanzia, continua tuttavia ad

avere un effetto significativo sul rendimento didattico e l'alfabetizzazione anche durante l'adolescenza (Desforges e Abouchaar, 2003).

Il coinvolgimento dei genitori è particolarmente importante nello sviluppo delle abilità di lettura dei figli (Brooks et al., 2008; McElvany e Steensel, 2009; McElvany et al., 2010; Steensel, 2009). Le conclusioni del National Early Literacy Panel (NELP, 2008) indicano che le attività di lettura che i genitori svolgono a casa rafforzano lo sviluppo delle abilità di espressione orale e cognitive generali dei figli. Altre ricerche hanno constatato l'esistenza di un legame positivo tra il coinvolgimento dei genitori e le precoci capacità di lettura delle parole e la scioltezza di espressione dei bambini (Sénéchal e LeFevre, 2002), le motivazioni che li portano a leggere (Baker e Scher, 2002; Baker, Scher e Mackler, 1997), l'interesse che dimostrano per la lettura e il piacere che ne traggono (Baker e Scher, 2002; Baker, Scher e Mackler, 1997).

Alcuni tipi di attività di alfabetizzazione che i genitori condividono con i figli sono più efficaci di altri. La meta-analisi di Sénéchal (2006) ha messo a raffronto tre tipi di coinvolgimento parentale: l'insegnamento di specifiche attività di alfabetizzazione, i genitori che ascoltano i figli mentre leggono e i genitori che leggono ai figli. I risultati hanno dimostrato che il coinvolgimento parentale in genere ha avuto un effetto positivo sul rendimento nella lettura. I genitori che insegnavano specifiche competenze di alfabetizzazione ai propri figli – quali l'alfabeto, la lettura di parole e la corrispondenza tra lettere e suoni – erano due volte più efficaci di quelli che leggevano ai propri figli. Tali risultati venivano confermati sia per i bambini che erano a rischio di sviluppare difficoltà di lettura che per quelli che non lo erano. La condizione socio-economica delle famiglie non ha avuto alcun impatto sull'efficacia degli interventi.

Il coinvolgimento parentale può essere supportato attraverso programmi di alfabetizzazione familiare. Questi programmi possono essere organizzati in base alle seguenti aree target (Nickse, 1991):

- abilità, rendimento e/o atteggiamenti dei bambini;
- interazioni genitori/figli inerenti l'alfabetizzazione;
- risultati, abitudini di alfabetizzazione e sicurezza/fiducia in sé del genitore (con l'aspettativa di benefici che abbiano un impatto sui figli)

Esempi di programmi di alfabetizzazione destinati alle famiglie nei paesi europei vengono analizzati più dettagliatamente alla fine del capitolo (vd. paragrafo 3.4). La maggioranza di essi si concentra sul secondo aspetto, cioè sullo sviluppo delle interazioni inerenti l'alfabetizzazione tra genitori e figli. I programmi più comuni prevedono pacchi di libri in regalo e iniziative che contemplano la lettura ad alta voce per e insieme ai figli.

Un crescente numero di ricerche indica i grandi benefici dei programmi di alfabetizzazione familiare per le competenze di lettura, il rendimento e gli atteggiamenti dei bambini. Nel complesso, le conclusioni delle ricerche suggeriscono che vi sono molte cose che i genitori possono fare per migliorare l'alfabetizzazione dei propri figli e che i diversi approcci influenzano lo sviluppo di una serie diversa di abilità essenziali per la lettura (NELP, 2008).

Leggere nel tempo libero e leggere per divertimento

Le attività di ricerca e gli sviluppi delle politiche nel settore della competenza di lettura si sono solitamente concentrati sugli aspetti cognitivi della lettura, quali il riconoscimento e la comprensione delle parole. È sempre più provato che un altro fattore importante alla base della diversità di rendimento dei ragazzi è la lettura nel tempo libero e per divertimento.

È stato più volte dimostrato che chi legge di più è un lettore migliore. Leggendo di più, le abilità di lettura migliorano e ciò a sua volta porta a leggere di più (Cunningham and Stanovich, 1998). Inoltre la meta-analisi di Clark e Rumbold (2006) ha dimostrato che la lettura per divertimento è collegata in

maniera positiva alla comprensione dei testi e alla grammatica, all'ampiezza del lessico usato, a una maggiore fiducia in sé come lettore e al piacere che si trae dalla lettura per il resto della vita.

Nel tentativo di rispondere al perché alcune persone passano più tempo libero a leggere di altre, alcuni ricercatori e professionisti del settore hanno sottolineato l'importanza della motivazione che spinge a leggere. Guthrie e Wigfield (2000, p. 45) hanno definito la motivazione alla lettura come "gli obiettivi, i valori e le convinzioni di un individuo rispetto ai temi, ai processi e agli esiti della lettura". Essi sostengono che la motivazione alla lettura gioca un ruolo chiave nel cosiddetto "effetto Matthew" (Stanovich, 1986): una maggiore competenza è motivante e un elevato livello di motivazione porta a leggere di più, il che a sua volta migliora il rendimento.

La stessa motivazione alla lettura è influenzata dall'ambiente e dalla cultura che circondano il lettore. Strommer e Mates (2004) hanno scoperto che i bambini e gli adolescenti che si impegnano nella lettura per divertimento si vedono come membri di una comunità di lettori che interagisce socialmente sui libri e condivide l'amore per la lettura. In effetti, i genitori, gli amici e gli insegnanti spesso possono trasmettere al meglio l'abitudine alla lettura comportandosi come modelli di ruolo dimostrando il piacere che se ne trae (Sheldrick-Ross, McKechnie e Rothbauer, 2005).

La scelta del materiale da leggere è anch'essa collegata alla motivazione (Krashen, 1993) e al rendimento (Hung, 1996, 1997). Le ricerche hanno dimostrato che al di fuori della scuola i bambini e gli adolescenti leggono diversi tipi di materiali, ivi inclusi quelli tradizionalmente non considerati da lettura. Per esempio, l'indagine Reading Connects del National Literacy Trust del Regno Unito (Clark e Foster, 2005) ha dimostrato che le riviste, i siti web, gli sms e i libri/le riviste sui programmi televisivi erano le opzioni di lettura più diffuse tra gli studenti al di fuori della scuola. Più della metà degli studenti ha anche riferito di leggere regolarmente e-mail, narrativa, fumetti e giornali.

Attraverso le indagini internazionali sul rendimento degli studenti nella competenza di lettura (ad esempio, PISA e PIRLS) possono essere fatti i confronti tra i vari paesi sul coinvolgimento degli studenti, la scelta del materiale e la frequenza della lettura. Le principali conclusioni e alcune importanti differenze tra i paesi europei saranno oggetto di analisi nel prossimo paragrafo (vd. paragrafo 3.2).

Il ruolo dei multimedia

Il comportamento dei bambini e degli adolescenti rispetto alla lettura sta cambiando. Si sta passando dalla tradizionale lettura dei libri per divertimento all'adozione di nuove modalità di lettura attraverso internet e altri sistemi multimediali. I computer e altri dispositivi su cui si possono presentare in contemporanea testi, immagini, film e suoni sono strumenti comunemente usati che possono supportare lo sviluppo delle competenze di lettura dei bambini.

Una recente indagine condotta nel Regno Unito (Clark, Osborne e Dugdale, 2009) mostra che i materiali basati sulla tecnologia sono quelli letti più spesso, con quasi i due terzi di bambini e adolescenti che leggono siti web ogni settimana. Ogni settimana metà del campione legge anche blog e siti di social network oltre alle email. Gli studenti della scuola secondaria leggono più materiali basati sulla tecnologia di quelli della scuola primaria, in particolare siti web, blog e siti di social network.

Alcuni studi dimostrano che un precoce uso del computer è in realtà benefico per lo sviluppo cognitivo e psicologico dei bambini. Haugland (1992) ha scoperto che i bambini esposti a software appropriati dal punto di vista evolutivo mostrano significativi miglioramenti nelle abilità cognitive, verbali e non. Li e Atkins (2004) hanno visto che il computer in casa incrementa lo sviluppo di abilità cognitive e psicomotorie nei bambini piccoli, anche tenendo conto delle differenze nella fase evolutiva dei bambini e nella condizione socioeconomica della famiglia. Anche per gli studenti delle scuole secondarie superiori, Nævdal (2007) ha notato che il rendimento in inglese era migliore se passavano più tempo al computer a casa (tenuto conto delle categorie di genere, interesse per la materia, difficoltà di lettura e diversa attività svolta al computer).

I computer possono essere utili nello sviluppo della lettura per svariati motivi. L'elemento più importante a favore del computer è che l'apprendimento può essere individualizzato: ogni ragazzo impara in modo indipendente seguendo il proprio ritmo. Più strettamente collegati al processo di apprendimento della lettura vi sono vantaggi quali il feedback immediato, la ripetizione e il mantenimento dell'attenzione del discente (Va Daal, 2008). Le applicazioni per computer possono anche essere usate dai genitori nel supportare lo sviluppo della lettura dei figli. Tuttavia, occorrono nuove ricerche per capire se tali applicazioni siano più efficaci, ad esempio, delle più tradizionali forme di attività di alfabetizzazione.

La televisione è un altro dei media che è stato esaminato per valutarne gli effetti sulla lettura. Le cosiddette "ipotesi sulla lettura su schermo" (Beentjes e van der Voort, 1988) sostengono che i bambini migliorano la lettura leggendo testi e sottotitoli in televisione. All'opposto, alcuni studi sostengono gli effetti inibitori della televisione, sottolineando che i bambini possono essere ostacolati nell'acquisire abilità di lettura guardando la TV. Koolstra, Van der Voort e Van der Kamp (1997) hanno trovato parziale supporto a entrambe le teorie. Applicando un progetto trasversale, hanno visto che guardare la televisione ha effetti inibitori sulla comprensione della lettura, ma che dà benefici per lo sviluppo di abilità di decodifica attraverso la lettura dei sottotitoli. Stando alla loro interpretazione, l'effetto inibitorio sulla comprensione della lettura è in parte dovuto alla diminuzione della lettura nel tempo libero e ad atteggiamenti negativi che i bambini sviluppano verso la lettura.

Gli effetti della televisione sulla lettura possono anche essere collegati ai tipi di programmi visti e alla quantità di tempo passata a guardarli. Ennemoser e Schneider (2007) in uno studio tedesco trasversale hanno notato che la visione di programmi educativi in TV è correlata in modo positivo alla comprensione della lettura, ma che la visione di programmi di intrattenimento ha invece effetti negativi. Non sorprende quindi che i programmi televisivi che mirano a promuovere l'alfabetizzazione dei bambini piccoli abbiano un effetto positivo sullo sviluppo di specifiche abilità di alfabetizzazione precoce (Moses, 2008).

Malgrado l'esistenza di maggiori opportunità di lettura e apprendimento tramite computer, internet e televisione, nei principali programmi per la promozione della lettura dei paesi europei vi è ancora poca attenzione ai multimedia (vd. paragrafo 3.4). Le iniziative che mirano ad accrescere la motivazione e il coinvolgimento nella lettura si concentrano per lo più ancora solo sui libri di narrativa.

Le conclusioni di più ricerche aiuterebbero a capire l'impatto specifico che i vari tipi di iniziative hanno sullo sviluppo della lettura. La competenza di lettura è influenzata da una serie di fattori interconnessi piuttosto difficili da sbrogliare. Il prossimo paragrafo presenta le conclusioni delle indagini internazionali sul rendimento degli studenti, indagini che fanno luce sui fattori che influiscono sullo sviluppo della lettura e sul rendimento in tale ambito.

3.2. Ambiente familiare, modelli e rendimento nella lettura – Conclusioni delle indagini internazionali sulla valutazione degli studenti

Gli atteggiamenti verso la lettura, il coinvolgimento in essa, le abitudini di genitori/tutori e l'ambiente familiare sono tutti fattori analizzati nell'indagine PIRLS. Anche le analisi del PISA che si concentrano sulla lettura (2000 e 2009) forniscono alcuni dati interessanti su come il coinvolgimento e l'ambiente educativo familiare siano correlati al rendimento nella lettura (per maggiori dettagli sulle indagini, vedi il capitolo "Rendimento nella lettura: risultati delle indagini internazionali").

Queste e altre importanti indagini internazionali sulla valutazione degli studenti confermano le tesi illustrate nel paragrafo precedente, in base alle quali il coinvolgimento dei bambini nelle attività di alfabetizzazione è strettamente connesso alle competenze di lettura (Elley, 1992; Mullis et al., 2003,

2007; OCSE, 2010d). Il rapporto internazionale PIRL 2001 sintetizza così le conclusioni: “gli studenti che si divertono a leggere di solito leggono più spesso, ampliando in tal modo la conoscenza di situazioni testuali, allargando le esperienze letterarie e migliorando le abilità di comprensione” (Mullis et al. 2003, p. 257).

Accesso ai libri e attività di alfabetizzazione dei genitori con i figli

Nelle indagini PIRL vi è un questionario per genitori/tutori⁽¹⁾ che raccoglie i dati sulle diverse caratteristiche dell'ambiente familiare considerate importanti per capire come i bambini piccoli imparino a leggere. Per stabilire i fattori dell'ambiente familiare più strettamente associati al rendimento dei bambini, è stata condotta una semplice regressione lineare sui dati PIRL 2006 (vd. Figura 3.1). Le variabili impiegate possono essere raggruppate in due categorie usando la distinzione di Bloom (1980):

1. variabili alterabili: atteggiamenti verso la lettura, attività di lettura con i figli, tempo trascorso a leggere e a leggere per divertimento.
2. variabili inalterabili: più elevati livelli di istruzione e occupazione dei genitori.

Non sorprende che l'effetto delle variabili inalterabili sia stato sostanziale in tutti i paesi, anche tenendo conto di altre variabili, inclusi il numero dei libri presenti in casa e le attività di lettura con i figli (vd. Figura 3.1). Il coefficiente di regressione medio dell'UE-27 era 0,19 per la condizione di lavoro e 0,13 per il livello di istruzione. Gli effetti del livello di istruzione parentale sul rendimento dei bambini nella lettura era significativo in tutti i paesi europei analizzati: gli effetti variavano dallo 0,07 della Lettonia allo 0,28 dell'Ungheria. Un livello di occupazione dei genitori più elevato non faceva alcuna differenza per le abilità di lettura dei bambini in Bulgaria, Spagna, Italia, Austria, Regno Unito (Inghilterra) e Islanda, se venivano prese in considerazione altre variabili del modello di regressione.

Le variabili alterabili hanno tuttavia avuto un effetto sostanziale sui risultati dei figli nella lettura. L'ambiente di lettura, misurato attraverso il numero di libri e il numero di libri per ragazzi in casa, ha avuto un impatto sul rendimento degli studenti anche quando si è tenuto conto dell'istruzione e dell'occupazione dei genitori. È interessante notare che il numero di libri per ragazzi è più importante del numero di altri libri (gli effetti medi dell'UE-27 sono rispettivamente pari a 0,12 e 0,09). Gli effetti del numero di libri per ragazzi in casa è significativo in tutti i paesi europei analizzati, mentre gli effetti della presenza in casa di altri libri in genere è significativo solo in alcuni.

Nei paesi europei analizzati ⁽²⁾, il 29% delle famiglie con figli al quarto anno aveva in casa tra i 26 e i 50 libri per ragazzi; il 23% delle famiglie ne aveva tra 51 e 100. Il 15% di genitori ha riferito di avere in casa più di 100 libri per ragazzi. Tuttavia molti ragazzi nei paesi europei possedevano meno libri in casa, con il 20% di genitori che ha riferito di avere tra gli 11 e i 25 libri per ragazzi e il 12% meno di 10. Gli alunni dei paesi scandinavi (Danimarca, Svezia, Islanda e Norvegia) e del Regno Unito avevano il più alto numero di libri per ragazzi a casa. Gli studenti dei paesi dell'Europa Centrale e Orientale (tranne l'Ungheria), dell'Italia e della Spagna avevano meno libri in casa. In Bulgaria e Romania la maggior parte degli studenti non aveva nessun libro in casa o al massimo 10 libri (rispettivamente il 34% e il 41%). Per le cifre esatte per ogni paese vd. Mullis et al. 2007, pp. 114-115).

⁽¹⁾ Nel resto del capitolo da definire semplicemente “genitori”.

⁽²⁾ In questo capitolo le medie UE si basano sui calcoli di Eurydice.

◆◆◆ Figura 3.1: Variabili dell'ambiente familiare che predicono il rendimento nella lettura degli alunni del quarto anno, 2006

	Intercetta	Coinvolgimento parentale nella lettura	Attività di lettura con i figli	Numero di libri in casa	Numero di libri per ragazzi in casa	Piu elevati livelli di occupazione istruzione		Numero di ore trascorse a leggere	Numero di volte in cui si è letto per divertimento
EU-27	0.12	0.08	0.09	0.09	0.12	-0.10	-0.13	0.02	0.03
BE fr	-0.38	0.05	0.08	0.05	0.19	-0.14	-0.15	-0.01	0.01
BE de	x	x	x	x	x	x	x	x	x
BE nl	0.22	0.07	0.08	0.01	0.07	-0.10	-0.18	0	0.02
BG	0.48	-0.01	-0.03	0.10	0.21	-0.06	-0.17	0.03	0.04
CZ	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DK	0.06	0.11	0.08	0.05	0.07	-0.13	-0.11	-0.01	0.04
DE	0.31	0.06	0.03	0.02	0.23	-0.10	-0.14	0	0
EE	x	x	x	x	x	x	x	x	x
IE	x	x	x	x	x	x	x	x	x
EL	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ES	-0.13	0	0.12	0.11	0.10	-0.04	-0.13	0.01	0.02
FR	-0.10	0.08	0.05	0.04	0.16	-0.11	-0.15	0.02	0.03
IT	0.44	0.13	0.06	0.01	0.10	-0.02	-0.13	0.01	0.01
CY	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LV	0.13	0.03	0.09	0.03	0.20	-0.11	-0.07	0.01	0
LT	0.10	0.07	0.06	0.02	0.11	-0.08	-0.19	0.02	0.05
LU	0.42	0.01	0.03	0.15	0.18	-0.06	-0.09	0.06	0.02
HU	0.27	0.08	0.03	0.07	0.15	-0.06	-0.28	0.04	0.05
MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NL	0.24	0.10	0.08	0.01	0.08	-0.06	-0.12	-0.01	0.02
AT	0.16	0.06	0.09	0.10	0.18	-0.06	-0.12	0	0.04
PL	-0.01	0.12	0.14	0.04	0.13	-0.05	-0.24	-0.04	0.03
PT	x	x	x	x	x	x	x	x	x
RO	-0.05	0.08	0.19	0.17	0.14	-0.19	-0.19	-0.06	0.01
SI	-0.12	0.06	0.06	0.02	0.16	-0.12	-0.21	0	0.03
SK	0.12	0.11	0.10	0.08	0.23	-0.12	-0.19	0	0.01
FI	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SE	0.08	0.06	0.07	0.11	0.07	-0.10	-0.16	0.01	0.03
UK-ENG	0.14	0.12	0.19	0.07	0.14	-0.05	-0.22	0.01	0.10
UK-SCT	-0.08	0.09	0.14	0.08	0.20	-0.16	-0.11	-0.11	0.02
IS	-0.44	0.03	0.18	0.04	0.15	-0.04	-0.17	-0.01	-0.01
LI	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NO	-0.68	0.06	0.08	0.05	0.15	-0.07	-0.18	-0.01	0.03
TR	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: banca dati IEA, PIRLS 2006.

Nota esplicativa

I valori statisticamente significativi ($p < .05$) diversi da zero sono indicati in grassetto.

La tabella mostra le variabili di regressione lineare standardizzate con media 0 e deviazione standard pari a 1. I coefficienti standardizzati possono essere interpretati come correlazioni parziali tra le variabili dipendenti e indipendenti, tenendo conto delle altre variabili nel modello.

Le variabili indipendenti si basano sulle risposte dei genitori/tutori alla "Learning to Read Survey" (Indagine sull'apprendimento della lettura):

Coinvolgimento parentale nella lettura è un indice che si basa sulla domanda 14, dove i genitori/tutori rispondono su una scala a quattro voci che vanno da "molto d'accordo" a "molto in disaccordo" su affermazioni come "Leggo solo se

devo" (codificato l'inverso), "Mi piace parlare di libri con gli altri", "Mi piace passare il tempo libero a leggere", "Leggo solo se mi servono informazioni" (codificato l'inverso) e "Leggere è un'attività importante in casa mia".

L'indice di affidabilità è soddisfacente: l'alfa di Cronbach è pari allo 0,81 a livello di UE e l'alfa minore in un paese è pari a 0,74.

L'indice delle **attività di lettura con i figli** si basa sulla domanda 2 "Prima che suo figlio iniziasse il livello CITE 1, quanto spesso lei o qualcun altro in famiglia faceva le seguenti attività con lui o lei?: leggere libri, raccontare favole, cantare canzoni, giocare con giocattoli alfabetici, parlare di cose che aveva fatto, parlare di cose che aveva letto, fare giochi con le parole, scrivere lettere o parole, leggere segnali o etichette, visitare una biblioteca. Le risposte possibili erano: "spesso", "qualche volta", "mai o quasi mai".

L'indice di affidabilità è soddisfacente: l'alfa di Cronbach è pari allo 0,76 a livello di UE e l'alfa minore in un paese è pari a 0,70.

Il numero di libri in casa è la domanda 15 "Quanti libri ci sono in casa sua?". Le risposte possibili erano [0-10], [11-25], [26-100], [101-200] e più di 200.

Il numero di libri per ragazzi in casa è la domanda 16 "Quanti libri per ragazzi avete più o meno in casa? (senza contare le riviste per ragazzi e i libri di scuola). Le risposte possibili erano [0-10], [11-25], [26-50], [51-100] e più di 100.

Più elevati livelli di occupazione è la variabile derivata PIRLS. Le risposte possibili erano "professionista", "proprietario di piccola impresa", "ecclesiastico", "operaio specializzato", "operaio generico", "mai lavorato fuori di casa per guadagnare" (ricodificato a scalare).

Più elevati livelli di istruzione è la variabile derivata PIRLS. Le risposte possibili erano "conclusa l'università o ulteriori corsi post-universitari", "conclusa la scuola post-secondaria, ma non l'università", "conclusa la scuola secondaria superiore", "conclusa la scuola secondaria inferiore", "parte della scuola primaria, parte della scuola secondaria inferiore, nessuna scolarizzazione" (ricodificato dalla categoria inferiore a quella superiore).

Numero di ore trascorso a leggere è la domanda 12. "In una settimana, quanto tempo passa di solito in casa a leggere da solo libri, riviste, giornali e materiale di lavoro incluso?" Le risposte possibili erano: "meno di un'ora la settimana", "1-5 ore la settimana", "6-10 ore la settimana" e "più di 10 ore la settimana".

Numero di volte in cui si è letto per divertimento è la domanda 13. "Quando è a casa, quanto spesso legge per divertimento?". Le risposte possibili erano: "tutti i giorni o quasi", "una o due volte la settimana", "una o due volte al mese" e "mai o quasi mai".

Per gli errori standard vedi l'appendice disponibile su http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php



Anche le attività di lettura parentali hanno avuto un effetto significativo (media UE-27 pari a 0,09)⁽³⁾. Gli effetti sono stati rilevanti in tutti i paesi tranne che in Bulgaria, Germania e Ungheria. In altri paesi i bambini i cui genitori leggevano libri, raccontavano storie, cantavano canzoni, giocavano con giochi alfabetici o con le parole ecc. insieme a loro hanno di media un rendimento migliore nella lettura di quei bambini con i quali nessun adulto svolge mai nessuna di queste attività. I genitori di Belgio (comunità fiamminga) e Lussemburgo sono coloro che hanno riferito di svolgere la maggior quantità di attività di lettura con i figli prima dell'inizio dell'istruzione obbligatoria.

Il coinvolgimento dei genitori nella lettura o il piacere che ne traggono hanno avuto un effetto significativo sul rendimento dei figli in più della metà dei paesi analizzati. Ma il tempo trascorso dagli adulti a leggere e il fatto che leggano per divertimento non hanno avuto effetti significativi. In altre parole, l'investimento parentale nella lettura dei figli, cioè la disponibilità di libri per ragazzi in casa e la partecipazione alle attività di alfabetizzazione dei figli sono fattori più importanti del comportamento nei confronti della lettura dell'adulto di per sé.

Tipi di materiale da leggere

Come evidenziato nella rassegna della letteratura accademica sopra presentata, la scelta del materiale da leggere da parte degli studenti è correlata alla motivazione e al rendimento nella lettura. Le conclusioni delle indagini suggeriscono che i libri di narrativa potrebbero essere il materiale più importante per i bambini piccoli che stanno imparando a leggere. Ma per gli adolescenti o per gli

⁽³⁾ In modo analogo, stando ai dati PISA 2009, gli alunni i cui genitori hanno riferito di leggere un libro con loro "Tutti i giorni o quasi" o "Una o due volte la settimana" durante il primo anno di scuola primaria avevano un profitto migliore nel PISA 2009 degli alunni i cui genitori hanno riferito di "Non farlo mai o quasi mai" o "Una o due volte al mese" (OCSE, 2010c).

alunni che si stanno apprestando a imparare, la diversità del materiale da leggere sembra essere la chiave per una lettura proficua.

Leggere racconti o romanzi ha avuto uno strettissimo legame con il rendimento degli alunni del quarto anno in confronto ad altri tipi di materiale, come dimostrano i dati PIRLS 2006 (Mullis et al., 2007). Di media in Europa, e in molti paesi tranne la Spagna e l'Ungheria, gli alunni che hanno riferito di leggere più spesso romanzi e racconti avevano un profitto più alto di chi leggeva meno spesso⁽⁴⁾. Gli alunni che non hanno mai o quasi mai letto storie o romanzi ottenevano risultati più scarsi nella maggior parte dei paesi (Mullis et al. 2007, pp. 147-151). In Europa, la differenza media nel rendimento tra alunni che leggevano romanzi o racconti brevi quotidianamente o quasi e coloro che non li leggevano mai o quasi mai era di 28 punti sulla scala di lettura del PIRLS (più di un quarto della deviazione standard internazionale). Quasi un terzo degli alunni che hanno riferito di leggere racconti o romanzi tutti i giorni o quasi vivevano in Olanda (45%) e Islanda (42%). Il tasso più alto di non lettori (circa il 43%) era quello di Italia e Slovacchia. Tuttavia, se confrontato con le misurazioni del 2001, stando alle quali la percentuale di non lettori in Italia era ancora più elevata, si è notato un significativo miglioramento. La lettura di materiale informativo, cioè libri su vari temi, riviste, giornali ecc. era meno frequente. Per di più questo tipo di lettura ha un rapporto meno diretto con il rendimento.

Per i quindicenni, una gran varietà di materiali e l'impegno nella lettura sono stati fattori molto importanti per sviluppare le relative competenze, come suggeriscono le conclusioni delle indagini PISA 2000 e 2009 (OCSE 2002, 2010d). Gli studenti che regolarmente leggono narrativa e altri materiali come riviste, giornali e libri non di narrativa, tendevano a comportarsi particolarmente bene nelle indagini sulla lettura. Leggere i fumetti non era in genere associato a un miglior profitto. Tuttavia essi potevano essere utili per ispirare gli studenti meno motivati a cercare altro materiale da leggere. Inoltre la lettura on-line ha avuto un effetto positivo, anche se ciò non è altrettanto evidente come nel caso della lettura di testi stampati (OCSE, 2010d). Le attività di lettura on-line includono e-mail, chat, notizie, dizionari o enciclopedie, partecipazione a discussioni di gruppo e ricerca di informazioni sul web. I risultati delle indagini suggeriscono che i materiali di norma considerati dalla scuola meno validi della narrativa, come ad esempio riviste, giornali e materiali sul web possono in realtà spronare alcuni alunni a diventare lettori migliori. Una più ampia varietà di materiali da leggere nelle scuole potrebbe, per esempio, essere particolarmente utile nell'accrescere l'interesse dei ragazzi verso la lettura visto che di norma essi tendono a trovare la narrativa meno allettante delle ragazze.

I decisori politici possono giocare un ruolo importante sovvenzionando i libri per ragazzi, fornendoli alle famiglie più povere e sostenendo i programmi di alfabetizzazione familiare. Per gli adolescenti è fondamentale promuovere il coinvolgimento nella lettura, soprattutto la lettura di materiali diversi. La prossima sezione presenta le infrastrutture che i paesi europei hanno deciso di adottare per sostenere la promozione della lettura al di fuori della scuola e fornisce vari esempi di programmi che mirano ad accrescere il coinvolgimento nella lettura.

⁽⁴⁾ Calcoli di Eurydice. La correlazione tra il rendimento nella lettura e la frequenza della lettura di romanzi al di fuori della scuola era pari a -0,13 (errore standard pari 0,01) nei paesi partecipanti dell'UE-27. La frequenza della lettura di romanzi al di fuori della scuola è stata misurata dalla risposta che gli studenti hanno dato alla domanda: " Con quale frequenza leggi queste cose al di fuori della scuola? Opzione (b) con risposte possibili "Tutti i giorni o quasi", "Una o due volte la settimana" e "Mai o quasi mai". La correlazione è negativa perché la frequenza è stata codificata dal valore più alto al più basso.

3.3. Politiche nazionali per la promozione della lettura

La promozione della competenza di lettura nella società di solito comporta varie iniziative che partono dal basso e vengono gestite da una serie di organizzazioni quali biblioteche o reti di biblioteche, enti non governativi, associazioni di beneficenza o a favore della lettura. Tali enti organizzano numerose attività, per esempio discussioni e club sui libri, eventi a tema in cui vengono presentati scrittori nazionali e stranieri, mostre, fiere, onoreficenze e premi, conferenze, donazioni di libri, corsi, laboratori ecc. Esempi di tali iniziative vengono presentati nel prossimo paragrafo (vd. paragrafo 3.4). A livello centrale/nazionale, tali iniziative sono di norma sostenute da vari programmi di finanziamento. La promozione della lettura può anche essere supportata creando enti di coordinamento e adottando strategie per la promozione della competenza di lettura. Questo paragrafo esamina i vari tipi di strutture di supporto per la competenza di lettura e fornisce esempi di strategie nazionali e degli enti nazionali coordinatori che operano in questo settore.

Strategie nazionali per la promozione della lettura

Diversi paesi europei (comunità fiamminga del Belgio, Spagna, Francia, Lituania, Ungheria, Portogallo e Norvegia) hanno adottato strategie, programmi o piani specifici per migliorare il livello di alfabetizzazione. I governi nazionali approvano questi documenti e stanziando fondi per implementare le azioni proposte. Lo scopo generale delle strategie per la promozione dell'alfabetizzazione è esemplificato dalla Legge sulla lettura, i libri e le biblioteche promulgata in Spagna ⁽⁵⁾ nel 2007, che considera la lettura "uno strumento fondamentale per esercitare il diritto all'istruzione e alla cultura nel contesto della società dell'informazione". Questa legge sottolinea l'importanza della lettura nella vita delle persone e di conseguenza l'importanza della promozione dell'abitudine alla lettura in genere. Più specificatamente, le strategie nazionali di solito provvedono al finanziamento di vari programmi di lettura nonché alla loro promozione attraverso la ricerca, la cooperazione e il partenariato tra vari enti del settore, la formazione degli insegnanti, il finanziamento e lo sviluppo delle biblioteche.

Le varie strategie possono essere destinate all'intera popolazione o concentrarsi su specifici gruppi di persone che hanno problemi di competenza di lettura. Il programma nazionale lituano per la promozione della lettura (2006-2011) ⁽⁶⁾, la strategia ungherese "Il Paese legge" (2006/07-2013) ⁽⁷⁾ e il piano portoghese nazionale per la lettura (2006) ⁽⁸⁾ promuovono iniziative che coprono l'intera popolazione, dall'infanzia all'età adulta. Le strategie di altri paesi pongono maggiore enfasi su specifici gruppi. Il "Piano operativo per lo sviluppo dell'alfabetizzazione" (2005-2011) della comunità fiamminga del Belgio si concentra sull'alfabetizzazione degli adulti e sulle competenze necessarie per il lavoro. Il Piano Nazionale per la promozione della lettura (2001) in Spagna ⁽⁹⁾ presta particolare attenzione ai gruppi più vulnerabili (immigrati, disabili, carcerati). Il piano per la prevenzione dell'analfabetismo francese (2010) si concentra sull'acquisizione di una precoce alfabetizzazione ⁽¹⁰⁾. Lo scopo principale del piano strategico norvegese "Fai spazio alla lettura!" (2003-2007) ⁽¹¹⁾ era quello di sviluppare le competenze e la motivazione a leggere tra i bambini e gli adolescenti, specialmente maschi. Esso si concentrava prevalentemente sulle attività locali: le scuole e le amministrazioni comunali hanno dato vita a diverse centinaia di progetti grandi e piccoli per insegnare a leggere a ogni livello, fornendo libri di letteratura e incoraggiando la lettura e l'uso delle biblioteche scolastiche.

⁽⁵⁾ Legge sulla lettura, i libri e le biblioteche (22 giugno, 10/2007): <http://www.boe.es/boe/dias/2007/06/23/pdfs/A27140-27150.pdf>

⁽⁶⁾ Skaitymo skatinimo programa, <http://www.skaitymometai.lt>

⁽⁷⁾ http://www.okm.gov.hu/letolt/kultura/kulturalis_modernizacio_iranyai_061213.pdf

⁽⁸⁾ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

⁽⁹⁾ Plan de Fomento de la Lectura: <http://www.mcu.es/libro/MC/PFL/index.html>

⁽¹⁰⁾ <http://www.education.gouv.fr/cid50953/presentation-plan-prevention-illettrisme.html>

⁽¹¹⁾ http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Gi_rom_for_lesing/UDIR_MakeSpaceforReading.pdf

Gran parte delle strategie europee per la promozione della lettura sono piuttosto recenti, essendo stata adottate dopo il 2000. Il piano strategico norvegese è stato ultimato tra il 2003 e il 2007. Alcuni paesi sono ancora nella fase di progettazione delle strategie a favore della lettura. Per esempio, il programma rumeno per lo “Sviluppo delle competenze di lettura” è attualmente nella fase pilota in sette contee. In base ai risultati che otterrà, il programma nazionale per lo sviluppo delle competenze di lettura sarà completato e implementato a partire dall’anno scolastico 2011/12. Il governo scozzese recentemente (gennaio 2010) si è preso l’impegno politico di realizzare un piano di azione a favore dell’alfabetizzazione (Governo Scozzese, 2010) e attualmente lo sta sviluppando assieme alle parti interessate, ivi inclusa la Commissione per l’alfabetizzazione ⁽¹²⁾.

Alcuni paesi hanno abbandonato il processo di sviluppo delle strategie a causa di cambiamenti di Governo o delle politiche governative. La Danimarca ha un rapporto stilato dal Comitato fondato appositamente per preparare il Piano nazionale di azione per la lettura ⁽¹³⁾ dall’anno 2000. Anche se la maggior parte delle azioni proposte sono state implementate, in realtà non è stato adottato alcun piano nazionale. La Strategia nazionale slovena per l’alfabetizzazione ⁽¹⁴⁾, benché adottata nel 2006 da tre importanti comitati di esperti sulle questioni educative, non è mai stata adottata a livello governativo, e molte azioni, tra cui l’istituzione del Consiglio nazionale per l’alfabetizzazione, non sono mai state implementate.

In Lettonia, nei Paesi bassi, in Polonia, Svezia e nel Regno Unito la promozione della lettura fa parte di più ampie strategie sulla cultura, la lingua o lo sviluppo delle competenze. L’importanza della lettura in queste strategie varia in modo considerevole. Per esempio, le strategie lettoni menzionano la lettura solo in qualche breve frase, mentre in Polonia c’è una lunga tradizione di promozione della lettura nel contesto delle politiche culturali, cosa che si riflette nei lunghi paragrafi ad essa destinati nei documenti.

Enti nazionali per la promozione della lettura

Vi sono diversi tipi di infrastrutture nazionali per favorire la lettura in Europa. Molti paesi hanno un ente direttamente finanziato, centrale o nazionale per la promozione della lettura che ha un mandato esplicito da parte dello stato. Può essere un ente legale separato oppure facente parte di un ministero o di un’altra organizzazione che ha un più ampio ruolo culturale. In alcuni paesi, diverse organizzazioni influenti hanno un mandato dello stato per la promozione della lettura, mentre in altri essa è un compito che spetta al settore non governativo.

Le funzioni che di solito spettano agli enti nazionali per la promozione della lettura prevedono:

- il coordinamento degli sforzi nel settore della promozione della lettura, per esempio, la cooperazione con le amministrazioni pubbliche, le organizzazioni e le biblioteche locali, le scuole di ogni tipo e livello, le associazioni, le fondazioni e i professionisti dei settori dell’editoria e della promozione del libro e/o della lettura;
- il finanziamento, lo sviluppo o l’implementazione di vari eventi e programmi letterari (per ulteriori informazioni vd. il paragrafo 3.4);
- la diffusione del patrimonio letterario nazionale, ad esempio tramite la distribuzione di finanziamenti per gli autori e i traduttori, la partecipazione a fiere internazionali del libro, la gestione di banche dati bibliografiche e la distribuzione di informazioni sui libri pubblicati nel paese.

Nei paesi in cui vengono adottate strategie, programmi e piani a favore della lettura, gli enti nazionali sono spesso istituiti per effetto delle strategie stesse e sono responsabili della loro implementazione.

⁽¹²⁾ <http://www.sptc.info/pdf/consultations/FinalLitComdraft1.5.pdf>

⁽¹³⁾ http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF05/051101_national_handlingsplan_jaesning.ashx

⁽¹⁴⁾ <http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf>

In alcuni paesi gli enti nazionali per la promozione della lettura si occupano anche di:

- sviluppare i servizi delle biblioteche;
- registrare, raccogliere e pubblicare informazioni sulle attività inerenti la promozione della lettura implementate nel paese (di solito su un sito web);
- promuovere o gestire attività didattiche, progetti di ricerca e conferenze sulla lettura.

Diversi enti nazionali, il cui scopo precipuo è la promozione della lettura, sono stati istituiti nella comunità fiamminga del Belgio ⁽¹⁵⁾, in Danimarca ⁽¹⁶⁾, Grecia ⁽¹⁷⁾, Francia ⁽¹⁸⁾, Italia ⁽¹⁹⁾, Paesi Bassi ⁽²⁰⁾, Polonia ⁽²¹⁾ e Norvegia ⁽²²⁾. Questi enti non a scopo di lucro sono stati fondati dai ministri responsabili, di solito come parte delle loro strategie o politiche per la promozione della lettura. Per esempio il Centro del libro nazionale ellenico è stato fondato dal Ministero della cultura ellenico per progettare e implementare politiche nazionali a favore dei libri e della lettura. Le priorità del Centro sono incrementare la lettura dei libri in Grecia, promuovere e pubblicizzare i libri greci all'estero e registrare le attività del settore. L'Agenzia francese contro l'analfabetismo promuove il dialogo e dirige e coordina le attività degli enti pubblici e di altre organizzazioni del settore. In sintonia con le linee guida disposte dal Governo, essa determina le priorità da attuare per la lotta contro l'analfabetismo. In Danimarca e Norvegia, i centri per la lettura per lo più conducono ricerche sulla lettura e sviluppano materiali didattici destinati a insegnanti e genitori.

Esiste una specifica unità all'interno dell'apposito ministero dedicata alla promozione della lettura nella comunità francese del Belgio, in Spagna, Francia, Cipro, Austria e Portogallo. Il Direttorato per la letteratura e i libri ⁽²³⁾ della comunità francese del Belgio finanzia vari gruppi nel settore della lettura ivi inclusi autori, illustratori, editori e biblioteche. Esso promuove anche la lettura, la lingua francese e i dialetti regionali. In Spagna, esiste un sottodirettorato per la Promozione dei libri, della lettura e della letteratura spagnola all'interno del Direttorato Generale per i libri, gli archivi e le biblioteche del Ministero della Cultura ⁽²⁴⁾. Il suo compito è sviluppare i programmi per la promozione della lettura, finanziare le attività promozionali e donare libri e riviste alle biblioteche e ad altre istituzioni pubbliche. Il Comitato linguistico del Ministero dell'Istruzione e della Cultura cipriota offre assistenza e suggerimenti per promuovere la lettura nelle scuole, collabora con le biblioteche, organizza fiere del libro e decide perfino quali libri siano adatti per le biblioteche scolastiche. In Austria il "Punto di coordinamento LITERACY" ⁽²⁵⁾ all'interno del Ministero dell'Istruzione è un ente ufficiale che coopera con gli istituti per la formazione degli insegnanti e le scuole. Esso collabora anche con altre istituzioni e organizzazioni che promuovono la lettura, l'implementazione e il sostegno di vari eventi letterari, ad esempio fiere del libro, incontri sui libri, conferenze nelle biblioteche ecc. L'Osservatorio nazionale francese sulla lettura ⁽²⁶⁾ è un'unità all'interno del Ministero dell'istruzione che principalmente promuove l'insegnamento delle lingue a scuola, che porta avanti le ricerche sulle abitudini di lettura degli adolescenti e promuove la lettura in genere. Il Direttorato generale per i libri e le biblioteche portoghese (DGLB) ⁽²⁷⁾ è un ente sotto l'egida del Ministero della Cultura che coordina e implementa una politica integrata per i libri, le biblioteche e la lettura non scolastici. Oltre alle unità sui libri e le

⁽¹⁵⁾ Fondazione fiamminga per la lettura: <http://www.stichtinglezen.be/>

⁽¹⁶⁾ Centro nazionale per la lettura: <http://www.videnomlaesning.dk/> and Centre for Children's Literature: <http://www.cfb.dk/>

⁽¹⁷⁾ Centro del libro nazionale ellenico: <http://www.ekebi.gr/>

⁽¹⁸⁾ Agenzia Nazionale contro l'analfabetismo: <http://www.anlci.gouv.fr/>

⁽¹⁹⁾ Centro per il libro e la lettura: <http://www.cepell.it/>

⁽²⁰⁾ Fondazione per la lettura: <http://www.lezen.nl/>

⁽²¹⁾ Book Institute: <http://www.institutksiazki.pl/>

⁽²²⁾ National Centre for Reading Education and Research: <http://lesesenteret.uis.no/>

⁽²³⁾ <http://www.lettresetlivre.cfwb.be/>

⁽²⁴⁾ <http://www.mcu.es/libro/index.html>

⁽²⁵⁾ <http://www.literacy.at/>

⁽²⁶⁾ <http://onl.inrp.fr/>

biblioteche, esso incorpora anche la Biblioteca nazionale (Biblioteca Pubblica Évora)⁽²⁸⁾. Tale entesottolinea l'importanza della diffusione della letteratura portoghese e fornisce supporto agli autori nazionali.

Uno dei metodi più comuni per promuovere i libri e la lettura tra i bambini e gli adolescenti, ma anche tra gli adulti, è l'utilizzo delle biblioteche pubbliche. Esse di solito forniscono accesso a un'ampia gamma di libri, opere di narrativa, risorse informatiche e per l'apprendimento disponibili per l'intera comunità. In quanto spazi neutri aperti a una vasta serie di utenti, esse assumono un ruolo centrale nella promozione delle competenze di lettura. Le linee guida dell'UNESCO e della International Federation of Library Associations and Institutions per lo sviluppo dei servizi delle biblioteche pubbliche (IFLA/UNESCO, 2001) sottolineano che le biblioteche hanno il dovere di agevolare l'accesso alle risorse informatiche per lo sviluppo individuale delle persone e di promuovere la lettura come attività ricreativa fondamentale. Di conseguenza, in diversi paesi europei le biblioteche nazionali hanno ricevuto dallo stato lo specifico mandato di coordinare le iniziative di promozione della lettura e di programmare le attività per lo sviluppo dei lettori. Le biblioteche nazionali o una particolare unità al loro interno sono gli entri centrali per la promozione della lettura in Lettonia e Lituania. La Biblioteca Nazionale Lituana Martynas⁽²⁹⁾, sin dalla sua fondazione nel 1919, è stata un importante centro culturale nazionale per la promozione dell'alfabetizzazione e della lettura. La biblioteca attualmente gestisce le strategie per la promozione della lettura e un progetto per l'ammodernamento della biblioteca. Nel 2008 ha ricevuto l'incarico di gestire l'Anno nazionale della lettura. All'interno della Biblioteca nazionale lettone, il Centro per la letteratura dei ragazzi⁽³⁰⁾ ha il preciso scopo di promuovere la lettura e i servizi della biblioteca destinati ai ragazzi. Su scala ridotta, il "Media Centre"⁽³¹⁾ nella comunità di lingua tedesca del Belgio svolge un ruolo analogo.

Le biblioteche possono promuovere la lettura nella società in molti modi diversi. All'interno e grazie alla biblioteche viene attuata una serie di attività che mirano a spronare i bambini e gli adolescenti a leggere e a godersi un'ampia gamma di libri di narrativa e non. Esse includono gare di lettura, club dei libri, incontri con gli autori e racconti di storie. Le biblioteche possono inoltre facilitare le attività di alfabetizzazione familiare attraverso fiere del libro, festival e eventi analoghi che portano genitori e figli fin dalla più tenera età a leggere insieme per piacere (vd. esempi di tali iniziative nel paragrafo 3.4).

La promozione della lettura può essere integrata in un più vasto programma di attività per la promozione dell'arte e della cultura. Per esempio il Consiglio delle arti svedese⁽³²⁾ riveste un ruolo ampio per l'implementazione delle politiche culturali. Esso eroga finanziamenti per le attività di promozione della lettura ad amministrazioni comunali, biblioteche, scuole e altre organizzazioni. È inoltre l'ente centrale per la raccolta dei dati statistici, la ricerca e lo sviluppo nel settore culturale, ivi incluse biblioteche e promozione della lettura.

In alcuni paesi, diverse agenzie nazionali o sotto-nazionali sono coinvolte nella promozione dei libri e della lettura. Nel Regno Unito, per esempio, vi è una serie di organizzazioni che hanno un mandato statale. In Scozia, lo Scottish Book Trust⁽³³⁾ è l'agenzia principale per la promozione della letteratura, la lettura e la scrittura, il Literature Forum of Scotland⁽³⁴⁾ promuove il patrimonio letterario scozzese,

⁽²⁷⁾ <http://www.iplb.pt/sites/DGLB/English/Pages/home.aspx>

⁽²⁸⁾ <http://www.evora.net/bpe/>

⁽²⁹⁾ <http://www.lnb.lt/>

⁽³⁰⁾ <http://www.lnb.lv/en/for-librarians/consultative-work/the-childrens-literature-centre>

⁽³¹⁾ <http://www.mediadg.be/seiten/medienzentrum.html>

⁽³²⁾ <http://www.kulturradet.se/>

⁽³³⁾ <http://www.scottishbooktrust.com/>

⁽³⁴⁾ <http://www.booksfromscotland.com/>

la National Library of Scotland ⁽³⁵⁾ è una miniera di informazioni sulla cultura scozzese e lo Scottish Library and Information Council ⁽³⁶⁾ supporta la biblioteca e il settore informatico. Laddove vi sono più agenzie nazionali responsabili della promozione della lettura vi è il rischio di raddoppiare gli sforzi. Il rapporto di autovalutazione sul National Year of Reading (Anno nazionale della lettura) del 2008 in Inghilterra ha evidenziato una "plethora di servizi e iniziative nazionali che si sovrapponevano e si rivaleggiavano fornita da organizzazioni nazionali nel settore della lettura" (Reading for Life 2010, p. 74).

I tentativi di promuovere la lettura rischiano di essere ancora più frammentati negli stati federali. La Germania cerca di ovviare a questo problema con una società in compartecipazione tra i Governi statali e il Governo federale che ha creato il portale "Lesen in Deutschland" (Leggere in Germania) ⁽³⁷⁾ per la promozione delle competenze di lettura al di fuori della scuola. Il portale è amministrato dall'Istituto tedesco per la ricerca internazionale sull'istruzione (DIPF) ⁽³⁸⁾ che ha il più ampio compito di fornire informazioni sull'istruzione a livello nazionale.

Non esiste un ente coordinatore centrale per la promozione della competenza di lettura in Bulgaria, Repubblica Ceca, Estonia, Irlanda, Malta, Romania, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Islanda, Liechtenstein e Turchia. Tuttavia, analoghe funzioni vengono eseguite da diverse organizzazioni, associazioni per la lettura e reti di biblioteche. Per esempio, nella maggior parte dei paesi europei sono presenti associazioni nazionali non governative per la lettura ⁽³⁹⁾ che sostengono i professionisti del settore dell'alfabetizzazione attraverso una vasta gamma di risorse, divulgano le ricerche e le informazioni sulla lettura e incoraggiano l'abitudine alla lettura per la vita. In Ungheria e Slovenia, queste associazioni volontarie sono importanti enti coordinatori per le attività di promozione della lettura. In Irlanda, i servizi bibliotecari degli enti locali svolgono un ruolo chiave nel promuovere la lettura in tutte le fasce di età e il loro lavoro è coordinato a livello nazionale dal Library Council.

Il prossimo paragrafo mette in luce esempi concreti di diversi tipi di iniziative e programmi sviluppati e implementati da vari enti coordinatori e organizzazioni responsabili della promozione della lettura.

3.4. I principali programmi per la promozione della lettura nella società

In quasi tutti i paesi europei, esistono importanti programmi per la promozione della lettura nella società. Questi programmi sono per lo più finanziati da risorse pubbliche e implementati in molte zone di particolari paesi ⁽⁴⁰⁾. Essi si rivolgono a differenti settori della popolazione e fanno ricorso a una vasta gamma di approcci per promuovere la lettura. Molti sono stati sviluppati come risposta alle conclusioni di varie indagini nazionali e/o internazionali che hanno rivelato delle lacune nelle competenze di lettura della popolazione. I programmi sono solitamente monitorati e valutati dagli stessi enti coordinatori. Si tratta per lo più di programmi tuttora in corso che sono andati avanti negli ultimi anni grazie al successo che hanno riscosso attraendo un gran numero di partecipanti.

Sotto vengono riportati alcuni esempi di questi programmi per la promozione della lettura. Agli esperti nazionali è stato chiesto di presentare i cinque programmi più importanti dei rispettivi paesi, programmi che sono poi stati classificati in base agli specifici gruppi target a cui erano rivolti. La maggioranza dei paesi ha programmi in ciascuna delle categorie; la Finlandia è l'unico paese in cui la maggior parte dei programmi si concentra più specificatamente su chi ha difficoltà di apprendimento.

⁽³⁵⁾ <http://www.nls.uk/>

⁽³⁶⁾ <http://www.slainte.org.uk/slic/slicindex.htm>

⁽³⁷⁾ <http://www.lesen-in-deutschland.de/>

⁽³⁸⁾ <http://www.dipf.de/>

⁽³⁹⁾ Vd. <http://www.reading.org/General/LocalAssociations/EUROCouncil.aspx>

Si noti che molti paesi hanno altri programmi di analoga importanza che non è stato possibile presentare in questa sede. L'elenco dei programmi non è quindi esaustivo. Esso intende piuttosto presentare una panoramica delle iniziative più importanti portate avanti in Europa per accrescere il rendimento nella lettura e incoraggiare la lettura per divertimento. Inoltre, in vari paesi si possono trovare importanti iniziative locali o regionali che partono dal basso che non vengono qui presentate perché vanno oltre il campo di interesse del nostro studio.

Tra i principali programmi per promuovere la lettura nei paesi europei, ve ne sono molti **destinati all'intera popolazione**. Alcuni di essi fanno ricorso a campagne pubblicitarie e altri mezzi di promozione. Per esempio, nel Regno Unito (Inghilterra), l'Anno nazionale della lettura 2008 è stata una campagna nazionale che comportava la collaborazione tra più organizzazioni operanti nel settore e intendeva sviluppare la cultura della lettura in tutto il paese, promuovere la lettura in famiglia e oltre e favorire la costruzione di una nazione di lettori. Anche il Galles ha avuto il suo Anno nazionale della lettura 2008. In Italia nel 2009 è stata lanciata un'iniziativa per far prendere coscienza alla popolazione ("Leggere è il cibo della mente: passaparola!") dell'importanza della lettura per la conoscenza, la crescita e lo sviluppo della personalità. Essa è stata promossa attraverso spot televisivi e radiofonici, pubblicità su stampa, web e cartelloni pubblicitari.

Un'altra delle caratteristiche principali dei programmi destinati all'intera popolazione è l'attenzione alla promozione dei libri, per esempio attraverso eventi nazionali, come nel caso della settimana del libro e delle giornate nazionali del libro per ragazzi che si tengono ogni anno in Ungheria. Esse combinano una serie di eventi in cui i lettori vengono informati sui libri appena pubblicati, incontrano gli autori e discutono le opere pubblicate durante l'anno. In modo analogo, la Fiera del libro di Vilnius è un importante evento culturale lituano che riunisce lettori, autori, editori, librai e altri professionisti del settore per discutere di libri e del significato della lettura nella società. I libri vengono inoltre promossi attraverso i club del libro, diffusi per esempio in Grecia e a Cipro. Anche in Polonia sono stati fondati circa 600 club di discussione sui libri dal 2007, club che intendono creare comunità di lettori che amano leggere e parlare di letteratura.

Come già accennato nella sezione precedente sulle politiche nazionali per la promozione del libro, diversi paesi intendono incoraggiare la lettura nell'intera popolazione attraverso le biblioteche pubbliche. In Austria, ad esempio, durante una campagna di una settimana ("L'Austria legge. Biblioteca punto di incontro") le biblioteche attirano l'attenzione sul piacere della lettura ospitando una serie di eventi quali letture pubbliche, percorsi letterari, mostre di libri e altre attività culturali. Analoghi programmi hanno luogo anche in Liechtenstein ("Attività di pubbliche relazioni della Biblioteca nazionale") e in Portogallo ("Promuovere la lettura nelle biblioteche pubbliche") offrendo laboratori, corsi e conferenze di letteratura, mostre, spettacoli, concerti, visita delle biblioteche ecc., per creare forte pubblicità alla lettura e alle biblioteche pubbliche.

Tra questi ultimi programmi alcuni mirano a migliorare i servizi bibliotecari e a renderli più allettanti per l'intera popolazione sviluppando le infrastrutture della biblioteca e aggiornando le competenze del personale che vi lavora. Un esempio di questo tipo lo si trova in Spagna ("Promozione delle biblioteche pubbliche"). Il principale obiettivo di questo programma è costruire e modernizzare gli edifici, i servizi e le attrezzature delle biblioteche civiche statali per renderle più confortevoli e attraenti e per semplificare l'avvicinamento dei cittadini alla cultura, al divertimento, all'istruzione e all'informazione. In Italia è stato sviluppato il Servizio bibliotecario nazionale. Esso combina circa 4000 biblioteche pubbliche, enti locali, università, scuole, accademie e istituzioni pubbliche e private in un sistema cooperativo che si basa su una rete nazionale. Di conseguenza, le biblioteche italiane, pur essendo autonome, sono unite attraverso un catalogo comune che raccoglie le collezioni delle biblioteche che fanno parte della rete.

⁽⁴⁰⁾ L'elenco completo dei principali programmi è presentato negli allegati.

Diversi altri paesi stanno implementando programmi che comportano la modernizzazione dei sistemi bibliotecari tramite le TIC, come la Polonia (“Biblioteca +”) e la Lituania (“Biblioteche per l’innovazione”). In Scozia è introdotto un corso per il personale delle biblioteche che rilascia il “Diploma nell’applicazione delle TIC per le biblioteche: supportare lo sviluppo dei lettori”. Questa qualifica intende garantire che le competenze dei bibliotecari relative allo “sviluppo del lettore” siano adeguate far sì che gli utenti traggano vantaggi dalle opportunità di lettura disponibili grazie ai recenti sviluppi della tecnologia.

Come accade con i programmi destinati all’intera popolazione, vi è un gran numero di programmi specificatamente **rivolti ai bambini e agli adolescenti**. Essi di solito hanno un approccio interattivo grazie al quale i ragazzi si impegnano in attività di lettura e poi ne parlano, le confrontano e infine votano i libri preferiti. È questo il caso, per esempio, della Lettonia (“Giuria dei ragazzi”) e dei Paesi Bassi (“Sviluppo delle capacità di giudizio e del gusto”). Lo scopo di questi programmi è promuovere le competenze di lettura critica dei bambini e degli adolescenti, mostrare rispetto per le loro opinioni e per le loro scelte e stimolare in loro il piacere della lettura. In altri paesi, i programmi rivolti ai ragazzi assumono la forma di gare e giochi. Il primo ad esempio è il caso della Romania dove, all’interno dei “Circoli letterari”, si svolgono delle gare per promuovere la lettura per divertimento tra i bambini e gli adolescenti. Un esempio dell’ultimo tipo di programma che prevede il ricorso ai giochi lo si trova invece in Liechtenstein (*Lesesäcke / Leseweg / Lesewurm – Quartett*). I ragazzi ricevono un pass e dei francobolli per ogni libro che leggono. Inoltre, sono stati progettati dei mazzi di carte, contenenti informazioni biografiche sugli autori, che vengono regalati ai ragazzi come premio dopo aver letto un certo numero di libri.

I programmi per la promozione della lettura diretti ai bambini e agli adolescenti spesso fanno uso delle TIC. Un esempio di questo tipo di approccio è un programma implementato in Estonia, che si chiama “Leggere è divertente”, che intende motivare i bambini a leggere nel tempo libero. I bambini scelgono liberamente i libri da leggere e dopo ne discutono e si scambiano le opinioni on line. Un programma analogo in Italia (“Laboratori”) propone una serie di attività e laboratori online destinati ai bambini e agli adolescenti per promuovere i libri, le biblioteche e la cultura della lettura delle opere di narrativa e non.

Vi è anche un’altra serie di programmi che si affida al lavoro di volontari per promuovere la lettura tra i bambini e gli adolescenti. È il caso, ad esempio, del programma francese “Lire e faire lire” (Leggere e far leggere). Esso mira a sviluppare il piacere della lettura attraverso la collaborazione intergenerazionale; ad esempio, si chiede a dei volontari che abbiano più di 50 anni di passare un po’ del loro tempo libero con piccoli gruppi di bambini nei centri ricreativi, negli asili nido, nelle biblioteche ecc. per leggere con loro. In un programma del Portogallo (“Un’ora di lettura negli ospedali pediatrici”), i volontari forniscono i libri e li leggono ai bambini degli ospedali pediatrici che sono temporaneamente lontani dalla scuola e dalla famiglia per sviluppare in loro il piacere della lettura e più in generale l’abitudine a leggere.

I programmi per promuovere la lettura tra i bambini e gli adolescenti vengono implementati anche attraverso le biblioteche pubbliche e la loro collaborazione con le scuole. In Danimarca, ad esempio, la “Campagna nazionale di lettura per i bambini delle scuole” mira a sviluppare il piacere della lettura chiedendo alle biblioteche di organizzare diversi tipi di gare in collaborazione con le scuole locali. Le classi partecipanti formano delle squadre e l’intera classe sostiene la propria squadra attraverso le fasi locali, regionali e nazionali del torneo. In un programma della Repubblica Ceca (“Sono già un lettore – Un libro per i bambini della prima classe”) gli insegnanti iscrivono i bambini che frequentano il primo anno di scuola alla biblioteca e a varie attività di promozione della lettura: incontri con gli autori, mostre di libri, discussioni, spettacoli ecc. Durante una cerimonia i bambini che partecipano a queste attività ricevono un libro scritto appositamente a tale fine. Un altro esempio di questo tipo è un programma della comunità germanofona del Belgio (*Leselotta Karotta*). In questo caso una bambola che vive in una biblioteca pubblica “scrive” una lettera a tutti i bambini che sono al primo anno di scuola primaria e che quindi stanno imparando a leggere e a scrivere. I bambini vengono incoraggiati

a rispondere alla lettera e a diventare amici di penna della bambola. Alla fine dell'anno scolastico, gli alunni vengono invitati a visitare la loro amica di penna in biblioteca in modo da far loro scoprire che la sua "casa" è tra i libri.

Come sottolineato nella sintesi sulla letteratura di settore, le attività di alfabetizzazione dei genitori con i figli sono fondamentali per lo sviluppo della lettura. Pertanto un gran numero di programmi per la promozione della lettura si rivolge alle famiglie nel loro complesso. I programmi di alfabetizzazione familiare più degni di nota sono quelli in cui vengono regalati dei libri, come accade in "Bookstart" (in tutte le regioni del Regno Unito ⁽⁴¹⁾). Essi forniscono pacchi di libri omaggio a ogni neonato o bambino, aiutano i genitori a ispirare, stimolare e creare nei figli l'amore per la lettura e a fissare le basi per una precoce alfabetizzazione e il futuro apprendimento dei bambini. Questi programmi si trovano ad esempio anche in Belgio (comunità di lingua tedesca), Danimarca, Lettonia e Paesi Bassi. In alcuni paesi i programmi di avvio alla lettura vengono completati da altre attività. Per esempio, in Lettonia e nei Paesi Bassi sono previste visite nelle biblioteche pubbliche per tutta la famiglia. Nel Regno Unito, questi programmi mirano a instillare l'amore per la lettura tramite il dono dei libri e la fornitura di materiale di orientamento a tutti i bambini nelle fasi fondamentali del loro sviluppo. I progetti sono a lungo termine e progressivi: cominciano con Bookstart per i neonati, i bambini ai primi passi e quelli che ancora non sono andati a scuola, proseguono con "Booktime" per i bambini che hanno appena cominciato a frequentare la scuola e terminano con "Booked Up" per i ragazzi al primo anno di scuola secondaria. Il "Letterbox Club" si rivolge invece ai bambini affidati alle cure degli enti locali.

Analogamente, una serie di programmi di alfabetizzazione familiare pone l'accento sulla lettura a voce alta per i bambini. Questi programmi sono presenti, ad esempio, nella Repubblica Ceca ("Tutti i cechi leggono ai bambini") e in Polonia ("Tutta la Polonia legge ai bambini"). Entrambi i programmi si basano sull'idea che leggere ad alta voce in un'atmosfera cordiale sia un modo efficace per supportare lo sviluppo emotivo, psicologico e intellettuale dei bambini e per formare l'abitudine alla lettura che dovrebbe continuare in età adulta. In entrambi i casi, non solo i genitori vengono incoraggiati a leggere ai loro figli, ma vi sono anche attori, cantanti, scrittori, sportivi, politici ecc. che vanno nelle scuole, nelle biblioteche, nelle librerie e negli ospedali per leggere i libri ai bambini. Il programma polacco è inserito in una più ampia campagna che integra le attività di lettura familiari con le iniziative dei media e il coinvolgimento di asili nido, scuole, comunità e biblioteche locali.

Altri programmi di alfabetizzazione familiare si concentrano esclusivamente sul dotare i genitori di strategie di supporto per l'alfabetizzazione dei figli organizzando dei corsi di formazione. Per esempio, a Malta, le attività delle "Iniziativa della comunità più ampia" prevedono incontri, seminari e altre attività di apprendimento per genitori in modo da aiutarli a capire le esigenze dei figli che hanno difficoltà nello sviluppo dell'alfabetizzazione. Nel programma portoghese "Leggere+ fa bene alla salute" i dottori, durante la visita pediatrica, danno consigli ai genitori sulla lettura e sui libri adatti al bambino spiegando come ciò sia importante per il suo sviluppo.

In alcuni paesi europei, vi sono iniziative all'interno dei maggiori programmi per la promozione della lettura che **si rivolgono a specifici settori di popolazione**. Essi si concentrano, ad esempio, sulle necessità degli immigrati, sia bambini che adulti, di imparare la lingua del paese che li ospita e di leggerla senza difficoltà, come accade nella comunità di lingua tedesca del Belgio (*Multikulturelles Deutschatelier*), a Cipro ("Promozione dell'alfabetizzazione") e in Finlandia ("Formazione alla competenza di lettura per adulti immigrati"). Altri programmi si rivolgono a famiglie di condizione socio-economica svantaggiate, come per esempio in Francia (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville*) dove alcuni studenti volontari sostengono le famiglie socialmente svantaggiate i cui figli a scuola hanno difficoltà a sviluppare la cultura della lettura, della scrittura e dell'apprendimento. In un analogo programma in Slovenia ("Leggere per sapere e per piacere") alcuni professionisti del settore aiutano i genitori meno istruiti e i loro figli offrendo loro l'educazione all'alfabetizzazione. In Turchia

⁽⁴¹⁾ Nel Regno Unito (Scozia), nel 2010, il programma 'Bookstart' è stato ribattezzato 'Bookbug'.

esiste un programma che si occupa di formazione all'alfabetizzazione specificamente per ragazze e donne che vivono in povertà e hanno scarsi risultati nell'istruzione.

In altri programmi la promozione della lettura è connessa ad attività popolari in modo tale da raggiungere i bambini e gli adulti che hanno difficoltà di alfabetizzazione. Per esempio, nel Regno Unito (Inghilterra) vi è un'iniziativa denominata "Playing for Success" (Giocare per avere successo). Essa intende contribuire ad innalzare gli standard educativi degli alunni con scarsi risultati, soprattutto nell'alfabetizzazione e nelle competenze matematiche, all'interno dei club sportivi professionistici e nei luoghi di ritrovo sportivi. Anche in Scozia vi è un programma che si chiama "SPL Reading Stars" (Le star della serie A scozzese leggono) che mira a sfruttare il potere motivante dello sport, in questo caso del calcio professionista, per attrarre in un ambiente positivo e cordiale le famiglie che hanno bisogno di sostegno nell'alfabetizzazione.

Tra i programmi che si rivolgono a specifici gruppi vi sono anche quelli per bambini e adulti con difficoltà di apprendimento. Tali programmi si trovano per esempio in Finlandia ("Service point per la competenza di lettura") e a Malta ("La lettura e gli studenti dislessici"). Vi sono anche programmi che, occupandosi di analfabetismo, organizzano attività di presa di coscienza, prevenzione e formazione. Si trovano, ad esempio, nel Liechtenstein ("Analfabetismo: difficoltà di lettura e di scrittura") e in Turchia (Campagna nazionale "Sostegno all'istruzione").

Conclusioni

Impegnarsi in attività di lettura al di fuori dell'ambiente di apprendimento formale della scuola è fondamentale per diventare bravi lettori. Una notevole percentuale di attività per imparare a leggere e imparare a imparare hanno luogo fuori dal contesto formale dell'insegnamento. Perciò, nel tentativo di migliorare il livello di competenze di lettura in Europa, è importante non solo occuparsi dell'insegnamento della lettura nelle scuole, ma anche sostenere la cultura della lettura in genere.

I paesi europei fanno molti sforzi e investimenti per promuovere la lettura. Vengono attuati numerosi programmi di incoraggiamento alla lettura, sia sotto forma di iniziative che partono dal basso che come azioni supportate dallo stato. In molti paesi sono stati istituiti enti nazionali per la promozione della lettura per coordinare e finanziare azioni nel settore e diversi paesi hanno adottato anche delle strategie specifiche. In altri paesi, l'incoraggiamento della lettura fa spesso parte di più ampie strategie sulla cultura, la lingua e lo sviluppo delle competenze.

Lo sviluppo della competenza di lettura inizia in famiglia. Le attività di alfabetizzazione dei genitori con i figli sono fondamentali per lo sviluppo di precoci abilità di alfabetizzazione. Le indagini internazionali indicano che i bambini i cui genitori leggono i libri, raccontano storie, insegnano l'alfabeto o fanno giochi con le parole assieme a loro ecc. hanno un livello di lettura più elevato di quei bambini con cui nessuno in casa si impegna in tali attività. Molti programmi di alfabetizzazione familiare nei paesi europei forniscono quindi consigli e formazione ai genitori, spesso sottolineando l'importanza della lettura ad alta voce ai bambini. Le conclusioni delle ricerche mostrano comunque che leggere ad alta voce ai bambini non basta. Dei programmi di alfabetizzazione parentale efficace dovrebbero anche aiutare i genitori a imparare come insegnare ai figli specifiche abilità di alfabetizzazione e a incoraggiarli ad ascoltare i bambini che leggono ad alta voce.

L'accesso ai libri fin dalla più tenera età e un'ampia scelta di materiali da leggere nei successivi anni di scuola sono fondamentali per diventare bravi lettori. I bambini e gli adolescenti dovrebbero avere in casa materiali da leggere adatto a loro. Di conseguenza, alcuni dei più comuni programmi di alfabetizzazione familiare nei paesi europei sono costituiti da pacchi di libri omaggio che vengono regalati a tutti i bambini, a partire dai neonati. Anche gli adolescenti però hanno necessità di una vasta

varietà di scelte di lettura, sia a scuola che a casa. Ciò è particolarmente vero per i maschi adolescenti che sono spesso meno attratti dalla narrativa rispetto alle ragazze e, spesso, raggiungono livelli inferiori nell'apprendimento della lettura. Tuttavia, tra i più importanti programmi di promozione della lettura in Europa raramente si trovano quelli dedicati specificatamente ai maschi. Gli investimenti nelle scuole e nelle biblioteche pubbliche, in termini di modernizzazione delle infrastrutture, ampliamento della tipologia dei materiali conservati e dei tipi di servizi offerti sono esempi degli sforzi più diffusi per accrescere la varietà delle opportunità di lettura.

Coloro a cui piace leggere di solito leggono di più e quindi migliorano le loro competenze di lettura e ne traggono un piacere sempre maggiore. Questa caratteristica della competenza di lettura può essere un potente strumento per l'inclusione sociale. Promuovere la lettura come attività ricreativa importante è pertanto uno dei principali obiettivi delle maggior parte delle strategie e dei programmi nazionali.

Molte iniziative per la promozione della lettura assumono la forma di attività di alfabetizzazione che, tuttavia, per lo più attraggono coloro che sono già interessati alla lettura. Eventi come fiere, votazioni del libro preferito, incontri con gli autori, letture pubbliche e discussioni nei club del libro probabilmente soddisfano le esigenze dei lettori già attivi. Tuttavia, le indagini effettuate mostrano che quasi un quarto degli alunni del quarto anno in Europa non ha mai letto un romanzo o un racconto. È evidente che questi settori della popolazione, che hanno livelli di alfabetizzazione più bassi e probabilmente non partecipano a molti dei programmi di lettura esistenti, richiedono un'attenzione particolare. Anche se ciò sta già accadendo in alcuni paesi, questo tipo di programmi deve avere una diffusione maggiore in modo tale da ampliare i benefici della lettura e in sostanza le opportunità di istruzione e di lavoro per i settori più svantaggiati della società.

CONCLUSIONI GENERALI

La competenza di lettura ha un'importanza cruciale nelle nostre società ed economie fondate sulla conoscenza. Le indagini internazionali tuttavia indicano chiaramente che il livello di lettura degli alunni deve migliorare in molti paesi. In effetti, insegnare a leggere e capire come aiutare gli studenti a migliorare le competenze di lettura è un compito assai impegnativo. I responsabili dell'istruzione a livello nazionale e gli insegnanti di lettura hanno un ruolo critico nell'accrescere il livello di competenza di lettura dei giovani europei. Tuttavia, per ottenere la massima efficacia, i loro sforzi dovrebbero far parte di ampie strategie che affrontano questioni più generali.

Le difficoltà di lettura si spiegano con molti fattori sia interni che esterni al sistema scolastico. Stando alle indagini internazionali, il background familiare in termini di condizioni socio-economiche, il livello di istruzione dei genitori, il dover imparare la lingua di istruzione come seconda lingua, hanno tutti un effetto significativo sul livello di lettura raggiunto dagli studenti. Anche la variabile del genere è un fattore importante per capire le differenze nei voti in lettura tra gli alunni, con le ragazze che si comportano molto meglio dei ragazzi. Altri fattori che hanno un impatto sull'acquisizione delle abilità di lettura derivano dalle caratteristiche strutturali dei sistemi educativi. I cambiamenti nazionali nei voti del PISA tra il 2000 e il 2009 si possono spiegare con i cambiamenti avvenuti nei vari sistemi quali il posticipare l'età in cui gli alunni entrano nei vari percorsi educativi, la crescente esposizione ai test di valutazione nazionale o l'ampliamento del divario socio-economico tra le scuole.

Questi aspetti più generali dovrebbero essere tenuti in considerazione quando si cerca di dare chiare raccomandazioni sul tipo di approcci che funzionano meglio per potenziare le competenze di lettura. Di solito, una combinazione di più fattori, che possono essere caratteristici di particolari tradizioni e sistemi educativi, operano in sinergia per produrre un miglioramento. Il nostro studio ha tuttavia dimostrato che si possono trarre lezioni utili dalle indagini e dalle ricerche internazionali e che si possono individuare dei principi generali per insegnare correttamente le competenze di lettura che, se messi in pratica, possono dare un notevole contributo per migliorare i risultati. Le conclusioni riportate qui di seguito sottolineano le questioni chiave per un'ulteriore discussione e indicano dove occorrono nuove ricerche o sviluppi nelle politiche per migliorare il livello del rendimento nella lettura e per spingere i bambini e i giovani in Europa a leggere di più.

Migliorare l'insegnamento e il coinvolgimento nella lettura

Le ricerche accademiche sull'insegnamento della lettura sono adesso molto avanzate e indicano quali approcci generali e quali specifici metodi di insegnamento possano fornire un'istruzione di alto livello nella lettura. Con alcune riserve si può dire che i curricoli (o i documenti ufficiali) definiti a livello centrale nei paesi europei riflettano questo insieme di conoscenze piuttosto bene, sia in termini di aspetti cognitivi che di coinvolgimento nella lettura. Questo raffronto, tuttavia, sotto certi punti di vista, è limitato poiché il modo in cui l'insegnamento della lettura è inquadrato nei curricoli nazionali è diverso nei vari paesi a causa di diverse tradizioni nazionali rispetto all'autonomia degli insegnanti e a differenze nel più ampio contesto educativo. L'assenza di linee guida dettagliate su uno specifico settore di pratiche pedagogiche nei documenti ufficiali non implica che una determinata prassi non venga seguita in classe. Gli insegnanti spesso traducono i più ampi obiettivi in strategie di insegnamento usando una varietà di materiali diversi, quali modelli di programmi didattici, piani di lavoro o libri di testo. Tuttavia, prima di occuparci delle questioni di contenuto, vale la pena riflettere sul livello di dettaglio e sul grado di chiarezza dei curricoli nazionali, poiché anch'essi possono avere un influsso sulla qualità dell'insegnamento.

Delle linee guida troppo rigide su quello che gli alunni dovrebbero sapere a vari stadi determinati potrebbero impedire agli insegnanti di offrire l'insegnamento più adatto alle esigenze dei loro allievi.

D'altro canto, fissare ampi obiettivi per la conclusione di un livello di istruzione potrebbe provocare una mancanza di attenzione alle competenze che tutti gli alunni dovrebbero acquisire. Scoprire il giusto equilibrio tra linee guida più o meno dettagliate o ampie sembra essere una questione ricorrente nelle politiche educative a cui non è possibile dare risposte certe o definitive. Si possono notare movimenti nelle opposte direzioni. Per esempio, la Polonia ha recentemente alleggerito le proprie linee guida per i curricula in modo tale da conferire più autonomia agli insegnanti; al contrario, Danimarca, Paesi Bassi e Svezia hanno appena introdotto obiettivi più dettagliati per le competenze di base, inclusa la lettura, nelle loro linee guida generali orientate al raggiungimento di obiettivi specifici.

Gli aspetti cognitivi dell'istruzione nella lettura

Tutti i curricula contengono linee guida per gli insegnanti della scuola preprimaria che chiedono o raccomandano loro di cominciare a sviluppare le nascenti competenze di alfabetizzazione dei bambini, competenze che pongono le basi per l'apprendimento della lettura nella scuola primaria. Gran parte dei curricula per i bambini di scuola primaria o preprimaria sottolineano le varie competenze che contribuiscono a una fluida decodifica di un testo scritto.

Nei documenti direttivi per le scuole primarie e secondarie inferiori, tutti i paesi hanno definito obiettivi inerenti la comprensione della lettura, che è un settore cruciale dell'insegnamento della lettura. La grande maggioranza dei curricula della scuola primaria e secondaria inferiore contiene processi o strategie che mirano a sviluppare la comprensione degli alunni. Tuttavia, anche se le ricerche sostengono con forza l'uso combinato di più strategie, solo un terzo dei paesi include cinque o sei strategie chiave per sviluppare la comprensione della lettura degli alunni nei documenti ufficiali destinati alla scuola primaria. Per di più, due delle abilità di più alto livello nella comprensione della lettura, ovvero la capacità degli alunni di correggere i propri errori di interpretazione e di riflettere sulle proprie abitudini di lettura, vengono riportate rispettivamente solo in circa la metà e un terzo dei curricula di scuola primaria. A livello di scuola secondaria inferiore, nei documenti ufficiali la presenza di raccomandazioni per gli insegnanti affinché utilizzino un'ampia gamma di strategie di comprensione, o l'esistenza di riferimenti alle capacità di comprensione di più alto livello sopracitate sono più rare che a livello di scuola primaria.

Il coinvolgimento nella lettura

Oltre agli aspetti cognitivi, il coinvolgimento nella lettura è un elemento altrettanto cruciale per diventare un buon lettore. Più spesso si legge, più migliorano le capacità di lettura. Mano a mano che la gamma di esperienze letterarie cresce e la comprensione migliora, i bambini sono motivati a leggere di più. La lettura durante il tempo libero è un fattore importante dietro alle differenze individuali nel rendimento. Le conclusioni del PISA 2000 e 2009 suggeriscono che il coinvolgimento degli alunni nella lettura può bilanciare le differenze nel rendimento tra ragazzi e ragazze o tra studenti che provengono da background sociali diversi.

Offrire agli alunni un'ampia scelta di materiali da leggere è un modo importante di incoraggiarne la motivazione nei confronti della lettura, soprattutto per quelli che hanno superato la fase iniziale e sono pronti a leggere per imparare. Molti curricula sottolineano che è importante sviluppare il piacere e l'interesse degli alunni per la lettura e supportare l'uso di un'ampia gamma di libri e altri materiali scritti nell'insegnamento della lettura. La tendenza generale è quella di incoraggiare gli insegnanti a utilizzare un'ampia gamma di libri di narrativa e non, di materiali diversi quali riviste e giornali, piuttosto che fare affidamento esclusivo sul tradizionale corpus di testi letterari.

Il coinvolgimento nella lettura deve inoltre essere supportato, forse in misura maggiore, al di fuori della scuola. Anche se imparare a leggere è una delle attività chiave dell'istruzione primaria, molte attività inerenti la lettura avvengono fuori dal contesto formale dell'insegnamento. Promuovere le attività di

lettura a casa e creare un ambiente in cui la lettura venga valorizzata sono entrambi fattori molto importanti nel formare lettori di alto livello. In Europa esiste una pletera di programmi su grande scala, finanziati dallo stato, che promuovono la lettura sia nell'intera società che in certi suoi settori specifici. Tuttavia, molte iniziative per la promozione della lettura assumono la forma di attività di alfabetizzazione che attraggono prevalentemente chi è già interessato a leggere. Programmi specifici per gruppi con bassi livelli di alfabetizzazione o per i maschi sembrano rari. Inoltre, nei principali programmi per la promozione della lettura in Europa vi è poca attenzione all'alfabetizzazione multimediale, malgrado la sua crescente importanza nella vita degli studenti. Le iniziative per aumentare la motivazione e il coinvolgimento nella lettura si concentrano per lo più ancora sui libri di narrativa.

Le attività di alfabetizzazione dei genitori con i figli sono fondamentali per lo sviluppo di precoci competenze di alfabetizzazione. Nei paesi europei molti programmi di alfabetizzazione familiare forniscono pertanto consigli e formazione ai genitori e spesso sottolineano l'importanza della lettura ad alta voce ai bambini. Le ricerche dimostrano tuttavia che la lettura ad alta voce non basta. Programmi di alfabetizzazione parentale efficaci dovrebbero anche dare modo ai genitori di imparare come insegnare ai figli specifiche abilità di alfabetizzazione e dovrebbero spronarli ad ascoltare i figli che leggono ad alta voce.

Affrontare i problemi incontrati dai lettori in difficoltà

Affrontare le difficoltà di apprendimento nella lettura è uno dei problemi educativi più diffusi in Europa. Le ultime indagini internazionali sulla lettura indicano che vi è un numero significativo di persone con scarsi risultati sia tra gli alunni del quarto anno della scuola primaria (PIRLS 2006) che tra gli studenti di quindici anni (PISA 2009). In questo contesto, gli stati membri dell'Unione Europea hanno individuato un parametro che mira a ridurre la percentuale di studenti quindicenni con difficoltà di lettura a un livello inferiore al 15% entro il 2020 ⁽¹⁾.

Un insegnamento della lettura ad alto livello è probabile che dia benefici a tutti gli studenti, inclusi quelli con difficoltà. Malgrado ciò, è fondamentale affrontare i problemi incontrati dagli alunni nelle varie fasi di apprendimento della lettura usando metodi di insegnamento e di valutazione appropriati, specifici interventi e programmi mirati.

Quando gli alunni incontrano difficoltà nella lettura e ottengono scarsi risultati, vi sono vari fattori inerenti alla situazione familiare che possono contribuire al problema. Un insegnamento di alto livello, una compresa una prospettiva orientata alla ricerca, può aiutare a ridurre l'importanza di tali fattori. Tuttavia, stando ai dati del PIRLS 2006, l'idea che gli alunni supereranno le difficoltà di lettura come conseguenza naturale di una maggiore maturità è ancora diffusa e si trasforma in una strategia attendista. Ciò è particolarmente evidente in Belgio (comunità francese), Italia, Lettonia, Lussemburgo e Austria e suggerisce la necessità di rinnovati sforzi nella formazione iniziale e nello sviluppo professionale continuo dei docenti che condurrà a metodi più proattivi per aiutare i lettori con difficoltà.

Interventi intensivi e mirati su individui o piccoli gruppi possono favorire il superamento di vari tipi di difficoltà nel padroneggiare le competenze di lettura di base e sviluppare la comprensione nella lettura. L'attuazione di tali interventi spesso richiede la presenza di personale di supporto supplementare che lavori in classe. Tuttavia, la presenza di supporto professionale che aiuti gli insegnanti ad occuparsi dei lettori con difficoltà solleva questioni sia in termini di disponibilità che di livello di specializzazione nell'insegnamento della lettura. In base ai dati PIRLS 2006, un membro del personale aggiuntivo era disponibile a lavorare, almeno qualche volta, in classe insieme all'insegnante titolare per circa il 44% degli alunni dell'UE. Tuttavia in queste cifre sono compresi un aiuto-

⁽¹⁾ Conclusioni del Consiglio Europeo del 12 maggio 2009 sul quadro di riferimento strategico per la cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione (ET 2020). GU C 119, 28.5.2009.

insegnante o un altro adulto che spesso non hanno formazione specifica per affrontare le difficoltà di lettura. Non vi erano specialisti della lettura disponibili a lavorare in classe per il 75% degli alunni del quarto anno. In effetti, solo in 8 paesi europei vengono attuate politiche che prevedono la presenza di personale professionista specializzato nell'insegnamento della lettura per aiutare gli alunni che hanno difficoltà in classe o a scuola. Negli altri paesi, altre tipologie di personale professionista, quali i logopedisti e gli psicologi educativi, offrono supporto agli insegnanti, talvolta in classe, ma più spesso al di fuori della classe e della scuola.

L'efficacia del sostegno professionale può essere limitata anche a causa delle lunghe e complesse procedure che la sua organizzazione comporta. Può passare molto tempo prima che un alunno riconosciuto come soggetto con difficoltà di lettura abbia a disposizione le misure di sostegno che gli sono necessarie. Tuttavia un intervento tempestivo e sollecito è cruciale quando si affrontano le difficoltà di lettura, soprattutto perché esse hanno un impatto sull'apprendimento in gran parte delle materie e non solo nella lingua di istruzione.

La valutazione formativa degli insegnanti è un aspetto fondamentale dell'insegnamento della lettura. È uno strumento assai efficace per aiutare a capire dove si debba concentrare l'attenzione e come affrontare le difficoltà di lettura. Tuttavia le ultime conclusioni del PIRLS hanno sollevato qualche dubbio sulle capacità degli insegnanti di individuare i problemi degli studenti. Esse hanno sottolineato come i docenti tendessero a sottovalutare leggermente il numero di alunni bisognosi di ulteriore aiuto in confronto al numero effettivo di lettori con difficoltà stimato dalla scala di rendimento del PIRLS.

In base a tali conclusioni appare quindi necessario uno sforzo maggiore per fornire agli insegnanti una base di conoscenza e gli strumenti specifici per valutare gli alunni nell'acquisizione della lettura. L'inclusione delle scale di rendimento per la lettura nei curricula nazionali, che attualmente si trovano solo nei curricula di un numero limitato di paesi, potrebbe essere una pratica utile. Questo singolo strumento di valutazione, condiviso da tutti i docenti, potrebbe aiutare gli insegnanti di lettura e migliorare nel contempo la coerenza tra i vari gruppi di età e le scuole nella definizione delle tappe fondamentali dell'alfabetizzazione e, in alcuni casi, potrebbe aiutare a stabilire quando gli alunni debbano raggiungere tali tappe. Inoltre, tra le iniziative efficaci adottate dai paesi per aiutare i lettori con difficoltà venivano riportati vari metodi di insegnamento e materiali progettati per identificare le difficoltà dei singoli alunni e per misurare i loro progressi. Tali iniziative potrebbero essere molto utili anche altrove se fossero facilmente accessibili e utilizzate sistematicamente.

Un ambiente di apprendimento stimolante per docenti riflessivi

Un aspetto chiave dell'insegnamento della lettura è la capacità dei docenti di adottare un atteggiamento da professionista orientato alla ricerca nei confronti delle difficoltà di lettura. Perciò, gli insegnanti devono ricevere una formazione iniziale adeguata che dia loro solide basi nella ricerca e nella metodologia didattica. In particolare, unire lo sviluppo della conoscenza teorica con l'esperienza sul campo sembra essere assai efficace nel ricostruire qualsiasi precedente convinzione incoerente con un'efficace insegnamento della lettura, come attribuire le difficoltà incontrate esclusivamente al background familiare. I dati PIRLS confermano che porre la giusta attenzione sull'insegnamento della lettura durante la formazione iniziale dei docenti è in correlazione con la buona pratica nell'insegnamento della lettura. Nella maggioranza dei paesi europei, la formazione degli insegnanti è regolamentata da linee guida a livello centrale inerenti alla preparazione dei futuri docenti di lettura. I paesi che non sono dotati di linee guida di livello centrale riferiscono che gli istituti di istruzione superiore offrono moduli o corsi sull'insegnamento della lettura. Considerata l'importanza della formazione iniziale per gli insegnanti di lettura, le attuali pratiche e politiche quali l'impiego di insegnanti privi di titoli formali, lo sviluppo di percorsi di formazione alternativi basati sul lavoro o il non considerare necessaria la formazione pratica, devono essere attentamente monitorati.

Lo sviluppo professionale continuo (CPD) svolge anch'esso un ruolo fondamentale nell'aiutare i docenti ad adottare un atteggiamento orientato alla ricerca e alla riflessione. Stando ai risultati delle ricerche accademiche, le forme dello sviluppo professionale continuo che più probabilmente promuoveranno cambiamenti duraturi e positivi comportano una prospettiva a lungo termine e forniscono agli insegnanti l'opportunità di riflettere sul proprio lavoro. Esse inoltre dimostrano i benefici derivanti dal condividere la conoscenza tra docenti, cosa questa che conduce a un approccio collettivo per migliorare l'istruzione della lettura. Tuttavia, in base ai dati TALIS, le forme più comuni di sviluppo professionale continuo per gli insegnanti di materie correlate alla lettura sono corsi brevi, laboratori o conferenze da frequentare una sola volta. Di media nella UE, una minoranza di docenti ha riferito di aver partecipato ad attività orientate alla ricerca, per la condivisione di conoscenze o di apprendimento tra pari.

La sfida per il futuro è capire come promuovere uno sviluppo professionale continuo più efficace nel settore dell'insegnamento della lettura. Il nostro studio ha rivelato quali pratiche, adottate in alcuni paesi, potrebbero essere utili per una riflessione in tale ambito. Per esempio, lo sviluppo professionale continuo viene favorito se è collegato ad avanzamenti di carriera e ad aumenti di stipendio; le attività di sviluppo professionale continuo sono previste dalle strategie nazionali per migliorare le competenze di lettura e sono stati istituiti degli enti nazionali di coordinamento a supporto di tali strategie; gli insegnanti hanno l'opportunità di frequentare corsi post-laurea per qualificarsi come specialisti nella lettura; i docenti vengono incoraggiati a intraprendere progetti di ricerca-azione in scala ridotta che abbiano un potenziale significativo nel migliorare la pratica dell'insegnamento; infine, esistono esempi positivi nel settore del networking tra docenti, come la condivisione di conoscenze e competenze sui metodi di insegnamento più efficaci e lo scambio di informazioni su attività già adottate in scuole altamente performanti.

I lettori adolescenti

Una questione chiave emersa dal nostro studio e che richiede ulteriori indagini è come insegnare competenze di lettura più avanzate agli adolescenti. A livello di scuola secondaria inferiore, in particolare, il vocabolario tecnico e specialistico è diverso a seconda della materia, così come variano i modelli di linguaggio basilari per la comprensione. Stando alle linee guida curriculari della maggioranza dei paesi, gli insegnanti di tutte le materie della scuola secondaria inferiore sono responsabili del miglioramento delle competenze di lettura degli alunni. Tuttavia non è chiaro se questo principio sia sostenuto da fondamenti sufficientemente seri. Per esempio, l'insegnamento della lettura interdisciplinare suggerisce che tutti i futuri insegnanti, a prescindere dalla loro materia, seguano una parte di formazione per insegnare a leggere agli alunni. Attualmente solo Francia, Svezia e Regno Unito forniscono agli istituti per la formazione iniziale degli insegnanti raccomandazioni per l'insegnamento della lettura destinate ai docenti di materie diverse da quelli della lingua d'insegnamento.

Sono necessarie ulteriori ricerche per capire meglio come l'uso delle TIC possa esercitare un influsso positivo sulla capacità di lettura di bambini e adolescenti. Vista la crescente popolarità della lettura online tra gli adolescenti, l'inclusione dei media elettronici nei curricula di lettura potrebbe svolgere un ruolo importante nel promuovere l'interesse degli studenti verso di essa. In effetti, la grande maggioranza dei curricula menziona l'uso di testi digitali per l'insegnamento della lettura. Tuttavia, anche se l'integrazione delle competenze digitali nell'insegnamento della lettura e in altre materie è affermato nei curricula definiti a livello centrale, per affinché sia efficace potrebbero essere necessari nuovi sviluppi nella formazione degli insegnanti. Per esempio, le linee guida, definite a livello centrale, per gli istituti di formazione iniziale dei docenti, spesso si occupano solo della conoscenza teorica e pratica dell'utilizzo delle TIC senza fare alcun riferimento a competenze specifiche per una determinata materia. Dato il loro potenziale effetto sulla motivazione nei confronti della lettura e sul miglioramento delle competenze di lettura dei giovani, i responsabili a livello nazionale potrebbero

voler compiere ulteriori passi avanti per garantire che gli insegnanti abbiano conoscenze e competenze sufficienti a integrare i nuovi media nell'insegnamento della lettura.

*

* *

La nostra sintesi sulle principali questioni inerenti l'apprendimento e l'insegnamento della lettura e, in particolare, le politiche nazionali per migliorarne il rendimento e per promuoverla nella società, ha individuato diversi ambiti fondamentali su cui i responsabili nazionali dell'istruzione potrebbero intervenire. Essi includono migliorare le conoscenze e le competenze degli insegnanti che insegnano a leggere, fornire loro sufficiente supporto per individuare e affrontare le difficoltà di lettura; garantire che gli insegnanti di tutte le materie, non solo quelli che insegnano la lingua dell'istruzione, abbiano le basi teoriche e pratiche sufficienti per insegnare a leggere; promuovere la lettura al di fuori della scuola, nella società in genere, in modo da favorire il coinvolgimento degli alunni nella lettura, soprattutto tra i maschi.

Alcuni paesi stanno già affrontando alcuni di questi temi, se non tutti, perché hanno un sistema educativo che opera in una cultura che mira a promuovere l'equità nei risultati educativi e/o perché hanno adottato misure specifiche per innalzare gli standard di competenza di lettura. Il nostro studio ha tuttavia dimostrato che la competenza di lettura è influenzata da una serie di fattori correlati e che, per riuscire a innalzare il livello tra i bambini e i giovani d'Europa, sarebbe necessario un approccio combinato che affronti tutte le questioni chiave sottolineate nel nostro rapporto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adams, M.J., 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Adams, R. and Wu, M., eds., 2000. *PISA 2000 technical report*. Paris: OECD.
- Ainsa, T., 1989. Effects of computers and training in Head Start curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 16, pp. 72-78.
- American Federation of Teachers, 1999. *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*. Washington, D.C: American Federation of Teachers.
- Anders, P.L., Hoffman, J.V. and Duffy, G.G., 2000. Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D Pearson and R Barr, eds. *Handbook of Reading Research* (Vol. III). Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 719-724.
- Anderson, N.J., 2002. *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED463659).
- Anderson-Inman, L. and Horney, M.A., ed., 1998. *Transforming text for at-risk readers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aro, M. and Wimmer, H., 2003. Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), pp. 621-635.
- Baker, D. and LeTendre, G.K., 2005. *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford, CA: Stanford Social Sciences.
- Baker, L. and Scher, D., 2002. Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), pp. 239-269.
- Baker, L. and Wigfield, A., 1999. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, pp. 452-477.
- Baker, L., Scher, D. and Mackler, K., 1997. Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, pp. 69-82.
- Ball, E.W. and Blachman, B.A., 1991. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, pp. 49-66.
- Bast, J. and Reitsma, P., 1998. Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, pp. 1373-1399.
- Baumann, J., Jones, L. and Seifert-Kessell, N., 1993. Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *Reading Teacher*, 47(3), pp. 184-193.
- Baumann, J.F., 2009. Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In: S.E. Israel and G.G. Duffy, eds. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge. pp. 323-46.
- Baye, A. et al., 2010. La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation* 31. [Online] Available at: http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=7696&do_check= [Accessed 16 December 2010].
- Beck, I., McKeown, M. and Kucan, L., 2002. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: Guilford Press.
- Beentjes, J.W.J. and Van der Voort, T.H.A., 1988. Television's impact on children's reading skills: a review of research. *Reading Research Quarterly*, 23(4), pp. 389-413.
- Biancarosa, C. and Snow, C.E., 2006. *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York*. 2nd ed. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

- Bianco, M., 2010. La compréhension de texte: peut-on l'apprendre et l'enseigner? [Reading comprehension: can we learn and teach it?]. In: M. Crahay and M. Dutrévis, eds. *Psychologie des apprentissages scolaires* [Psychology of school learning]. Brussels: De Boeck Université, pp. 229-256.
- Biemiller, A. and Slonim, N., 2001. Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, pp. 498-520.
- Black, P. and William, D., 1998. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7-74.
- Black, P.J. et al. D. 2002. *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London, UK: King's College London School of Education.
- Blomert, L., 2009. *Cognitive and Educational Profiling of Reading and Reading Support within the EU. Final Report PROREAD project nr. 2006-2798, EU-SOCRATES Action 6.1.2 and 6.2.*
- Bloom, B.S., 1980. The new direction in educational research: alterable variables. *Phi Delta Kappan*, 61(6), pp. 382-385.
- Böck, M. 2000. *Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Bramlett, R.K., 1994. Implementing cooperative learning: A field study evaluating issues for school-based consultants. *Journal of School Psychology*, 32(1), pp. 67-84.
- Breen, R. and Jonsson J.O., 2005. Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, pp. 223-43.
- Brooks, G., 2007. *What Works for Pupils with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes*. 3rd edition. London: DCSF.
- Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A. and Rees, F., 2008. *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally*. Reading: CfBT Education Trust.
- Caravolas, M., Volín, J. and Hulme, C., 2005. Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), pp. 107-139.
- Chall, J.S., Jacobs, V.A. and Baldwin, L.E., 1990. *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chall, J.S., 1996a. *Learning to read: the great debate*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J.S., 1996b. *Stages of reading development*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Chiu, C.W.T., 1998. *Synthesizing metacognitive interventions: What training characteristics can improve reading performance?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 420 844).
- Clark, C. and Foster, A., 2005. *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C. and Rumbold, K., 2006. *Reading for pleasure: a research overview*. [pdf] Available at: <http://www.literacytrust.org.uk/research/Reading%20for%20pleasure.pdf> [Accessed 28 October 2009].
- Clark, C., Osborne, S. and Dugdale, G., 2009. *Reaching out with role models: Role models and young people's reading*. London: National Literacy Trust.
- Coiro, J. and Dobler, E., 2007. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), pp. 214-257.
- Cooper, D., 1998. Reading, writing, and reflections. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, pp. 47-56.

- Council of the European Union, 2008. *Presidency Conclusions, Brussels European Council, 13-14 March 2008*. [pdf] Available at: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf [Accessed 28 September 2010].
- Cowen, J.E., 2003. *A balanced approach to beginning reading instruction: A synthesis of six major U.S. research studies*. New Jersey: International Reading Association.
- Cronbach, L.J., 1951. Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), pp. 297-334.
- Cunningham, A.E. and Stanovich, K.E., 1977. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, pp. 934-45.
- Cunningham, A.E. and Stanovich, K.E., 1998. What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1/2), pp. 8-15.
- Cunningham, J.W., Cunningham, P.M., Hoffman, J.V. and Yopp, H.K., 1998. *Phonemic awareness and the teaching of reading: A position statement from the board of directors of the International Reading Association*. Newark: International Reading Association. (302-731-1600, www.reading.org).
- Daly, C., 1999. Reading Boys. *Changing English: Studies in Reading & Culture*, 6 (1), pp. 7-17.
- Danish Institute of Evaluation, 2009. *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen* [Persons with specific resources in the primary and lower secondary school].
- Darling-Hammond, L. and Bransford, J., eds., 2005. *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., 1999. Educating teachers: The academy's greatest failure or its most important future? *Academe*, 85(1), pp. 26-33.
- Darling-Hammond, L., 2000a. *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, 8. [Online] Available at: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515> [Accessed 9 October 2009].
- Darling-Hammond, L., 2000b. How teacher education matters, *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 166-173.
- Darling-Hammond, L., 2000c. *Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Davey, B., 1983. Think aloud--modelling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), pp. 44-47.
- DCSF (Department for Children, Schools and Families (UK)), 2009. *The National Strategies-Primary. Every Child a Reader – the layered approach*. [Online] Available at: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/224811> [Accessed 25 November 2010].
- de Graaff, S., Bosman, A.M.T., Hasselman, F. and Verhoeven, L., 2009. Benefits of Systematic Phonics Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13 (4), pp. 318-33.
- de Jong, M.T. and Bus, A.G., 2003. How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, pp. 147-64.
- de Jong, P. and van der Leij, A., 2002. Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), pp. 51-77.
- Deci, E., 1972. Intrinsic motivation, extrinsic Reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22 (1), pp. 113-120.
- Department of Education and Skills (IE), 2009. *Effective literacy and numeracy practices in DEIS schools*. [pdf] Available at: http://www.education.ie/servlet/blobServlet/insp_deis_effective_literacy_and_numeracy_09.pdf?language=EN [Accessed 13 December 2010].
- Desforges, C. and Abouchar, A., 2003. *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.

- Dole, J.A., Duffy, G.D., Roehler, L.R. and Pearsons, P.D., 1991. Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction, *Review of Educational Research*, 61(2), pp. 239-264.
- EACEA/Eurydice, 2008. *Key Data on teaching Languages at school in Europe*. Brussels: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009a. *Key Data on Education in Europe 2009*. Brussels: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009b. *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Brussels: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2010. *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011. *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. Brussels: Eurydice.
- Ehri, L., Nunes, S., Stahl, S. and Willows, D., 2001a. Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), pp. 393-447.
- Ehri, L., et al., 2001b. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly* 36, pp. 250-287.
- Elley, W.B., ed., 1992. *How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy*. Hamburg: Grindelruck GMBH.
- Ennemoser, M. and Schneider, W., 2007. Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, pp. 349-368.
- European Commission, 2008a, *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Brussels, 16.12.2008, COM(2008) 865 final.
- European Commission, 2008b. *Migration and mobility: challenges and opportunities for EU education systems*, Green Paper, Brussels, 3.7.2008, COM (2008) 423 final. Brussels: European Commission.
- European Commission, 2008c. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2008*, Commission staff working document. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission, 2008d. *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*, Commission Staff working document accompanying the communication from the Commission to the European parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the regions, Brussels, COM(2008) 425. Brussels: European Commission.
- Eurydice, 2008. *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Ferguson, R.F., 1991. Paying for public education: new evidence on how and why money matters, *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), pp. 465-498.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., 1998. The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 235.
- Foorman, B.R., et al., 1997a. Early interventions for children with reading problems: Study designs and preliminary findings. *Learning Disabilities: A Multi-Disciplinary Journal*, 8, pp. 63-71.
- Foorman, B.R., et al., 1997b. The case for early reading interventions. In: B. A. Blachman, ed. *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*, pp. 243-264.
- Fuchs, D. and Fuchs, L.S., 2001. Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for Kindergarten, first grade and high school. *Remedial & Special Education*, 22, pp. 15-21.

- Garbe, C., 2007. Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und –Förderung. In A. Bertschi-Kaufmann, ed. *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Klett und Balmer; Friedrich Kallmeyer, pp. 66-82.
- Garbe, C., Holle, K. and Weinhold, S., 2009. *ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries*. Scientific report. Lueneburg, Germany: University of Lueneburg.
- Gaultney, J.F., 1995. The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(1), pp. 142-63.
- Georgiou, G., Parrila, R. and Papadopoulos, T., 2008. Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), pp. 566-80.
- Gest, S.D., Freeman, N.R., Domitrovich, C.E. and Welsh, J.A., 2004. Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, pp. 319-336.
- Goldstein, H., 2008. Comment peut-on utiliser les études comparatives internationales pour doter les politiques éducatives d'informations fiables? *Revue française de pédagogie*, 164, pp. 69-76.
- Goswami, U., 1999. The relationship between phonological awareness and orthographic representation in different orthographies. In: M. Harris and G. Hatano, eds. *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 51-70.
- Goswami, U., 2005. Synthetic Phonics and Learning to Read: A Cross-language Perspective. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), pp. 273-82.
- Goulding, A., 2002. Public libraries and reading. *Journal of Librarianship and Information Science*, 34(1), pp. 1-3.
- GTCNI (General Teaching Council for Northern Ireland (UK)), 2007. *Teaching: the Reflective Profession*. [pdf] Available at: http://www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI_Comp_Bmrk%20%20Aug%2007.pdf [Accessed: 10 May 2010].
- GTCS (General Teaching Council for Scotland (UK)), 2006. *Standard for Initial Teacher Education*. [Online] Available at: <http://www.gtcs.org.uk/standards/standard-initial-teacher-education.aspx> [Accessed: 10 May 2010].
- Guthrie, J.T. and Wigfield, A., eds., 1997. *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J.T. et al., 1996. Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept-Orientated Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, pp. 306-32.
- Guthrie, J.T. and Wigfield, A., 2000. Engagement and motivation in reading. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr, eds. *Handbook of reading research* (Vol. III). New York: Erlbaum, pp. 403-22.
- Guthrie, J.T., 2004. Differentiating Instruction for Struggling Readers Within the CORI Classroom. Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction. In: J.T. Guthrie, Al. Wigfield, K. C. Perencevich, eds. *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 173-93.
- Guthrie, J.T., Anderson, E., Alao, S. and Rinehart, J., 1999. Influences of Concept-Orientated Reading Instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal* 99, pp. 343-366.
- Guthrie, J.T. et al., 1998. Does concept oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), pp. 261-78.
- Hacker, D.J., 1998. Self-regulated comprehension during normal reading. In: D. J. Hacker, J. Dunlosky and A. C. Graesser, eds. *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harlen, W., 2007. *Assessment of Learning*. London: Sage Publications LDT.

- Harmgarth, F., 1997. *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt, Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft.* Gütersloh: Bertelsmann.
- Harris, A. and Goodall, J., 2007. *Engaging parents in raising achievement – do parents know they matter?* Research Report DCSF RW004. London: DCSF.
- Harris, T.L. and Hodges, R.E., eds., 1995. *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing.* Newark, DE: International Reading Association.
- Haugland, S.W., 1992. The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 16, pp. 162-174.
- HMIE (Her Majesty's Inspectorate of Education (UK)). 2002. *Preparing to Teach Literacy.* [Online] Available at: <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/pttl.htm> [Accessed: 10 May 2010].
- Hopmann, S.T, Brinek, G. and Retzl, M., eds. 2007. *PISA zufolge PISA: hält PISA, was es verspricht? = PISA according to PISA: does PISA keep what it promises?* Wien: LIT.
- Hunt, L.C., 1996/1997. The effect of self-selection, interest, and motivation upon independent instructional, and frustrational levels. In: *The Reading Teacher*, 50, pp. 278-282.
- IFLA/UNESCO (International Federation of Library Associations and Institutions/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 2001. *The public library service. IFLA/UNESCO guidelines for development.* Munich: Saur.
- IRA (International Reading Association), 2000. *Prepared to make a difference: An executive summary of the national commission on excellence in elementary teacher preparation for reading instruction.* Newark, DE: IRA.
- IRA, 2003. *Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association.* Newark, DE: IRA.
- IRA, 2007. *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction.* Newark, DE: IRA.
- IRA, 2009. *New Literacies and 21st-century technologies: A position statement of the International Reading Association.* Newark, DE: IRA.
- Iversen, S. and Tunmer, W., 1993. Phonological processing skills and the Reading Recovery program. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), pp. 112-26.
- Johnsson-Smaragdi, U. and Jönsson, A., 2006. Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (5), pp. 519-40.
- Jolliffe, I.T., 2002. *Principal component analysis.* 2nd ed. New York: Springer.
- Kennedy, A.M., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. and Trong, K.L., eds., 2007. *PIRLS 2006 Encyclopaedia; A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Centre.
- Klingner, J.K., Vaughn, S. and Schumm, J.S., 1998. Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 99(1), pp. 3-22.
- Koolstra, C.M., Van der Voort, T.H.A. and Van der Kamp, L.J.Th., 1997. Television's impact on reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, pp.128-152.
- Krashen, S., 1993. *The Power of Reading.* Englewood, Col.: Libraries Unlimited, Inc.
- Landerl, K. and Wimmer, H., 2008. Development of Word Reading Fluency and Spelling in a Consistent Orthography: An 8-Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), pp. 150-61.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. and Nurmi, J., 2008. Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning & Instruction*, 18(6), pp. 548-64.

- Leu, D.J., Jr., 2002. The new literacies: Research on reading instruction with the Internet and other digital technologies. In: J. Samuels and A. E. Farstrup, eds. *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: IRA, pp. 310-336.
- Li, X., Atkins, M.S. and Stanton, B., 2006. Effects of home and school computer use on school readiness and cognitive development among Head Start children: A randomized controlled pilot trial. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, pp.239-263.
- Lie, S. and Linnakyl, P., 2004. Nordic PISA 2000 in a sociocultural perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), pp. 227-230.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A., 2008. *Maaailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. and Kennedy, A.M., eds., 2003. *PIRLS 2001 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. and Kennedy, A.M., eds., 2007. *PIRLS 2006 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J. and Kennedy, A.M., 2003. *Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Marzano, R. and Pickering, D., 2005. *Building academic vocabulary: Teacher's manual*. Alexandria, VA: ASCD.
- McElvany, N., Herppich, S., Steensel, R. van and Kurvers, J., 2010. Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy: Ergebnisse einer Meta-Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, pp. 178-192.
- McElvany, N., and Steensel, R. van, 2009. Potentials and challenges of family literacy interventions: The question of implementation quality. *European Educational Research Journal*, 8, pp. 418-433.
- Meichenbaum D. and Biemiller, A., 1998. *Nurturing independent learners: Helping students take control of their education*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Melhuish, E. et al., 2001. *Social, behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The effective provision of pre-school education, EPPE project*. DfEE: London: The Institute of Education.
- Department of Education and Science, 2005. *An Evaluation of Curriculum Implementation in Primary Schools: English, Mathematics and Visual Arts*. [Online] Available at: www.education.ie [Accessed: 29 July 2010].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE (Instytut Badań Edukacyjnych) [Ministry of National Education/ Institute for Educational Research (PL)], 2009. *OECD TALIS nauczanie – wyniki badań 2008: Polska na tle międzynarodowym [OECD TALIS Teaching – Survey Results 2008: Poland in the international perspective]*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE.
- Moats, L., 2004. Science, language, and imagination in the professional development of teachers. In: P. McCardle and V. Chhabra, Eds. *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing, pp. 269-288.
- Moses, A.M., 2008. Impacts of television viewing on young children's literacy development in the USA: A review of the literature. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8, pp. 67-102.
- Mullis, I.V.S. et al., 2003. *PIRLS 2001 International report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2006. *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2007. *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.

- Myrberg, E., 2007. The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade pupils in public and independent schools in Sweden. *Educational Studies*, 33(2), pp.145-162.
- Myrberg, E. and Rosén, M., 2008. A path model with mediating factors of parents' education on students' reading achievement in seven countries. *Educational Research & Evaluation*, 14 (6), pp.507-520.
- Nævdal, F., 2007. Home-PC usage and achievement in English. *Computers & Education*, 49, pp. 1112-1121.
- National Institute of Child Health and Human Development, 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NELP (National Early Literacy Panel), 2008. *Developing early literacy: report of the National Institute for Literacy (2008)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NICHHD (National Institute of Child Health and Human Development), 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nichols, W.D., Rupley, W.H. and Rasinski, T., 2009. Fluency in Learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated Readings. *Literacy Research and Instruction*, 48 (1), pp. 1-13.
- Nickse, R.S., 1991. *A typology of family and intergenerational literacy programs: Implications for evaluation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- NRP (National Reading Panel), 2000. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on readings and its implications for instruction*. Reports of the subgroups. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2001. *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2002. *Reading for change: performance and engagement across countries: results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2003. *The PISA 2003 assessment framework: reading, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD.
- OECD, 2004. *Messages from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2005a. *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
- OECD, 2005b. *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD Publications.
- OECD, 2005c. *PISA 2003 Technical report*. Paris: OECD.
- OECD, 2007. *PISA 2006 Science Competences for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. Paris: OECD.
- OECD, 2007b. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. Paris: OECD.
- OECD, 2009. *Top of the class: high performers in science in PISA 2006*. Paris: OECD.
- OECD, 2009a. *PISA 2006 Technical report*. Paris: OECD.
- OECD, 2009b. *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.
- OECD, 2010a. *TALIS 2008 technical report*. Paris: OECD.

- OECD, 2010b. The impact of the 1999 education reform in Poland. *OECD Education Working Paper* No. 49. EDU/WKP(2010)12.
- OECD, 2010c. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.
- OECD, 2010d. *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. Paris: OECD.
- OECD, 2010e. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD.
- OECD, 2010f. *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*. Paris: OECD.
- OECD/UNESCO-UIS (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-Institute for Statistics), 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet [Institute for Educational Research and Development]. *Jelentés a magyar közoktatásról, 2006* [Report on the Hungarian Public Education 2006]: *Az Oktatás tartalma* [The Content of Education]. Available at: <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/vago-iren-vass-vilmos-5> [Accessed 14 February 2010].
- Olson, R.K., Wise, B., Ring, J. and Johnson, M., 1997. Computer-based remedial training in phoneme awareness and phonological decoding: Effects on the post-training development of word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 1, pp. 235-54.
- Palincsar, A. and Brown, A., 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-75.
- Patel, T., Snowling, M. and de Jong, P., 2004. A Cross-Linguistic Comparison of Children Learning to Read in English and Dutch. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), pp. 785-97.
- Phillips, B.M. and Lonigan, C.J., 2005. Social correlates of emergent literacy. In: M.J. Snowling and Ch. Hulme, eds. *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing, pp. 173-187.
- Pierre, R., 1992. Savoir lire aujourd'hui: de la définition à l'évaluation du savoir-lire. In: J.Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond, eds. *Evaluer le savoir-lire*. Logiques: Montréal.
- Pressley, M., 2000. What should comprehension instruction be the instruction of? In: M.Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr, eds. *Handbook of Reading Research*, Volume 3. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 545-562.
- PROREAD: Explaining low literacy levels by profiling poor readers and their support. Study financed under DG Education and Culture: Research Programme SOCRATES.[pdf] Available at: http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006proread_en.pdf [Accessed 8 April 2011]
- Pufpaff, L., 2009. A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679-691.
- RAND (Reading Study Group), 2002. *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Rasinski, T., Homan, S. and Biggs, M., 2009. Teaching Reading Fluency to Struggling Readers: Method, Materials, and Evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2/3), pp. 192-204.
- Rasinski, T.V., 2003. *The Fluent Reader*. New York: Scholastic Professional Books.
- Reading for Life, 2010. *Reading: the future*. [pdf] Available at: http://www.readingforlife.org.uk/fileadmin/rfl/user/21522_NYR_Guide_AW_v3.pdf [Accessed 5 May 2010].
- Reinking, D. and Rickman, S.S., 1990. The effects of computer-mediated texts on the vocabulary learning and comprehension of intermediate grade readers. *Journal of Reading Behavior*, 22, pp. 395-411.

- Risko, V.J. et al., 2008. A critical review of the research on teacher preparation for reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 43(3), pp. 252-288.
- Ritchie, G.V., 2006. *Teacher research as a habit of mind*. [Dissertation] George Mason University.
- Rose, J., 2009. *Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Rosenshine, B. and Meister, C., 1994. Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research* 64(4), pp. 479-530.
- Rupley, W.H. and Nichols, W.D., 2005. Vocabulary Instruction for the Struggling Reader. *Reading & Writing Quarterly* 21/3, pp. 239-60.
- Scammacca, N., et al., 2007. *Interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Scarborough, H.S., 1998. Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In: B.K. Shapiro, P.J. Accardo and A.J. Capute, eds. *Specific reading disability: A view of the spectrum*. Timonium, MD: York Press, pp. 75-119.
- Schultz, M.F., 2009. Evaluering af implementering af VAKS i Viborg kommune. *Nyt om ordblindhed*, 2009 (64). [Online] Available at: <http://www.dvo.dk/index.php?id=492> [Accessed 26 October 2010].
- Scottish Government, 2010. *Improving literacy*. [News release] Available at: <http://www.scotland.gov.uk/News/Releases/2010/06/09094215> [Accessed 14 July 2010].
- Senechal, M. and LeFevre, J., 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), pp. 445-460.
- Sénéchal, M., 2006. *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Seymour, P., Aro, M. and Erskine, J., 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143.
- Shanahan, T., 2005. *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*. Naperville, IL., Learning Point Associates.
- Shanahan, T. & Shanahan C., 2008. Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), pp. 40-59.
- Sheldrick-Ross, C., McCechnie, L. and Rothbauer, P.M., 2005. *Reading matters: What the research reveals about reading, libraries and community*. Oxford: Libraries Unlimited.
- Singleton, C., 2009. *Intervention for Dyslexia*. Bracknell: The Dyslexia-SpLD Trust.
- Skolverket [Swedish National Agency for Education], 2009. *What influences educational achievement in Swedish schools? A Systematic Review and Summary Analysis*. Stockholm: Davidsons.
- Skolverket [Swedish National Agency for Education (SE)], 2008. *Kursplanen - ett rättesnöre? (Syllabuses –guiding tools?)*. [Online] Available at: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1781> [Accessed 18 April 2011].
- Slavin, R.E., Lake, C., Davis, S. and Madden, N.A., 2009. *Effective programs for struggling readers: A best evidence synthesis*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Data-Driven Reform in Education. [pdf] Available at: http://www.bestevidence.org/word/strug_read_Jun_02_2010.pdf [Accessed 8 April 2011].
- Smith, C.B., 1997. *Vocabulary Instruction and Reading Comprehension*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication.
- Snow, C.E, Burns, S.M. and Griffin, P., eds., 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press.

- Spencer, L. and Hanley, J., 2003. Effects of orthographic transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. *British Journal of Psychology*, 94(1), p. 1.
- Spörer, N. and Brunstein, J., 2009. Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), pp. 289-97.
- Spörer, N., Brunstein, J. and Kieschke, U., 2009. Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning & Instruction*, 19(3), pp. 272-86.
- Stahl, K.A.D., Stahl, S. and McKenna, M.C., 1999. The development of phonological awareness and orthographic processing in Reading Recovery. *Literacy Teaching and Learning: An International Journal of Early Reading and Writing*, 4(1), pp. 27-42.
- Stanovich, K.E., 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, pp. 360-407.
- Stanovitch, P. and Stanovitch, K., 2003. *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*. Jessup, MD: EdPubs.
- Steensel, R. van, 2009. Boekbespreking van Opportunities for early literacy development. Evidence for home and school support door Judith Stoep. *Pedagogische Studien*, 86, pp. 62-66.
- Steiner-Khamsi, G., 2003. 'The politics of League Tables'. *Journal of Social Science Education* 1. [pdf] Available at: <http://www.jsse.org/2003/2003-1/pdf/khamsi-tables-1-2003.pdf> [Accessed 8 April 2011]
- Stoll, L. et al., 2006. Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, pp. 221-258.
- Streiner, D.L., 2003. Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), pp. 99-103.
- Strommen, L. and Mates, B., 2004. Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, pp. 188-200.
- Sylva, K. and Hurry, J., 1996. Early intervention in children with reading difficulties: An evaluation of Reading Recovery and a phonological training. *Literacy, Teaching and Learning: An International Journal of Early Literacy*, 2(2), pp. 49-68.
- Tafa, E., 2008. Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), pp. 162-170.
- Takala, M., 2006. The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), pp. 559-76.
- Takayama, K., 2008. 'The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate', *Comparative Education*, 44(4), pp. 387-407.
- TDA (Training and Development Agency for Schools (UK)). 2007, revised 2008. *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. [Online] Available at: <http://www.tda.gov.uk/about/publications/basket/tda0600.aspx> [Accessed: 10 May 2010].
- Torgerson, C.J., Brooks, G. and Hall, J. 2006. *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling*. London: Department for Education and Skills Research Report 711.
- Torgesen, J.K. et al., 2001. Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), pp. 33-58.
- Torgesen, J.K., 1997. The prevention and remediation of reading disabilities: Evaluating what we know from research. *Journal of Academic Language Therapy*, 1, pp. 11-47.
- Torgesen, J.K., 2000. Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), pp. 55-64.

- Ústav pro informace ve vzdělávání [Institute for Information on Education]. Rychlá šetření 3/2007 [Quick Surveys 3/2007]: Rámcové vzdělávací programy a navazující školní vzdělávací programy [Framework educational programmes and follow-up school educational programmes]. [Online] Available at: <http://www.uiv.cz/clanek/17/1359> [Accessed 30 November 2010].
- Verhagen, W., Aarnoutse, C. and van Leeuwe, J., 2008. Phonological awareness and naming speed in the prediction of Dutch children's word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 12(4), pp. 301-24.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Flemish Ministry of Education and Training (BE)], 2008. *Deperceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*. [pdf] Brussels: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Available at: <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/358.pdf> [Accessed 18 April 2011].
- Wayne, A.J. and Youngs, P., 2003. Teacher characteristics and pupil achievement gains: a review. *Review of Educational Research*, 73, pp. 89-122.
- Welsh Assembly Government, 2009. Qualified Teacher Status Standards Wales 2009 (2009 No.25). [Online] Available at: <http://wales.gov.uk/legislation/subordinate/nonsi/educationwales/2009/3220099/?lang=en> [Accessed: 6 April 2011].
- Wenglinsky, H., 2000. *How teaching matters. Bringing the classroom back into discussion of teacher quality* Princeton, NJ: Policy information Center, Educational Testing Services.
- Wigfield, A. and Guthrie, J.T., 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 420-432.
- Wilhelm, J., 2001. Think-alouds: Boost reading comprehension. *Instructor*, 111(4), pp. 26-28.
- Wilkinson, K., 2009. 'Teacher involvement in reading: encouraging children's interest, motivation and comprehension', *Literacy Today* 60, pp. 26-7.
- Wimmer, H., Mayringer, H. and Landerl, K., 2000. The Double-Deficit Hypothesis and Difficulties in Learning to Read a Regular Orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), p. 668.
- Ziegler, J. and Goswami, U., 2006. Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9(5), pp.429-36.

GLOSSARIO

Codice dei paesi

UE -27	Unione Europea
BE	Belgio
BE fr	Belgio- Comunità francese
BE de	Belgio – Comunità tedesca
BE nl	Belgio – Comunità fiamminga
BG	Bulgaria
CZ	Repubblica ceca
DK	Danimarca
DE	Germania
EE	Estonia
IE	Irlanda
EL	Grecia
ES	Spagna
FR	Francia
LV	Lettonia
LT	Lituania
LU	Lussemburgo
HU	Ungheria
MT	Malta
NL	Paesi Bassi

AT	Austria
PL	Polonia
PT	Portogallo
RO	Romania
SI	Slovenia
SK	Slovacchia
FI	Finlandia
SE	Svezia
UK	Regno Unito
UK-ENG	Inghilterra
UK-WLS	Galles
UK-NIR	Irlanda del Nord
UK-SCT	Scozia
Paesi EFTA/SEE	I tre paesi dell'Associazione Europea di Libero Scambio che sono membri dello Spazio Economico Europeo
IS	Islanda
LI	Liechtenstein
NO	Norvegia
Paese candidato	
TR	Turchia

Codice statistico

: Dati non disponibili

Classificazione Internazionale Standard dell'Istruzione (ISCED 1997)

La Classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED) è uno strumento elaborato per la raccolta delle statistiche sull'istruzione a livello internazionale. Comprende due variabili classificatorie incrociate: gli ambiti di studio e i livelli di istruzione unitamente alle dimensioni complementari di orientamento generale/vocazionale/preprofessionale e il passaggio istruzione/mercato del lavoro. L'attuale versione ISCED 97 distingue sette livelli di istruzione.

Livelli ISCED 97

A seconda del livello e del tipo di istruzione preso in esame, è necessario stabilire un sistema gerarchico di classificazione che stabilisca criteri fondamentali e sussidiari (qualifica richiesta per l'ammissione, requisiti minimi di ammissione, età minima, qualifica del personale docente, ecc.)

ISCED 0: istruzione preprimaria

Questo livello viene definito come la prima fase dell'educazione organizzata in una scuola o in un centro e si rivolge ai bambini di almeno tre anni.

ISCED 1: istruzione primaria

Questo livello inizia tra i quattro e i sette anni, è obbligatorio in tutti i paesi e di solito dura dai cinque ai sei anni.

ISCED 2: istruzione secondaria inferiore

Completa l'istruzione di base iniziata a livello primario, sebbene l'insegnamento sia di solito più orientato per materie. In genere, la fine di questo livello coincide con la fine dell'istruzione obbligatoria.

ISCED 3: istruzione secondaria superiore

Questo ciclo di solito inizia al termine dell'istruzione obbligatoria. L'età di ingresso è in normalmente 15 o 16 anni. In genere sono richieste qualifiche (aver completato l'istruzione obbligatoria) e altri requisiti minimi di accesso. L'insegnamento è spesso più orientato sulle materie rispetto a quanto avviene nel livello ISCED 2. La durata standard di questo varia da due a cinque anni.

ISCED 4: istruzione post-secondaria non terziaria

Questo livello raggruppa programmi confine che si trovano a cavallo tra istruzione secondaria superiore e istruzione terziaria. Questi programmi permettono di ampliare le conoscenze dei diplomati del livello ISCED 3. Esempi tipici sono i programmi che permettono agli studenti di accedere al livello ISCED 5 o quelli che preparano direttamente all'ingresso nel mercato del lavoro.

ISCED 5: istruzione terziaria (primo livello)

L'ammissione a questi programmi di solito richiede il completamento del livello ISCED 3 o 4. Questo livello comprende programmi a orientamento accademico (tipo A) più teorici e programmi di formazione pratica e tecnica (tipo B), di solito più brevi rispetto a quelli di tipo A e finalizzati all'ingresso nel mondo del lavoro.

ISCED 6: istruzione terziaria (secondo livello)

Questo livello è riservato ai programmi dell'istruzione terziaria che portano al conseguimento di un titolo di ricercatore altamente qualificato (Ph.D. o dottorato).

INDICE DELLE FIGURE

Rendimento nella lettura: risultati delle indagini internazionali

Figura 1:	Punteggio medio e deviazione standard nella lettura per studenti di 15 anni, 2009	20
Figura 2:	Percentuali di studenti di 15 anni con scarsi risultati nella lettura, 2009	21
Figura 3:	Punteggio medio e deviazione standard nella lettura per alunni del quarto anno di scuola primaria, 2006	23
Figura 4:	Percentuale di alunni con difficoltà di lettura nel quarto anno di scuola primaria, 2006	25
Figura 5:	Rischio relativo, per genere, di essere un alunno con difficoltà di lettura nel quarto anno di scuola primaria, 2006, e a 15 anni di età, 2009	27
Figura 6:	Percentuale della varianza totale spiegata dalla varianza interscolastica sulla scala di lettura per studenti di 15 anni, 2009	28

Capitolo 1: Approcci all'insegnamento della lettura

Figura 1.1:	Competenze iniziali di alfabetizzazione nei documenti ufficiali, istruzione preprimaria e primaria, 2009/10	55
Figura 1.2:	Competenze di alfabetizzazione di base nei documenti ufficiali, istruzione preprimaria e primaria, 2009/10	56
Figura 1.3:	Continuità dell'insegnamento della fonetica nel corso della scuola primaria come stabilito nei documenti ufficiali, 2009/10	58
Figura 1.4:	Strategie di comprensione della lettura nei documenti ufficiali, istruzione primaria e secondaria inferiore, 2009/10	60
Figura 1.5:	Apprendimento collaborativo basato sul testo nei documenti ufficiali, istruzione primaria e secondaria inferiore, 2009/10	64
Figura 1.6:	Percentuale di alunni del quarto anno di scuola primaria che hanno bisogno di corsi di recupero secondo i loro insegnanti e percentuale degli alunni che in realtà ne usufruiscono, 2006	67
Figura 1.7:	Percentuale degli alunni del quarto anno di scuola primaria che hanno bisogno di corsi di recupero secondo i loro insegnanti e percentuali reali degli alunni con difficoltà di lettura, 2006	68
Figura 1.8:	Frequenza della disponibilità del sostegno alla lettura per alunni del quarto anno di scuola primaria, 2006	71
Figura 1.9:	Disponibilità in classe di una persona di sostegno per gli alunni del quarto anno, 2006	72
Figura 1.10:	Disponibilità di specialisti nell'insegnamento della lettura, in base ai documenti ufficiali o alla pratica diffusa, per aiutare gli insegnanti ad affrontare le difficoltà di lettura degli alunni della scuola primaria, 2009/10	74

Capitolo 2: Conoscenze e competenze richieste per l'insegnamento della lettura

Figura 2.1:	Percentuale di alunni del quarto anno con docenti la cui formazione iniziale privilegiava l'insegnamento della lettura, 2006	90
Figura 2.2:	Percentuale di docenti che insegnano solo lettura, scrittura e letteratura o anche altre materie a livello ISCED 2, 2008	92
Figura 2.3:	Numero medio di giorni di sviluppo professionale continuo frequentati dagli insegnanti di lettura, scrittura e letteratura a livello ISCED 2 negli ultimi 18 mesi, 2008	93
Figura 2.4:	Percentuale di insegnanti di lettura, scrittura e letteratura del livello ISCED 2 che ha partecipato ad attività di sviluppo professionale continuo, per tipo, negli ultimi 18 mesi, 2008	95
Figura 2.5:	Conoscenze/competenze nella didattica della lettura per futuri insegnanti di lettura della scuola primaria e secondaria inferiore: linee guida statali per la formazione iniziale dei docenti, 2009/10	99
Figura 2.6:	Disposizioni sul numero minimo di ore di tirocinio scolastico nel corso della formazione iniziale degli insegnanti di lettura della scuola primaria e secondaria inferiore, 2009/10	102
Figura 2.7:	Linee guida di livello centrale sulla formazione dei futuri insegnanti della scuola primaria e secondaria inferiore nella conoscenza e nella pratica della ricerca educativa, 2009/10	104
Figura 2.8:	Esami definiti a livello centrale nella lingua dell'istruzione per accedere ai corsi di istruzione superiore, 2009/10	107

Capitolo 3: Promozione della lettura al di fuori della scuola

Figura 3.1:	Variabili dell'ambiente familiare che predicono il rendimento nella lettura degli alunni del quarto anno, 2006	118
-------------	--	-----

ALLEGATI

Appendice Paragrafo 1.3 / Tabella 1: Percentuale di alunni del quarto anno di scuola primaria i cui insegnanti riferiscono di 'aspettare', 'assegnare compiti aggiuntivi per casa, e fornire 'sostegno in classe' ad alunni che cominciano ad avere difficoltà nella lettura, 2006

	Sostegno in classe									
	attesa	e.s.	compiti per casa	e.s.	lavoro individuale	e.s.	velocità diversa	e.s.	aiuto di altri studenti	e.s.
UE-27	32.9	1.19	55.6	1.08	87.0	0.90	64.6	1.23	59.9	1.31
BE fr	53.3	4.02	37.1	3.87	73.2	3.27	79.6	2.80	53.2	3.46
BE nl	42.9	3.99	44.3	3.81	86.8	2.86	75.9	3.25	75.9	3.73
BG	37.5	4.10	96.5	1.78	97.7	1.37	63.6	4.32	55.1	4.6
DK	32.5	3.64	30.7	3.94	83.5	2.61	44.2	3.92	34.7	4.16
DE	25.3	3.53	62.7	5.11	80.5	3.26	70.8	3.07	69.0	3.9
ES	25.4	3.74	79.4	3.21	87.0	2.84	65.4	3.64	36.6	3.88
FR	41.4	3.60	23.4	3.07	82.3	2.87	78.0	3.15	58.5	3.5
IT	47.9	3.85	72.0	3.56	91.8	2.19	75.6	3.14	82.9	3.15
LV	90.5	1.92	80.1	3.20	82.9	2.95	75.9	3.35	56.6	3.22
LT	48.8	3.54	75.1	2.95	97.6	1.04	76.1	3.21	54.7	3.63
LU	43.0	0.21	48.1	0.19	72.8	0.17	80.4	0.15	46.7	0.18
HU	32.8	4.33	78.9	3.14	98.0	0.90	74.6	3.35	56.6	4.14
NL	18.3	3.06	55.4	4.37	94.3	1.91	44.0	4.17	81.7	3.28
AT	44.8	3.73	69.2	2.85	86.3	2.41	77.9	2.66	61.4	3.31
PL	14.3	3.18	54.9	3.83	99.2	0.56	74.5	3.46	47.1	4.33
RO	36.1	3.84	90.3	2.85	95.9	1.88	65.8	3.64	66.9	3.68
SI	11.3	2.13	53.8	3.27	96.6	1.13	72.8	2.93	53.9	3.09
SK	24.3	3.27	28.8	3.34	95.5	1.44	82.2	2.37	53.6	3.85
SE	30.1	3.32	78.5	3.50	90.5	2.54	38.0	3.67	34.6	3.41
UK (1)	34.2	4.02	38.6	3.97	77.9	3.43	25.1	3.97	53.4	4.59
UK-SCT	17.1	3.65	68.1	4.01	91.5	1.92	10.7	2.70	44.8	4.72
IS	26.4	0.36	77.3	0.31	78.7	0.28	25.6	0.33	16.9	0.32
NO	24.2	3.21	30.8	3.38	96.3	1.16	28.2	3.88	17.6	4.01

Fonte: PIRLS, IEA.

UK (1): UK-ENG/WLS/NIR

I valori che differiscono dalla media UE in modo statisticamente rilevante ($p < .05$) sono indicati in neretto. "E.s." significa "errori standard".

Nota esplicativa

La figura elenca le risposte degli insegnanti alla domanda 'Che cosa fate di solito se uno studente comincia a rimanere indietro nella lettura?'

- Aspetto di vedere se migliora con il tempo (colonna 'attesa')
- Passo più tempo a lavorare individualmente con quello studente (colonna 'lavoro individuale')
- Faccio lavorare altri studenti insieme a quello che ha difficoltà di lettura (colonna 'aiuto di altri studenti')
- Assegno compiti per casa per aiutare lo studente a mettersi in pari (colonna 'compiti per casa')

La tavola indica la percentuale di studenti i cui insegnanti hanno risposto 'sì' alla sotto-domanda. Le risposte non si escludevano a vicenda.

La colonna 'velocità diversa' indica la percentuale di studenti i cui insegnanti hanno scelto la seconda opzione alla domanda 'Quale di queste opzioni descrive meglio il modo in cui usate i materiali didattici per la lettura per studenti a livelli di lettura diversi?'

- Usò gli stessi materiali con tutti gli studenti perché tutti gli studenti sono allo stesso livello di lettura
- Usò gli stessi materiali con studenti a livelli diversi, ma li faccio lavorare a velocità diverse
- Usò gli stessi materiali con tutti gli studenti indipendentemente dal livello di lettura, e li faccio lavorare alla stessa velocità
- Usò materiali diversi con studenti a livelli diversi

Per gli errori standard v. l'appendice disponibile su

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Appendice Paragrafo 2.2 / Tabella 1: Correlazioni significative fra indice di 'lettura insegnata' e altre variabili, nei paesi partecipanti dell'UE-27, 2006

	Domande	Correlazione
Organizzar e gli alunni	Creare gruppi di capacità miste	0.19
	Usare insegnamento di lettura personalizzato	0.21
	Gli studenti lavorano autonomamente su un programma o per un obiettivo loro assegnato	0.17
	Gli studenti lavorano in autonomamente per un obiettivo scelto da loro	0.16
Insegnamenti	Insegnare o delineare strategie di lettura diverse per gli alunni* (per esempio lettura veloce/scanning, auto-monitoraggio)	0.24
	Insegnare agli studenti strategie di decodifica di suoni e parole*	0.25
	Insegnare sistematicamente agli studenti termini nuovi	0.18
	Aiutare gli studenti a capire termini nuovi nei testi che leggono	0.15
	Chiedere agli studenti di rispondere a domande sulla comprensione del testo che hanno letto su un	0.17
	Chiedere agli studenti di scrivere qualcosa a proposito di ciò che hanno letto, o in risposta ad esso	0.23
	Chiedere agli studenti di rispondere oralmente a domande o di riassumere oralmente ciò che hanno letto	0.15
	Chiedere agli studenti di fare un progetto su ciò che hanno letto (p. es. una commedia o un progetto	0.22
	Somministrare un questionario o un test su ciò che hanno letto*	0.14
	Chiedere agli studenti di individuare le idee principali in ciò che hanno letto	0.15
	Chiedere agli studenti di confrontare ciò che hanno letto con le loro esperienze	0.20
	Chiedere agli studenti di confrontare ciò che hanno letto con le letture precedenti*	0.21
	Chiedere agli studenti di fare previsioni su ciò che succederà nel testo che stanno leggendo*	0.15
	Chiedere agli studenti di fare generalizzazioni e deduzioni basate su ciò che hanno letto*	0.27
	Chiedere agli studenti di descrivere lo stile o la struttura del testo che hanno letto	0.18
	Portare o mandare gli studenti in una biblioteca diversa da quella scolastica	0.15
	Assegnare delle letture come parte dei compiti per casa (per qualsiasi materia)	0.14
	Materiali	Usare libri di testo
Usare letture di difficoltà graduale (p.es. letture di livello di base, lettura di livello avanzato)*		0.17
Usare giornali e riviste per bambini		0.16
Usare materiali scritti dagli alunni		0.17
Dare da leggere racconti (p. es. favole, fiabe, storie di avventura, fantascienza, gialli)		0.20
Dare da leggere poesie		0.22
Dare da leggere opere teatrali		0.14
Valutazione	Valutare il rendimento degli alunni nella lettura con domande a risposta multipla sul materiale letto	0.18
	Valutare il rendimento degli alunni nella lettura con domande orali	0.15
	Valutare il rendimento degli alunni nella lettura incontrandoli per discutere di quello che stanno leggendo e del lavoro che hanno fatto	0.16
	Usare la valutazione per adeguare l'insegnamento	0.16
	Usare la valutazione per fornire dati per il monitoraggio locale o nazionale	0.20
	Usare i portfolio (raccolta di campioni del lavoro degli studenti, registri di lettura, etc.) come parte della valutazione dei progressi degli studenti nella <u>lettura</u>	0.18
	Incontrare o parlare con i genitori per discutere dei progressi dei loro figli nella lettura	0.31
	Mandare ai genitori dei rapporti sui progressi dei loro figli nella lettura	0.18
Sviluppo professionale	Formazione in servizio specifica sulla lettura o sul suo insegnamento (p. es. teoria della lettura, metodi	0.26
	Letture di libri/riviste sull'insegnamento in generale*	0.19
	Letture di libri/riviste sull'insegnamento della lettura*	0.32
	Letture di libri per bambini*	0.18

Fonte: IEA, banca dati PIRLS.

* Le correlazioni dei sistemi educativi partecipanti sono elencate nella Tabella 2 degli Allegati.

Nota esplicitiva

Le scale Likert originarie sono state invertite in modo tale che i valori più alti indicano risposte più frequenti, tranne che nelle domande "assegnare delle letture come parte dei compiti per casa" e "formazione in servizio", in cui la direzione era già corretta.

I confronti si basano su una verifica di rilevanza statistica sul livello $p < .05$: in altre parole, la probabilità di fare un'affermazione falsa è minore del 5%.

Per gli errori standard v. l'appendice disponibile su http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php

Appendice Paragrafo 2.2 / Tabella 2: Correlazioni significative fra indice di 'lettura insegnata' e altre variabili, per sistema educativo, 2006

	Sviluppo professionale				Metodi di insegnamento							
	Letture di libri/riviste sull'insegnamento della lettura	Letture di libri/riviste sull'insegnamento in generale	Letture di libri per bambini	Formazione in servizio sulla lettura	Insegnamento di strategie di lettura	Confronto della lettura con altre cose lette	Questionari o test sulla lettura	Materiale di lettura: serie	Insegnamento di strategie di decodifica	Fare un progetto su ciò che hanno letto gli studenti	Chiedere di fare previsioni su ciò che accadrà nel testo	Fare generalizzazioni e supposizioni
UE	0.32	0.19	0.18	0.26	0.24	0.21	0.14	0.17	0.25	0.22	0.15	0.27
BE fr	0.20	0.18	0.18	0.13	0.17	0.07	0.01	0.09	0.19	0.10	0.13	0.04
BE de	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
BE nl	0.22	0.09	0.18	0.14	0.20	0.32	0.18	0.07	0.05	0.08	0.25	0.29
BG	0.36	0.21	0.17	0.21	0.21	0.18	0.08	-0.01	0.23	0.14	0.14	0.17
CZ	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DK	0.06	0.11	0.12	-0.03	0.07	0.04	0.15	0.06	0.11	0.01	0.05	0.07
DE	0.24	0.20	0.14	0.28	0.15	0.21	0.13	0.29	0.17	0.34	0.17	0.16
EE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
IE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
EL	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ES	0.28	0.34	0.15	0.29	0.16	0.07	-0.01	0.16	0.10	0.26	0.17	0.10
FR	0.20	0.13	0.07	0.13	0.15	0.07	0.09	-0.11	0.09	0.04	-0.04	0.00
IT	0.32	0.11	0.36	0.31	0.17	0.28	0.09	0.14	0.18	0.22	0.24	0.38
CY	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LV	0.27	0.28	0.15	0.25	0.23	0.17	0.28	0.20	0.13	0.27	0.13	0.12
LT	0.27	0.21	0.19	0.24	0.14	0.18	0.14	0.25	0.19	0.15	0.24	0.15
LU	0.19	0.17	0.10	0.10	0.15	0.13	0.09	0.15	0.09	0.19	0.09	0.16
HU	0.17	0.18	0.12	0.16	0.03	0.19	0.04	-0.06	0.16	0.04	0.00	-0.03
MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NL	0.23	0.23	0.04	0.15	0.01	0.01	0.06	0.21	0.10	0.07	0.09	0.09
AT	0.19	0.16	0.07	0.10	0.13	0.14	0.15	0.21	0.12	0.09	0.17	0.27
PL	0.20	0.19	0.16	0.23	0.17	0.14	0.14	0.00	0.08	0.18	0.10	0.16
PT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
RO	0.31	0.25	0.14	0.12	0.16	0.12	0.15	0.18	0.27	0.23	0.21	0.17
SI	0.33	0.28	0.17	0.18	0.28	0.13	0.20	-0.02	0.23	0.05	0.11	0.11
SK	0.09	0.08	0.02	-0.05	0.07	0.12	0.12	0.09		0.16	0.14	0.04
FI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SE	0.09	-0.06	0.07	-0.01	0.25	0.11	0.18	0.22	0.17	0.04	0.06	0.05
UK-ENG/WLS/NIR	0.23	0	0.25	0.04	0.08	0.11	0.01	-0.08	0.00	-0.04	0.13	0.17
UK-SCT	0.16	0.18	0.05	0.02	0.23	0.18	0.02	0.08	0.10	0.15	0.16	0.08
IS	0.26	0.11	0.11	0.11	0.09	0.16	-0.19	0.04	0.30	0.03	-0.06	0.09
LI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NO	0.28	0.27	0.14	0.33	0.03	0.18	0.20	0.21	0.07	0.16	0.17	0.12
TR	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: IEA, banca dati PIRLS 2006

x Paesi non partecipanti allo studio

Nota esplicativa

I valori statisticamente rilevanti ($p < .05$) sono indicati in neretto. Sono elencate solo le variabili che danno correlazioni significative con l'indice di "lettura insegnata" in un minimo di 10 dei sistemi educativi studiati.

Le scale Likert originarie sono state invertite in modo tale che i valori più alti indicano risposte più frequenti, tranne che nella domanda "formazione in servizio", in cui la direzione era già corretta.

Per gli errori standard v. l'appendice disponibile su on

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Appendice Paragrafo 2.2 / Tabella 3: Impatto percepito della frequenza di attività di sviluppo professionale continuo, per tipo, fra insegnanti di lettura, scrittura e letteratura a livello ISCED 2, per sistema educativo, 2008

	Corsi	Conferenze	Programmi di qualifica	Osservazioni	Network	Ricerca	Mentoring		Corsi	Conferenze	Programmi di qualifica	Osservazioni	Network	Ricerca	Mentoring
UE								LU	x	x	x	x	x	x	x
BE fr	x	x	x	x	x	x	x	HU	3.36	3.1	3.58	3.08	3.21	3.43	3.31
BE de	x	x	x	x	x	x	x	MT	2.84	2.76	3.67	2.95	2.89	3.32	2.77
BE nl	2.55	2.35	2.92	2.4	2.58	2.82	2.47	NL	x	x	x	x	x	x	x
BG	3.02	3	3.18	2.97	3.21	3.17	3.22	AT	2.88	2.61	3.29	2.7	2.76	3.33	2.91
CZ	x	x	x	x	x	x	x	PL	3.15	2.91	3.45	3.03	3.26	3.42	3.09
DK	3.27	3.19	3.81	3.13	3.33	3.46	3.1	PT	3.04	2.88	3.31	2.86	3	3.38	3.34
DE								RO	x	x	x	x	x	x	x
EE	3.09	2.87	3.31	2.87	3.13	3.31	2.97	SI	2.98	2.94	3.06	2.96	2.72	3.28	2.9
IE	3.04	3.01	3.54	3.11	2.98	3.32	2.99	SK	2.93	2.94	3.15	2.71	2.98	3.09	2.98
EL	x	x	x	x	x	x	x	FI	x	x	x	x	x	x	x
ES	2.92	2.88	3.04	3.04	3.04	3.32	3.02	SE	x	x	x	x	x	x	x
FR	x	x	x	x	x	x	x	UK	x	x	x	x	x	x	x
IT	x	x	x	x	x	x	x								
CY	x	x	x	x	x	x	x	IS	x	x	x	x	x	x	x
LV	x	x	x	x	x	x	x	LI	x	x	x	x	x	x	x
LT	3.19	3.08	3.24	3.26	3.15	3.25	3.18	NO	3	2.9	3.54	2.83	3.03	3.51	2.99
LU	x	x	x	x	x	x	x	TR	2.75	2.81	3.06	3.38	2.97	3.37	3.11

Fonte: OCSE, banca dati TALIS 2008

x Paesi non partecipanti allo studio

Nota: Scala da 1 a 4 (nessun effetto, effetto scarso, effetto moderato, forte effetto).

Per gli errori standard v. l'appendice disponibile su http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Appendice Paragrafo 1.4 / Iniziative per contrastare le difficoltà di lettura: esempi di buone pratiche forniti da esperti nazionali, 2009/10

Belgio – Comunità francese

- Valutazione esterna degli alunni senza certificazione (*Évaluation externe non certificative*)

Ogni tre anni vengono organizzate valutazioni esterne senza certificazione sulle competenze da sviluppare nell'ambito della lettura/scrittura per gli alunni del 2° e 5° anno dell'istruzione primaria e del 2° e 5° anno dell'istruzione secondaria. Ciò consente agli insegnanti di analizzare il rendimento dei loro studenti per poi utilizzare gli strumenti didattici sviluppati per risolvere i problemi evidenziati dai risultati complessivi.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24755>

- Strumenti di valutazione delle competenze nell'ambito della lettura (*Des outils pour l'évaluation des compétences dans le domaine de la lecture*)

Strumenti di valutazione per materie diverse vengono messi a disposizione della scuola. Essi indicano il tipo di compiti da proporre agli alunni e il livello atteso in determinati momenti del percorso scolastico. Gli insegnanti possono utilizzare tali strumenti così come sono o trarne spunti per le proprie valutazioni finalizzate a misurare il progresso degli studenti e a comprenderne le difficoltà, per poter poi adattare i propri metodi o definire gli obiettivi.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24345>

Belgio – Comunità tedesca

- Progetto del Grande Comune di Burg Reuland (*Projekt der Großgemeinde Burg Reuland*)

In collaborazione con il personale specializzato in sostegno del Centro per il Sostegno all'Apprendimento e del Centro di Informazione sulla Dislessia (*Beratungsstelle für LRS e.V., Aachen-BRD*), gli alunni con difficoltà di apprendimento, individuati dai loro insegnanti, ricevono sostegno individuale e personalizzato, adeguato alle necessità di apprendimento di ciascuno. Gli studenti vengono aiutati in gruppi omogenei al di fuori della classe durante il normale orario scolastico.

Belgio – Comunità fiamminga

- Progetto IQRA (*IQRA-Vlaanderen*)

Questo progetto si propone di diminuire o prevenire i ritardi di apprendimento dei bambini alloctoni, con un'attenzione particolare alla lingua dell'istruzione.

<http://www.bredeschoolhetkeerpunt.be/index.php?section=1&page=27>

- Digibib (ADlbib)

Questo progetto della ONG "Die-'s-Lekti-kus" affronta i problemi di comunicazione scritta degli alunni di intelligenza normale, che possono conseguire buoni risultati a tutti i livelli dell'istruzione se sostenuti dall'uso di strumenti di compensazione. Questo progetto intende offrire tali strumenti a questi studenti. Due gli obiettivi centrali: sviluppo e perfezionamento di strumenti tecnici e disponibilità di libri digitali per mezzo di una biblioteca digitale; e formazione e aumento delle competenze degli insegnanti e dei tutori nel rendere possibile l'uso di questi strumenti a studenti e insegnanti.

<http://www.letop.be>

Repubblica ceca

- Associazione DYS-Centrum della Repubblica ceca (*Dys-Centrum Česká republika*)

Le attività del centro sono incentrate su particolari disabilità dell'apprendimento, in particolare sulla dislessia. Il centro collabora con insegnanti e altro personale educativo in vari luoghi del Paese.

<http://www.dyscentrum.org/>

- **Programma passo per passo – Cominciamo insieme (*Začít spolu*)**

Questo programma introduce, nella scuola preprimaria e primaria, metodi di lavoro che rendono possibile un approccio personalizzato all'insegnamento.

www.sbscr.cz
- **Leggere e scrivere per un pensiero critico (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*)**

In alcune scuole sia primarie che secondarie gli insegnanti specializzati in questo programma realizzano laboratori di lettura che incoraggiano a leggere gli studenti, compresi quelli con difficoltà di lettura.

<http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>

Danimarca

- **E-reading a scuola (*E-læsning i skolen*)**

Questo progetto inserisce le tecnologie per la lettura e la scrittura per studenti dislessici nelle scuole primarie e secondarie inferiori del Comune di Holbæk, per far sì che questi studenti possano avere le stesse condizioni di apprendimento dei loro compagni.
- **Programma sulle parole per giovani con dislessia (*Ordforslagsprogram for unge ordblinde*)**

Sostegno informatico sotto forma di programma specifico sulle parole per aiutare a migliorare ortografia e scrittura degli studenti dislessici.

Germania

- **Indagine sulla lettura che comprende un test tripwire (*Leseuntersuchung mit dem Stolperwörter-Test – LUST-1*)**

L'indagine analizza le difficoltà individuali di lettura con l'uso di un test tripwire e cerca di migliorare la lettura in classe promuovendo una 'cultura della lettura'.

<http://www.agprim.uni-siegen.de/lust/>
- **Inizia a leggere – Iniziativa sulla lettura per la Germania (*LESESTART – Lese-Initiative für Deutschland*)**

L'obiettivo è di rafforzare la formazione generale, avanzata e continua delle persone incaricate di promuovere la lettura.

<http://www.lesestartdeutschland.de/>
- **LEKOLEMO – Programma per promuovere la competenza di lettura e la motivazione alla lettura (*Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation*)**

Il programma integra attività relative alle dimensioni della 'individuazione di informazioni' e della 'riflessione e interpretazione', con lo scopo esplicito di promuovere la motivazione alla lettura.

<http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2009/1513/>

Irlanda

- **Lettura a coppie (Paired reading)**

Pratica in cui un lettore debole viene affiancato a un altro per leggere insieme, allo scopo di migliorare le competenze di lettura.

www.education.gov.ie
- **Iniziative del Programma scolastico Junior Certificate (Junior Certificate School Programme (JCSP)), fra le quali Molla tutto e leggi (Drop Everything and Read), Word millionaire e Fai un libro (Make a book)**

Programma per alunni a rischio di abbandono precoce della scuola, molti dei quali hanno difficoltà di alfabetizzazione e aritmetica: viene quindi proposto un approccio globale all'alfabetizzazione.

<http://jcsp.slss.ie/>
- **Programma Scolastico Junior Certificate: iniziativa 'Library Demonstration'**

Sovvenzioni erogate a varie scuole svantaggiate per istituire o ampliare le biblioteche scolastiche.

<http://jcspliteracy.com/library.php>

Grecia

- Screening degli studenti con difficoltà di apprendimento – Creazione e standardizzazione di Dodici strumenti di valutazione (Porpodas 2008) (*Εξετάζοντας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες 'Κατασκευή και Στάθμιση 12 Διερευνητικών – Ανιχνευτικών Εργαλείων' (Πόρποδας 2008)*)

Spagna

- Alfabetizzazione per tutti (*Lectoescritura para todos*)
Questa iniziativa ha lo scopo di promuovere e sviluppare le competenze di lettura nella scuola preprimaria e primaria e, in particolare, fra la popolazione a rischio con difficoltà di comunicazione orale.
<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/innovacion/colinn011/colinn11pc.pdf>
- Premi nazionali per la ricerca l'innovazione educativa (*Premios de Investigación e Innovación Educativa*)
Uno dei focus è costituito dalle difficoltà di lettura: per esempio, di recente uno dei premi è stato assegnato all'iniziativa 'Alfabetizzazione per tutti'.
<http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=convie>
- Programma di rinforzo, orientamento e sostegno (*Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo*)
Questo programma ha l'obiettivo di migliorare il rendimento scolastico con misure di sostegno diretto o individuale o fornendo risorse alle scuole. È organizzato in due tipi di programmi: 1) Programma di controllo delle scuole, per migliorare le prospettive scolastiche degli studenti con difficoltà (comprese quelle di lettura) nell'ultimo ciclo della scuola primaria e nei primi anni della secondaria inferiore; 2) Programma di sostegno e rinforzo nell'istruzione secondaria, per dare alle scuole risorse aggiuntive mirate a sviluppare un miglioramento complessivo dell'azione educativa.
<http://www.educacion.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>

Francia

- Programma personalizzato per il successo scolastico (*Programme personnalisé de réussite éducative*)
Gli studenti a rischio di non arrivare ad acquisire le competenze necessarie alla fine di un ciclo vengono aiutati con azioni personalizzate, soprattutto in francese, matematica e lingue, per ottenere le competenze richieste.
<http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html>
- Spinta d'avvio (*Coups de pouce*)
Programma intensivo di assistenza per lettori principianti (1° anno) tutti i giorni dopo la scuola, con lo scopo di stabilire un dialogo fra genitori e scuole, rafforzare la fiducia in se stessi dei genitori come educatori e quella dei bambini nelle proprie capacità di riuscita.
<http://www.coupdepoucecle.fr/>
- Leggere e far leggere (*Lire et faire lire*)
Programma con l'obiettivo di sviluppare il piacere di leggere attraverso la solidarietà tra generazioni, con volontari ultracinquantenni che fanno attività con piccoli gruppi di bambini in centri ricreativi, scuole materne, biblioteche, scuole ecc. e leggono con loro e per loro.
<http://www.lireetfairelire.org/LFL/>

Italia

- I care - Imparare comunicare agire in una rete educativa
Il progetto è dedicato ai problemi dell'integrazione scolastica e sociale degli studenti disabili e ha l'obiettivo di promuovere nelle scuole di ogni livello azioni sistematiche e attività di formazione per insegnanti e dirigenti scolastici privilegiando in particolare gli aspetti fondamentali delle politiche di integrazione.
<http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/icare/presentazione.shtml>

- Nuove tecnologie e disabilità

Prevede sette azioni indipendenti ma coordinate per l'integrazione dell'insegnamento speciale con le nuove risorse tecnologiche allo scopo di sostenere l'apprendimento e l'inclusione degli studenti disabili nelle scuole.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/ntd/allegati/studio_fattibilita.pdf

- E-Inclusion

Per mezzo di questo progetto 110 scuole, selezionate da una commissione speciale, vengono finanziate per iniziative di integrazione in favore di studenti a rischio e con disabilità. Ogni scuola viene sostenuta nell'acquisto di hardware e software appositi.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/e_inclusion/presentazione.shtml

Cipro

- Programma di alfabetizzazione funzionale (*Programma Alfavitismou*)

Il programma mira a ridurre le ripetenze e a prevenire l'abbandono scolastico e l'esclusione sociale mediante lo sviluppo delle competenze di base, fra cui quelle di lettura, quelle di espressione personale, di giudizio e di comunicazione, e l'immagine di se stessi.

Lettonia

- Siti web creati dal Forum delle idee (*Ideju Forums*)

Siti contenenti audiolibri per bambini e versioni scritte, come anche poesie, indovinelli, scioglilingua ecc. Le risorse sono gratuite, e molte scuole usano questo sito per migliorare le competenze dei loro alunni.

www.pasakas.net; www.skazki.com

- Regolamento N. 335 del Consiglio dei Ministri (adottato il 6 aprile 2010): 'Norme sul contenuto e la procedura per i test statali centralizzati' (*Ministru Kabineta 2010. gada 6. aprīļa noteikumi Nr. 335 'Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību'*)

Questo regolamento prevede misure di sostegno per studenti con bisogni educativi speciali, compresi quelli con difficoltà di lettura, durante i test statali. Inoltre, gli insegnanti sono tenuti a trovare modi per aiutare gli studenti a sviluppare le competenze di lettura.

http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/MK335_06042010.PDF

Lituania

- Programma nazionale di promozione della lettura (*Nacionalinė skaitymo skatinimo programa*)

Gli obiettivi del programma sono quelli di sostenere finanziariamente diversi progetti e sotto-programmi relativi alla lettura, sviluppare le competenze professionali di promozione della lettura e di specializzazione, sviluppare un sistema di monitoraggio delle esigenze e delle competenze di lettura.

[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=287765&p_query=&p_tr2=\)](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=287765&p_query=&p_tr2=))

- Servizio pedagogico e psicologico del Comune di Utena (*Utenos pedagoginė psichologinė tarnyba*)

Gli specialisti del servizio pedagogico e psicologico lavorano regolarmente con gli studenti con difficoltà di lettura.

http://www.ppt.utenai.lt/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=55

Lussemburgo

Dati non disponibili

Ungheria

- Discussione permanente sullo sviluppo della lettura nei programmi finanziati dal Ministero delle risorse nazionali, Istituto di ricerca linguistica dell'Accademia ungherese della scienza (*Eszmecsere az olvasásfejlesztésről a Nemzeti Erőforrás Minisztérium és az MTA Nyelvtudományi Intézete által finanszírozott programokban*)

La Nuova rivista pedagogica, l'educazione, lingua arte pedagogia, le varie riviste universitarie ed elettroniche e le commissioni locali e regionali sono tutte coinvolte nella formazione di chi non conosce le difficoltà di lettura e nell'offrire testi teorici o di ricerca sullo sviluppo della lettura e sugli interventi di recupero.

- Uffici di consulenza pedagogica (*Nevelési Tanácsadók*)

Le iniziative e i programmi dell'Organizzazione dei consulenti pedagogici e gli Uffici di consulenza regionali e locali si occupano delle difficoltà degli studenti e dell'esigenza di esplorare le possibilità di trattamento. Un buon esempio è il Gruppo di counselling pedagogico distrettuale Ferencváros, che offre informazioni ai genitori sulle cause e gli interventi di recupero.

<http://www.fernevtan.hu/szolgalatasok/fejlesztés.htm>

- Istituto Peto, Budapest (*Pető Intézet, Budapest*)

Questo Istituto è un ente noto a livello internazionale che aiuta a integrare nella società i ragazzi disabili fra i 2 e i 17 anni di età. I suoi programmi offrono aiuto per varie disabilità, e anche sostegno per le difficoltà di lettura.

<http://peto.hu/>

Malta

- Individuare bambini "a rischio". Un approccio scolastico integrato alle competenze di base e di lettura, insegnamento complementare (insegnamento di recupero) (*Identifying 'at-risk' children, Whole School Approach to reading literacy/Core competences, Complementary Education (Remedial Education)*)

Gli insegnanti vengono aiutati a individuare gli studenti con difficoltà per mezzo di liste di controllo. L'obiettivo è quello di capire il prima possibile chi ha difficoltà di lettura, e dargli il sostegno specifico necessario senza dover attendere valutazioni di tipo formale.

- Sostenere il bambino nella classe (*Supporting the child in the class*)

Gli insegnanti di sostegno offrono aiuto continuo sia dentro che fuori della classe agli studenti con difficoltà.

- Sostenere gli studenti dislessici nella transizione (*Supporting dyslexic students at transition*)

Gli insegnanti forniscono sostegno ai ragazzi dislessici che passano dalla scuola primaria alla secondaria per aiutarli ad affrontare i grandi impegni richiesti dalla scuola secondaria.

Paesi Bassi

- Piano generale dislessia (*Masterplan Dyslexie*)

Le attività di questo piano mirano a individuare i problemi di lettura e dislessia e a guidare gli studenti dislessici in tutte le scuole e a tutti i livelli. L'obiettivo generale è quello di fornire consulenze rapide e appropriate.

www.masterplandyslexie.nl

- Premio Dr. Moomers (*Dr. Moomers Prize*)

Questo premio è destinato alle scuole che lavorano duramente e con buoni risultati per migliorare la qualità della lettura e della lingua, e che stimolano le altre scuole a migliorare la propria.

www.mommersprijs.nl

- Fondazione leggere e scrivere (*Stichting Lezen en Schrijven*)

Questa Fondazione ha l'obiettivo di attirare l'attenzione sui problemi relativi all'alfabetizzazione, di stimolare la discussione su questi problemi e di contribuire ad attenuarli.

<http://www.lezenenschrijven.nl/>

Austria

- Personalizzazione basata su parametri nell'insegnamento iniziale della lettura (*Kriteriengeleitete Individualisierung im (Erst)Leseunterricht – KIL*)

Personalizzazione del processo di apprendimento della lettura mediante l'utilizzo di un insieme di parametri che ogni studente deve soddisfare.

- Programma di lettura computerizzato per lettori in difficoltà (*Diagnose- und Therapiesoftware für Lese- und Rechtschreibschwäche*)

Programma informatico per la diagnosi e il recupero di lettori scarsi a livello secondario. Gli insegnanti formati per usare questo strumento sono in grado di individuare i motivi dei problemi di lettura e di offrire un aiuto personalizzato.

<http://www.celeco.de/>

- Scuola di lettura, Tirolo (*Schule des Lesens, Tirol*)

Iniziativa della commissione scolastica tirolese per sostenere i programmi di lettura di scuola secondaria per lettori con difficoltà e per l'insegnamento della competenza di lettura in generale. Il sito web offre materiale scaricabile ed esercizi Online. Si organizzano anche programmi di sviluppo professionale continuo per le scuole.

http://www.legimus.tsn.at/sdl/index.html#schule_des_lesens.html

Polonia

- Gara di ortografia (*Konkurs Ortograficzny Wielkie Malowanie Ortografii*)

Questa gara ha lo scopo di mostrare agli adulti i problemi degli alunni con la lettura e la scrittura, come la dislessia, per promuovere nuovi metodi di insegnamento e ispirare gli insegnanti nel preparare i loro progetti didattici.

http://www.ptd.edu.pl/aktualnosci/wielkie_malowanie_ortografii

- Giorno della diagnosi gratuita dei difetti di pronuncia (*Dzień Bezpłatnych Diagnoz Logopedycznych – DBDL*)

L'iniziativa mira a facilitare l'accesso alla diagnosi professionale per persone con difetti di pronuncia, a diffondere le conoscenze sulla logopedia e a risolvere i problemi relativi alla comunicazione verbale.

<http://www.logopeda.org.pl/en/dbdl.php>

Portogallo

- Rete di biblioteche scolastiche (*Rede de Bibliotecas Escolares*)

Dare una biblioteca a ogni scuola agevola il lavoro di recupero e l'accesso a tipi diversi di libri e di altri materiali.

<http://www.rbe.min-edu.pt/>

- Piano nazionale di lettura (*Plano Nacional de Leitura*)

Iniziative governative per promuovere l'abitudine alla lettura e la lettura familiare a casa, in coordinamento con le scuole.

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

- Programma nazionale di insegnamento del portoghese (*Programa Nacional do Ensino do Português*)

Ha lo scopo di migliorare l'insegnamento della lingua portoghese nei primi quattro anni di scuola (primo ciclo di *Ensino Básico*), soprattutto per quanto riguarda la comprensione del testo scritto e la comunicazione orale e scritta. Per ogni scuola è selezionato un insegnante che segue un corso di istruzione superiore per un anno e che, a sua volta, l'anno seguente insegna a un gruppo di docenti della sua scuola.

<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>

Romania

- Circoli letterari (*Cercuri de lectură*)

Attività con lo scopo di aumentare l'interesse degli studenti nella lettura per divertimento, indipendentemente dal contesto (sia dentro che fuori dalla scuola) in tutti i cicli dell'istruzione.

http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=menu_cercuri&dreapta=c_dreapta&nrcrt=3

- Programma nazionale per lo sviluppo delle competenze di lettura (*Programul Național pentru Dezvoltarea competențelor de lectură*)

L'obiettivo principale è promuovere la lettura in tutti gli ambienti (sia dentro che fuori della scuola) per tutti gli studenti.

<http://www.edu.ro>

- Sviluppo di competenze chiave – Premesse dall'inclusione sociale. Un progetto FSE. (*Dezvoltarea competentelor cheie – premisa a incluziunii sociale*)

Il progetto ha lo scopo di migliorare le competenze chiave nell'istruzione primaria con la creazione/verifica/guida e messa in atto di un programma educativo integrato con l'obiettivo di aumentare la qualità dell'istruzione come sistema.

<http://www.edu.ro/index.php/articles/c935/>

Slovenia

- Programma per bambini con difficoltà di lettura nella scuola primaria Osnovna šola Dravljje di Lubiana (*Program za otroke z bralnimi težavami v javni osnovni šoli Dravljje, Ljubljana*)
L'obiettivo è migliorare le competenze di lettura degli studenti per mezzo dell'apprendimento di parole nuove con giochi di parole, comprensione e lettura di testi interessanti. Una volta a settimana si pratica la lettura rapida e si verificano i progressi individuali.

Slovacchia

- Counselling educativo e psicologico (*Pedagogicko psychologické poradenstvo*)
Viene offerta assistenza a studenti con dislessia, disortografia e problemi a unire i suoni in sillabe. Il programma è basato sulla collaborazione fra insegnanti, parenti e servizio di counselling.
- Assistenti agli insegnanti di studenti Rom (*Rómsky asistent učiteľa*)
Aiutano gli insegnanti nel lavoro con gli alunni Rom per superare le difficoltà causate da un ambiente socialmente svantaggiato e per aiutare questi bambini ad acquisire competenze di base di lettura, in particolare creando ponti tra la lingua Rom e quella slovacca.

Finlandia

- Insegnamento speciale part-time (*Osa-aikainen erityisopetus*)
Viene dato a studenti con lievi difficoltà di apprendimento o adattamento, in piccoli gruppi o singolarmente. Lo scopo è sostenerli in modo efficace fin da subito in modo da evitare difficoltà anche in altre materie e in fase più avanzata degli studi.
- Insegnamento di recupero (*Tukiopetus*)
Forma di differenziazione caratterizzata da compiti individuali, uso del tempo personalizzato, orientamento e counselling. L'insegnamento di recupero comincia appena vengono notate le difficoltà di apprendimento, in modo tale che lo studente non rimanga indietro negli studi.
- Istituto Niilo Mäki (*Niilo Mäki Instituutti*)
L'istituto funziona come un'unità di ricerca multidisciplinare e di sviluppo per le disabilità nell'apprendimento. L'area di intervento è incentrata sulla prevenzione precoce della dissociazione dei giovani dalle proprie responsabilità educative.

www.nmi.fi

Svezia

- Sito web dell'Agenzia Nazionale dell'Istruzione (*Skolverket webbplats*)
Il sito raccoglie idee di progetto e le presenta in modo accessibile per mettere a disposizione i risultati a tutti gli insegnanti interessati.

<http://www.skolverket.se/>

Regno Unito – Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord (1)

- Inghilterra – Ogni bambino è un lettore (*Every Child a Reader (ECaR)*)
Non si tratta di un singolo intervento ma di un modello per l'erogazione di interventi diversi nei primi anni dell'istruzione primaria (fra i 5 e i 7 anni di età). La Fase 1, per tutti i bambini, fornisce insegnamento in classe di alta qualità per sviluppare le competenze di ascolto e di espressione orale e la consapevolezza fonologica, con l'uso di un programma fonico sistematico. La Fase 2, per bambini appena al di sotto del rendimento richiesto a 6 anni a livello nazionale, offre sostegno aggiuntivo mediante programmi di intervento su piccoli gruppi svolti da un assistente. La Fase 3, per bambini di 6 anni in difficoltà, fornisce sostegno intensivo da parte di un insegnante o assistente che ha frequentato una formazione supplementare per insegnare a bambini con difficoltà di lettura. L'intervento più intensivo della Fase 3 è il Recupero della lettura (*Reading recovery*) (v. sotto).

<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/22481>

(1) Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord): l'anno di riferimento per queste informazioni è il 2009/10 (fino al 31 marzo 2010).

- Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord – Recupero della lettura (*Reading Recovery, RR*)

Reading Recovery è un intervento che individua i bambini di 5 e di 6 anni con i peggiori risultati nella lettura allo scopo di aiutarli prima che i problemi si consolidino. I bambini selezionati ricevono tutti i giorni mezz'ora di lezione individuale da un insegnante con formazione specifica, che propone un insegnamento altamente dinamico su misura per le esigenze di ciascun bambino. Dal 1990, anno della sua introduzione nel Regno Unito, dalla Nuova Zelanda, l'intervento *Reading Recovery* viene usato in molte iniziative a livello statale e locale in Inghilterra e in altre parti del Regno Unito, e oggi è un elemento chiave del programma *ECaR* in Inghilterra (v. sopra). In Galles, le sovvenzioni statali per il *Reading Recovery* sono terminate, ma il programma continua a essere sostenuto da alcune amministrazioni locali. In Irlanda del Nord dal 1998 al 2006 è stato attivo un programma di formazione per insegnanti in *Reading Recovery*, e continuano a essere erogate sovvenzioni a ciascuna Commissione per l'istruzione e le biblioteche per l'impiego di un funzionario formato in *Reading Recovery* a disposizione per sostenere scuole e insegnanti in tutte le aree di competenza di tali commissioni.

<http://www.everychildachancetrust.org/ecar/index.cfm>

- Inghilterra – Leggere entro i sei anni – come fanno le scuole migliori (*Reading by Six – how the best schools do it*)

L'Ofsted, l'ispettorato scolastico, ha individuato 12 scuole primarie come esempi di buone pratiche. In queste scuole praticamente ogni bambino impara a leggere indipendentemente dalle condizioni socioeconomiche del quartiere di provenienza, dall'etnia, dalla lingua parlata a casa e delle necessità educative o disabilità particolari. L'Ofsted ha trovato che la riuscita di queste scuole si basa sulla determinazione a far imparare a leggere tutti i bambini, sostenuta da un approccio estremamente rigoroso e sequenziale allo sviluppo delle abilità di parola e ascolto e dell'insegnamento della lettura, della scrittura e dell'ortografia attraverso la fonica sistematica. Ognuna di queste scuole dimostra un alto grado di coerenza e impegno al metodo di insegnamento della lettura prescelto, in cui i fattori chiave sono la leadership del preside e la preminenza dell'alfabetizzazione.

<http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/News/Press-and-media/2010/November/Reading-by-six-how-the-best-schools-do-it-Ofsted>

- Galles – Assistenti di sostegno alla lettura nell'istruzione attraverso il gallese (*Learning support assistants in Welsh-medium education*)

L'uso di assistenti di sostegno per l'apprendimento (*Learning support assistants, LSA*) (noti anche come assistenti didattici) per sostenere gli insegnanti in classe è molto diffuso in Galles. L'*Estyn*, l'ispettorato scolastico gallese, ha evidenziato un esempio di buone pratiche nell'utilizzo di queste figure professionali in una scuola media gallese (attraverso il gallese) in cui quasi tutti gli studenti provengono da famiglie in cui il gallese non è la prima lingua. Gli *LSA*, pagati dal bilancio scolastico, erogano ai ragazzi individuati come portatori di ritardo nella lettura di un anno un insegnamento di sostegno di 15-20 minuti tre volte a settimana, dando loro la possibilità di esercitare e rafforzare le competenze orali e sviluppare quelle di lettura. Insegnanti e *LSA* lavorano a stretto contatto per programmare e valutare il lavoro e i progressi degli studenti e per mantenere forti legami con il resto del lavoro che si fa in classe.

http://www.estyn.gov.uk/ThematicReports/best_practice_in_the_reading_and_writing_of_pupils_aged_five_to_seven_years.pdf

Regno Unito – Scozia

- Piano di alfabetizzazione del West Dunbartonshire (*West Dunbartonshire's Literacy Scheme*)

Programma intensivo di intervento precoce (nella scuola preprimaria e nei primi due anni della scuola primaria) che usa una risorsa pubblicata a livello commerciale che adotta un metodo basato sulla 'fonetica sintetica' e mira a ottimizzare nei bambini la comprensione precoce di fonemi e il riconoscimento delle parole e a promuovere la lettura per divertimento e un atteggiamento positivo verso di essa.

<http://www.nationalliteracytrust.net/policy/Scotinitiatives.html#eradicates>

- Progetto del North Lanarkshire: guida attiva all'alfabetizzazione (*North Lanarkshire Project: Active Literacy Pilot*)

Programma che ha l'obiettivo di assicurare un alto livello di alfabetizzazione per tutti, con particolare attenzione al progresso degli studenti con difficoltà nelle prime fasi dello sviluppo della lettura.

<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/learningacrossthecurriculum/literacy/>

- Circoli letterari e lettura per divertimento (*Literature Circles and Reading for Enjoyment*)

Piccoli gruppi composti da quattro a sei bambini che si riuniscono regolarmente in classe per discutere di un libro che stanno leggendo tutti. Questo metodo promuove la lettura per divertimento sfruttando i social network frequentati dal gruppo di coetanei.

<http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/11/SRLitCir>

Islanda

- Iniziare l'alfabetizzazione (*Byrjendalæsi*)

Si tratta di un metodo interattivo di insegnamento dell'alfabetizzazione al primo e secondo anno dell'istruzione primaria che integra le varie materie linguistiche ; è un metodo inclusivo, privilegia l'uso di testi significativi, la collaborazione, l'action learning e la metacognizione. Con l'uso di questo metodo si possono trattare le esigenze personali all'interno della classe.

http://www.unak.is/skolathrounarsvid/page/skolathroun_blbladid

- Screening come parte dell'esame del quarto anno coordinato a livello nazionale (*Skimun í samræmdum prófum í 4. bekk*)

Una parte dell'esame nazionale del quarto anno in islandese è usata per individuare gli alunni con difficoltà di lettura. Non vengono dati voti, ma viene fatta solo una breve nota che gli insegnanti possono usare per valutare la capacità di lettura degli alunni.

- Audiolibri (*Hljóðbækur*)

Námsgagnastofnun è un ente governativo che fornisce alle scuole dell'obbligo tutti i tipi di materiale didattico. Gli studenti con difficoltà di lettura possono scaricare gratuitamente gli audiolibri dal sito web dell'ente.

<http://www.nams.is/Languages/English-information/>

Norvegia

- TRAS – Registrazione Precoce dello Sviluppo del Linguaggio (*Tidlig Registrering av Språkutvikling*)

Il progetto mira a prevenire i disturbi della lettura e della scrittura individuando i problemi di linguaggio già nella scuola preprimaria. Si tratta di un modo di osservare e lavorare coi bambini in modo dinamico.

<http://lesesenteret.uis.no/frontpage/>
http://lesesenteret.uis.no/kurs_og_boeker/boeker_og_hefter/article1989-588.html

- Progetto insegnanti di lettura nella comunità di Skedsmo (*Leselærerprosjektet i Skedsmo*)

Il progetto ha lo scopo di gli insegnanti all'insegnamento specifico della lettura, basandosi su un programma di intervento sulla lettura.

<http://www.skedsmo.kommune.no/Hovedtema/Barnehage-og-Skole/>

- Test nazionali in competenze di lettura di base al 5° e 8° anno della scuola primaria e secondaria inferiore (*Nasjonale prøver i lesing, 5. og 8. Trinn*)

Questi test nazionali sono pensati per fornire informazioni sulla misura in cui gli studenti hanno acquisito le competenze di base in conformità con gli obiettivi di apprendimento curricolari.

<http://www.udir.no/>

- Test di mappatura nella lettura (*Kartleggingsprøver i lesing*)

Lo scopo di questi test è che gli insegnanti/le scuole possano capire quali studenti potrebbero necessitare di maggior follow-up e adeguamento. Il rilevamento delle competenze di base nella lettura nei primi tre anni della scuola primaria fa parte del follow-up del singolo studente e della prevenzione del rischio di abbandono nel corso dell'istruzione secondaria.

Appendice Paragrafo 3.4 /Principali programmi per la promozione della lettura nella società riferiti dagli esperti nazionali, 2009/10

Belgio – Comunità francese

- **Furore della lettura (*Fureur de lire*)**

Durata del programma: dal 1991 – in corso

Evento annuale che si svolge soprattutto nelle biblioteche pubbliche e nelle librerie, con l'obiettivo di promuovere la lettura con interviste ad autori e illustratori, passeggiate in famiglia con narrazioni, lettura ad alta voce ai bambini, mostre di fumetti ecc.

Ente coordinatore / Sito web

Servizio generale delle lettere e del libro (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.lettresetlivre.cfwb.be/>

<http://www.fureurdelire.cfwb.be/>

- **Lectomaton**

Durata del programma: In corso

Lectomaton è una catena di lettura da condividere tutto l'anno su Internet. Ci si registra via webcam, cellulare videocamera, fotocamera digitale, da soli o con altri, a casa, per strada, in biblioteca, in libreria, leggendo un brano letterario a propria scelta.

Ente coordinatore / Sito web

Servizio generale delle lettere e del libro (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=2826>

- **Piccolo furore (*Petite Fureur*)**

Durata del programma: dal 2006 – in corso

Petite Fureur è una gara organizzata dalla Comunità francese per incoraggiare la lettura nei bambini dai 3 ai 13 anni di età e per promuovere autori e illustratori valloni e di Bruxelles.

Ente coordinatore / Sito web

Servizio generale delle lettere e del libro (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=1443>

- **Attività delle biblioteche pubbliche (*Activités des bibliothèques publiques*)**

Durata del programma: In corso

Le biblioteche pubbliche organizzano una varietà di eventi sul libro, menzionati su Internet, fra cui: Parole erranti; Libri Mikado; L'ora dell'anziano. Le biblioteche usano anche un "bibliobus", cioè un veicolo-biblioteca per prestare i libri e dare un caldo benvenuto a tutti i visitatori e i lettori.

Ente coordinatore / Sito web

Servizio generale delle lettere e del libro (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.bibliotheques.be/fr/homepage/>

<http://www.bibliotheques.be/fr/agendas/>
<http://www.bibliotheques.be/fr/bibliobus/>

- **Fiera del libro di Bruxelles (*Foire du livre de Bruxelles*)**

Durata del programma: dal 1970 – in corso

Questa fiera è una piattaforma per la promozione dei mestieri legati ai libri, una cassa di risonanza che incoraggia a leggere e suscita curiosità. A fianco delle presentazioni di libri, conferenze (per esempio sugli e-book), reading di autori, animazioni (alcune pensate per le scuole) contribuiscono a mettere in luce i libri e la lettura.

Ente coordinatore / Sito web

Fiera del Libro di Bruxelles (*Foire du livre de Bruxelles (asbl)*)

<http://www.flb.be/>

Belgio – Comunità tedesca

- Crescere coi libri (*Mit Büchern groß werden*)

Durata del programma: dal 1997 – in corso

Iniziativa che mira a mettere in luce l'importanza dei libri nello sviluppo dei bambini e ad aiutare i genitori a portare il piacere della lettura nella vita dei loro figli. I genitori ricevono informazioni sui luoghi dove si prestano libri e dove vengono offerte attività di promozione della lettura.

Ente coordinatore / Sito web

Centro multimediale della Comunità tedesca (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)

www.medienzentrum.be

- Gli 'sponsor della lettura' nella Comunità tedesca (*Lesefreundschaften in der DG*)

Durata del programma: dal 2003 – in corso

Volontari di età compresa fra i 10 e i 75 anni mettono il loro tempo a disposizione per leggere a gruppi di bambini, adulti, disabili e anziani in scuole, case di riposo, biblioteche ed eventi speciali.

Ente coordinatore / Sito web

Centro multimediale della Comunità tedesca (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)

www.medienzentrum.be/

- Laboratorio multiculturale di tedesco (*Multikulturelles Deutschatelier*)

Durata del programma: dal 2007 – in corso

Progetto rivolto specificamente a donne immigrate, con corsi per promuoverne le competenze linguistiche e di lettura.

Ente coordinatore / Sito web

Associazione delle donne (*Frauenliga*)

<http://www.frauenliga.be/>

- Zaino letterario (*Lesehits im Rucksack*)

Durata del programma: dal 2002 – in corso

Progetto scolastico in cui le biblioteche preparano zaini pieni di libri adatti all'età degli studenti. Si comincia in una classe, dove lo zaino resta un mese: i bambini leggono, discutono, scrivono commenti sui libri preferiti e li mettono nello zaino prima che venga spostato in un'altra classe o un'altra scuola.

Ente coordinatore / Sito web

Centro multimediale della Comunità tedesca (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*) in partenariato con biblioteche e compagnia dei trasporti (*TEC*)

www.medienzentrum.be/

- Charlotte gioca con (*Leselotta Karotta*)

Durata del programma: dal 2005 – in corso

Progetto incentrato su una bambola che "vive" in biblioteca e scrive una lettera ai bambini della scuola primaria che stanno imparando a leggere e a scrivere. I bambini devono risponderle e diventare suoi amici di penna. Alla fine dell'anno scolastico alunni e classi sono invitati ad andare a trovare la loro amica di penna in biblioteca per conoscere la sua "casa" fra i libri.

Ente coordinatore / Sito web

Centro multimediale della Comunità tedesca (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)

www.medienzentrum.be/

Belgio – Comunità fiamminga

- Piano operativo per aumentare l'alfabetizzazione (*Stratich Plan Geletterdheid Verhogen*)

Durata del programma: 2005-2011

Piano operativo per aumentare il livello di alfabetizzazione dell'intera popolazione attraverso la ricerca scientifica, lo sviluppo di uno strumento per fare lo screening dell'alfabetizzazione, la promozione dell'alfabetizzazione sul posto di lavoro e nelle politiche sociali locali, il sostegno finanziario al centro dell'istruzione di base per adulti.

Ente coordinatore / Sito web

Dipartimento dell'istruzione della Comunità Fiamminga

<http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/371.pdf>

- Programmi per la promozione della cultura della lettura dell'ente nazionale per la promozione della lettura (*Stichting Lezen*)

Durata del programma: dal 1972 – in corso

- Giuria di bambini e ragazzi (*Kinderen- en jeugdjury*): il maggior gruppo di lettura del paese (www.kjv.be).
- Settimana del libro per bambini (*Kinderboekenweek*): festival annuale per giovani lettori (www.jeugdboekenweek.be).
- La sfida del Libro (*Fahrenheit 451 en de weddenschap*): metodo per la formazione tecnica e professionale degli over 15 (www.boekenzoeker.org, www.deweddenschap.be).
- Tutti leggono (*Iedereen leest*): ispira tutti a leggere! (www.iedereenleest.be)

Ente coordinatore / Sito web

Stichting Lezen: ente nazionale per la promozione della lettura.

www.stichtinglezen.be

- Mi scusi? (*Wabliedt*)

Durata del programma: dal 1984 – in corso

Wabliedt è il centro per una lingua chiara e accessibile (incentrato sull'alfabetizzazione degli adulti) con tre compiti fondamentali: pubblicare un giornale facile da leggere; consigliare alle società di scrivere in modo chiaro e accessibile; e fornire libri per adulti di facile lettura.

Ente coordinatore / Sito web

Stichting Lezen: ente nazionale di promozione della lettura.

www.wabliedt.be

- Libro.be (*Boek.be*)

Durata del programma: In corso

L'organizzazione coordina, ad esempio, la Fiera fiamminga del Libro (www.boekenvak.be/boekenbeurs/loket/basisinfo) e il progetto *Boekenbeestenbus* (<http://boekenbeesten.be>). Rappresenta librai, importatori ed editori fiamminghi e organizza campagne per promuovere la vendita di libri come la www.boekenvak.be, www.boekenbank.be, ecc.

Ente coordinatore / Sito web

Stichting Lezen: ente nazionale di promozione della lettura.

www.boek.be

- LOCUS

Durata del programma: In corso

Organizzazione di supporto per biblioteche e centri culturali locali e comunali. Organizzatore della Settimana della biblioteca.

Ente coordinatore / Sito web

Stichting Lezen: ente nazionale di promozione della lettura.

www.locusnet.be

Bulgaria

- Programma nazionale "Con attenzione per ogni studente" – Modulo "Assicurare formazione extra per studenti allo scopo di migliorarne i risultati nelle materie di cultura generale" (*Национална програма „С грижа за всеки ученик” – Модул „Осигуряване на допълнително обучение за ученици, насочено към подобряване на техните постижения по основните предмети в училище”*)

Durata del programma: dal 2008 – in corso

Gli obiettivi di questo modulo sono:

- dare possibilità di formazione aggiuntiva a bambini con problemi di assimilazione dei contenuti educativi;
- motivare gli insegnanti a lavorare con gli studenti tenendo conto delle loro capacità e interessi personali;
- promuovere l'applicazione di metodi innovativi di insegnamento e apprendimento per bambini con abilità diverse.

Ente coordinatore / Sito web

Ministero dell'istruzione, della gioventù e della scienza

http://mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/projects/national_programs/2010pl8_s-grizha.pdf

- **Sii alfabetizzato (*Бъди грамотен*)**
Durata del programma: dal 2009 – in corso
 Campagna nazionale su internet con lo scopo di aumentare l'alfabetizzazione complessiva dei giovani coinvolgendoli nelle cosiddette gare di alfabetizzazione.
Ente coordinatore / Sito web
 Portale educativo – Akademia
www.akademia.bg
- **La grande lettura (*Голямото четене*)**
Durata del programma: Da ottobre 2008 a marzo 2009
 Campagna nazionale sulla televisione nazionale bulgara che ha dato la possibilità ai cittadini di votare e scegliere il loro romanzo preferito della letteratura bulgara e mondiale. Lo scopo era quello di sollevare l'interesse del pubblico alla lettura.
Ente coordinatore / Sito web
 Televisione nazionale bulgara
www.bnt.bg

Repubblica ceca

- **Ogni ceco legge ai bambini (*Celé Česko čte dětem*)**
Durata del programma: dal 2006 – in corso
 Progetto che aiuta i genitori a leggere ad alta voce ai bambini perché si formino abitudini di lettura da portarsi dietro fino all'età adulta. Oltre ai genitori, anche attori, cantanti, scrittori, atleti, politici ecc. vanno in scuole, biblioteche, librerie, ospedali a leggere ai bambini.
Ente coordinatore / Sito web
Celé Česko čte dětem, Organizzazione non a scopo di lucro (*Celé Česko čte dětem, obecně prospěšná společnost*)
<http://www.celeceskoctedetem.cz/>
 Sul programma in inglese: <http://www.celeceskoctedetem.cz/gb/>
- **Sondaggio pubblico SUK – Leggiamo tutti (*Anketa SUK – Čteme všichni*)**
Durata del programma: dal 1993 – in corso
 Programma che promuove la lettura e la letteratura contemporanea per bambini per mezzo di un sondaggio pubblico in cui i bambini votano il loro libro preferito fra quelli pubblicati l'anno precedente. Il programma fornisce informazioni a insegnanti e bibliotecari sulla letteratura di qualità per bambini.
Ente coordinatore / Sito web
 Biblioteca pedagogica nazionale Comenius – dipartimento dell'Istituto per l'informazione sull'istruzione (*Národní pedagogická knihovna Komenského – divize Ústavu pro informace ve vzdělávání*)
<http://www.npkk.cz/>
- **Sono già un lettore – Un libro per i bambini al primo anno di scuola primaria (*Už jsem čtenář – knížka pro prvňáčka*)**
Durata del programma: dal 2009 – in corso
 Programma in cui gli alunni del primo anno frequentano la biblioteca e partecipano a varie attività di promozione della lettura (incontri con gli autori, mostre di libri, discussioni ecc.) per sviluppare le competenze di lettura fin dall'inizio della scuola, favorire l'abitudine alla lettura e usare le biblioteche pubbliche o scolastiche per cercare informazioni.
Ente coordinatore / Sito web
 Biblioteca pedagogica nazionale Comenius – dipartimento dell'Istituto per l'informazione sull'istruzione. Questo progetto è sostenuto dal Ministero dell'istruzione, della gioventù e dello sport.
<http://www.npkk.cz/>
- **Una notte con Andersen (*Noc s Andersenem*)**
Durata del programma: dal 2000 – in corso
 Iniziativa nelle biblioteche che consiste in una notte di avventure, fiabe, giochi e sorprese per promuovere l'interesse dei bambini nella lettura.

Ente coordinatore / Sito web

Associazione dei Professionisti delle biblioteche e dell'informazione della Repubblica ceca (*Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky – SKIP*)

http://skip.nkp.cz/english/index_e.htm

Sul programma in inglese: <http://www.nocsandersenem.cz/english.html>

- **Crescere con il libro (*Rosteme s knihou*)**

Durata del programma: dal 2005 – in corso

Progetto rivolto ai bambini delle scuole preprimarie e primarie allo scopo di sviluppare e approfondire il loro atteggiamento positivo verso i libri e la letteratura, accrescere le loro competenze di alfabetizzazione, migliorare quelle di comunicazione e ampliare la loro cultura generale.

Ente coordinatore / Sito web

Associazione dei librai e degli editori cechi (*Svaz českých knihkupců a nakladatelů – SČKN*)

<http://www.sckn.cz/>

<http://www.rostemesknihou.cz/>

Sul programma in inglese: http://www.svetknihy.cz/userdata/files/rsk_en.ppt

Danimarca

- **Avvio alla lettura (*Bogstart*)**

Durata del programma: 2009-2012

Programma incentrato sull'importanza della stimolazione linguistica precoce. Sostiene i genitori che aiutano i propri figli a sviluppare competenze precoci offrendo loro un pacchetto che comprende libri e CD con musica e letture.

Ente coordinatore / Sito web

Agenzia danese per le biblioteche e i media (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/bogstart/>

Sul programma in inglese: <http://www.bibliotekogmedier.dk/english/bookstart-program/>

- **Il piacere di leggere (*Læselyst*)**

Durata del programma: 2008-2010

Programma che mira a incoraggiare nei bambini il piacere di leggere con una grande varietà di iniziative e attività, comprese biblioteche nelle scuole materne, campagne nazionali di lettura per scolari e attività letterarie per ragazzi.

Ente coordinatore / Sito web

Agenzia danese per le biblioteche e i media, in collaborazione con il Ministero della cultura, il Ministero dell'istruzione e il Ministero degli interni e degli affari sociali (*Styrelsen for Bibliotek og Medier, Kulturministeriet, Undervisningsministeriet, Indenrigs- og Sundhedsministeriet*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/laeselyst/>

http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx_lfcategoriesfe_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b

- **Biblioteche alla scuola materna – parte del programma La gioia di leggere (*Børnehavebiblioteker. Læselyst*)**

Durata del programma: 2008-2010

Le biblioteche delle scuole materne contribuiscono al processo di democratizzazione dell'accesso a libri e altri materiali da parte di bambini e genitori perché danno a tutti i bambini uguale possibilità di accedere ai libri e alla lettura.

Ente coordinatore / Sito web

Agenzia danese per le biblioteche e i media (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/boernehavebiblioteker/>

- **Campagne nazionali per la lettura per i bambini delle scuole – parte del programma La gioia di leggere (*Nationale kampagner for skolebørn. Læselyst*)**

Durata del programma: 2008-2010

Concorsi ed eventi organizzati dalle biblioteche in collaborazione con le scuole, per incoraggiare il piacere di leggere nei bambini e dare loro l'opportunità di essere modelli di comportamento per i loro compagni.

Ente coordinatore / Sito web

Agenzia danese per le biblioteche e i media (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx_lfcategoriesfe_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b

- Centro nazionale per la lettura (*Nationalt Videncenter for Læsning*)

Durata del programma: 2006-2009

Centro che realizza numerosi progetti per raccogliere, generare e comunicare le conoscenze sulla competenza di lettura.

Ente coordinatore / Sito web

Centro nazionale per la lettura (*Nationalt Videncenter for Læsning*)

<http://www.videnomlaesning.dk/frontpage.aspx>

Germania

- Fondazione per la lettura (*Stiftung Lesen*)

Durata del programma: Dal 1988 – in corso

Eventi, campagne e concorsi organizzati dalla Fondazione per promuovere le competenze di lettura di tutta la popolazione.

Ente coordinatore / Sito web

Stato federale / *Länder*

<http://www.stiftunglesen.de>

- Forum per la promozione della lettura (*Forum Leseförderung*)

Iniziativa che raccoglie studi, informazione e metodi pratici per favorire la discussione pubblica sulla promozione della lettura.

Ente coordinatore / Sito web

Landesbildungsserver Baden-Württemberg

http://www2.schule-bw.de/foren/index.php?bn=lbs_lesefoerderung

- Insegnanti Online (*Lehrer-online*)

Iniziativa che offre "pacchetti di lettura" a biblioteche di scuole e di classi per sostenere gli insegnanti nella promozione della lettura come competenza culturale nel mondo dei media digitali.

<http://www.lehrer-online.de>

- Leggere in Germania (*Lesen in Deutschland*)

Durata del programma: dal 2005 – in corso

Sito che raccoglie, presenta e aggiorna regolarmente la rassegna di tutti i progetti, le campagne, le iniziative, le azioni e gli attori coinvolti nella promozione della lettura in ciascun *Land*. L'obiettivo è quello di unire e diffondere queste informazioni per stimolare e sostenere la promozione della lettura.

Ente coordinatore / Sito web

Istituto tedesco per la ricerca pedagogica internazionale (*Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF*)

<http://www.lesen-in-deutschland.de>

Estonia

- Leggere è divertente (*Lugemine on mõnus*)

Durata del programma: Dal 2000 – in corso

Programma in cui i bambini discutono Online di libri in modo tale da promuovere la cultura della lettura, sviluppare le competenze di alfabetizzazione e la capacità di analisi. Il programma coinvolge anche bambini con problemi di udito e di lingua russa e combina la lettura con l'interesse che i bambini nutrono per il computer.

Ente coordinatore / Sito web

Associazione per la lettura estone (*Eesti lugemisühing*)

www.lom.edu.ee/

- Un nido per leggere (*Lugemispesa*)

Durata del programma: dal 2004 – in corso

Agli insegnanti viene insegnato a raccontare le storie e a creare un'atmosfera che favorisca la lettura – un nido per leggere – in modo tale da promuovere l'interesse dei bambini per la lettura.

Ente coordinatore / Sito web

Associazione per la lettura estone (*Eesti lugemisühing*)

www.lugemisyhing.ee/pesa/lugemispesa_index.htm

Irlanda

- **Festival del libro per ragazzi (*Children's Book Festival*)**
Durata del programma: Dal 1990 – in corso
Una festa nazionale dei libri e della lettura per ragazzi che si tiene ogni anno a ottobre e mira a far prendere coscienza del valore e dell'importanza dei libri per i giovani. Gli eventi si svolgono nelle biblioteche, nelle librerie e nei centri d'arte civici e prevedono letture degli autori, laboratori di illustrazione, storie raccontate dal vivo, gare e quiz.
Ente coordinatore / Sito web
Libri per ragazzi – Irlanda (*Children's Books Ireland*)
www.childrensbooksireland.ie
Associazione delle biblioteche di Irlanda – Gruppo di biblioteche per i giovani (*Library Association of Ireland Youth Libraries Group*)
www.libraryassociation.ie
- **Zone di apprendimento nelle biblioteche pubbliche di Dublino (*Learning Zones in Dublin City Public Libraries*)**
Durata del programma: Da marzo 2007 – in corso
Il programma prevede che le biblioteche rendano disponibili risorse mirate per gli alunni della scuola primaria per permettere loro di svolgere le ricerche per la scuola, creando uno spazio per fare i compiti e fornendo misure di sostegno che incoraggino l'apprendimento e la lettura.
Ente coordinatore / Sito web
Biblioteche pubbliche di Dublino (*Dublin City Public Libraries*)
www.dublincitypubliclibraries.ie
- **Programma di lettura per la famiglia (*Family Reading Programme*)**
Durata del programma: Dal 2008 – in corso
Il programma prevede che le biblioteche pubbliche regalino o prestino libri ai servizi di assistenza all'infanzia, organizzino eventi per far conoscere i libri e la lettura ai bambini molto piccoli e prendano contatti con i genitori e gli assistenti all'infanzia.
Ente coordinatore / Sito web
Biblioteche pubbliche di Dublino (*Dublin City Public Libraries*)
www.dublincitypubliclibraries.ie
- **Biblioteche pubbliche di Dublino – Storia locale per gli scolari (*Dublin City Public Libraries - Local History for School Students*)**
Durata del programma: Dal 2008 – in corso
Programma che mira a rendere la storia dei palazzi di Dublino disponibile in una forma adatta agli alunni della scuola primaria
Ente coordinatore / Sito web
Biblioteche pubbliche di Dublino (*Dublin City Public Libraries*)
www.dublincitypubliclibraries.ie

Grecia

- **Club del libro / Gruppi di lettura in tutta la Grecia e a Cipro (*Λέσχη βιβλίου / Ομάδες ανάγνωσης ανά την Ελλάδα και Κύπρο*)**
Durata del programma: Dal 2006 – in corso
Club del libro / Gruppi che promuovono la cultura della lettura e l'incontro dei lettori con la letteratura contemporanea.
- **Programma di eventi a sostegno delle librerie (*Πρόγραμμα εκδηλώσεων για την υποστήριξη βιβλιοπωλείων*)**
Durata del programma: dal 2007 – in corso
Eventi culturali collegati ai libri per aiutare le librerie a promuovere la vendita dei libri e la lettura e per sostenere il lavoro degli autori e loro per facilitarne il contatto con i lettori.
Ente coordinatore / Sito web
Centro nazionale ellenico per i libri (*EKEBI*)

- **Poesia in movimento: celebrazione della giornata mondiale della poesia (*Η ποίηση σε κίνηση: Εορτασμός της Παγκόσμιας Ημέρας Ποίησης*)**
Durata del programma: 2002-2008
Campagna di promozione della lettura organizzata su vari mezzi di trasporto (metro, bus, treni e aerei) per attrarre i giovani lettori, stimolare le loro passioni nell'ambito della lettura e portarli in contatto con la poesia nella vita quotidiana.
Ente coordinatore / Sito web
Centro nazionale ellenico per i libri (EKEBI)
- **Scrittori e illustratori a scuola (*Συγγραφείς και εικονογράφοι στο σχολείο*)**
Durata del programma: settembre 2009 - giugno 2010
Le scuole (dalla prima alla terza classe) organizzano incontri con scrittori e illustratori che parlano del proprio lavoro e promuovono la letteratura tra gli alunni.
Ente coordinatore / Sito web
Centro nazionale ellenico per i libri (EKEBI)
- **Esposizioni mobili (*Κινητές εκθέσεις*)**
Durata del programma: in corso
Esposizioni mobili di letteratura greca vengono prestate a istituti culturali quali scuole, biblioteche e organizzazioni varie in modo tale da consentire ai cittadini di entrare in contatto con l'opera di importanti autori greci.
Ente coordinatore / Sito web
Centro nazionale ellenico per i libri (EKEBI)

Spagna

- **Campagna di invito alla lettura "Maria Moliner" (*Campaña de animación a la lectura "María Moliner"*)**
Durata del programma: Dal 1998 – in corso
Campagna di invito alla lettura con tre scopi: collaborare con gli enti locali nella creazione di progetti di incoraggiamento alla lettura nei piccoli comuni; migliorare le risorse della lettura per bambini e ragazzi presenti nelle biblioteche civiche comunali; creare una banca dati delle esperienze di incoraggiamento alla lettura nelle zone scarsamente popolate.
Ente coordinatore / Sito web
Sottodirettorato generale per i libri, la lettura e la letteratura spagnola, Ministero della cultura.
- **Servizio di orientamento alla lettura (*Servicio de Orientación de Lectura – S.O.L.*)**
Durata del programma: Dal 2002 – in corso
Sito web che mira a sostenere l'apprendimento e a favorire la lettura a partire dalla scuola e dalla famiglia. Raccomanda libri e guida i visitatori in base alle loro domande e ai loro interessi.
Ente coordinatore / Sito web
Federazione dell'Associazione degli editori spagnoli e Ministero della cultura (*Fundación Germán Sánchez Ruipérez*)
- **Promozione delle biblioteche pubbliche (*Potenciación de las bibliotecas públicas*)**
Durata del programma: Dal 2001 – in corso
Programma che mira a costruire e ammodernare gli edifici, i servizi e le attrezzature delle biblioteche statali adattandole in modo da renderle più confortevoli e attraenti e semplificare ai cittadini l'avvicinamento alla cultura, alle attività ricreative, all'istruzione e all'informazione.
Ente coordinatore / Sito web
Sottodirettorato generale per il coordinamento delle biblioteche (Ministero della cultura) in collaborazione con i Servizi bibliotecari delle comunità autonome
- **Promozione dell'abitudine alla lettura nei centri di insegnamento (*Fomento del hábito lector en centros docentes*)**
Durata del programma: Dal 2001 – in corso

Serie di conferenze con scrittori spagnoli di vari generi organizzate nelle scuole secondarie e nelle università in modo da avvicinare le creazioni letterarie contemporanee agli studenti e promuovere in loro l'abitudine alla lettura incoraggiandoli con la scoperta della visione che gli autori hanno del proprio lavoro.

Ente coordinatore / Sito web

Sottodirettorato generale per il coordinamento delle biblioteche (Ministero della cultura)

- Azioni di presa di coscienza e collaborazione con altre istituzioni (*Acciones de concienciación y colaboración con otras instituciones*)

Durata del programma: Dal 2005 – in corso

Iniziativa che mirano a promuovere l'abitudine alla lettura non solo nelle scuole, nelle biblioteche pubbliche o negli istituti direttamente collegati alla lettura, ma anche in altre istituzioni pubbliche e private.

Ente coordinatore / Sito web

Ente nazionale: Sotto-direzione generale per i libri, la lettura e la letteratura spagnola, Ministero della cultura)

Francia

- Promuovere le pari opportunità a scuola – La spinta chiave (*Favoriser l'égalité des chances à l'école – Coup de pouce clé*)

Durata del programma: Dal 1985 – in corso

Programma intensivo di assistenza ai lettori principianti (prima classe) ogni giorno dopo la scuola. Mira a stabilire il dialogo tra genitori e scuole, a rafforzare la fiducia dei genitori nelle loro capacità di educatori e a rafforzare la fiducia dei bambini nelle loro capacità di successo.

Ente coordinatore / Sito web

Associazione per la promozione delle pari opportunità a scuola (*Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école – Apféé*)

<http://www.coupdepoucecle.fr/>

- Leggere e far leggere (*Lire et faire lire*)

Durata del programma: Dal 1999 – in corso

Programma che ha l'obiettivo di sviluppare il piacere di leggere attraverso la solidarietà tra generazioni, con volontari ultracinquantenni che fanno attività con piccoli gruppi di bambini in centri ricreativi, scuole materne, biblioteche, scuole ecc. e leggono con loro e per loro.

Ente coordinatore / Sito web

Lega per l'insegnamento e Unione nazionale delle associazioni delle famiglie - UNAF (*Ligue de l'enseignement et UNAF – Union nationale des Associations familiales*)

<http://www.laligue.org>

- Accompagnamento educativo (*L'accompagnement éducatif*)

Durata del programma: Dal 2007 – in corso

Sostegno educativo per alunni che frequentano scuole in zone svantaggiate. In questo contesto una serie di iniziative si concentrano sulla promozione dei libri e della lettura tra gli alunni.

Ente coordinatore / Sito web

Ministero nazionale dell'istruzione (Direzione generale dell'istruzione scolastica), enti educativi locali, provveditorato agli studi (per l'istruzione primaria), scuole (*Ministère de l'éducation nationale (direction générale de l'enseignement scolaire), rectorats, inspections académiques (pour l'enseignement primaire), établissements scolaires*)

- Associazione della Fondazione degli studenti per la città (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville – AFEV*)

Durata del programma: Dal 1991 – in corso

Sostegno offerto da studenti volontari in scuole e situazioni sociali difficili. Il programma mira tra l'altro a offrire assistenza ai bambini e ai genitori per impegnarsi nella cultura letteraria e scoprire le risorse del quartiere, come le biblioteche.

Ente coordinatore / Sito web

Associazione della fondazione degli studenti per la città (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville – AFEV*)

Italia

- **Laboratori**

Durata del programma: 2005 – 2009

Laboratori Internet per bambini e ragazzi che mirano a diffondere la cultura dei libri, delle biblioteche e della lettura nonché i libri di narrativa e non inerenti il corso di istruzione e le varie discipline di studio.

Ente coordinatore / Sito web

Centro per il libro e la lettura

<http://www.cepell.it/>

- **Amico libro**

Durata del programma: dal 2007 – in corso

Programma che ha come obiettivo la promozione della cultura del libro nelle scuole, l'aumento della passione per la lettura tra i giovani e la promozione di iniziative nel paese per divulgare il piacere della lettura tra i ragazzi di tutte le età.

Ente coordinatore / Sito web

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR) in collaborazione con l'Associazione nazionale comuni italiani (ANCI), l'Unione province italiane (UPI) e l'Associazione italiana editori (AIE).

http://www.istruzione.it/web/ministero/amico_libro

- **Servizio bibliotecario nazionale**

Durata del programma: dal 2002 – in corso

Sistema cooperativo che si basa su una rete di biblioteche nazionali che mira a superare la frammentazione delle strutture bibliotecarie.

Ente coordinatore / Sito web

La rete delle biblioteche italiane è promossa da MiBAC, dalle Regioni e dalle Università ed è coordinata dall'Istituto centrale per il catalogo unico delle biblioteche italiane (ICCU)

<http://opac.sbn.it/>

- **Nati per leggere**

Durata del programma: Dal 2000 – in corso

Nati per leggere è un programma che mira ad accrescere l'inclinazione alla lettura nei bambini fin dalla più tenera età (0-6 anni). L'organizzazione del programma si basa su una maggiore decentralizzazione e sulla creazione di una rete che mira a divenire sempre più capillare in modo tale da raggiungere il maggior numero possibile di realtà locali. La rete include biblioteche, pediatri, insegnanti e associazioni varie.

Ente coordinatore / Sito web

Il programma è promosso dall'Associazione culturale pediatri – ACP, Associazione italiana biblioteche – AIB, Centro per la salute del bambino – CSB

<http://.natiperleggere.it>

- **Leggere è il cibo della mente: passaparola!**

Durata del programma: 2009

Campagna che ha fatto ricorso all'uso di spot televisivi e radiofonici, pubblicità su stampa, web e cartelloni. Mira ad accrescere la consapevolezza dell'importanza della promozione e dell'incoraggiamento alla lettura in tutte le forme e per tutte le età.

Ente coordinatore / Sito web

Presidenza del consiglio dei ministri

<http://www.governo.it/Notizie/Palazzo%20Chigi/dettaglio.asp?d=57844>

Cipro

- Promozione dell'alfabetizzazione – nelle scuole che fanno parte del programma Zona d'azione per l'istruzione (*Πρωώθηση των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου*)

Durata del programma: Dal 2003 – in corso

Programma che promuove corsi e insegnamento del greco e alfabetizzazione di base per bambini e genitori che provengono da un contesto socioeconomico svantaggiato e da fasce sociali con scarsa istruzione o da famiglie la cui prima lingua non è il greco.

Ente coordinatore / Sito web

Zona d'azione per l'istruzione in collaborazione con il centro di educazione per gli adulti (*Θεσμός Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού*)

<http://www.moec.gov.cy/dde/ep-zep.html>

Lettonia

- Giuria dei ragazzi: programma nazionale per la promozione della lettura (*Bēmu žūrija: Nacionālā lasīšanas veicināšanas programma*)

Durata del programma: Dal 2002 – in corso

Programma che mira a incoraggiare il piacere della lettura tra i bambini e i giovani: mostra rispetto per le scelte dei ragazzi, introduce un premio di letteratura in cui sono i bambini a scegliere il vincitore, sviluppa la collaborazione a livello nazionale per sostenere le attività locali di incoraggiamento alla lettura, sottolinea i benefici che si traggono dall'essere un buon lettore, fornisce ai bambini gli ultimi libri di letteratura usciti e l'opportunità di passare il tempo libero in maniera costruttiva.

Ente coordinatore / Sito web

Biblioteca nazionale della Lettonia (Centro per la lettura dei ragazzi) e, a livello regionale, le biblioteche civiche centrali regionali.

www.bernazurija.lv

- Portale delle fiabe (*Pasaku portāls*)

Durata del programma: Dal 2007 – in corso

Progetto Online che mira a promuovere la lettura, ad alimentare l'interesse dei bambini e degli adolescenti per la letteratura e il patrimonio culturale nazionale nonché a promuovere la creatività attraverso l'uso delle moderne tecnologie, Internet e i più diversi formati: testi, audio, video e immagini.

Ente coordinatore / Sito web

Forum *Ideju* (NGO – Associazione)

www.pasakas.net

- Progetto "Book start" (*Grāmatu starts*)

Durata del programma: 2007-2008, 2010

Programma delle biblioteche che mira a catturare l'attenzione dei neogenitori diffondendo l'esistenza dei servizi bibliotecari per le famiglie, promuovendo un atteggiamento positivo della società nei confronti dei bambini, dei genitori e della cultura infantile. Realizzazione di un libro fotografico che favorisce la promozione della lettura.

Ente coordinatore / Sito web

Centro della Biblioteca nazionale della Lettonia per la letteratura dei ragazzi

- Progetto: i libri del lupo bianco (*Baltā Vilka grāmatas*)

Durata del programma: 2007-2008

Vari eventi annuali - inclusi letture, gare, escursioni, campi estivi - che mirano ad attirare l'attenzione dei cittadini sui bambini che leggono libri lettoni belli e interessanti e a migliorare la varietà e la qualità dell'offerta dei libri lettoni per ragazzi rendendoli più moderni e adatti alle esigenze dei ragazzi di oggi.

Ente coordinatore / Sito web

La sezione lettone della IBBY (*Internation Board on Books for Young People*) sta implementando questo progetto in collaborazione con il Centro della biblioteca nazionale lettone per la letteratura dei ragazzi, il Sindacato degli scrittori e una serie di biblioteche regionali, istituti di istruzione superiore, musei, teatri e altri importanti canali mediali lettoni.

www.ibby.org/index.php?id=436

Anno della lettura 2010 (*Lastīšanas gads 2010*)

Durata del programma: febbraio 2010 – in corso

Il principale obiettivo dell'Anno della lettura è rendere la lettura un importante fattore della crescita personale, stimolare la passione per i libri e promuovere la discussione e l'interesse nei loro confronti attraverso vari media: Internet, poster, attività varie ed eventi. L'Anno della lettura è creato sia per favorire l'unione tra varie organizzazioni collegate alla lettura che per dimostrare la varietà di libri per tutti i gruppi di età, incoraggiando a leggere di più e a cercare di leggere quei libri che prima si erano evitati.

Ente coordinatore / Sito web

Agenzia pubblicitaria "Publicis Riga"

www.vairaknekavienadzive.lv

Lituania

- Programma nazionale per la promozione della lettura (*Skaitymo skatinimo programa*)

Durata del programma: fine 2006 – 2011

Varie iniziative (ad esempio, campagne pubblicitarie, competizioni, premi, corsi di formazione, laboratori, fiere, ecc.) mirate a incoraggiare le persone di ogni età e gruppo sociale a leggere di più, a migliorare le proprie abilità di lettura, a innalzare il prestigio della lettura, ad aumentare il numero di persone che legge regolarmente contribuendo in tal modo all'educazione di cittadini creativi, responsabili e dotati di pensiero critico.

Ente coordinatore / Sito web

Ministero della cultura della Repubblica di Lituania (*Lietuvos Respublikos kultūros ministerija*)

<http://www.muza.lt/>

<http://www.skaitymometai.lt>

- Selezione e premiazione del libro dell'anno (*Metų knygos rinkimai*)

Durata del programma: dal 2005 – in corso

Programma che coinvolge l'intera società in un processo di lettura e nella scelta dei migliori libri dell'anno. Mira a promuovere l'interesse dell'intera popolazione nei confronti della letteratura lituana moderna e ad accrescere il prestigio della lettura.

Ente coordinatore / Sito web

Biblioteca nazionale di Lituania Martynas Mažvydas (*Lietuvos nacionalinė Martyno Mažvydo biblioteka*)

<http://www.lnb.lt>

[http://metuknygosrinkimai.skaitymometai.lt/](http://metuknygosrinkimai.skaitymometai.lt)

- Biblioteche per l'innovazione (*Bibliotekos pažanga*)

Durata del programma: 2008-2012

Il principale obiettivo è raggiungere, attraverso il rafforzamento e l'utilizzo delle risorse delle biblioteche pubbliche, un miglior uso delle tecnologie dell'informazione nella popolazione lituana, soprattutto della popolazione rurale e dei gruppi sociali a rischio.

Ente coordinatore / Sito web

Centro lituano per le esposizioni e le convention LITEXPO (*Lietuvos parodų centras LITEXPO*)

<http://www.litexpo.lt/>

<http://www.litexpo.lt/lt/main/fairs?ID=23507>

- Fiera del libro di Vilnius (*Vilniaus knygų mugė*)

Durata del programma: dal 2000 – in corso

Fiera del libro annuale che intende presentare ai lettori un'ampia gamma di pubblicazioni nazionali, creare opportunità di interazione tra le nuove imprese, riunire i lettori, gli autori, gli operatori dei settori dell'editoria e del commercio dei libri, presentare le migliori pubblicazioni straniere, promuovere la lettura nella società e cercare nuove forme di comunicazione e cooperazione.

Ente coordinatore / Sito web

Associazione degli editori lituani (*Lietuvos leidėjų asociacija*)

<http://www.lla.lt/>

<http://www.litexpo.lt/lt/main/fairs?ID=23507>

- Leggere e scrivere per pensare criticamente (*Traptautinis projektas 'Kritinio mąstymo ugdymas skaitant ir rašant'*)

Durata del programma: dal 2000 – in corso

Programma di formazione che prevede conferenze, lavori individuali e di gruppo, ricerca azione, strategie cooperative, lettura, scrittura, discussioni, dibattiti, ecc., che mirano tra le altre cose a sviluppare competenze di lettura attiva e a promuovere uno stile di lettura significativo e riflessivo che potrebbe trasformarsi in una pratica di apprendimento permanente.

Ente coordinatore / Sito web

Centro per la didattica moderna – MDC (*Šiuolaikinių didaktikų centras*)

<http://www.sdcentras.lt>

http://www.sdcentras.lt/proj_kmusr.htm

Lussemburgo

Dati non disponibili

Ungheria

- **Il grande libro (*A Nagy Könyv*)**
Durata del programma: 2005
Indagine pubblica sul titolo nazionale preferito dalla gente che mira a coinvolgere la popolazione facendola pensare e parlare di libri e a promuoverne la lettura.
Ente coordinatore / Sito web
Ministero della cultura e dell'istruzione
 - **Settimana del libro e Giornate nazionali dei libri per ragazzi (*Ünnepi Könyvhét és Gyermekkönyvnapok*)**
Durata del programma: dal 1929 – in corso
Programma che prevede vendita di libri e incontri con gli autori in tutte le maggiori città in modo da promuovere i libri, l'alfabetizzazione e la cultura in lingua ungherese. Esso intende presentare autori, editori e circoli letterari e formare un collegamento tra autori e lettori.
Ente coordinatore / Sito web
Associazione nazionale di editori e librai (*Magyar Könyvkiadók és Könyvkereskedők Országos Egyesülete*)
<http://www.unnepikonyvhet.hu/index3.html>
 - **Giornata dei racconti popolari (*A népmese napja*)**
Durata del programma: dal 2005 – in corso
Vari programmi ed eventi (conferenze, tavole rotonde, discussioni sui libri, gare tra cantastorie e gare di illustrazione per giovani lettori) per conservare la tradizione letteraria e il racconto popolare e promuovere la lettura di storie che celebrano l'identità nazionale ungherese.
Ente coordinatore / Sito web
Associazione per la lettura ungherese
<http://www.hunra.hu/>
-

Malta

- **Programma di sostegno per le famiglie**
Durata del programma: dal 2001 – in corso
Varie attività di formazione per genitori che sostengono e incoraggiano il coinvolgimento delle famiglie nell'istruzione dei figli.
Ente coordinatore / Sito web
Direzione per la qualità e gli standard nell'istruzione del Ministero dell'istruzione, del lavoro e della famiglia (*Direttorat Għal Kwalità` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)
www.education.gov.mt
- **Iniziative per la più ampia comunità**
Durata del programma: dal 2001 – in corso
Varie attività di lettura nella biblioteca locale nonché corsi di formazione per sostenere le scuole e i genitori.
Ente coordinatore / Sito web
Direzione per la qualità e gli standard nell'istruzione del Ministero dell'istruzione, del lavoro e della famiglia (*Direttorat Għal Kwalità` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)
www.education.gov.mt

- **Istruzione complementare**
Durata del programma: dal 1970 – in corso
Programma di interventi su misura per colmare le lacune nell'alfabetizzazione e nelle abilità di esposizione degli studenti.
Ente coordinatore / Sito web
Direzione per la qualità e gli standard nell'istruzione del Ministero dell'istruzione, del lavoro e della famiglia (*Direktorat Għal Kwalita` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)
www.education.gov.mt/
- **La lettura e gli studenti dislessici**
Durata del programma: dal 1997 – in corso
Programmi individuali o interventi su piccoli gruppi per assicurare lo sviluppo dell'alfabetizzazione nei bambini che hanno gravi difficoltà di lettura.
Ente coordinatore / Sito web
Direzione per la qualità e gli standard nell'istruzione del Ministero dell'istruzione, del lavoro e della famiglia (*Direktorat Għal Kwalita` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)
www.education.gov.mt/

Paesi Bassi

- **Leggere ad alta voce (*Hardop lezen*)**
Durata del programma: 1. 2008; 2. 2005; 3. 1994 – in corso
Diversi programmi e attività, ad esempio Giornate nazionali della lettura ad alta voce (*Nationale Voorleesdagen*), Gare nazionali di lettura ad alta voce (*Nationale Voorleeswedstrijd*) che mirano a introdurre i neogenitori e i loro figli al mondo dei libri e della lettura, a sottolineare l'importanza della lettura ad alta voce per i figli nelle scuole del livello preprimario, nelle biblioteche, ecc. e a organizzare gare di lettura ad alta voce per i bambini delle ultime classi della scuola primaria, iniziando a livello locale e finendo con la scelta di un campione nazionale.
Ente coordinatore / Sito web
Stichting Lezen
- **Leggere e scrivere letteratura (*Over lezen en het schrijven van literatuur*)**
Durata del programma: dal 2000 – in corso
Vari programmi e attività - ad esempio la gara di poesia (*Gedichtenwedstrijd*), Adesso, scrivi!, autori che leggono ad alta voce nelle scuole (*Auteurlezingen op scholen*) per spiegare il loro lavoro e leggerlo ad alta voce; organizzazione di gare di lettura di prosa e poesia.
Ente coordinatore / Sito web
Stichting Schrijvers School Samenleving, Stichting Poëziepaleis, Stichting Passionale Bulkboek
- **Sviluppo della capacità di giudizio e del gusto (*Beoordeling en ontwikkeling van smaak*)**
Durata del programma: dal 2000 – in corso
Varie attività di votazione, ad esempio La Giuria dei ragazzi (*De Jonge Jury*), La scimmia dell'inchiostro (*De Inktaap*) che mirano a sviluppare il gusto letterario facendo confrontare e giudicare libri e/o autori che hanno vinto dei premi.
Ente coordinatore / Sito web
Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek, Stichting Lezen and Stichting Passionale Bulkboek, Nederlandse Taalunie and Stichting Lezen
- **Promozione del libro (*Boekpromotie*)**
Durata del programma: dal 2000 – in corso
Varie attività per la promozione del libro – ad esempio la Settimana del libro (*Boekenweek*) e la Settimana del libro per ragazzi (*Kinderboekenweek*) che mirano a stimolare le persone a comprare o a prendere in prestito i libri.
Ente coordinatore / Sito web
Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek

Austria

- **L'Austria legge. Biblioteca punto di incontro (*Österreich liest. Treffpunkt Bibliothek*)**
Durata del programma: dal 2006 – in corso
Enorme campagna pubblicitaria sulla lettura e le biblioteche pubbliche. Mira ad elevare il profilo della lettura e delle biblioteche pubbliche in tutti i settori della società.
Ente coordinatore / Sito web
Associazione di biblioteche austriache (*Büchereiverband Österreich – BVÖ*)
<http://www.bvoe.at/> <http://www.oesterreichliest.at/>
- **Iniziativa sulla competenza della lettura in Stiria (*Leseoffensive Steiermark*)**
Durata del programma: dal 2006 – in corso
Programma che mira a creare il piacere di leggere per tutti i gruppi di età cercando di collegare le varie iniziative sulla lettura di tutte le biblioteche pubbliche della Stiria.
Ente coordinatore / Sito web
Centro per la lettura della Stiria (*Leselesezentrum Steiermark*)
<http://www.lesezentrum.at/> <http://www.leseoffensive.st/>
- **Club del libro dei giovani austriaci (*Österreichischer Buchklub der Jugend*)**
Durata del programma: dal 1948 – in corso
Vari programmi e iniziative quali: *Mit Lesen mehr bewegen*, programma sulla competenza di lettura per lettori mediocri in collaborazione con un'azienda petrolifera austriaca; *Wissens-Trolley 2010*, iniziativa in collaborazione con il Ministero austriaco della scienza e della ricerca per promuovere i libri non di narrativa per bambini e giovani adulti.
Ente coordinatore / Sito web
Club del libro per ragazzi austriaci (*Österreichischer Buchklub der Jugend*)
<http://www.buchklub.at/> <http://www.buchklub.at/Aktuell/Buchklub-News/Mit-Lesen-mehr-bewegen.html>
<http://www.buchklub.at/Buchklub/Service/Wissens-Trolley/Wissens-Trolley-2010.html>
- **È ora di leggere: la lettura nella Bassa Austria (*Zeit Punkt Lesen – Leseland, Niederösterreich*)**
Durata del programma: dal 2007 – in corso
Iniziativa che organizza vari eventi, attività creative e giochi che prevedono materiale a stampa, testi digitali e video – per spronare i bambini, gli adolescenti e gli adulti ad avere a che fare con simboli, lettere, testi e immagini in modo creativo e gioioso.
Ente coordinatore / Sito web
Associazione per lo sviluppo della creatività (*Kreativ – Verein zur Förderung der nachhaltigen Entwicklung kreativer Potenziale*)
<http://www.zeitpunktlesen.at>

Polonia

- **Circoli di discussione sui libri (*Dyskusyjne Kluby Książki*)**
Durata del programma: dal 2007 – in corso
Stabilire luoghi dove sia possibile discutere di libri senza essere un critico professionista e dove sia possibile divertirsi discutendo di letteratura. I circoli del libro mirano ad animare le comunità che frequentano le biblioteche e a incoraggiare queste ultime a promuovere la "moda della lettura".
Ente coordinatore / Sito web
Istituto del libro di Cracovia (*Instytut Książki w Krakowie*)
<http://www.instytutksiazki.pl/pl,tc,index.php>

- **Biblioteca + (*Biblioteka +*)**

Durata del programma: in corso

Programma che mira a istituire il sistema informatico nazionale uniforme e centralizzato MAK + per la gestione delle risorse bibliotecarie, a introdurre Internet nelle biblioteche, a formare i bibliotecari dotandoli di nuove competenze e a sostenere a livello finanziario la modernizzazione e lo sviluppo delle biblioteche locali.

Ente coordinatore / Sito web

Istituto del libro di Cracovia, Divisione di Varsavia (*Instytut Książki w Krakowie, Oddział w Warszawie*)

www.instytutksiazki.pl/pl,tc,index.php

- **Campagna promozionale “Tutta la Polonia legge ai bambini” (*Cała Polska czyta dzieciom*)**

Durata del programma: dal 2001 – in corso

Programma che sprona gli adulti a prendere l'abitudine di leggere tutti i giorni ai propri figli. Mira a supportare la salute psicologica, intellettuale e morale dei bambini e dei giovani.

Ente coordinatore / Sito web

Fondazione ABCXXI Tutta la Polonia legge ai bambini (*Fundacja ABCXXI Cała Polska czyta dzieciom*)

<http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/>

Portogallo

- **Leggere + in famiglia (*Ler+ Em Família*)**

Durata del programma: dal 2007 – in corso

Programma in cui gli insegnanti si assicurano che i bambini portino libri e materiale di supporto a casa da leggere in famiglia.

Ente coordinatore / Sito web

Piano nazionale per la lettura

- **Leggere+ fa bene alla salute (*Ler+ Dá Saúde*)**

Durata del programma: dal 2008 – in corso

Programma che promuove la lettura nelle consulenze pediatriche, per mostrare i benefici della lettura nello sviluppo, sia cognitivo sia fisico, dei bambini.

Ente coordinatore / Sito web

Piano nazionale per la lettura

- **Letture senza frontiere – Promozione della lettura in carcere (*Leitura sem Fronteiras – Promoção da Leitura nas Prisões*)**

Durata del programma: dal 1997 – in corso

Programma che mira a promuovere la lettura negli spazi non convenzionali. Mira a sviluppare il livello di alfabetizzazione della popolazione carceraria.

Ente coordinatore / Sito web

Direzione generale per i libri e le biblioteche

- **Letture senza frontiere – Promozione della lettura negli ospedali pediatrici (*Leitura sem Fronteiras – Promoção da Leitura em Hospitais Pediátricos*)**

Durata del programma: dal 2001 – in corso

Programma che offre libri e letture a tutti i bambini degli ospedali pediatrici. Intende aiutare i bambini a vivere momenti piacevoli leggendo o ascoltando storie.

Ente coordinatore / Sito web

Fondazione Gil, con il finanziamento della Direzione generale per i libri e le biblioteche.

- Promuovere la lettura nelle biblioteche pubbliche (*Programa de Acções de Promoção da Leitura nas Bibliotecas Públicas*)

Durata del programma: dal 1997 – in corso

Programma che offre formazione, laboratori, brevi corsi di letteratura, comunità di lettura, esposizioni e performance basate sui libri in modo da sviluppare l'abitudine alla lettura in tutta la comunità, per il piacere di leggere e per combattere i livelli più bassi di alfabetizzazione.

Ente coordinatore / Sito web

Direzione generale per i libri e le biblioteche

Romania

- Sviluppo delle abilità di lettura (*Dezvoltarea competențelor de lectură*)

Durata del programma: dal 2009 – in corso

Programma che mira a promuovere la lettura in tutti gli ambienti (sia dentro che fuori dalla scuola) per tutti gli alunni. Tra gli obiettivi specifici: individuare gli stimoli motivazionali; sviluppare e implementare un piano di recupero; sviluppare una serie di standard minimi; sviluppare una serie di standard e di indicatori di rendimento; sviluppare strumenti per un approccio interculturale alla lettura.

Ente coordinatore / Sito web

Ministero dell'istruzione, della ricerca, della gioventù e dello sport/ Dipartimento per l'istruzione scolastica (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului / Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

- Circoli di letteratura (*Cercurile de lectură*)

Durata del programma: dal 2004 – in corso

Programma che promuove la lettura per piacere, al di fuori della scuola, tra i giovani attraverso circoli letterari, competizioni, azioni a favore della lettura (come incontri e marce), ecc.

Ente coordinatore / Sito web

Ispettorato scolastico della Contea di Cluj + Associazione nazionale degli insegnanti di lingua rumena 'Ioana Em. Petrescu' [ANPRO] + Ministero dell'istruzione, della ricerca, della gioventù e dello sport (*Inspectoratul Școlar Județean Cluj + Asociația Națională a Profesorilor de Limba Română 'Ioana Em. Petrescu' (ANPRO) + Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului / Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=menu_cercuri&dreapta=c_dreapta&nrcrt=3

- Letture per il terzo millennio (*Lectură pentru mileniul al treilea*)

Durata del programma: dal 2002 – in corso

Programma che intende stimolare l'interesse per la lettura nel periodo dell'istruzione preprimaria e nella fase iniziale della scuola primaria in modo da limitare le cause che potrebbero provocare difficoltà a scuola. Le azioni coinvolgono alunni e insegnanti della scuola primaria oltre ai genitori.

Ente coordinatore / Sito web

Ministero dell'istruzione, della ricerca, della gioventù e dello sport/ Dipartimento per l'istruzione scolastica (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului / Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

- Sviluppo di abilità chiave – Una premessa all'inclusione sociale (progetto del FSE) (*Dezvoltarea competențelor cheie – Premisa incluziunii sociale (proiect FSE)*)

Durata del programma: 2009-2012

Programma che ha come obiettivo generale la promozione di competenze chiave nell'istruzione primaria, incluse abilità di lettura e scrittura e le tecniche di lettura. Prevede la creazione/valutazione/fase pilota e l'implementazione di un programma educativo integrato che abbia come prospettiva quella di accrescere la qualità dell'istruzione in tutto il sistema.

Ente coordinatore / Sito web

Ministero dell'istruzione, della ricerca, della gioventù e dello sport/ Dipartimento per l'istruzione scolastica (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului / Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

Slovenia

- Distintivo di lettore (*Bralna značka*)**
Durata del programma: dal 1960 – in corso
 Approccio multidisciplinare (per promuovere la lettura in famiglia e attività nel tempo libero per bambini e giovani) che mira a favorire la lettura, la cultura della lettura e la competenza di lettura tra i giovani lettori.
Ente coordinatore / Sito web
 Società slovena per il distintivo di lettore (*Društvo Bralna značka Slovenije*)
<http://www.bralnaznacka.si/>
- Leggere con Manca Kosir (*Beremo z Manco Kosir*)**
Durata del programma: 1999
 Circoli di lettura organizzati in tutta la Slovenia per promuovere la lettura tra gli adulti di ogni età e incoraggiarli a parlare dei libri che hanno letto per divertimento.
Ente coordinatore / Sito web
 Istituto sloveno per l'educazione degli adulti (*Andragoski center RS*)
- Leggere e scrivere insieme (*BIPS-Beremo in pišemo skupaj*)**
Durata del programma: dal 2002 – in corso
 Progetti per promuovere la lettura e la scrittura nelle situazioni quotidiane in famiglia. I genitori vengono informati dell'importanza dell'alfabetizzazione e i bambini vengono spronati a leggere in modo giocoso.
Ente coordinatore / Sito web
 Istituto sloveno per l'educazione degli adulti (*Andragoski center RS*)
- Leggere per sapere e per piacere (*BZZ-Branje za znanje in zabavo*)**
Durata del programma: dal 2009 – in corso
 Vengono formati dei mentori per aiutare i genitori meno istruiti e i loro figli ad acquisire l'alfabetizzazione.
Ente coordinatore / Sito web
 Istituto sloveno per l'educazione degli adulti (*Andragoski center RS*)

Slovacchia

- Informatizzazione e ammodernamento delle biblioteche scolastiche (*Elektronizácia a revitalizácia školských knižníc*)**
Durata del programma: dal 2006-2008
 Programma che mira a migliorare le attività delle biblioteche attraverso la collaborazione e lo scambio di informazioni con altre biblioteche, l'applicazione delle TIC e i collegamenti a Internet, l'ampliamento e il miglioramento dei servizi per gli alunni, per il personale docente e gli impiegati della scuola. Il programma mira anche a sviluppare la cultura della lettura tra gli alunni.
Ente coordinatore / Sito web
 Biblioteca pedagogica Ssovacca (*Slovenská pedagogická knižnica*)
www.spgk.sk www.infolib.sk
- Gara sull'iniziativa più interessante delle biblioteche scolastiche (*Súťaž o najzaujímavejšie podujatie školskej knižnice*)**
Durata del programma: 2008
 L'evento è stato organizzato dalle biblioteche scolastiche e pubblicizzato dai media regionali allo scopo di informare la cittadinanza su queste attività. Lo scopo complessivo era favorire un rapporto buono e sostenibile con i libri, le biblioteche scolastiche e la lettura.
Ente coordinatore / Sito web
 Biblioteca pedagogica slovacca (*Slovenská pedagogická knižnica*)
<http://www.spgk.sk>

- **Progetto nazionale di formazione (istruzione) dei bibliotecari delle scuole (*Národný projekt o vzdelávaní školských knihovníkov*)**
Durata del programma: 2008-2009
Programma educativo per i bibliotecari delle scuole e per l'acquisto di libri per le letture obbligatorie.
Ente coordinatore / Sito web
Ministero dell'istruzione della Repubblica slovacca, Biblioteca pedagogica slovacca (*Ministerstvo školstva SR, Slovenska pedagogická knižnica*)
- **Gara nazionale nella recitazione di prosa e versi di bambini e artisti – *Hviezdoslavov Kubín (Celoštátna súťaž v detskom a umeleckom prednese prózy a poézie – Hviezdoslavov Kubin)***
Durata del programma: dal 1960 – in corso
Gara di recitazione di prosa e versi, lettura di testi letterari per far familiarizzare i bambini con i valori letterari, la creatività, la cultura della lingua, lo sviluppo di doti poetiche e la lettura della letteratura.
Ente coordinatore / Sito web
Ministero della cultura e Ministero dell'istruzione della Repubblica slovacca, (*Ministerstvo kultúry a Ministerstvo školstva SR*); Ente organizzativo: Centro nazionale per la diffusione della cultura, Centro regionale per la diffusione della cultura, enti educativi regionali (*Národné osvetové centrum, Regionálne osvetové centrá, Krajské školské úrady*)

www.nocka.sk

Finlandia

- **Service Point per la competenza di lettura (*Lukineuvola*)**
Durata del programma: 2005-2008
Programma che mira a creare e a rafforzare le reti di supporto regionali per le persone con difficoltà di apprendimento e ad accrescere la consapevolezza della società sulle difficoltà di apprendimento. Inoltre, l'obiettivo è creare un modello di servizio integrato che offra supporto, consulenza e guida sulle difficoltà di apprendimento e sviluppare e offrire formazione inerente le difficoltà di apprendimento e la dislessia per i professionisti di vari settori.
Ente coordinatore / Sito web
Consiglio nazionale finlandese per l'istruzione – *FNBE (Opetushallitus)*
<http://www.lukineuvola.fi/>
- **Bambini, media e biblioteche 2009-2010 / Programmi di educazione ai media delle biblioteche (*Lapset, media ja kirjastot*)**
Durata del programma: dal 2006 – in corso
Corsi di educazione ai media per quei professionisti delle biblioteche che lavorano per lo più con i bambini e i giovani. Scopo principale del programma è sviluppare l'alfabetizzazione dei media e promuovere un ambiente mediale sicuro per i giovani.
Ente coordinatore / Sito web
Associazione di biblioteche finlandesi (NGO) (*Suomen kirjastoseura*)
<http://kirjastoseura.kaapeli.fi/> http://wiki.kirjastot.fi/index.php/Mediakasvatusthanke#Mediakasvatusthanke_2007_-_2008
- **Corsi di competenza di lettura per immigrati adulti – AIKIS (*Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutus*)**
Durata del programma: 2008-2011
Il programma coordina progetti per lo sviluppo dei sistemi elettronici per l'apprendimento e la valutazione della lingua per la lingua finlandese e svedese per immigrati. Esso prevede materiali per l'apprendimento della lingua per immigrati analfabeti con difficoltà di lettura e scrittura.
Ente coordinatore / Sito web
Consiglio nazionale finlandese per l'istruzione – *FNBE (Opetushallitus)*
<http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/aikis>
- **Revitalizzazione della lingua romani (*Romanikielen kielipesätoiminta*)**
Durata del programma: 2009 – in corso
Programma che mira a rivitalizzare la lingua romani parlata in Finlandia riunendo le persone e incoraggiandole a parlare delle loro faccende quotidiane in lingua romani sotto la guida di un insegnante qualificato.

Ente coordinatore / Sito web

Consiglio nazionale finlandese per l'istruzione – FNBE (*Opetushallitus*)

Svezia

- Premio Astrid Lindgren (*Litteraturpriset till Astrid Lindgrens minne*)

Durata del programma: dal 2002 – in corso

Il premio più importante al mondo per la letteratura per bambini e ragazzi. Viene assegnato ogni anno a una o più persone a prescindere dalla loro lingua e nazionalità. Autori, illustratori, narratori e promotori sono tutti possibili vincitori. Lo scopo del premio è rafforzare e aumentare l'interesse per la lettura per bambini e ragazzi a livello globale e dare maggiore forza ai diritti dei bambini.

Ente coordinatore / Sito web

Consiglio svedese delle arti

<http://www.alma.se/sv/>

- Catalogo dei libri (*Barnbokskatalogen*)

Durata del programma: in corso

Il Consiglio svedese delle arti pubblica ogni anno un catalogo sui nuovi libri per bambini e ragazzi nel quale circa 312 titoli sono scelti dagli esperti. La pubblicazione è distribuita gratis a studi medici e dentistici con giovani pazienti, centri commerciali e biblioteche, ma anche ai bambini e ragazzi stessi, ecc., in modo tale stimolare la lettura e le attività locali nelle biblioteche e nelle scuole.

Ente coordinatore / Sito web

<http://www.barnensbibliotek.se/Katalogen/Barnbokskatalogen/tabid/578/Default.aspx>
www.kulturradet.se/en/In-English/

- Cooperazione locale (*Lokalt samarbete*)

Durata del programma: in corso

Il Consiglio svedese delle arti ogni anno sostiene progetti regionali o locali. Per il 2011 tale attività prevede il sostegno dei progetti per i lettori di e-book per i giovani. Un altro esempio è il progetto organizzato dal Sindacato dei trasporti svedese e dal Sindacato degli albergatori e ristoratori in collaborazione con le biblioteche pubbliche regionali su "biblioteche nei ristoranti le strade/biblioteche nelle stazioni di servizio" destinate agli autisti professionisti.

Ente coordinatore / Sito web

www.kulturradet.se/en/In-English/
<http://www.transport.se/home/trp2/home.nsf/62d2d4d1f9589f77c1256c4800547126/e6acc07a522e152ac12575d7002b6211?OpenDocument&Highlight=0,bibliotek>

- Leggere nel servizio sanitario per bambini (*Läsfrämjande vid Barnvårdscentralen (BVC)*)

Durata del programma: in corso

In molti comuni gli operatori degli istituti di istruzione preprimaria visitano le biblioteche locali e il personale collabora leggendo. Molti comuni hanno un programma prestabilito di sostegno all'alfabetizzazione che dura tutta l'infanzia ed è organizzato in collaborazione con gli istituti di istruzione preprimaria, le biblioteche, le biblioteche scolastiche, gli organizzatori del servizio di prescuola, le scuole e i servizi sanitari per bambini. Questa collaborazione comincia con dei libri in regalo che i genitori ricevono dall'ospedale in cui portano il neonato per i controlli medici. Per tutto il periodo che precede l'istruzione preprimaria il personale ospedaliero informa i genitori sugli sviluppi linguistici del bambino e sull'importanza di leggere ad alta voce ai bambini. Gli ospedali possono anche organizzare gruppi di genitori in cui questi ultimi, tra le altre cose, sono invitati a familiarizzare in prima persona con la biblioteca locale.

Ente coordinatore / Sito web

www.kulturradet.se/en/In-English/

- Libri da McDonald's (*Barn- och bilderböcker i Happy Meal på Mcdonald's*)

Durata del programma: in corso

Tutti gli anni, ad ottobre, Mc Donald's (branca svedese) e il "Movimento per la lettura" collaborano per dare ai bambini molti libri. Quando viene acquistato un Happy Meal, il cliente riceve un libro in regalo. Si tratta di libri nuovi di autori noti e di illustratori svedesi. Il Movimento per la lettura è nato nel 1999 e lavora su dei progetti per stimolare la lettura in collaborazione con altre parte interessate.

Ente coordinatore / Sito web

www.larforlivet.nu/

www.mcdonalds.se/se.html

Regno Unito – Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord ⁽²⁾

- Inghilterra – Giocare per avere successo (*Playing for Success*)

Durata del programma: dal 1997 – in corso

Scopo del programma è fondare centri di sostegno allo studio all'interno di club sportivi professionisti, usando come stimolo un'ampia gamma di sport per motivare i giovani, soprattutto tra i 10 e i 14 anni, che rischiano di non raggiungere i risultati di cui sarebbero capaci. Attraverso i programmi di apprendimento forniti, il progetto mira a innalzare gli standard educativi, soprattutto nell'alfabetizzazione e nelle competenze matematiche, e a portare i livelli di rendimento di studenti con scarsi risultati più vicino alla media attesa per la loro età.

Ente coordinatore / Sito web

Aspetti operativi e gestionali: *Rex Hall Associates*, società di consulenza didattica. I finanziamenti sono suddivisi tra tre partner: governo, enti locali e club sportivo ospite. Molti centri attraggono anche finanziamenti da sponsor locali.

www.playingforsuccessOnline.org.uk

- Inghilterra e Galles – Programmi di alfabetizzazione familiare (*Family Literacy programmes*)

Durata del programma: dal 2001 – in corso, ma iniziative a livello locale esistevano prima del 2001

Per incoraggiare i membri della famiglia a imparare assieme e, ove possibile, portare adulti e bambini a perseguire ulteriormente l'apprendimento.

Ente coordinatore / Sito web

In Inghilterra, i programmi di alfabetizzazione familiare rientrano tra i programmi di alfabetizzazione, lingua e alfabetizzazione aritmetiche per la famiglia che fanno parte del progetto governativo "Competenze per una strategia di vita" (*Government's Skills for Life Strategy*). Essi vengono finanziati tramite stanziamenti agli enti locali erogati dal Consiglio per l'apprendimento e le competenze (*Learning and Skills Council*), ente sovvenzionato dal Governo. I programmi sono gestiti da un'ampia gamma di fornitori che operano nelle scuole, nei centri "Inizio sicuro per i bambini" (*Sure Start Children*), nelle biblioteche, nei centri per i bambini allontanati dalle scuole tradizionali (*Pupil Referral Unit*), nei progetti per i genitori di adolescenti e nei centri per i giovani. Un approccio analogo verso la promozione dell'alfabetizzazione è adottato anche in Galles e Irlanda del Nord (sebbene i programmi, i finanziamenti e la loro gestione e organizzazione possano essere diversi).

- Inghilterra e Galles – *Bookstart*

Durata del programma: dal 1992 (come progetto pilota locale) – in corso. *Booktime* e *Booked Up* a partire dal 2005

Bookstart mira a regalare pacchi di libri a ogni neonato del Regno Unito, a sette, a diciotto mesi e a tre anni di età. Il programma intende promuovere l'importanza dei libri e i vantaggi che derivano dalla condivisione dei libri con i neonati, quali il bonding parentale e la promozione dell'intelligenza emotiva nonché la costruzione di una buona comunicazione e di capacità di ascolto. Esso intende inoltre favorire la costruzione delle basi dell'alfabetizzazione precoce. *Bookstart* è il primo pacco di libri regalati a tutti i bambini a livello nazionale nelle fasi chiave dello sviluppo, *Booktime* è destinato ai bambini che hanno appena iniziato a frequentare la scuola, *Booked up* si rivolge ai ragazzi del primo anno di scuola secondaria e *Letterbox Club* è per i bambini affidati alle cure degli enti locali. Libri specifici vengono regalati anche ai bambini non vedenti o ipovedenti (*Booktouch*) e ai bambini non udenti (*Bookshine*).

Ente coordinatore / Sito web

L'ente coordinatore è *Booktrust*, un'organizzazione di beneficenza indipendente. I vari progetti attraverso cui vengono regalati libri a tutti i bambini, incluso *Bookstart*, hanno ricevuto i finanziamenti dal Dipartimento per i bambini, le scuole e le famiglie in Inghilterra, dal Governo galles e dal Dipartimento dell'istruzione in Irlanda del Nord, assieme a sponsorizzazioni erogate dagli editori per ragazzi e dai librai.

www.booktrust.org.uk

www.bookstart.co.uk

- Inghilterra e Galles – Anno nazionale della lettura 2008 (*2008 National Year of Reading*)

Durata del programma: 2008

L'"Anno nazionale della lettura 2008" è stato una campagna nazionale in Inghilterra finalizzata a sviluppare la cultura della lettura, promuovere la lettura in famiglia e oltre, e favorire la costruzione di un paese di lettori. Anche il Galles ha avuto il suo "Anno nazionale della lettura 2008". Entrambe le campagne miravano a stimolare le attività di lettura all'interno della comunità, a promuovere delle campagne sui media nazionali e a incoraggiare gli enti locali a sviluppare le proprie strategie di lettura.

Ente coordinatore / Sito web

In Inghilterra, il Dipartimento per i bambini, le scuole e le famiglie ha incaricato la Fondazione nazionale per l'alfabetizzazione (*National Literacy Trust*) di gestire il progetto insieme a l'Agenzia per la lettura (*The Reading Agency*). In Galles, l'Anno nazionale della lettura è stato finanziato dal governo galles e coordinato dal Consiglio galles per i libri (*Welsh Books Council*).

⁽²⁾ Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord): La data di riferimento per le informazioni è l'anno 2009/10 (fino al 31 marzo 2010).

- Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord - Gara di lettura estiva (*The Summer Reading Challenge*)

Durata del programma: 1998 – in corso

Per spronare i bambini (tra i 4 e gli 11 anni di età) a visitare le biblioteche pubbliche e a leggere sei libri durante le lunghe vacanze estive quando le loro competenze di lettura rischiano di deteriorarsi senza una regolare attività di lettura a scuola. La sfida viene promossa prima delle vacanze estive, ha un tema diverso ogni anno e usa materiali interattivi come adesivi da collezionare, un sito web con gli autori che tengono un blog, giochi e attività creative gestiti dalle biblioteche.

Ente coordinatore / Sito web

Coordinato dall'Agenzia per la lettura (*Reading Agency*), un ente di beneficenza che riceve finanziamenti dal Consiglio per le arti dell'Inghilterra (*Arts Council England*) e dal Consiglio per i musei, le biblioteche e gli archivi (*Museums, Libraries and Archives Council*) in Inghilterra, dal Consiglio per i libri del Galles (*Welsh Books Council*) e da Biblioteche Irlanda del Nord (*Libraries NI*).

www.readingagency.org.uk

www.summerreadingchallenge.org.uk

- Irlanda del Nord – Festival del libro per ragazzi (*Children's Book Festival*)

Durata del programma: dal 2007 – in corso

Vd. la descrizione per l'Irlanda (IE)

Ente coordinatore / Sito web

Il *Children's Book Festival* riceve finanziamenti dal Dipartimento dell'istruzione dell'Irlanda del Nord.

Regno Unito – Scozia

- Fondazione del libro scozzese (*Scottish Book Trust*)

Durata del programma: dal 2007 – in corso

Organizzazione che finanzia, gestisce e pubblicizza una vasta serie di iniziative e attività per promuovere la lettura (ad esempio, *Bookbug*, il programma di Scottish Book Trust per i primi anni di vita). Essa mira a promuovere la letteratura in Scozia, a sviluppare progetti innovativi per incoraggiare adulti e bambini a leggere, scrivere e a farsi ispirare dai libri.

Ente coordinatore / Sito web

Scottish Book Trust

<http://www.scottishbooktrust.com/>

- Letture d'estate (*Summer Read*)

Durata del programma: marzo 2010 – agosto 2010

Programma che promuove i libri scozzesi (con eventi di lettura pubblica e votazione dei lettori) per favorire la lettura tra il pubblico in genere, ampliare le scelte e le esperienze di lettura e portare nuovi gruppi di persone nelle biblioteche.

Ente coordinatore / Sito web

Scottish Library and Information Council

www.slainte.org.uk

- Le star della serie A scozzese leggono (*SPL Reading Stars*)

Durata del programma: marzo 2009. La fase 2 è iniziata nel dicembre 2009.

Eventi che mirano a sfruttare il potere motivazionale del calcio professionista per attirare le famiglie che hanno bisogno di sostegno per l'alfabetizzazione all'interno di un ambiente positivo e cordiale.

Ente coordinatore / Sito web

Scottish Library and Information Council

www.slainte.org.uk

- Diploma nelle applicazioni delle TIC nelle biblioteche: sostenere lo sviluppo del lettore - Autorità delle qualifiche scozzesi, Unità Nazionale Superiore, livello 7 nel Quadro di riferimento delle qualifiche e dei crediti scozzesi (Diploma in *Applications of ICT in Libraries: Supporting Reader Development*; *Scottish Qualifications Authority (SQA); Higher National Unit, level 7 on the Scottish Credit and Qualifications Framework*).

Durata del programma: dal 2005 – in corso

Formazione Online, gratuita per i singoli membri del personale bibliotecario. Mira a fornire una qualifica e una formazione gratuita complementare inerente lo sviluppo del lettore per il personale bibliotecario.

Ente coordinatore / Sito web

Scottish Qualifications Authority and Scottish Library and Information Council

www.ictl.org.uk

www.sqa.org.uk

www.scqf.org.uk

Islanda

- **Settimana del libro (*Vika bókarinnar*)**

Durata del programma: dal 2006 – in corso

Una settimana ad aprile viene definita la Settimana del libro. Essa è dedicata ai libri e alla lettura. Tutte le famiglie del Paese ricevono un assegno da usare per avere uno sconto sull'acquisto di un libro. Lo scopo è incoraggiare l'acquisto di libri e accrescere l'alfabetizzazione, soprattutto tra i bambini e gli adolescenti.

Ente coordinatore / Sito web

Associazione islandese degli editori (*Félag íslenskra bókaútgefenda*)

<http://www.bokautgafa.is>

Liechtenstein

- ***Lesesäcke / Leseweg / Lesewurm – Quartett***

Durata del programma: dal 2004 – in corso

Programma che promuove la lettura tra i bambini della scuola primaria offrendo loro un pass (*Lesepass*) e dei francobolli per ogni libro che leggono. Inoltre sono state disegnate delle carte da gioco da regalare ai bambini dopo che hanno letto un certo numero di libri.

Ente coordinatore / Sito web

Federazione delle Associazioni dei genitori in collaborazione con la fondazione *EFFECT* e il Provveditorato agli studi (*Dachverband der Elternvereinigungen in Zusammenarbeit mit der EFFECT Stiftung und dem Schulamt (SA)*)

<http://www.dev.li/ueber-uns.html>; <http://www.effect.li/>; <http://www.sa.liv.li/>; http://www.liv.li/pdf-llv-sa-schule_heute_05-03.pdf (p. 25)

- **Attività di pubbliche relazioni della Biblioteca Nazionale (*Public Relation Aktiviäten der Landesbibliothek*)**

Durata del programma: in corso

Programma che mira a promuovere la lettura, ad attrarre persone in biblioteca e a superare le inibizioni. Esso prevede esposizioni, letture, giochi, concerti, visite guidate, conferenze, presentazioni di film, laboratori ecc.

Ente coordinatore / Sito web

Biblioteca Nazionale in collaborazione con enti pubblici e privati (*Landesbibliothek, in Zusammenarbeit mit öffentlichen und privaten Institutionen*)

<http://www.landesbibliothek.li/>

- **Analfabetismo – Difficoltà di lettura e di scrittura (*Illetrismus / Lese- und Schreibschwäche*)**

Durata del programma: 2006 – in corso

Programma che mira a fornire informazioni sull'analfabetismo alla popolazione e agli istituti interessati; linea diretta che fornisce informazioni sui vari corsi nella regione; corsi per analfabeti, prevenzione.

Ente coordinatore / Sito web

Fondazione per l'istruzione degli adulti (*Stiftung Erwachsenenbildung*), Associazione per l'istruzione interculturale (*Verein für Interkulturelle Bildung*)

<http://www.erwachsenenbildung.li/>
<http://www.vib-li.com/>

- **Dall'ascolto alla lettura. Un evento del "Forum per le biblioteche scolastiche e civiche" (*Ton ab, Buch auf – Vom Hören zum Lesen. Eine Veranstaltung des "Forums Schul- und Gemeindebibliotheken"*)**

Durata del programma: in corso

Iniziativa che mira a promuovere la lettura tra gli studenti, i giovani e gli adulti regalando pacchi di libri e CD, lettori di CD e un manuale. Ogni libro è accompagnato da un CD su cui è inciso l'incipit del libro; dopo 15 minuti la lettura si ferma e l'accoltatore è invitato a leggere il libro per sapere come continua la storia.

Ente coordinatore / Sito web

Biblioteca Nazionale (*Landesbibliothek*)

<http://www.landesbibliothek.li/>

Norvegia

- Anno della lettura 2010 (*Leseåret 2010*)**

Durata del programma: 2010

Lo scopo del programma è una politica nazionale e globale sulla lettura per rafforzare le relative competenze in tutto il paese. L'iniziativa dovrebbe fortificare la democrazia rafforzando le abilità di lettura, dando a tutti l'opportunità di partecipare alla società, all'apprendimento e alle esperienze. Il principale gruppo target sono gli adulti che leggono poco.

Ente coordinatore / Sito web

Ente Norvegese per gli archivi, le biblioteche, i musei (*ABM-utvikling*)

http://www.abm-utvikling.no/?set_language=en
- Apprendimento creativo - Arte e cultura nell'istruzione 2007-2010 (*Skapende læring – kunst og kultur i opplæringen – 2007-2010*)**

Durata del programma: From 2007-2010

Piano strategico che mira a sviluppare le abilità nei settori dell'arte, della cultura, dell'estetica e della creatività tra i bambini, gli alunni, gli studenti e il personale della scuola materna, primaria, secondaria e terziaria.

Ente coordinatore / Sito web

Diretorato per l'istruzione e la formazione primaria e secondaria (*Utdanningsdirektoratet*) in collaborazione con il Centro nazionale per l'arte e la cultura nell'istruzione (*Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*) presso il Bodø University College (*Høgskolen i Bodø*).

<http://kunstkultursenteret.no/index.php?page=content&id=17> <http://www.hibo.no/index.php?lang=eng>
- Programma per lo sviluppo delle biblioteche scolastiche (*Program for skolebibliotekutvikling*)**

Durata del programma: 2009-2013

Programma che mira a promuovere l'uso delle biblioteche scolastiche come parte dello sviluppo della competenze di lettura e dell'alfabetizzazione. Esso intende anche sviluppare la competenza dei docenti, dei capi di istituto e dei bibliotecari.

Ente coordinatore / Sito web

Università di Agder (*Universitetet i Agder*) sotto l'egida del Diretorato per l'istruzione e la formazione primaria e secondaria (*Utdanningsdirektoratet*)

<http://www.uia.no/en> <http://skolebibliotek.uia.no/program-for-skolebibliotekutvikling>

Turchia

- Campagna nazionale "Sostegno all'istruzione" (*Ulusal Eğitim Destek Kampanyası*)**

Durata del programma: 2001-2008

Programmi nei centri pubblici di formazione che mirano a compensare l'istruzione dei cittadini analfabeti aiutandoli ad acquisire competenze e mestieri che possono dare loro da vivere. Mira anche a includere i bambini esclusi dal sistema scolastico.

Ente coordinatore / Sito web

Presidenza della Repubblica
- Noi, madri e figlie a scuola (*Ana-Kız Okuldayız Kampanyası*)**

Durata del programma: 2008-2012

Programmi nei centri pubblici di formazione che mirano a far acquisire l'alfabetizzazione a 3 milioni di persone, soprattutto ragazze e donne che hanno superato l'età per l'istruzione primaria per via delle condizioni di povertà in cui vivono e che non hanno ricevuto istruzione in precedenza.

Ente coordinatore / Sito web

Signora Emine Erdoğan e Halk Bankası
- Campagna "La Turchia legge" (*Türkiye Okuyor Kampanyası*)**

Durata del programma: 2008-2010

Campagna che mira a innalzare i livelli di alfabetizzazione, supportare i corsi di alfabetizzazione per adulti, sviluppare la cultura della lettura e l'alfabetizzazione informatica.

Ente coordinatore / Sito web

Presidenza della Repubblica, Ministero dell'istruzione nazionale, Ministero del turismo e della cultura. Le attività sono coordinate dai Governi provinciali. Ogni Governo ha il proprio sito web.

- **È ora di leggere (*Şimdi Okuma Zamanı*)**

Durata del programma: dal 2010 – in corso

Questa campagna su vasta scala mira a sviluppare l'abitudine alla lettura nei bambini e nei giovani di tutti i livelli sociali in modo tale da farla diventare parte integrante dell'ambita società turca intellettuale. Si tratta di un programma di due anni con un anno di progetto pilota.

Ente coordinatore / Sito web

Ministero dell'istruzione nazionale

<http://simdiokumazamani.meb.gov.tr/>

Appendice Paragrafo 1.2 / Lista dei documenti usati nell'analisi comparativa dei curricula e delle linee guida ufficiali per la lettura

Tutti i link sottostanti sono stati consultati il 28 febbraio 2011.

Belgio – Comunità francese

- *Socles de compétences* [Competenze di base] (1997) [Online] Disponibile su:

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>

Livello(i) di istruzione: ISCED 0-1-2 Gruppo di età (anni): 2 ½-14

Belgio – Comunità tedesca

- *Dekret über die festlegung der entwicklungsziele für den kindergarten* [Decreto sugli obiettivi di sviluppo per l'istruzione preprimaria] (2002) [Online]

[_http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/1999_2004/31213.pdf](http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/1999_2004/31213.pdf)

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 3-6

- *Dekret zur festlegung von kernkompetenzen und rahmenplänen im unterrichtswesen* [Decreto sulle competenze essenziali e le linee guida del curriculum nell'istruzione] (2008) [Online]

http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/2004_2009/2007-2008_BR_127__50230doc.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 1-2 Gruppo di età (anni): 6-14

Belgio – Comunità fiamminga

- Obiettivi evolutivi per la scuola dell'infanzia (01/09/1998) [Online]

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/nursery/nurserydutch.htm>

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 2 ½-6

- Obiettivi finali per l'istruzione primaria generale (01/09/1998) [Online]

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/primary/primdutch.htm>

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 6-12

- Obiettivi finali per la scuola secondaria di primo grado di tipo A (01/09/2002) [Online]

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/secondary/1grade/astream/dutch.htm>

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 12-14

Bulgaria

- *Програма за подготвителна група/клас* [Programma per la classe preparatoria] (2003)

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 5-7

- *Учебни програми по български език и литература от 1 до 4 клас* [Programmi di studio per la lingua e la letteratura bulgara per i bambini da 1 a 4 anni] (2001-2003)

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 7-11

- *Учебни програми по български език и литература от 5 до 8 клас* [Programmi di studio per la lingua e la letteratura bulgara per i bambini da 5 a 8 anni] (2001)

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 11-15

Repubblica ceca

- Programma didattico di riferimento per l'istruzione preprimaria (2005) [Online]

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 3-6

- Programma didattico di riferimento per l'istruzione primaria (2007) [Online]

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_ZV_EN_final.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 1-2 Gruppo di età (anni): 6-15

Danimarca ⁽³⁾

- *Fælles mål 2009 Dansk* [Obiettivi comuni 2009 per il danese] (2009) [Online]

<http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Dansk.aspx>

Livello(i) di istruzione: ISCED 1-2 Gruppo di età (anni): 6-16

- *Bekendtgørelse om formål, trin- og slutmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål) (BEK nr 748)* [Descrizione degli obiettivi e delle finalità per le materie delle "folkeskolens" dal primo all'ultimo anno (BEK Nr 748)] (13/07/2009) [Online]

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125973>

Livello(i) di istruzione: ISCED 1-2 Gruppo di età (anni): 6-16

Germania

- *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich* [Standard educativi per la lingua tedesca a livello di scuola primaria] (2005) [Online]

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschole.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 6-10

- *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss* [Standard educativi per la lingua tedesca per il certificato finale della *Hauptschule*] (2005) [Online]

<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 10-16

- *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss* [Standard educativi per la lingua tedesca per il certificato finale della *Realschule*] (2004) [Online]

<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 10-16

Estonia

- *Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* [Curricolo nazionale per le scuole dell'infanzia] – Regolamento del Governo della Repubblica No. 87 del 29 maggio 2008 [Online]

<http://www.estlex.com/tasuta/?id=7&aktid=95663&fd=1>

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 6-7

⁽³⁾ Un altro documento tratta dell'insegnamento della lettura a livello ISCED 0 (*Bekendtgørelse om undervisning i børnehaveklassen (BEK nr 260)* [L anormativa sull'insegnamento nelle classi del preprimario (BEK nr 260)] (31/03/2009)). Vd. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=124094>. Questo documento non è incluso nell'analisi comparative dei curricoli di lettura.

- *Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava* [Curricolo nazionale per le scuole di base e per le scuole secondarie superiori] – Regolamento del Governo della Repubblica No. 56 del 25 gennaio 2002 [Online]
http://lex.andmevara.ee/estlex/kehtivad/AktDisplay.jsp?id=46197&akt_id=46197
 Livello(i) di istruzione: ISCED 1-2-3 Gruppo di età (anni): 7-18

Irlanda

- Aistear – Quadro di riferimento del curricolo per l'infanzia - Principi e tematiche (2009)
 Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 0-6
- Curricolo per la scuola primaria – Introduzione (1999)
 Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 4-12
- Curricolo per la scuola primaria – Lingua inglese (1999)
 Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 4-12
- Curricolo per la scuola primaria – Linee guida per gli insegnanti di inglese (1999)
 Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 4-12
- Inglese: ulteriore materiale di supporto – Struttura del curricolo di inglese (2005) [Online]
<http://www.curriculumOnline.ie/uploadedfiles/PSC/PCRsupportmaterials.pdf> [Accessed 14 December 2010]
 Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 4-12
- *Junior Certificate* – Programma di inglese
 Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 12-15
- *Junior Certificate* – Inglese– Linee guida per gli insegnanti
 Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 12-15

Grecia

- *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων των Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης* [Quadro di riferimento per il curricolo trasversale dell'istruzione obbligatoria] (2003) [Online]
www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php
 Livello(i) di istruzione: ISCED 1- 2 Gruppo di età (anni): 6-14
- *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα για το νηπιαγωγείο* [Quadro di riferimento del curricolo trasversale e dei curricoli per materia per la scuola preprimaria] (2003) [Online]
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
 Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 4-5
- *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο* [Quadro di riferimento del curricolo trasversale e del curricolo di lingua per la scuola primaria] (2003) [Online]
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
 Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 6-11
- *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο* [Quadro di riferimento del curricolo trasversale e del curricolo di lingua per il *Gymnasium*] (2003) [Online]
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
 Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 12-14
- *Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης* [Guida per gli insegnanti di scuola preprimaria: piani didattici e ambienti di apprendimento creativi] (2003) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/nipi/nipi_1_140.pdf
 Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 4-5

-
- *Γλώσσα Α' Δημοτικού: Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Lingua per la 1^a classe di *Dimotiko*: lettere, parole e storie. Manuale per gli insegnanti] (2006) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_a/ekp.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 6
 - *Γλώσσα Β' Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Lingua per la 2^a classe di *Dimotiko*: Viaggio nel mondo della lingua. Manuale per gli insegnanti] (2006) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_b/dask/dask_1_56.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 7
 - *Γλώσσα Γ' Δημοτικού: Τα Απίθανα Μολύβια Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Lingua per la 3^a classe di *Dimotiko*: Le matite incredibili. Manuale per gli insegnanti] (2006) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_c/c_dask.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 8
 - *Γλώσσα Δ' Δημοτικού: Πετώντας με Λέξεις, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Lingua per la 4^a classe di *Dimotiko*: Volare con le parole, Manuale per gli insegnanti] (2006) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_d/dask/s_1_56.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 9
 - *Γλώσσα Ε' Δημοτικού: Της Γλώσσας Ρόδι και Ροδάνι, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Lingua per la 5^a classe di *Dimotiko*: Manuale per gli insegnanti] (2006) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_e/e_dask.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 10
 - *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Lingua per la 6^a classe di *Dimotiko*: Parole, frasi, testi. Manuale per gli insegnanti] (2006) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_st/st_mat_3.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 11
 - *Νεοελληνική Γλώσσα, Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* [La lingua greca moderna, per la 1^a classe del *Gymnasium*, Manuale per gli insegnanti] (2005) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_a/VIVLIOEK.PDF

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 12
 - *Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* [La lingua greca moderna, per la 2^a classe del *Gymnasium*, Manuale per gli insegnanti] (2005) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_b/EKPAIDEU/1-104.PDF

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 13
 - *Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* [La lingua greca moderna, per la 3^a classe del *Gymnasium*, Manuale per gli insegnanti] (2005) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_c/VIVLIOEK.PDF

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 14
-

Spagna

- *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (Legge sull'istruzione 2/2006 del 3 maggio) (2006) [Online]
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Livello(i) di istruzione: ISCED 0-3 Gruppo di età (anni): 0-18
- *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* (Decreto reale 1630/2006 del 29 dicembre con cui si stabilisce il curriculum di base del secondo ciclo della scuola preprimaria) (2006) [Online]
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 0-6 (3-6)

- *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria* (Decreto reale 1513/2006 del 7 dicembre con cui si stabilisce il curricolo di base per la scuola primaria) (2006) [Online]

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 6-12

- *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* (Decreto reale 1631/2006 del 29 dicembre con cui si stabilisce il curricolo di base per l'istruzione secondaria obbligatoria) (2006) [Online]

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 12-16

Francia

- *Programme de l'école maternelle et élémentaire* [Curricolo di scuola preprimaria e primaria] (Hors série N°3 du 19 juin 2008) [Online]

<http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>

Livello(i) di istruzione: ISCED 0-1 Gruppo di età (anni): 2 ½-11

- *Programmes du collège, Programmes de l'enseignement du français* [Curricolo per il francese nella scuola secondaria inferiore] Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008 (numéro hors série) [Online]

http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 11-15

- *Programme et Accompagnement français* [Programma e guida francese] (nuova edizione 2004) [Online]

<http://www.cndp.fr/produits/detailsimp.asp?Ref=755A1020>

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 11-15

- *Socles de compétences* [Zoccolo di competenze] (*Décret du 11 juillet 2006*) [Online]

<http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>

Livello(i) di istruzione: ISCED 0-1-2 Gruppo di età (anni): 2 ½-15

Italia

- *I nuovi ordinamenti scolastici. Norme. Indicazioni. Commenti.* (2004) [Online]

http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/booklet_steso.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 0-1-2 Gruppo di età (anni): 3-14

- *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.* (2007) [Online]

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 0-1-2 Gruppo di età (anni): 3-14

Cipro

- Ministero dell'istruzione e della cultura, 2002-2007 ristampa. *Analytika Programmata Dimotikis Ekpaidefsis* [Curricoli per l'istruzione preprimaria]. Nicosia: Ministero dell'istruzione e della cultura.

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 4-5

- Ministero dell'istruzione e della cultura, 2002-2007 ristampa. *Analytika Programmata Dimotikis Ekpaidefsis* [Curricolo di istruzione primaria]. Nicosia Ministero dell'Istruzione e della Cultura.

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 5.8 to 11.8

- *Analytika Programmata Gymnasiou* [Curricolo di istruzione secondaria] (2006) [Online]

<http://www.moec.gov.cy/dme/analytika.html>

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 12-15

- Quadro di riferimento per il curriculum trasversale e curriculum di lingua per la scuola primaria (Grecia) (2003)

Livello(i) di istruzione:	ISCED 1	Gruppo di età (anni):	6-11
---------------------------	---------	-----------------------	------
- Quadro di riferimento per il curriculum trasversale e curriculum di lingua per il *Gymnasium* (Grecia)

Livello(i) di istruzione:	ISCED 2	Gruppo di età (anni):	12-14
---------------------------	---------	-----------------------	-------
- Lingua per la 1^a classe di *Dimotiko*: Lettere, parole e storie. Manuale per gli insegnanti (Grecia) (2006)

Livello(i) di istruzione:	ISCED 1	Gruppo di età (anni):	6
---------------------------	---------	-----------------------	---
- Lingua per la 2^a classe di *Dimotiko*: Viaggio nel mondo della lingua. Manuale per gli insegnanti (Grecia) (2006)

Livello(i) di istruzione:	ISCED 1	Gruppo di età (anni):	7
---------------------------	---------	-----------------------	---
- Lingua per la 3^a classe di *Dimotiko*: Le matite incredibili. Manuale per gli insegnanti (Grecia) (2006)

Livello(i) di istruzione:	ISCED 1	Gruppo di età (anni):	8
---------------------------	---------	-----------------------	---
- Lingua per la 4^a classe di *Dimotiko*: Volare con le parole, Manuale per gli insegnanti (Grecia) (2006)

Livello(i) di istruzione:	ISCED 1	Gruppo di età (anni):	9
---------------------------	---------	-----------------------	---
- Lingua per la 5^a classe di *Dimotiko*: Manuale per gli insegnanti (Grecia) (2006)

Livello(i) di istruzione:	ISCED 1	Gruppo di età (anni):	10
---------------------------	---------	-----------------------	----
- Lingua per la 6^a classe di *Dimotiko*: Parole, frasi, testi. Manuale per gli insegnanti (Grecia) (2006)

Livello(i) di istruzione:	ISCED 1	Gruppo di età (anni):	11
---------------------------	---------	-----------------------	----
- La lingua greca moderna, per la 1^o classe del *Gymnasium*, Manuale per gli insegnanti (Grecia) (2005)

Livello(i) di istruzione:	ISCED 2	Gruppo di età (anni):	12
---------------------------	---------	-----------------------	----
- La lingua greca moderna, per la 2^o classe del *Gymnasium*, Manuale per gli insegnanti (Grecia) (2005)

Livello(i) di istruzione:	ISCED 2	Gruppo di età (anni):	13
---------------------------	---------	-----------------------	----
- La lingua greca moderna, per la 3^o classe del *Gymnasium*, Manuale per gli insegnanti (Grecia) (2005)

Livello(i) di istruzione:	ISCED 2	Gruppo di età (anni):	14
---------------------------	---------	-----------------------	----

Lettonia

- *Pirmsskolas izglītības programma pirmsskolas izglītības iestādēm* [Programma didattica per le scuole preprimarie] (1998) [Online]
<http://izm.izm.gov.lv/nozares-politika/izglitiba/vispareja-izglitiba/pirmsskolas-izgl.html>

Livello(i) di istruzione:	ISCED 0	Gruppo di età (anni):	3-6
---------------------------	---------	-----------------------	-----
- *Latviešu valoda. Mācību priekšmeta standarts 1.-9. klasei. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. MK not. Nr. 1027* [Lingua lettone. Standard per disciplina per le classi 1-9. Regolamento sugli standard educativi statali di base e sugli standard per disciplina dell'istruzione di base. Regolamento 1027 del Gabinetto dei ministri], Riga, 2006.

Livello(i) di istruzione:	ISCED 1-2	Gruppo di età (anni):	7-15
---------------------------	-----------	-----------------------	------
- *Literatūra. Mācību priekšmeta standarts 4.-9. Klasei. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. MK not. Nr. 1027* [Letteratura. Standard per disciplina per le classi 4-9. Regolamento sugli standard educativi statali di base e sugli standard per disciplina dell'istruzione di base. Regolamento 1027 del Gabinetto dei ministri], Riga, 2006

Livello(i) di istruzione:	ISCED 1-2	Gruppo di età (anni):	10-15
---------------------------	-----------	-----------------------	-------

Lituania

- *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai* [Programmi e standard educativi generali] (8 agosto 2003) [Online]

Livello(i) di istruzione:	ISCED 0-1-2	Gruppo di età (anni):	5-16
---------------------------	-------------	-----------------------	------

1) <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Programos2003.pdf>;
2) http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=282015&p_query=&p_tr2=

- *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, [Programmi generali di istruzione primaria e secondaria inferiore], (26 agosto 2008) [Online]

http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/ugd_programos.htm; <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Programos2003.pdf>;
[http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-12-08-ISAK-3379\(2\).doc](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-12-08-ISAK-3379(2).doc);
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=282015&p_query=&p_tr2

Livello(i) di istruzione: ISCED 1-2 Gruppo di età (anni): 7-16

Lussemburgo

- *Plan d'études de l'enseignement fondamental* [Piano di studi per l'istruzione di base] (Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Memorial A, No 184) (2009) [Online]

http://www.men.public.lu/priorites/ens_fondamental/090723_bibliotheque/090908_rgd_plan_etudes.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 0-1 Gruppo di età (anni): 3-11

- *Développement des capacités, connaissances, attitudes et compétences de l'enfant dans l'éducation préscolaire* [Sviluppo delle capacità, conoscenze, attitudini e competenze dei bambini nell'istruzione preprimaria] (2004)

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 3-5

- *Kompetenzorientierter Deutschunterricht in der Sekundarschule* [Insegnamento del tedesco per competenze a livello secondario – istruzione secondaria e istruzione secondaria tecnica] (2007) [Online]

http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 13-14

Ungheria

- *Az Óvodai nevelés országos alapprogramja* [Programma di base del livello preprimario] (1996) [Online]

<http://www.okm.gov.hu/>

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 3-6

- *A Nemzeti Alaptanterv* [Curricolo nazionale di base] (2003 – ultima modifica nel 2008) [Online]

<http://www.okm.gov.hu/>; <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=137&articleID=6994&ctag=articlelist&iid=1>

Livello(i) di istruzione: ISCED 1-2-3 Gruppo di età (anni): 6-18

- *Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára* [Quadro di riferimento del curriculum per le classi dalla 1^a alla 4^a] (2008)

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 6-10

Malta

- *Linji Gwida u Suggerimenti għall-Implimentazzjoni tal-Kurrikulu fil-Kindergarten* [Linee guida e suggerimenti per l'implementazione del curriculum nella scuola preprimaria] (2002)

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 3-4

- *Malti – Sillabu tal-Iskejjel Primarji* [Programma per la scuola primaria maltese] (2005) [Online]

http://www.curriculum.gov.mt/primary_syllabi.htm

Livello(i) di istruzione: ISCED 0-1 Gruppo di età (anni): 5-10

- *Malti – Sillabu tal-Iskejjel Sekondarji* [Programma per la scuola secondaria maltese] (2009) [Online]

http://www.curriculum.gov.mt/docs/syllabus_malti_2010_2011.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 11-16

Paesi Bassi

- *Obiettivi essenziali per l'istruzione primaria* (2006) [Online]

<http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/>

Livello(i) di istruzione: ISCED 0-1 Gruppo di età (anni): 4-12

- Appendice sugli obiettivi essenziali per l'istruzione secondaria (2006) [Online]
<http://english.minocw.nl/documenten/core%20objectives%20secondary%20education.pdf>
 Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 12-15/16
- *Referentiekader taal and rekenen- Referentieniveaus* [Quadro di riferimento per la lingua e l'aritmetica] (gennaio 2010) [Online]
<http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf/>
 Livello(i) di istruzione: ISCED 0-1-2 Gruppo di età (anni): 4-15

Austria

- *Lehrplan der Volksschule, Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen der Vorschulstufe, Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben* [Curricolo per l'istruzione primaria e per l'ultimo anno di scuola preprimaria: lingua ed espressione orale, preparazione alla lettura e alla scrittura] (2003) [Online]
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3921/VS6T_Sprache.pdf
 Livello(i) di istruzione: ISCED 0-1 Gruppo di età (anni): 5-10
- *Lehrplan der Volksschule – Deutsch, Lesen, Schreiben* [Curricolo per la scuola primaria: tedesco, lettura, scrittura] (2003) [Online]
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_Deutsch.pdf
 Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 6-10
- *Lehrpläne für die Pflichtgegenstände Neuer Lehrplan der HS (Hauptschule) Deutsch* [Curricolo per le discipline obbligatorie, tedesco (*Hauptschule*) (2000 – ultima modifica nel 2008)] [Online]
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/886/hs22.pdf>
 Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 10-14
- *Lehrpläne für die Pflichtgegenstände Lehrpläne der AHS-Unterstufe: Deutsch* [Curricolo per le discipline obbligatorie, tedesco (AHS) (2000 – ultima modifica nel 2008)] [Online]
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>
 Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 10-14
- *Bildungsstandards* [Standard educativi] (2009) [Online]
http://www.bifie.at/sites/default/files/VO_BiSt_Anlage_2009-01-01.pdf
 Livello(i) di istruzione: ISCED 1-2 Gruppo di età (anni): 6-14
- *Grundsatz'erlass Leseerziehung* [Dimensione interdisciplinare] (1999 – ultima modifica nel 2002) [Online]
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml>
 Livello(i) di istruzione: ISCED 1-2-3 Gruppo di età (anni): 6-18

Polonia

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik nr 1– Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego)*; [Regolamento del Ministero dell'istruzione nazionale del 23 dicembre 2008 sui curricula di base per l'istruzione preprimaria e l'istruzione generale in particolari tipi di scuole (Allegato 1 – Curricolo di base per l'istruzione preprimaria nelle scuole preprimarie, nelle classi di del livello preprimario, nelle scuole primarie e in altre forme di istruzione prescolastica)]. (2008) [Online]
http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49
 Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 3-6

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik Nr 2 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych)* [Regolamento del Ministero dell'istruzione nazionale del 23 dicembre 2008 sui curricoli di base per l'istruzione preprimaria e l'istruzione generale in particolari tipi di scuole (Allegato 2 – Curricolo di base per l'istruzione generale nelle scuole primarie) (2008) [Online]

http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 7-12

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik Nr 4 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego);* [Regolamento del Ministero dell'istruzione nazionale del 23 dicembre 2008 sui curricoli di base per l'istruzione preprimaria e l'istruzione generale in particolari tipi di scuole (Allegato 4 – Curricolo di base per il *gimnazjum* e le scuole post *gimnazjum* che conducono al raggiungimento del diploma *Matura* dopo aver superato l'apposito esame)] (2008) [Online]

http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49

Livello(i) di istruzione: ISCED 2-3 Gruppo di età (anni): 13-18/19

Portogallo ⁽⁴⁾

- *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [Linee guida per il curricolo dell'istruzione preprimaria] (1997) [Online]

http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes_curriculares.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 3-5

- *Orientações para Actividades de Leitura – Programa: está na hora dos livros (jardim de infância)* [Linee guida per le attività di lettura nell'istruzione preprimaria] (2006) [Online]

http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 3-5

- *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* [Curricolo nazionale per l'istruzione di base – competenze essenziali] (2003) [Online]

http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 1-2 Gruppo di età (anni): 6-14

- *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º ciclo* [Organizzazione del curricolo e programmi – primo ciclo dell'istruzione di base] (2004, 4ª edizione. 1991, 1ª edizione) [Online]

http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20_1CicloEB.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 6-9

- *Orientações para Actividades de Leitura – Programa: está na hora dos livros – 1º ciclo* [Orientamenti per le attività di lettura. Programma – È ora di leggere! Primo ciclo] (2006) [Online]

http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1_ciclo.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 6-9

- *Língua Portuguesa: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 2º ciclo* [Programma di lingua portoghese – piano di organizzazione dell'insegnamento-apprendimento – istruzione di base – secondo ciclo] (1991) [Online]

http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/155/programa_Lportuguesa_2-Ciclo02.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 10-11

⁽⁴⁾ Oltre alla lista summenzionata, un nuovo documento ufficiale, pubblicato nel 2010, 'Metas de Aprendizagem' (obiettivi di apprendimento), è stato applicato a partire dal 2010/11 come strumento di supporto agli insegnanti dei livelli ISCED da 0 a 3 per l'implementazione del curricolo. La piena applicazione è prevista per il 2013. Per maggiori informazioni, vd. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>.

- *Língua Portuguesa: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 3º ciclo* [Programma di lingua portoghese – piano di organizzazione dell'insegnamento-apprendimento – istruzione di base – terzo ciclo] (1991) [Online]
http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/171/programa_LPPortuguesa_3Ciclo.pdf
Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 12-14

Romania

- *Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani)* [Curricolo per l'istruzione preprimaria dei bambini (dai 3 ai 6/7 anni)] (2008) [Online]
<http://www.edu.ro/index.php/articles/11489>
Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 3 – 6/(7)
- *Programe școlare de Limba și literatura română, clasele I și a II-a (Programe școlare revizuite)* [Lingua e letteratura rumena, prima e seconda classe, (curricolo rivisto)] (2003) [Online]
<http://www.edu.ro/index.php/articles/6028>; http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/
Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 6 – 7
- *Programa școlară pentru Limba și literatura română, clasa a III-a* [Curricolo per la 3ª classe. Lingua e letteratura rumena] (2004) [Online]
<http://www.edu.ro/index.php/articles/6029>; http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/
Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 8
- *Programa școlară pentru Limba și literatura română, clasa a IV-a + Standarde curriculare de performanță la finele învățământului primar* [Curricolo per il 4º anno. Lingua e letteratura rumena + standard curriculare per i risultati attesi a conclusione dell'istruzione primaria] (2005) [Online]
<http://www.edu.ro/index.php/articles/6080>; http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/
Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 9
- *Programe școlare Limba și literatura română clasele a V-a – a VIII-a* [Curricolo per le classi dalla 5ª alla 8ª. Lingua e letteratura rumena] (2009)
http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_gimnazial/
Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 10 – 13
- *Standarde de evaluare pentru clasa a IV-a, clasa a VIII-a și clasa a XII-a* [Standard di valutazione per le classi 4ª, 8ª, 12ª] (2003) [Online]
<http://www.edu.ro/index.php/articles/6120>; <http://www.edu.ro/index.php/articles/6192>; <http://www.edu.ro/index.php/articles/6434>
Livello(i) di istruzione: ISCED 1-2-3 Gruppo di età (anni): 9, 13, 18

Slovenia

- *Kurikulum za vrtce* [Curricolo per la scuola d'infanzia] (1999) [Online]
http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf [Accessed 26.11.2010]
Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 1-6
- *Program osnovne šole* [Curricolo nazionale di base per l'istruzione di base, emendato nel 2008] [Online]
http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/program_osnovne_sole/
Livello(i) di istruzione: ISCED 1-2 Gruppo di età (anni): 6 -15
- *Učni načrt: Slovenščina* [Curricolo per la lingua slovena] (1998) [Online]
http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf
Livello(i) di istruzione: ISCED 1-2 Gruppo di età (anni): 6 -15

Slovacchia

- *Štátny vzdelávací program – ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* [Programma di istruzione statale – ISCED 0 – istruzione preprimaria] (2008) [Online]

<http://www.minedu.sk>

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 3-6

- *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy – ISCED 1 – Primárne vzdelávanie* [Programma di istruzione statale per il primo livello della scuola di base nella Repubblica Slovacca– ISCED 1 – istruzione primaria] (2008) [Online]

<http://www.minedu.sk>

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 6-10

- *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy – ISCED 2 – Nižšie sekundárne vzdelávanie.* [Programma di istruzione statale per il secondo livello della scuola di base nella Repubblica Slovacca– ISCED 2 – istruzione secondaria inferiore] (2008) [Online]

<http://www.minedu.sk>

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 10-15

Finlandia

- Curricolo di base per l'istruzione preprimaria in Finlandia (2000) [Online]

http://www.oph.fi/english/education/pre-primary_education

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 6-7

- Curricolo nazionale di base per l'istruzione di base 2004 (2004) [Online]

http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula

Livello(i) di istruzione: ISCED 1-2 Gruppo di età (anni): 7-16

Svezia

- Curricolo per la scuola preprimaria Lpfö 98 (2006)

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 3-7

- Curricolo per la scuola dell'obbligo, le classi preprimarie e i centri ricreativi Lpo 94 (2006)

Livello(i) di istruzione: ISCED 0-1-2 Gruppo di età (anni): 3-16

- Programmi per la scuola dell'obbligo (2008)

Livello(i) di istruzione: ISCED 1-2 Gruppo di età (anni): 7-16

Regno Unito – Inghilterra

- Quadro di riferimento ufficiale per il livello propedeutico dei primi anni (maggio 2008) [Online]

http://www.teachernet.gov.uk/_doc/12628/EYFS%20Statutory%20Framework%20May%202008.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 0-5

- Curricolo nazionale per i *key stages* 1 e 2 in Inghilterra (1999 – *Key stage* 1 emendato nel 2007) [Online]

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx>

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 5-11

- Curricolo nazionale per i *key stages* 3 e 4 in Inghilterra (2007) [Online]

<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx>

Livello(i) di istruzione: ISCED 2-3 Gruppo di età (anni): 11-16

Regno Unito – Galles

- Quadro di riferimento per l'apprendimento dei bambini dai 3 ai 7 anni di età (2008) [Online]
http://wales.gov.uk/dcells/publications/curriculum_and_assessment/arevisedcurriculumforwales/foundationphase/foundation2008-e.pdf?lang=en

Livello(i) di istruzione: ISCED 0-1 Gruppo di età (anni): 3-7

- L'inglese nel curriculum nazionale per il Galles (2008) [Online]
<http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/schoolshome/curriculuminwales/arevisedcurriculumforwales/nationalcurriculum1/englishcurriculum/?lang=en>

Livello(i) di istruzione: ISCED 1-3 Gruppo di età (anni): 7-16

Regno Unito – Irlanda del Nord

- Orientamento curricolare per l'istruzione preprimaria (2006) [Online]
http://www.rewardinglearning.org.uk/docs/curriculum/foundation_stage/preschool_guidance.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 3-4

- Il curriculum dell'Irlanda del Nord: primaria (2007) [Online]
http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stages_1_and_2/northern_ireland_curriculum_primary.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 4-11

- Il curriculum ufficiale nel *key stages* 3: fondamenti e dettagli (2007) [Online]
http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/statutory_curriculum_ks3.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 11-14

Regno Unito – Scozia

- Il curriculum per l'eccellenza: l'alfabetizzazione nell'apprendimento. Principi e prassi (2004 – updated 2007) [Online]
<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/learningacrossthecurriculum/responsibilityofall/>

Livello(i) di istruzione: ISCED 0-1-2-3 Gruppo di età (anni): 3-18

- Alfabetizzazione e inglese: esperienze e risultati (2006) [Online]
<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/languages/>

Livello(i) di istruzione: ISCED 0-2 Gruppo di età (anni): 3-15

Islanda

- *Aðalnámskrá leikskóla* [Guida al curriculum nazionale per la scuola preprimaria] (1999) [Online]
<http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/leikskensk.pdf>

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 0-5

- *Aðalnámskrá grunnskóla: Íslenska* [Guida al curriculum nazionale per la scuola dell'obbligo – sezione islandese] (2007) [Online]
http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/adalnamskra_grsk_islenska.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 1-2 Gruppo di età (anni): 6-16

Liechtenstein

- *Lehrplan für das Fürstentum Liechtenstein* [Curricolo per il Principato del Liechtenstein] (2005) [Online]
http://www.llv.li/pdf-llv-sa-lehrplan_fl_auflage_2_0512.pdf

Livello(i) di istruzione: ISCED 0-1-2 Gruppo di età (anni): 4-15

- *Lehrplan für die Unterstufe des Gymnasium* [Curricolo per le scuole secondarie inferiori -Gymnasium Unterstufe] (2007) [Online]

<http://www.llv.li/pdf-llv-sa-gymnasium-lehrplaene-unterstufe.pdf>

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 11-14

- *Förderung von Schülerinnen und Schülern mit (besonderen) Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben* [Sostegno per gli studenti con difficoltà (speciali) di lettura e scrittura] (2006)

Livello(i) di istruzione: ISCED 0-1-2-3 Gruppo di età (anni): 4-18

Norvegia

- Piano di riferimento per i contenuti e i compiti della scuola materna (2006) [Online]

<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0036/ddd/pdfv/285775-rammeplanen-engelsk-pdf.pdf>

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 1-5

- Curricolo norvegese per disciplina (2008) [Online]

http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-secondary-education/

Livello(i) di istruzione: ISCED 1-2 Gruppo di età (anni): 6-16

- Studi approfonditi in norvegese (2006) [Online]

http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-lower-secondary-education/

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 13-16

Turchia

- *Okulöncesi Eğitim Programı* [Programma di istruzione preprimaria] (2006) [Online]

<http://oogm.meb.gov.tr/program/program%20kitabi.pdf>

Livello(i) di istruzione: ISCED 0 Gruppo di età (anni): 3-5

- *1.- 5. Sınıflar için Türkçe Dil Öğretimi Programı* [Programma di istruzione della lingua turca per le classi dalla 1^a alla 5^a] (2009) [Online]

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=1087

Livello(i) di istruzione: ISCED 1 Gruppo di età (anni): 6-10

- *6.-8. Sınıflar için Türkçe Dil Öğretimi Programı* [Programma di istruzione della lingua turca per le classi dalla 6^a alla 8^a] (2009) [Online]

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=809

Livello(i) di istruzione: ISCED 2 Gruppo di età (anni): 11-13

AGENZIA ESECUTIVA PER L'ISTRUZIONE, GLI AUDIOVISIVI E LA CULTURA P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Direzione scientifica

Arlette Delhaxhe

Autori

Isabelle De Coster (Coordinamento), Nathalie Baidak, Akvile Motiejunaite, Sogol Noorani

Impaginazione e grafica

Patrice Brel

Coordinamento della produzione

Gisèle De Lel

Esperti esterni

Analisi delle ricerche tematiche:

Luisa Araujo, Istituto di istruzione superiore per l'educazione e la scienza, Portogallo

Colin Harrison, Università di Nottingham, Regno Unito

Gerry Shiel, Centro di ricerca educativa St Patrick's College, Irlanda

Patricia Schillings, Università di Liegi, Belgio

Sari Sulkunen, Istituto per la ricerca educativa, Università di Jyväskylä, Finlandia

Victor van Daal, Università di Stavanger, Norvegia

Analisi dei curricula:

Patricia Schillings, Università di Liegi, Belgio (Progetto della matrice di analisi)

Teresina Barbero, Centro linguistico dell'Università di Torino, Italia

Xanthippi Kiriazi, Grecia

Renata Kosinska, Polonia

Ljudmila Ivšek, Slovenia

Analisi secondaria dei dati statistici

Christian Monseur, Università di Liegi, Belgio

UNITÀ NAZIONALI DI EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva;
esperto: Christiane Blondin (Università di Liegi, *Unità di analisi dei sistemi e delle pratiche didattiche*)

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties
Ministerie Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Postfach 72
4700 Eupen
Contributo dell'Unità: Johanna Schröder

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contributo dell'Unità: Lachezar Afrikanov

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contributo dell'Unità: Jana Halamová;
Alice Košková (Biblioteca nazionale pedagogica Comenius);
esperti: Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová

DANMARK

Eurydice Unit
Danish Agency for International Education
Bredgade 36
1260 København K
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Contributo dell'Unità: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contributo dell'Unità: Helin Puksand (Docente a contratto,
Istituto di Scienze Pedagogiche, Università di Tallinn)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education & Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contributo dell'Unità: Pádraig Mac Fhlannchadha (Ispettore
di settore, Dipartimento per l'istruzione e le competenze),
Éamonn Murtagh (Assistente dell'Ispettore capo,
Dipartimento per l'istruzione e le competenze)

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs
Directorate for European Union Affairs
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e
Innovación Educativa (IFIIE)
Ministerio de Educación
Gobierno de España
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contributo dell'Unità: Flora Gil Traver (coordinatrice),
Ana Isabel Martín Ramos; Juan Antonio Núñez Cortés
(esperto esterno)

FRANCE

Unité française d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
 supérieur et de la Recherche
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
 performance
 Mission aux relations européennes et internationales
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contributo dell'Unità: Thierry Damour;
 esperto: Anne-Marie Chartier (*professore incaricato,*
ricercatore associato del Servizio di storia dell'educazione,
 INRP)

HRVATSKA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
 Donje Svetice 38
 1000 Zagreb

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Office of Evaluation and Analysis
 Sölvhólgötu 4
 150 Reykjavík
 Contributo dell'Unità: Védís Grönvold

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
 Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
 (ex INDIRE)
 Via Buonarroti 10
 50122 Firenze
 Contributo dell'Unità: Simona Baggiani, Alessandra Mochi;
 esperto: Lina Grossi (*ricercatrice, Istituto Nazionale per la*
Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e
Formazione – INVALSI)

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contributo dell'Unità: Christiana Haperi;
 esperti: Despina Hadjigeorgiou, Michalis Papadopoulos,
 (Servizio di psicologia educativa, Ministero dell'istruzione e
 della cultura)

LATVIJA

Eurydice Unit
 Valsts izglītības attīstības aģentūra
 State Education Development Agency
 Valņu street 1
 1050 Riga
 Contributo dell'Unità: Responsabilità collettiva con esperti:
 Zenta Anspoka (Accademia di Riga per la formazione degli
 insegnanti e l'amministrazione scolastica), Silvija Tretjakova
 (Biblioteca nazionale della Lettonia) e Mudite Reigase
 (Centro nazionale per il curriculum)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contributo dell'Unità: Eva-Maria Schädler con il supporto/la
 consulenza dei colleghi dello *Schulamt*

LIETUVA

Eurydice Unit
 National Agency for School Evaluation
 Didlaukio 82
 08303 Vilnius
 Contributo dell'Unità: Kęstutis Kaminskas, Teresa Aidukienė,
 Henrika Prosnikova

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
 professionnelle (MENFP)
 29, Rue Aldringen
 2926 Luxembourg

MAGYARORSZÁG

Eurydice National Unit
 Ministry of National Resources
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Contributo dell'Unità: Felvégi Emese (esperto)

MALTA

Eurydice Unit
 Research and Development Department
 Directorate for Quality and Standards in Education
 Ministry of Education, Employment and the Family
 Great Siege Rd.
 Floriana VLT 2000
 Contributo dell'Unità: Marie-Anne Spiteri Ade e Tarcisio Zarb
 (Dirigente per l'istruzione– Maltese), entrambi del
 Dipartimento per la gestione del curriculum e dell'eLearning
 Direzione per la qualità e gli standard nell'istruzione,
 Ministero dell'istruzione, dell'impiego e della famiglia

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 08.051
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva;
 esperto: Paul Knuijt (Ministero dell'istruzione, della cultura e
 della scienza)

NORGE

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Research
 Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
 International Affairs
 Akersgaten 44
 0032 Oslo
 Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contributo dell'Unità: Werner Schögggl (esperto,
Pädagogische Hochschule Vienna ALFABETTIZZAZIONE –
Formazione degli insegnanti)

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contributo dell'Unità: Stanisław Drzażdżewski (esperto del
Ministero dell'Istruzione Nazionale), Magdalena Górowska-
Fells (Eurydice)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
(GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contributo dell'Unità: Teresa Evaristo, Carina Pinto, Ana Bela
Martins

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contributo dell'Unità: Veronica - Gabriela Chirea in
collaborazione con gli esperti del Ministero dell'Istruzione,
della Ricerca, della Gioventù e dello Sport: Liliana Preoteasa
(direttore generale), Viorica Preda (ispettore, esperto
dell'istruzione preprimaria), Gabriela Droc (Ispettore, esperto
dell'istruzione primaria), Mina Maria Rusu (ispettore di lingua
e letteratura rumena, esperto di *gimnazium* e del primo ciclo
dell'istruzione secondaria inferiore), Anca Denisa Petrache
(Ispettore di lingua e letteratura rumena, esperto di scuola
media – seconda fase di scuola secondaria inferiore), Laura
Emilia Șerbănescu (Direttore, Istruzione continua), Cristina
Ștefania Dascălu (Ispettore, Istruzione continua), Merima
Carmen Petrovici (Esperto, Centro nazionale per la
formazione di personale docente pre-universitario), Angelica
Baroiu (Ispettore, Centro nazionale per la formazione di
personale docente pre-universitario), e con gli accademici:
Marin Manolescu (Professore PhD, Università di Bucharest),
Gheorghe Bunescu (Professore PhD, Università Valahia di
Targoviste)

SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA

Foundation for Confederal Collaboration
Dornacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Department for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Contributo dell'Unità: esperti: Ljudmila Ivšek, Vida Vončina

SLOVENSKO

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contributo dell'Unità: Responsabilità collettiva

SVERIGE

Eurydice Unit
Vocational Training & Adult Education Unit
International Programme Office for Education and Training
Kungsbrogatan 3A
Box 22007
104 22 Stockholm
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

TÜRKIYE

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contributo dell'Unità: Osman Yıldırım Ugur, Bilal Aday, Dilek
Gulecyuz

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contributo dell'Unità: Sigrid Boyd, Anne Byrne

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
Area 2B South
Mailpoint 28
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contributo dell'Unità: Ernest Spencer (esperto nazionale)

EACEA; Eurydice

Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche

Bruxelles: Eurydice

2011 – 208 p.

ISBN 978-92-9201-192-5

doi:10.2797/65298

Descrittori: lettura, alfabetizzazione, valutazione, risultati dell'apprendimento, competenze di base, curriculum, supporto al curriculum, riforma del curriculum, attività extra-curricolari, insegnante specialista, insegnante di sostegno, formazione degli insegnanti, metodi di insegnamento, difficoltà nella lettura, tempo libero, biblioteca, motivazione, PISA, PIRLS, buone pratiche, risultati della ricerca, istruzione primaria, secondaria inferiore, istruzione generale, analisi comparativa, EFTA, Unione europea.

IT



La **rete Eurydice** fornisce informazioni e analisi sui sistemi educativi europei e sulle relative politiche. Dal 2011 è composta da 37 unità nazionali con sede nei 33 paesi partecipanti al programma dell'Unione europea nel campo dell'apprendimento permanente (stati membri dell'UE, paesi dell'EFTA, Croazia e Turchia) ed è coordinata e gestita dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura con sede a Bruxelles, che ne cura le pubblicazioni e ne sviluppa le banche dati.

La **rete Eurydice** si rivolge principalmente ai decisori politici di livello nazionale, regionale, locale ed europeo. I prodotti della rete si concentrano in primo luogo sulla struttura e l'organizzazione dell'istruzione in Europa in tutti i livelli educativi. Le pubblicazioni si suddividono in descrizioni dei sistemi educativi nazionali, studi comparativi dedicati ad argomenti specifici, indicatori e dati statistici. Sono disponibili gratuitamente sul sito di Eurydice e, su richiesta, nella versione cartacea.

EURYDICE su Internet –
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>



■ Ufficio delle pubblicazioni

ISBN 978-92-9201-192-5



9 789292 011925