



Lingua italiana L2 e DSA: un'identificazione complessa tra diagnosi precoce e gestione multidisciplinare

Italian language L2 and DSA: A complex identification in-between early diagnosis and multi-disciplinary management

Chiara Gasperini

Università degli Studi di Parma

c.gasperini@unifi.it

ABSTRACT

Following the promulgation of the Law No. 170/2010 – “New rules on specific learning disorders at school” – Italian schools have codified the teaching practice of students according to DSA. This has led to a greater attention towards students’ specific needs and learning, in order to achieve their full inclusion in the training process. Teachers are now called upon to take up an active part in defining the inclusive process, starting with the reporting of suspected cases to Health Services, then to monitor the instructional strategies put in place, in order to obtain the achievement of certain goals. In the past decades a new phenomenon emerged: that of children whose first language is not Italian, so that Italian as a second language started to be taught for the first time in Italian schools.

This paper scrutinizes the complex and diverse situation of all those students with learning difficulties who do not speak fluent Italian, concerning the possibility they may be a case of DSA. The paucity of research and the absence of codified practices shared between schools and Health Services determines the need to investigate the phenomenon in the light of recent research and to highlight its complexity and specificity. The data show many bilingual children holding non-Italian citizenship are often victims of school failure, thus proving the need for greater dialogue between intercultural education and special education in order to create ever more inclusive school environments.

In seguito alla promulgazione della legge 170/2010, “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico” la scuola italiana ha regolato la prassi didattica nei confronti degli alunni con Dsa. Questo ha portato ad una maggiore attenzione alle loro specificità ed ai loro bisogni di apprendimento verso la loro piena inclusione nel processo formativo. Gli insegnanti sono chiamati ad essere parte attiva nella definizione del processo inclusivo, a partire dalla segnalazione dei casi sospetti alle strutture sanitarie, dovendo poi costantemente monitorare le strategie didattiche messe in atto, in base al raggiungimento degli obiettivi. Negli ultimi decenni le scuole italiane hanno visto aumentare considerevolmente le iscrizioni di bambini per i quali l’italiano si configura come L2. Il contributo compie un’analisi della complessa e diversificata situazione di tutti quegli alunni che non parlando correttamente la lingua italiana dimostrano al contempo difficoltà scolastiche e potrebbero presentare un Dsa. La scarsità di ricerche e prassi operative condivise tra scuola e Servizi Sanitari pone la ne-

cessità di indagare il fenomeno alla luce delle recenti ricerche e di evidenziarne la complessità e la specificità. Infatti, i dati che vedono i numerosi bambini di cittadinanza non italiana o bilingue spesso vittime degli insuccessi scolastici, mostrano la necessità di un maggiore dialogo tra la pedagogia interculturale e la pedagogia speciale al fine di creare contesti scolastici sempre più inclusivi.

KEYWORDS

Italian language, L2, DSA, Early diagnosis, Inclusive process.

Lingua italiana, L2, DSA, Diagnosi precoce, Processo inclusivo.

1. Gli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo italiana: alcuni dati

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, attraverso i dati forniti dalla Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e dai Sistemi Informativi del Servizio Statistico, ha rilevato come la scuola, specialmente primaria, sia interessata dal costante aumento di alunni di cittadinanza non italiana. I dati dell'anno scolastico 2011/2012, mostrano che gli alunni di cittadinanza non italiana sono stati pari a 755939 unità, nello specifico, nella scuola dell'obbligo sono stranieri 9 alunni su 100. Il rapporto degli alunni stranieri sul totale degli alunni è in crescita per ciascun ordine di studio: a fronte della diminuzione di alunni italiani, quelli di cittadinanza non italiana sono aumentati di 45676 unità, pari al 6,4% (Fonte MIUR, 2012), aumento dovuto ai bambini di cittadinanza non italiana nati in Italia, 44% degli alunni stranieri in totale. Infatti, secondo la legge n.1/1992, è cittadino italiano chi nasce da genitori italiani o chi viene adottato da cittadini italiani o ancora, chi viene trovato senza genitori in territorio italiano, mentre chi non nasce da genitori italiani, anche se su suolo italiano, non acquisisce cittadinanza. La distribuzione nelle varie regioni degli alunni migranti (ritenendo inadeguato il termine straniero/immigrato/non italiano, questa definizione è quella maggiormente utilizzata nella letteratura internazionale, si veda Canevaro *et al.*, 2011) non è omogenea: le iscrizioni dell'anno scolastico 2011/2012 mostrano che il 18,7% proviene dalla Romania, al secondo posto troviamo gli studenti albanesi 13,6% e al terzo gli alunni provenienti dal Marocco 12%. Il problema linguistico non riguarda solo i bambini migranti accompagnati dalle famiglie ma investe anche i bambini adottati: negli ultimi anni, (2011, 2010, 2009), sono in media 4000 l'anno e provengono soprattutto dalla Federazione Russa e dalla Colombia (Fonte: CAI, Commissione Adozioni Internazionali) e l'età media del loro ingresso in Italia, è di 6 anni. Se i dati mostrano che la dislessia in Italia si attesta sui 70 mila diagnosticati e viene stimato che la diffusione del disturbo tra la popolazione riguardi comunque tra il 2,5 e il 3,5% (Ministero della Salute, 2011) è ipotizzabile che tra i 755739 alunni di cittadinanza non italiana e tra i numerosi bambini adottati possano sussistere molti casi di dislessia, anche se sappiamo che l'incidenza del disturbo varia a seconda delle caratteristiche della lingua utilizzata. La stessa fonte mostra che gli alunni ripetenti di cittadinanza non italiana sono stati, nell'ultimo anno scolastico, per quanto riguarda la scuola primaria, il 5.1% contro l'1% degli studenti di cittadinanza italiana e la differenza di percentuale sale nella primaria di primo grado dove rispettivamente abbiamo il 24% contro l'11,2% (Fonte MIUR, 2012). Anche la precedente indagine resa pubblica dal Miur e relativa all'anno scolastico 2008-2009, mostra che ad abbandonare la scuola ed a incorrere negli insuccessi sono più spesso gli alunni con cittadinanza non italiana

rispetto a quelli di cittadinanza italiana. Infatti in tutti gli ordini di studio e gli anni di corso è maggiore la percentuale di alunni ripetenti di cittadinanza non italiana.

2. Eterogeneità del fenomeno: l'italiano come L2

La situazione di alunni migranti o adottati presenti nelle scuole è molto eterogenea: il soggetto infatti può essere:

- nato in territorio italiano da genitori migranti che parlano in famiglia la madrelingua ed essere stato esposto alla lingua italiana precocemente.
- arrivato in Italia in seguito ad un percorso di adozione, di affidamento o di migrazione prima dei tre anni di età ed essere anche in questo caso esposto precocemente all'italiano.
- arrivato in Italia in seguito ad un percorso di adozione, di affidamento, di migrazione in un periodo successivo ai tre anni, quindi tardivamente.

Il fenomeno del bilinguismo è piuttosto relativo e anche se studiato da molto tempo, presenta definizioni talvolta contrastanti da parte dei vari autori a seconda che il fenomeno venga esaminato dal punto di vista del rapporto tra sviluppo cognitivo e linguistico (Hamers, Blanc, 1989), dal punto di vista della variabile temporale nell'esposizione a differenti lingue (Contento, Melani, Rossi, 2010), infine, rispetto alla competenza linguistica raggiunta nelle differenti lingue (Peal, Lambert, 1962).

«Il concetto di bilinguismo è quindi abbastanza relativo, in quanto due bilingui non potranno mai avere identiche competenze, ed è dinamico, poiché la dominanza linguistica può variare nel tempo in funzione dell'uso attivo che il bilingue fa di ognuna delle due lingue» (De Rosa, 2012, p. 299).

Alcuni autori (Abdelilah-Bauer, 2008) parlano a questo proposito di bilinguismo sottrattivo, neutro o bilinguismo aggiuntivo, in relazione a quanto la competenza in L2 si sostituisca o si accompagni alla competenza in L1. Se i dati presentati indicano nei 6 anni l'età media di arrivo in Italia dei bambini adottati, non è corretto parlare subito di bilinguismo e non è possibile definire di che tipo di bilinguismo si tratti perché il bambino arrivato in Italia si accinge ad imparare una seconda lingua per lui completamente nuova e non è detto, anche se auspicabile (Guetta, 2007) che possa avere sempre la possibilità di continuare a sviluppare la conoscenza della propria lingua-madre. Talvolta, nel caso dell'adozione, questa viene persa per sempre e non sappiamo quali ripercussioni ciò possa avere sull'acquisizione della lingua del paese ospitante e sugli apprendimenti scolastici da questa veicolati. Quando sussistono difficoltà di apprendimento o c'è il sospetto che vi sia un Dsa alla base delle difficoltà scolastiche, se si tratta di bambini migranti o adottati è necessario analizzare il problema non solo da un punto di vista didattico o neuropsichiatrico ma anche dal punto di vista della pedagogia interculturale, attivando un dialogo tra le diverse discipline. Infatti, la gestione della pedagogia interculturale in Europa ha da sempre incoraggiato il mantenimento della cultura d'origine del migrante parallelamente allo svilupparsi del processo inclusivo nella nuova cultura ospitante (Portera, 2012). In Italia i temi della pedagogia interculturale hanno iniziato a circolare diffusamente a partire dagli anni '90, quando viene coniato l'aggettivo "interculturale", la circolare ministeriale 205/1990, definisce l'educazione interculturale come

«capacità di convivenza costruttiva, in un tessuto culturale e sociale multi-forme che comporta non solo l'accettazione del diverso ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca del dialogo, di comprensione e di collaborazione in una prospettiva di reciproco arricchimento» (Santerini, 2010 p. 98).

3. La situazione normativa e la prassi diagnostica per la dislessia

In seguito alla promulgazione della legge 170/2010, il sistema nazionale d'istruzione e gli atenei hanno avviato un processo inclusivo per garantire uguali opportunità formative agli studenti con Dsa.

In seguito alla Legge, nel Luglio 2011, sono state emanate dal Dipartimento per l'Istruzione del Miur le "linee guida per il diritto allo studio degli studenti con disturbi specifici di apprendimento" ed i riferimenti internazionali principali presi a riferimento per la loro messa a punto sono costituiti dall'ICD-10 (F81 Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche), e dal DSM IV TR (315 Disturbi dell'apprendimento).

Per quanto riguarda la stesura della diagnosi nel testo della Consensus Conference 2010 si chiarisce come e quando è possibile fare diagnosi:

«La definizione di una diagnosi di DSA avviene in una fase successiva all'inizio del processo di apprendimento scolastico. È necessario infatti che sia terminato il normale processo di insegnamento delle abilità di lettura e scrittura (fine della seconda primaria) e di calcolo (fine della terza primaria). Un'anticipazione eccessiva della diagnosi aumenta in modo significativo la rilevazione di falsi positivi. Tuttavia è possibile individuare fattori di rischio (personali e familiari) e indicatori di ritardo di apprendimento che possono consentire l'attuazione di attività e interventi mirati e precoci e garantire una diagnosi tempestiva». (Consensus Conference 2010, p. 8).

Per gli alunni che non conoscono l'italiano in modo discreto è dunque impossibile essere sottoposti a diagnosi secondo la prassi diagnostica italiana attuale. Infatti, "Le raccomandazioni per la pratica clinica" (Miur, 2007), indicano la necessità di escludere situazioni che potrebbero inficiare il risultato del test e tra queste è elencato "lo svantaggio socio culturale" da intendersi anche come scarsa o nulla conoscenza della lingua italiana. Sulla Consensus Conference 2007 in materia di Dsa, si legge anche:

«Particolare cautela andrà posta in presenza di situazioni etnico-culturali particolari, derivanti da immigrazione o adozione, nel senso di considerare attentamente il rischio sia dei falsi positivi (soggetti a cui viene diagnosticato un DSA meglio spiegabile con la condizione etnico-culturale), sia dei falsi negativi (soggetti ai quali, in virtù della loro condizione etnico-culturale, non viene diagnosticato un DSA)».

Maggiori e più precise indicazioni emergono successivamente con l'aggiornamento delle raccomandazioni in merito ad alunni con Dsa da parte del Panel di revisione della Consensus Conference nel 2011. Viene infatti indicato:

«B. Al fine di discriminare situazioni di disturbo specifico e situazioni causate da differenze linguistiche e culturali, devono essere considerati i seguenti fattori: lingua madre, altre lingue conosciute/parlate dal bambino; nazione di provenienza e livello culturale della famiglia, tempo di residen-

za in Italia dei genitori e del bambino; lingua parlata abitualmente in famiglia; durata della frequenza della scuola; sistema di scrittura inizialmente appreso; presenza di difficoltà fonologiche nella lingua madre; familiarità per difficoltà di linguaggio orale o scritto; confronto delle competenze con altri membri (es. fratelli, sorelle) della famiglia; periodo di prima esposizione sistematica alla lingua italiana; differenze nel sistema fonetico della lingua madre rispetto alla lingua italiana». (PAARC, 2011, p. 10).

4. La difficoltà della diagnosi di Dsa in bambini di madrelingua straniera

Lo stato attuale della ricerca evidenzia, attraverso dati e statistiche sia a livello italiano che a livello europeo, che il successo scolastico dei bambini migranti è inficiato dallo scarso rendimento e da un alto tasso di dispersione. (Santerini, 2010). Questa loro condizione conferma la necessità di offrire a tutti uguali opportunità di apprendimento e non solo la scolarizzazione per tutti, Allemann-Ghionda afferma: «Una tappa cruciale viene superata quando i governi o i rapporti [...] riconoscono esplicitamente che le ragioni che spiegano i cattivi risultati degli alunni immigrati risiedono nelle lacune del sistema d'istruzione e nella debolezza delle politiche d'integrazione e non nelle mancanze degli immigrati o delle minoranze». (Allemann-Ghionda, 2008, p. 44, in Santerini, 2010, p. 26).

Tuttavia in Italia non ci sono molte ricerche scientifiche che abbiano fornito metodologie e prassi comprovate per consentire agli insegnanti di distinguere quali alunni migranti presentino difficoltà scolastiche e quali invece siano penalizzati solo dalla scarsa conoscenza linguistica; restano importanti in questo senso alcuni lavori come quelli di Folgheraiter e Tressoldi (2003) sulle variabili che servono a distinguere alunni stranieri con e senza difficoltà, ma anche per individuare alcuni fattori come possibili fonti di future difficoltà come il numero di anni di permanenza in Italia e di frequenza della scuola, lo sviluppo dell'intelligenza non verbale, quale lingua venga utilizzata dall'alunno nella relazione con familiari e connazionali, lo sviluppo del vocabolario. Un'altra indagine di Marinceddu, Duca e Cornoldi (2006) su un campione di 81 bambini stranieri di varie nazionalità frequentanti la seconda primaria e la terza classe di scuola secondaria a confronto con un gruppo di controllo di alunni italiani ha evidenziato che gli alunni stranieri si distinguono dagli italiani soltanto in relazione alle prove di lettura di materiali linguistici significativi e non riguardo agli aspetti matematici o visuo-spaziali. Tale ricerca esclude che i bambini migranti possano presentare più spesso disturbi cognitivi o difficoltà generalizzate o minore autostima. Viene inoltre confermato che ai fini del successo scolastico è di fondamentale importanza l'età della prima esposizione alla lingua L2, tuttavia la motivazione, lo status socio-economico, la struttura linguistica della madrelingua e il livello di scolarizzazione nel paese d'appartenenza possono aiutare l'alunno a superare eventuali difficoltà.

Inoltre, la maggior parte delle ricerche segnala come l'apprendimento linguistico della L2 sia facilitato quando L1 e L2 hanno un sistema ortografico simile. (Muljani, 1998).

La scarsità di indicazioni in merito e di ricerche sul campo inficia l'efficacia diagnostica e aumenta la possibilità sia di falsi positivi o più spesso secondo i dati, di una mancata diagnosi.

Una recente, interessante ricerca (Scortichini, 2012), mostra come i bambini bilingui possano essere penalizzati se valutati attraverso prove strutturate su campioni di madrelingua italiana anche sembrano diminuire il rischio di falsi po-

sitivi. La ricerca, condotta su un campione di 28 bambini bilingui con diagnosi di Dsa secondo il criterio della discrepanza (nati in Italia ma che parlano una L1 in famiglia e la L2 solo a scuola o in contesti ricreativi e sportivi) mostra che quasi tutti i bambini in esame presentano deficit in prove lessicali mentre il gruppo di controllo costituito da Dsa monolingui, mostra profili di lettura differenti.

Conclusioni

La popolazione scolastica italiana, in linea con un trend che ha preso l'avvio negli ultimi decenni, mostra un'alta percentuale di alunni di madrelingua straniera che si avviano a diventare bilingue o plurilingue. Ipotizzabile sulla base dei dati epidemiologici, che molti di questi bambini presentino un Dsa. La complessità nella rilevazione di un Dsa nel loro caso è dovuta alla carenza di studi concordi sulle implicazioni che il bilinguismo può avere sul processo di acquisizione della letto-scrittura e alla difficoltà di distinguere tra scarsa padronanza linguistica e disturbo specifico.

Le ricerche recenti e le indicazioni della Consensus Conference 2011 dimostrano come invece sia necessario, ai fini di una corretta diagnosi per la rilevazione di Dsa, prendere in considerazione molteplici fattori al fine di non creare falsi positivi o mancate diagnosi e quindi per non incorrere in problemi emotivi legati alla sfera dello sviluppo psico-sociale (Snowling, 2007). È emerso che la maggiore percentuale di insuccesso scolastico dei bambini migranti o adottati richiede di definire interventi omogenei sulla formazione degli insegnanti cui spetta il compito del primo riconoscimento delle situazioni problematiche, perciò questi dovranno avere elementi e competenze per distinguere se le difficoltà di apprendimento siano dovute alla scarsa padronanza linguistica o se invece i problemi siano dovuti ad un Dsa e organizzare poi il corretto intervento didattico. Nello specifico sembra urgente stabilire relazioni costanti tra madrelingua dello studente e caratteristiche del processo di acquisizione della letto-scrittura. La scuola, attingendo dal mondo della ricerca e portando avanti attività essa stessa di ricerca-azione può diventare il canale privilegiato per implementare efficaci metodologie operative. La ricerca di Scortichini, offre elementi per incentivare una maggiore sinergia tra clinici e insegnanti che, senza sconfinamenti professionali, favorisca lo sviluppo di corrette metodologie per affrontare e accogliere le difficoltà scolastiche degli studenti con Dsa anche quando questi non parlino correttamente la lingua italiana.

Riferimenti

- Abdelilah-Bauer, B., (2008). *Le défi des enfants bilingues*. Parigi: La Découverte.
- Allemann-Ghionda, C., Perregaux, C., Goumoens C., (1999). Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle. Entre ouvertures et résistances. Geneve: Direction du Programme national de recherche 33. In Santerini, M., (A cura di) (2010). *La qualità della scuola interculturale*. Trento: Erickson.
- American Psychiatric Association (1994). *DSM-IV/ Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington: DC, APA.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., Caldin, R., (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Commissione per le adozioni internazionali. Presidenza del consiglio dei ministri. Rapporto statistico, (2012). Disponibile in <<http://www.commissioneadozioni.it>>. Novembre 2012.

- Consensus Conference, (2007). *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento*. Miur. Disponibile in <www.istruzione.it>. Consultato gennaio 2013.
- Consensus Conference, (2010). *Sistema nazionale linee guida*. Miur. Disponibile in <www.istruzione.it>. Consultato in febbraio 2013.
- Contento, S., Melani, S., Rossi, F., (2010). Dimensioni e tipologie di bilinguismo. In Contento, S., (a cura di), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Roma: Carocci.
- De Rosa, C., (2012). La valutazione della letto-scrittura nei bambini bilingui. *Dislessia*, IX, 297-317.
- Duca, V., Marineddu, M., & Cornoldi, C., (2006). Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri. *Difficoltà di apprendimento*, XII, 1, 11-32.
- Folgheraiter, K., Tressoldi, P., (2003). Apprendimento scolastico degli alunni stranieri: Quali fattori lo favoriscono? *Psicologia dell'educazione e della formazione*, III, 109-132.
- Guetta, S., (2007). Adozione internazionale: Una riflessione per la pedagogia interculturale. In Bandini, G., (a cura di), *Adozione e formazione. Guida pedagogica per genitori, insegnanti, educatori*. (pp.257-274). Pisa: ETS.
- Hamers, J. F., Blanc M. H. A., (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MIUR (2012). Ufficio Statistica. Disponibile in <www.istruzione.it>. Consultato in febbraio 2013.
- Organizzazione mondiale della sanità/OMS, (1992). *ICD-10 Decima revisione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali*. Milano: Masson.
- PAARC DSA (2011). Documento d'intesa. Miur. Disponibile in <www.istruzione.it>. Consultato in febbraio 2013.
- Peal, E., Lambert W., (1962). The relation to bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, LXXVI, 1-23.
- Portera, A., (2012). La pedagogia interculturale tra storia e prospettive future. *Pedagogia oggi*, I, 182-196.
- Scortichini, F., Stella, G., Morlini, I., (2012). La diagnosi di dislessia e disortografia evolutiva nei bambini bilingui (L2). Evidenze sul ruolo del lessico. *Dislessia*, III, 319-339.
- Snowling, M., Muter, V., Carroll, J., (2007). Children at family risk of dyslexia: a follow up in early adolescence. *The journal of child psychology and psychiatry*, ILVIII, 609-618.

