

Progetto cofinanziato da



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di paesi terzi

*Parole in gioco-3: azioni del sistema regionale di sostegno
alla conoscenza della lingua italiana ed educazione civica*

2012/FEI/PROG-104480

I tablet e la videoconferenza nei corsi di italiano L2: due casi studio sulle esperienze di Torino e Fornovo Taro

Autore:* Stefano Kluzer

29 giugno 2014

* La responsabilità dei contenuti del presente rapporto è esclusivamente dell'autore e le opinioni espresse non sono in alcun modo attribuibili alle organizzazioni che co-finanziano il progetto.



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO



Il presente rapporto è stato redatto da Stefano Kluzer nell'ambito delle Azioni progettuali poste in carico a Ervet SpA, partner del Progetto FEI "Parole in gioco-3: azioni del sistema regionale di sostegno alla conoscenza della lingua italiana ed educazione civica (2012/FEI/PROG-104480)" di cui la Regione Emilia-Romagna è capofila.

Hanno collaborato alla realizzazione delle attività connesse al presente lavoro: Roberta Dall'Olio (Ervet); Barbara Pezzotta (Ervet); Sara D'Attorre (Ervet); Alessandra Lazzari (Ervet); Marzio Barbieri (Regione Emilia-Romagna); Monica Raciti (Regione Emilia-Romagna - responsabile del progetto "Parole in gioco")



Sommario

| | |
|---|----|
| Introduzione | 5 |
| 1 La videoconferenza nei corsi di italiano con adulti immigrati nelle Valli Taro e Ceno..... | 7 |
| 1.1 Premessa | 7 |
| 1.2 Contesto, obiettivi e organizzazione della sperimentazione | 7 |
| 1.3 La sperimentazione con Skype | 11 |
| 1.4 La sperimentazione con Hangout a Borgotaro..... | 17 |
| 1.5 Considerazioni trasversali alle due sperimentazioni | 20 |
| 1.6 Sviluppi futuri | 22 |
| 2 Progetto Tabula: i tablet nei corsi di italiano L2 con giovani e adulti immigrati a bassa o nulla scolarità a Torino | 23 |
| 2.1 Premessa | 23 |
| 2.2 Contesto, obiettivi e organizzazione della sperimentazione | 23 |
| 2.3 La didattica con i tablet..... | 32 |
| 2.4 Risultati con gli allievi e ricadute su insegnanti e didattica | 42 |
| 2.5 Considerazioni conclusive e sviluppi futuri | 50 |
| 3 Confronto dei casi studio e prime indicazioni che ne derivano..... | 55 |
| 3.1 Somiglianze e differenze tra i due casi studio | 55 |
| 3.2 Considerazioni generali | 57 |
| 3.3 I docenti..... | 58 |
| 3.4 Tutor, facilitatori e soggetti "esterni" | 59 |
| 3.5 Strumentazione tecnologica..... | 60 |
| 3.6 Didattica e strumenti digitali | 62 |



Introduzione

Questo documento fa parte del percorso avviato nel 2013 da Ervet nell'ambito del progetto regionale "Parole in Gioco 2" e proseguito nel 2014 con "Parole in Gioco 3" –finanziati dal Fondo Europeo per l'Integrazione- di ricerca, analisi e proposta di occasioni di confronto e di formazione sulle esperienze innovative nell'uso delle tecnologie digitali per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua (L2) ad adulti immigrati in Emilia Romagna e in altre realtà del nostro paese.

La prima tappa del percorso è stata la ricerca condotta in primavera 2013 intitolata "*Prima indagine sulle tecnologie dell'informazione e comunicazione nell'insegnamento dell'italiano agli adulti immigrati in Emilia Romagna*" presentata e discussa nel workshop del 18 ottobre 2013 a Bologna su *Supporti digitali nell'insegnamento dell'italiano agli adulti immigrati in Emilia Romagna: stato dell'arte, valutazioni e prospettive*.¹ La ricerca, oltre a verificare sul piano qualitativo la situazione in Emilia Romagna, aveva identificato anche alcune esperienze significative in questa e in altre regioni, in particolare: la sperimentazione sull'uso dei tablet con utenti a bassa o nulla scolarità sviluppata dal CTP Parini a Torino, che ha poi portato al progetto Tabula; la sperimentazione sull'uso di Skype e altri strumenti di videoconferenza sviluppata dal CTP di Forno Tarò.

Dato l'interesse manifestato per queste esperienze dai docenti, associazioni del terzo settore e altri partecipanti al suddetto workshop, si è deciso di conoscerle in maggior dettaglio –anche perché nel frattempo sono proseguite e si sono arricchite- facendone oggetto dei due casi studio presentati in questo rapporto e di altrettanti momenti di confronto e formazione per alfabetizzatori e altri soggetti interessati, realizzati il 9 giugno (caso CTP Forno Tarò) e il 24-25 giugno (progetto Tabula) 2014 a Bologna e a Modena.

Gli incontri hanno consentito di approfondire ulteriormente la comprensione delle esperienze illustrate, di gettare le basi per nuove iniziative ad esse ispirate che potranno svilupparsi nell'immediato futuro in Emilia Romagna (a partire da un progetto proprio sull'uso dei tablet nella rete dei CTP modenesi) e di intrecciare relazioni collaborative e amicali, sia a livello locale che con gli interlocutori piemontesi, che si auspica contribuiscano a sostenere lo scambio di buone pratiche e la condivisione di risultati a beneficio ultimo degli utenti dei corsi di italiano L2 nel nostro paese.

Il presente documento è strutturato come segue: il primo capitolo presenta l'esperienza di Forno Tarò; il secondo capitolo l'esperienza del progetto Tabula a Torino; l'ultima parte, dopo aver delineato somiglianze e differenze tra le due esperienze, prova ad estrarne alcune prime indicazioni e raccomandazioni per chi volesse intraprendere percorsi analoghi nella propria realtà locale.

¹ http://www2.ervet.it/ervet/wp-content/uploads/2013/10/REPORT_ICT-L2_finale_09092013.pdf



1. La videoconferenza nei corsi di italiano con adulti immigrati nelle Valli Taro e Ceno

1.1 Premessa

Questo capitolo illustra le sperimentazioni sviluppate dal CTP di Fornovo Taro con l'utilizzo di strumenti di videoconferenza, nate per rispondere pragmaticamente all'esigenza di estendere la possibilità di seguire i corsi di italiano agli stranieri che vivono sparsi nell'Appennino parmense. Nel 2012/13, il CTP ha utilizzato Skype per collegare due aule dove veniva tenuto lo stesso corso, in una presente l'insegnante e nell'altra un tutor. Nel 2013/14 è stato utilizzato il servizio Hangout di Google+ per collegare un utente remoto al corso tenuto presso il distaccamento del CTP nella scuola di Borgo Val di Taro. Infine, in primavera 2014, il CTP ha provato il sistema di aula virtuale Big Blue Botton di Moodle (sulla piattaforma di eLearning della Regione Emilia-Romagna SELF), in vista di un corso sperimentale con soli studenti a distanza per l'anno scolastico 2014/15.

I contenuti del capitolo si basano sulle seguenti fonti: la presentazione delle prime esperienze con Skype al workshop del 18 ottobre 2013 a Bologna; una breve relazione illustrativa delle attività svolte e dei propositi futuri redatta dal CTP per l'Ufficio Scolastico Regionale dell'ER; le interviste al dirigente scolastico, al coordinatore del CTP, ad alcuni docenti (vedi sotto) e allievi effettuate durante una visita sul campo a Fornovo in aprile 2014; infine, i materiali e le riflessioni presentati nell'incontro formativo per docenti di italiano L2, tenutosi a Bologna il 9 giugno 2014 presso la sede della Regione Emilia-Romagna.

Si ringraziano quindi per la collaborazione e i feedback ricevuti sul presente testo: Marco Pioli, dirigente scolastico dell'IC Fornovo; Alessandro Dall'Aglio, coordinatore del CTP; Stefania Armagni ed Emanuela Cacchioli, docenti CTP Fornovo; e Daria Mora, docente e funzionaria della Provincia di Parma.

1.2 Contesto, obiettivi e organizzazione della sperimentazione

Il CTP di Fornovo Taro

Il CTP di Fornovo è uno dei quattro che operano in provincia di Parma coprendone la zona appenninica occidentale, in particolare le Valli Taro e Ceno (vedi figura a pagina seguente).² Il CTP ha base nell'Istituto Comprensivo (IC) di Fornovo Taro (scuole primaria e media) del quale utilizza abitualmente le aule al pomeriggio ed ha distaccamenti presso quasi tutti i comuni del territorio di

² Il CTP più grande è a Parma. Il CTP di San Secondo Parmense copre la parte bassa della provincia (verso il fiume Po) ed è il referente-coordinatore delle attività del progetto PIG3 su tutto il territorio provinciale. Il CTP di Montechiarugolo copre la parte est dell'Appennino. Complessivamente, sul progetto PIG3 (2013/14) sono arrivati nella provincia di Parma circa 160mila euro, di cui 135mila per i corsi dei quattro CTP locali, e la cifra restante per i corsi fatti dal terzo settore e la formazione dei docenti.



riferimento: Albareto, Bardi, Bedonia, Berceto, Borgotaro, Calestano, Neviano Arduini, Pellegrino Parmense, Solignano, Valmozzola, Varano De' Melegari e Varsi.

Il CTP è coordinato dal Dirigente Scolastico dell'IC e dispone di una cattedra da 18 ore di italiano, una cattedra da 12 ore di inglese e una cattedra da 6 ore di matematica, oltre ad una segretaria e una collaboratrice scolastica. Altri insegnanti vengono contrattati in base alle esigenze e risorse disponibili.



Il Centro offre il percorso scolastico per conseguire il diploma di licenza media e altre opportunità formative (vedi box più sotto) rivolti a cittadini italiani e stranieri che hanno superato il 16° anno di età. Nel 2012/13 gli iscritti a tutti i corsi sono stati 435, dei quali 192 ai corsi di italiano e 34 per la scuola media. Nel 2013/14 (dati ad aprile 2014), gli iscritti sono stati 404 in totale, di cui 193 tra alfabetizzazione e scuola media (30). I corsi realizzati dal CTP negli anni scolastici 2012/13 e 2013/14 sono elencati nella Tabella 1.

Tabella 1 - Corsi attivati dal CTP Fornovo negli anni scolastici 2012/13 e 2013/14

| Corsi con insegnanti esterni al CTP | |
|--|---|
| 2 corsi inglese, Borgotaro (2012/13 e 2013/14) 2 corsi francese, Borgotaro (2012/13 e 2013/14) 1 corso spagnolo (2012/13 e 2013/14) 1 corso informatica (2012/13 e 2013/14) 1 laboratorio scolastico, Pellegrino Parmense (2012/13 e 2013/14) 1 corso sartoria (2012/13 e 2013/14) 1 corso cucina (2012/13 e 2013/14) 1 corso yoga (2012/13 e 2013/14) 1 corso potatura (2012/13) 1 corso pittura (2012/13) | 1 corso FEI alfabetizzazione, Solignano/Berceto (2012/13) 1 corso FEI alfabetizzazione, Bardi/Varano de' Melegari (2012/13) 1 corso FEI alfabetizzazione, Riccò (2012/13 e 2013/14) 1 corso alfabetizzazione "lo imparo l'italiano", Borgotaro (2012/13) 1 corso FEI alfabetizzazione, Bedonia (2013/14) 1 corso FEI alfabetizzazione, Borgotaro (2013/14) |
| Corsi con insegnanti interni al CTP | |
| Scuola media, Fornovo (2012/13 e 2013/14) 3 corsi di inglese, Fornovo (2012/2013 e 2013/14) 1 corso di informatica di base (2012/13 e 2013/14) | 2 corsi alfabetizzazione livelli misti (A1 e A2), Fornovo (2012/13 e 2013/14) corso alfabetizzazione x donne, Fornovo (2012/13 e 2013/14) corso alfabetizzazione x donne, Varano de' Melegari (2012/13) |

Fonte: CTP Fornovo



Va sempre ricordato, che per i CTP di montagna i corsi di italiano L2 sono classificati come A1 e A2 spesso per pura formalità, in quanto nella maggior parte dei casi si tratta di corsi in “pluriclasse”, con studenti di livelli anche molto diversi messi assieme per raggiungere il numero minimo di partecipanti necessario per attivare il corso.

I 192 partecipanti ai corsi di alfabetizzazione nell'anno 2012-2013 presentavano le seguenti caratteristiche sintetizzate nella Tabella 2 a pagina seguente.

Gran parte dei corsi per l'alfabetizzazione e la scuola media in tale anno si è svolta presso la sede principale di Fornovo (131 persone, cioè 68% degli iscritti), mentre gruppi più ristretti hanno frequentato a Bedonia (28 iscritti, 14,6%), Borgotaro (19 iscritti, 10%) e Riccò (14 iscritti, 7,3%). Mentre nei centri più grandi della zona è possibile offrire i corsi di italiano L2 con regolarità, nelle località più piccole e periferiche i corsi vengono organizzati in maniera variabile, sostanzialmente quando si raggiunge un numero minimo di iscrizioni e in base alle risorse disponibili per contrattare i docenti. E' proprio dalle esigenze di queste realtà che è nata la sperimentazione con gli strumenti di videoconferenza.

Tabella 2 - Caratteristiche dei partecipanti ai corsi di italiano del CTP Fornovo (2012/2013)

| Età (anni) | Donne (120) | Uomini (72) | Nazionalità più frequenti ³ | Donne (120) | Uomini (72) |
|------------|-------------|-------------|--|-------------|-------------|
| 16-19 | 3 | 8 | Marocco | 57 | 13 |
| 20-29 | 42 | 21 | India | 14 | 10 |
| 30-45 | 60 | 35 | Moldavia | 8 | |
| 45-59 | 12 | 7 | Albania | 7 | 3 |
| >60 | 3 | 1 | Pakistan | 6 | 19 |
| | | | Ghana | | 11 |

Fonte: CTP Fornovo

Gli stranieri nel territorio e le motivazioni della sperimentazione

Gli stranieri residenti nelle Valli Taro e Ceno sono circa 3.000 su una popolazione complessiva di 30.000 abitanti. Il 35% di essi risiede a Fornovo e gli altri sono distribuiti nei restanti 14 comuni. In questi piccoli centri, la presenza di immigrati è spesso significativa e le esigenze di alfabetizzazione primaria e di conoscenza dell'italiano sono particolarmente sentite, ad esempio, dai genitori stranieri che vogliono seguire i figli a scuola e, in generale, in funzione di una maggiore integrazione con la popolazione locale. Tuttavia, il numero di potenziali studenti non consente di sostenere l'organizzazione di un corso tradizionale in ciascuna località. Al tempo stesso, la mobilità nei comuni montani è in genere difficile e gli stranieri residenti hanno problemi di trasporto e spesso non possono raggiungere la sede del CTP a Fornovo e i corsi organizzati nei centri più grandi.

Per superare queste difficoltà e approfittando della presenza in diverse scuole di montagna di buone attrezzature informatiche con connettività Internet,⁴ a settembre 2012 il CTP di Fornovo ha

³ Gli altri paesi rappresentati dai partecipanti erano: Algeria, Argentina, Costa d'Avorio, Cuba, Ecuador, Egitto, Etiopia, Gambia, Kenya, Nepal, Nigeria, Perù, Romania, Senegal, Somalia, Tunisia, Ucraina.



proposto al coordinamento provinciale dei progetti FEI una sperimentazione con l'utilizzo di Skype e della LIM per collegare tra loro sedi diverse durante le lezioni e creare quindi gruppi di allievi sufficientemente numerosi da giustificare l'attivazione di un corso in località poco servite. Di fatto, si è riproposto il modello della pluriclasse (praticato abitualmente dagli insegnanti di montagna nelle scuole ordinarie) anche nell'insegnamento dell'italiano L2 agli adulti.

L'iniziativa ha riguardato due coppie di località –Bardi e Varano de' Melegari (distanti 30 km); Berceto e Solignano (distanti 18 km) - che presentavano i problemi di cui sopra e soddisfacevano i pre-requisiti tecnici necessari.

Tabella 3 - Popolazione straniera e residenti totali nei comuni della sperimentazione

| | Residenti al 01/01/2013 | di cui stranieri | % stranieri residenti |
|---------------------|-------------------------|------------------|-----------------------|
| Bardi | 2.306 | 186 | 8,1 |
| Varano de' Melegari | 2.698 | 215 | 8,0 |
| Berceto | 2.172 | 198 | 9,1 |
| Solignano | 1.778 | 162 | 9,1 |

Fonte: CTP Fornovo

A Bardi erano stati fatti corsi nel 2005/06 (12 iscritti) e nel 2007/08 (15 iscritti) e poi più niente. Bardi dispone di una scuola media con un laboratorio di informatica collegato all'ITSOS di Fornovo che si è potuto utilizzare per il nuovo corso. A Varano de' Melegari, più vicino a Fornovo, il CTP è sempre riuscito a garantire qualche corso di lingua anche per piccoli gruppi e di breve durata e l'aula magna della scuola locale (distacco dell'Istituto Comprensivo Valceno di Bardi) è attrezzata con una LIM e il collegamento a Internet. Berceto e Solignano hanno anch'essi ciascuno un plesso scolastico con attrezzature informatiche e connettività Internet (anche se durante la sperimentazione i collegamenti a Solignano sono risultati insufficienti) e solo a Ghiare di Berceto era stato fatto un corso nel 2006-2007 con 21 iscritti.

Preso la decisione di avviare la sperimentazione, sono stati proposti un corso di 80 ore a Bardi – Varano de' Melegari per il livello A2 e un corso di 70 ore a Berceto – Solignano per il livello A1. La proposta è stata rivolta alle scuole, ai comuni e alle associazioni dai quali in passato erano arrivate al CTP richieste di attivazione di corsi di italiano per stranieri. Questi enti hanno contribuito a contattare gli stranieri del luogo, a capirne i bisogni (necessità di apprendimento, orari migliori per la frequenza ecc.) e a stimolarne l'iscrizione ai corsi.

Le scuole e i comuni sono stati contattati prima telefonicamente o direttamente, con incontri con il personale addetto alle politiche sociali. A Bardi le iscrizioni sono state raccolte dal Settore istruzione e servizi socio-sanitari del Comune, mentre a Varano de' Melegari i corsisti si sono rivolti alla sede locale dell'IC Val Ceno, dove era possibile chiedere informazioni alle docenti o al personale ATA. A Berceto e Solignano la pubblicizzazione del corso è stata affidata alle docenti, che erano in entrambe i casi residenti nei paesi. Un approccio efficace di promozione si è rivelato quello di consegnare volantini pubblicitari agli alunni stranieri delle scuole elementari e medie che li hanno portati ai loro genitori.

⁴ Questa situazione è il risultato di investimenti sulla telematica realizzati dalla Provincia di Parma nelle scuole e nel territorio appenninico a circa 15 anni.



La fase di preparazione è durata circa un mese e ha visto impegnato Alessandro dall'Aglio, coordinatore del CTP, sostenuto con grande convinzione da Marco Pioli Dirigente Scolastico dell'IC Fornovo Taro.

1.3 La sperimentazione con Skype

La videoconferenza tra due aule: approccio e strumentazione tecnica

La modalità adottata per la sperimentazione è stata la seguente. Il corso si svolgeva tra due sedi-aule collegate tra loro via Skype. Nella prima aula era presente una docente che conduceva una normale lezione "sotto l'occhio" della webcam installata su un portatile collegato alla LIM. Nella seconda aula era presente una tutor che gestiva il collegamento audio-video via Skype e aiutava gli studenti a seguire la lezione interagendo con il docente che appariva sullo schermo della LIM. Per evitare che una parte degli studenti seguisse tutte le lezioni solo in videoconferenza e un'altra parte avesse sempre una lezione frontale, la lezione successiva un'altra docente era presente nella seconda aula e nella prima interveniva invece un tutor. Per la distanza tra le sedi, non è stato possibile trovare una docente che coprisse entrambe le sedi spostandosi da una all'altra, e sono stati quindi impegnati 4 docenti in totale. Per il tutoraggio è stato invece possibile avvalersi della stessa persona tra Bardi e Varano (in quanto residente a metà strada tra le due località), mentre a Berceto-Solignano due persone diverse fungevano da tutor (una delle due alternandosi anche nel ruolo di docente).

Con questa modalità, da un punto di vista dei costi, ogni corso si è avvalso delle ore di docenza equivalenti ad un unico insegnante (anche se divise tra due) e ad un unico tutoraggio, risultando così più economico rispetto all'utilizzo di una seconda docenza.

Per l'attuazione di questa modalità didattica, sul piano tecnico è stata necessaria la presenza in ciascuna aula di:

- connessione Internet veloce. A Bardi la scuola aveva una linea HDSL a 40 Mbit/s di picco sia in upload che in download, mentre a Varano la scuola aveva una ADSL Telecom a 20 Mbit/s. Le connessioni di Berceto e Solignano sono garantite dal comune, non dalle scuole, con il servizio satellitare negoziato dalla società della Regione Lepida;⁵
- una LIM con un computer e una webcam, ma a Solignano, dove non era disponibile la LIM, si è usato un videoproiettore collegato ad un PC e la possibilità di utilizzare Skype;
- per la parte audio, l'uso di casse audio esterne non è stato necessario, in quanto era sufficiente il sistema di amplificazione interno della LIM. L'uso del microfono è stato subito abbandonato in quanto non necessario e anche per l'effetto "spettacolo" che tende a generare.

Il reclutamento e la preparazione di docenti e tutor

L'approccio sopra illustrato ha richiesto l'identificazione e il coinvolgimento di quattro docenti in grado di presidiare a lezioni alterne le rispettive sedi. Per questo, anche con l'obiettivo di

⁵ Si veda <http://www.lepida.it/news/il-nuovo-tooway-porta-internet-veloce-in-emilia-romagna>



valorizzare quando possibile le competenze professionali già presenti nella scuola, sono stati contattati i dirigenti delle scuole interessate e alcuni docenti già conosciuti dal CTP.⁶

I docenti sono stati reclutati sulla base di un bando a graduatoria, nel quale venivano assegnati punteggi ai titoli di studio posseduti e all'esperienza nell'ambito dell'insegnamento. A Berceto e Bardi sono stati così reperiti due docenti interni alle rispettive scuole; a Varano è stato reperito un docente esterno; mentre a Solignano ha operato una tirocinante.⁷

Delle 4 docenti coinvolte, solo una aveva già tenuto corsi di italiano per stranieri adulti. La seconda è da anni docente di italiano di ruolo in una delle scuole, ma non aveva esperienza specifica nell'insegnamento dell'italiano L2 a stranieri adulti. La terza era una laureanda in materie letterarie con esperienza come insegnante, ma non in specifico con gli adulti. La quarta ha un master in linguistica e la qualifica regionale come mediatore culturale, ma per lei si è trattato della prima esperienza di insegnamento.

Le competenze e la familiarità delle docenti prescelte con gli strumenti informatici erano variabili, anche perché il sistema di reclutamento per i progetti FEI (bando di gara rinnovato annualmente) tendeva a privilegiare il titolo di studio e altri aspetti, ma non le competenze digitali. Tutte le docenti hanno comunque mostrato interesse e disponibilità alla sperimentazione che, oltre all'aspetto tecnico, le avrebbe impegnate anche per altri aspetti (primo fra tutti, la necessità della collaborazione continuativa con un altro docente con il tutor d'aula).

Le tre figure che hanno operato come tutor (una a Berceto, una a Solignano e una tra Bardi e Varano) sono state tutte reclutate nelle scuole: una è collaboratrice scolastica; un secondo era docente interno di tecnologia appassionato di informatica; la terza tutor (a Solignano) alternava questo ruolo con quello di docente (si tratta della laureanda che durante l'anno aveva svolto anche alcune supplenze presso l'asilo locale). Date le circostanze e i luoghi della sperimentazione – che rendevano e rendono difficile reperire in generale risorse professionali specializzate, non si è voluto, né potuto adottare criteri più di tanto stringenti nel reclutamento dei tutor. A posteriori, però, una conoscenza certificabile nell'uso del computer appare come un requisito necessario.

Le docenti coinvolte nella sperimentazione non avevano esperienze pregresse di lavoro in comune, ma hanno frequentato (era obbligatorio) un corso di formazione organizzato all'interno del progetto FEI e poi hanno avuto contatti continui tra di loro per la programmazione didattica. Quest'ultima, al di là di un'impostazione generale iniziale, è stata fatta in gran parte in corso d'opera anche perché l'utenza non aveva un livello omogeneo (alcuni consisti usavano il testo di livello A1, altri il testo di livello A2) ed è stato necessario per le docenti coordinarsi e aggiustare il tiro quasi in tempo reale. Non vi è stata un'attività di formazione specifica sull'uso di Skype per le docenti (il corso di formazione FEI verteva in generale sull'insegnamento dell'italiano L2), ma soprattutto nel corso delle prime cinque lezioni il coordinatore del CTP era sempre presente a fare

⁶ In effetti, a parte una candidata che aveva già inviato il curriculum a scuola espressamente per i corsi di italiano per stranieri, le altre docenti si sono candidate solo dopo essere state contattate dal CTP stesso, poiché il bando era andato deserto. Nel 2013/14 questo problema non si è posto in quanto al bando per i nuovi corsi hanno risposto 18 docenti.

⁷ La tirocinante aveva proposto la sua candidatura alla scuola come docente di italiano L2, ed è stata scelta sia perché nessuna delle docenti in graduatoria aveva dato disponibilità per Solignano, sia perché risiedendo in paese si è ritenuto che potesse con maggiore facilità contattare la comunità straniera locale.



anche da assistente, in particolare per la parte tecnica. I tutor non hanno avuto alcuna preparazione specifica.

I partecipanti ai corsi

Il riscontro dei potenziali destinatari alla proposta dei corsi è stato molto positivo, in particolare a Bardi dove –anche per la novità dell’offerta- si sono iscritte 21 persone, 10 della comunità indiana. La possibilità di ricevere l’attestato di frequenza e quindi evitare di sostenere l’esame d’italiano di livello A2 (e relativi costi) per ottenere la carta di soggiorno è stata certamente la spinta principale per molti iscritti. Praticamente tutti i corsisti del corso a Bardi hanno conseguito questo risultato. Si segnalano comunque anche casi di allieve (badanti da paesi dell’Europa orientale) interessate al corso per migliorare la propria posizione professionale grazie ad una maggiore padronanza dell’italiano (spesso sul luogo di lavoro imparano soprattutto il dialetto).

Il livello di adesione registrato è stato per molti versi imprevisto e nel caso di Bardi (dove, come si è visto, si erano raggiunti in due precedenti occasioni 12 e 15 iscritti) avrebbe in effetti consentito di organizzare un corso dedicato. Come vedremo oltre, tuttavia, la mancanza di iscrizioni proprio a Bardi l’anno successivo (2013/14) è stata una delle ragioni per le quali non è stato replicato un corso in quella località.

Tabella 4 - Caratteristiche dei corsisti nella sperimentazione con Skype

| Bardi (21) | Varano de' Melegari (11) | Solignano (8) | Berceto (6) |
|---|---|---|--------------------------------------|
| India: 10 UK: 3 Albania: 1 Moldavia: 3 Romania: 1 Ucraina: 1 Perù: 1 Cuba: 1 | Marocco: 5 Albania: 2 India: 3 Pakistan: 1 | Marocco: 5 Argentina: 2 Moldavia: 1 | Ghana: 3 Somalia: 2 Nigeria: 1 |
| Genere e età | | Genere e età | |
| 13 femmine / 8 maschi | 9 femmine / 2 maschi | 5 femmine / 3 maschi | 6 maschi |
| 3 27-29 anni | 4 21-26 anni | 3 26-29 anni | 2 24-27 anni |
| 12 30-40 anni | 6 30-33 anni | 2 34-38 anni | 4 30-37 anni |
| 4 41-49 anni | 1 45 anni | 3 43-57 anni | |
| 2 64-66 anni | | | |
| Livello di studi | | | |
| Analfabeta: 7 ⁸ | Licenza elementare: 2 | Licenza media: 26 | Diploma: 6 Laurea: 3 |

Fonte: CTP Fornovo

Gli iscritti ai corsi 2012/13 sono stati 46: 32 al corso A2 di Bardi-Varano e 14 al corso A1 di Solignano-Berceto. Gli studenti che hanno conseguito l’attestato di partecipazione FEI (che

⁸ Due corsisti non hanno dichiarato nella scheda di iscrizione il loro livello di studi e sono probabilmente da aggiungere al gruppo senza scolarità.



corrisponde all'aver frequentato il 70% delle ore di lezione) sono stati 23: 11 a Bardi ⁹, 4 a Varano, 5 a Solignano e 3 a Berceto.

La nazionalità, età, genere e livello di studi degli iscritti complessivi sono illustrati nella Tabella 4. Al di là della prevalenza femminile (27 su 46 allievi) e dei trentenni (24/46), emerge chiaramente da questi dati la composizione molto eterogenea delle classi, sia per nazionalità e provenienza culturale e linguistica, che per livello di studi. Come si è detto, questo fatto ha reso indispensabile adottare il modello della pluriclasse nella sperimentazione.

Attuazione della sperimentazione con Skype

Le lezioni del corso di livello A2 a Bardi-Varano de' Melegari (80 ore complessive) si tenevano 2 volte alla settimana per tre ore ciascuna (il lunedì dalle 14.00 alle 17.00; il martedì dalle 14.30 alle 17.30) e sono durate da febbraio a giugno 2013. Le lezioni del corso di livello A1 a Berceto-Solignano (70 ore complessive) si sono svolte 2 giorni alla settimana per 2,5 ore ciascuna (venerdì pomeriggio dalle 14.00 alle 16.00; sabato mattina dalle 10.00 alle 12.00) e sono durate da gennaio a maggio 2013.

In entrambe i corsi, le lezioni venivano realizzate con le modalità tipiche della pluriclasse. In pratica, la lezione si sviluppa con una difficile –e per molti versi ammirevole e sorprendente (come ha constatato chi scrive durante la visita in aula)- orchestrazione tra (pochi) momenti in cui tutti gli allievi sono chiamati a prestare attenzione alla spiegazione dell'insegnante e a svolgere più o meno una stessa attività (rispondere a una domanda, scrivere qualcosa ecc.) e (più frequenti) momenti nei quali l'insegnante assegna compiti diversi ai diversi gruppi di studenti e/o ai singoli individui e interagisce poi con ciascuno di essi (più o meno a lungo) per verificare, correggere, rispondere a quesiti ecc. In mancanza di un assistente in aula, è molto importante per sostenere questa modalità di insegnamento l'aiuto che alcuni allievi più "avanzati" o "veloci" possono dare ai loro colleghi, anche grazie (quando presente) alla comunanza di lingua madre. Nei corsi in questione, l'assistente-tutor era presente, ma nell'altra aula collegata via Skype, dove mancava fisicamente il docente.

L'utilizzo di Skype nelle lezioni è iniziato da subito ed ha avuto un andamento differenziato. A Bardi-Varano de' Melegari la strumentazione ha funzionato sempre, salvo alcuni casi in cui il collegamento è saltato ed è stato necessario effettuare ancora la chiamata. A Solignano-Berceto invece vi sono stati notevoli problemi: a Berceto l'attrezzatura informatica e la connessione a Internet erano ottime, a Solignano invece la copertura era molto debole (il problema è stato ovviato in seguito con una copertura a banda larga) e quando la connessione saltava i tutor continuavano a fare lezione, anche se chiaramente non era questo lo scopo del corso.

All'inizio di ogni lezione, nell'aula dov'era presente il docente questi si collegava a Skype e nell'altra aula il tutor effettuava a sua volta il collegamento e poi chiamava il docente. In questo primo collegamento e tutte le volte che lo riteneva necessario, il tutor comunicava al docente chi era presente in aula ed eventualmente nuovi arrivi o uscite degli studenti.¹⁰ Per minimizzare

⁹ A Bardi vanno considerati anche 4 studenti comunitari frequentanti, ai quali non è stato dato l'attestato FEI perché in quanto comunitari non figuravano nemmeno sul registro.

¹⁰ Nelle classi con utenza adulta si assiste ad un flusso abbastanza continuo di entrate/uscite degli allievi che arrivano in ritardo o escono prima dell'orario stabilito per ragioni famigliari, di lavoro o semplicemente per scarsa consuetudine con la frequentazione di un corso scolastico.



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

l'impegno aggiuntivo della gestione della webcam, durante la lezione questa veniva lasciata per gran parte del tempo fissa, con il docente in primo piano e gli allievi in secondo piano. In alcuni momenti poi il docente da una parte e il tutor dall'altra spostavano alla bisogna le rispettive webcam per rendere visibile qualcosa o qualcuno che doveva essere visto meglio da chi stava nell'altra aula. Soprattutto a Bardi, la tutor spostava la webcam e inquadrava l'allievo che stava parlando. A Varano i corsisti erano in minor numero, raccolti attorno alla scrivania, quindi non c'era bisogno di spostare la webcam. La webcam era puntata sugli allievi anche per creare l'idea di una classe il più possibile unita e per non avere sempre in primo piano per tre ore lo sguardo dell'insegnante. Poteva succedere che, in particolari momenti, la webcam venisse spostata sull'insegnante. O, più semplicemente, il docente si metteva davanti alla webcam, per farsi vedere dagli alunni presenti nell'altra sede o per comunicare con la tutor.

Le sfide per il docente

Il collegamento a distanza tra le due classi ha ovviamente comportato alcuni aggiustamenti nella didattica.

Non potendo vedere e controllare in prima persona le attività che gli studenti facevano durante la lezione, una docente ha deciso di ricorrere di più alla lavagna –che è sotto gli occhi di tutti, anche in remoto- piuttosto che ai contenuti e agli esercizi del libro in mano ai singoli allievi.¹¹ Questo aspetto dipende però anche dalla consuetudine allo studio e dal livello di istruzione degli allievi presenti. Ad esempio, il gruppo di allievi di Bardi era più "avanti" da questo punto di vista di quello di Varano e la docente di Varano in più occasioni ha potuto assegnare loro delle attività "tradizionali" da svolgere sul libro, mentre lei faceva con gli allievi nell'aula a Varano un lavoro più diretto, di gioco, centrato sulla lavagna. Si notano al riguardo anche propensioni culturali (legate alle esperienze di scolarizzazione), ad esempio la docente ha notato che "le donne dell'Est prediligono il libro".

I problemi di qualità delle trasmissioni Skype (così come, di nuovo, una preferenza delle allieve dell'Est in tal senso) hanno anche portato a dare più spazio del solito al dettato per il quale è sufficiente l'ascolto, mentre non è necessaria la visualizzazione di scrittura, testo e immagini.

Infine, è stato evidenziato un aumento della fatica per il docente di lezioni già in sé molto lunghe (3 ore), aggravate dalla necessità di prestare continua attenzione allo schermo per rispondere alle ripetute richieste di correzioni, risposte ecc. da parte degli studenti. La presenza di un "filtro" costituito dalla videoconferenza e quella del tutor non sembrano aver ridotto tali richieste, e semmai le hanno aumentate da parte degli allievi più "deboli", per l'insicurezza dovuta proprio all'assenza fisica dell'insegnante. Inoltre la lezione in videoconferenza "obbliga" il docente ad evitare i tempi morti, al fine di rendere la lezione il più possibile vicina a quella frontale.

Ulteriori aggiustamenti richiesti al docente sono stati quelli legati al coinvolgimento di altre figure nel processo di insegnamento così come reso necessario dalla sperimentazione; parliamo del secondo docente con il quale l'insegnamento veniva condiviso (alternando le presenze di ciascuno in aula) e del tutor d'aula.

¹¹ I corsisti FEI utilizzano i libri della serie FacileFacile (Nina Edizioni) che vengono distribuiti loro gratuitamente dal CTP di Fornovo in funzione del livello di competenza linguistica (A0, A1 ecc.).



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

Tra le due docenti coinvolte in ciascun corso è stato necessario sviluppare una grande collaborazione per la programmazione delle lezioni, la condivisione del metodo, la scelta dei materiali (che devono essere gli stessi nelle due sedi) ecc.. Questa collaborazione si è basata su un intenso scambio di telefonate e approfittando degli incontri al corso di formazione previsto dal progetto FEI.

Un ruolo importante a supporto del coordinamento della didattica è stato giocato dai registri di classe (due registri per corso, uno per ogni sede). I due registri del singolo corso erano speculari: mentre in una sede firmava la presenza il docente, nell'altra sede firmava la presenza il tutor e venivano indicati gli argomenti svolti che erano chiaramente gli stessi nelle due sedi collegate. La lezione successiva, guardando il registro che era stato compilato dalla tutor l'altro insegnante poteva prendere visione delle attività svolte la lezione precedente e agire di conseguenza, evitando ripetizioni o soluzioni di continuità nella didattica.

La presenza del tutor d'aula, a sua volta, ha comportato per i docenti da un lato la responsabilità di guidarne, facilitarne e sostenerne il lavoro (responsabilità inversamente correlata all'esperienza pregressa del tutor e alla progressione del corso), dall'altro, la disponibilità a gestirne ed accettarne le reazioni, eventuali consigli e anche osservazioni critiche. L'apertura del proprio lavoro di insegnamento ad altre figure è considerato un passo non facile e per molti docenti problematico, se non inaccettabile.

Il ruolo fondamentale del tutor d'aula

La presenza del tutor in aula durante la sperimentazione è risultata molto importante, a detta sia dei docenti che degli allievi. Secondo una docente "Se ci fosse stata solo la videoconferenza senza il tutor, credo che al corso non sarebbe venuto nessuno". Pur non avendo il ruolo ufficiale (e il costo) del docente, il tutor ha svolto di fatto molte funzioni di supporto all'insegnamento e soprattutto ha garantito il rapporto umano diretto con gli studenti, che veniva meno nella comunicazione mediata dalla videoconferenza. La presenza del tutor nell'aula senza insegnante era ciò che per molti allievi rendeva l'incontro una lezione "vera" e riduceva la "distanza affettiva" dall'insegnante creata con l'uso della videoconferenza.

Le funzioni principali svolte dal tutor sono state:

- la gestione della strumentazione tecnica, come si è visto in termini di accensione computer e LIM, chiamata Skype all'altra classe, puntamento/spostamento della webcam all'interno dell'aula in funzione delle necessità ecc.;
- il supporto alla didattica e agli studenti, ad esempio controllando che le indicazioni del docente venissero messe in pratica (o meno); rispiegando cose che non erano state comprese; rinforzando e confermando i passi positivi fatti dallo studente e correggendo gli errori ecc. Questa funzione dipende chiaramente dalle competenze del tutor;
- alimentare dinamiche sociali, assicurando che tutti gli allievi partecipino (dando la parola, richiamando l'attenzione ecc.), gestendo e mediando la comunicazione in classe e a distanza e stimolando i processi di socializzazione (formazione di sotto-gruppi ecc.);
- il supporto organizzativo, presentando i materiali da utilizzare in classe, raccogliendo la firma degli alunni nel registro delle presenze.



1.4 La sperimentazione con Hangout a Borgotaro

Alla luce degli esiti nell'insieme positivi della prima esperienza, il CTP di Fornovo ha riproposto l'approccio con la videoconferenza per i nuovi corsi del ciclo scolastico 2013/14 rivolti ai comuni montani.

In realtà, a Berceto-Solignano, in accordo con il preside, è stato deciso di non riavviare il corso, perché il numero di partecipanti rischiava di essere basso e perché la sede di Solignano era risultata tecnicamente non adeguata per la sperimentazione (da marzo 2014 è stata attivata una nuova connessione Internet molto efficiente che copre tutta la scuola, quindi per il 2014/15 il corso potrebbe essere riproposto).

A Bardi-Varano, invece, le condizioni per lanciare un nuovo corso sembravano presenti e l'idea era di riprendere con l'uso di Skype. E' successo tuttavia che dopo la partenza del corso a gennaio 2014 a Bardi non sono arrivate sufficienti nuove adesioni¹² ed il corso è stato interrotto alla terza lezione, mentre a Varano de' Melegari solo 6/7 persone su 11 iscritti frequentavano regolarmente ed il corso è stato a sua volta interrotto a febbraio 2014 per insufficiente partecipazione.

Nel frattempo, con Tatiana -un'allieva di nazionalità russa arrivata da poco in Italia, iscritta inizialmente al corso di Bardi e poi (dopo la sua cancellazione) assegnata a quelli di Bedonia e Borgotaro (lezioni al pomeriggio) e di Riccò (lezioni al mattino)- veniva discussa l'ipotesi di usare il servizio Hangout di Google+ (vedi Box) per consentirle di seguire le lezioni di italiano da casa.

Il servizio Hangout

Hangout è un servizio integrato in Google+ (il social network lanciato da Google) che svolge molte delle funzioni di Skype, a partire dalla videoconferenza, e consente con la funzione "condivisione schermo" a tutti i partecipanti ad una conversazione di visualizzare esattamente gli stessi contenuti presenti sullo schermo del computer di uno di essi, della LIM o di altro dispositivo connesso.

Hangout, inoltre, permette di realizzare gratuitamente una videoconferenza fino a un massimo di 10 utenti, mentre in Skype dal terzo utente (incluso) in poi questa possibilità è disponibile solo a pagamento (col servizio gratuito di Skype, dal terzo utente c'è solo l'audio, quindi si può parlare, ma non vedersi).

Tatiana vive in una località molto isolata a 15 km dal paesino di Bardi, e la possibilità di partecipare al corso da casa era per lei davvero importante. L'idea di Hangout era stata data al coordinatore del CTP dal tecnico informatico della scuola di Bardi. D'altro canto, le condizioni per sperimentare questa modalità con Tatiana erano ottimali: aveva un account Gmail, il marito italiano conosceva e usava già Hangout (quindi poteva aiutarla), Tatiana ha un livello di istruzione elevato (compresa conoscenza dell'inglese), ha un computer con un buon collegamento a Internet da casa e competenze d'uso adeguate. Al principio, Tatiana si collegava all'account Google+ della docente Emanuela Cacchioli che insegnava a Riccò e utilizzava il tablet in dotazione al CTP (in quanto nella sede di Riccò non era presente la LIM). Successivamente, è stato proposto a Tatiana di continuare

¹² Questo esito inatteso è dovuto probabilmente all'esaurimento dell'utenza più pronta e motivata ad aderire, grazie al corso svolto l'anno precedente. In particolare a Bardi è venuta meno la comunità indiana: dopo aver preso il certificato A2, i corsisti sembrano aver ritenuto concluso il loro percorso di apprendimento dell'italiano. La frequenza al corso è stata in sostanza funzionale all'ottenimento della certificazione, mentre la volontà di migliorare la conoscenza dell'italiano è risultata essere in secondo piano.



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

le lezioni sempre a distanza, ma nell'ambito del corso tenuto dalla stessa insegnante presso la sede di Bedonia (ancora una volta attraverso l'uso del tablet del CTP).

A Bedonia, l'intervento è risultato più efficace perché, dal punto di vista tecnico, il collegamento a Internet era di buon livello e il tablet non richiedeva strumentazione supplementare (le casse, la webcam e il microfono sono incorporati nell'apparecchio). Inoltre, dal punto di vista dell'apprendimento, il corso di Bedonia procedeva a "due velocità" con un gruppo di livello pari a quello di Tatiana e cinque allievi semi-analfabeti, a differenza del gruppo classe di Riccò dove i livelli erano multipli e le esigenze troppo varie. La lezione, tuttavia, era ancora troppo "macchinosa" e piena di tempi morti dovuti al fatto che per far vedere la lavagna la docente ogni volta era costretta a puntare la webcam del tablet verso la lavagna ad una distanza ravvicinata per consentire anche a Tatiana di leggere quanto scritto. E' a partire da questa difficoltà che è nata l'idea di sviluppare la nuova sperimentazione, sfruttando la presenza della LIM in classe a Borgotaro e utilizzando la funzione "condivisione schermo" del servizio Hangout.

Il corso di Borgotaro si è tenuto presso la sede di Via Cacchioli dell'Istituto di Istruzione Superiore Zappa-Fermi di Borgo Val di Taro. E' iniziato a dicembre 2013 e aveva una durata prevista di 100 ore con due incontri alla settimana passati da 2 a 2,5 e infine a 3 ore ciascuno, per riuscire a concludere il corso entro fine maggio 2014. Per raggiungere il numero minimo necessario di iscritti, il corso era aperto a utenti con diversi obiettivi di competenza linguistica (A1 e A2) e la classe risultante è stata di nuovo una vera pluriclasse. Gli iscritti complessivi erano 19 persone (di cui 13 partecipanti abituali) segmentabili per tipologia di allievi e di attività svolte in aula in tre sotto-gruppi: circa 4 donne soprattutto marocchine, alcune in Italia da anni e in grado di parlare/capire abbastanza bene l'italiano, ma semi-analfabete ed una ragazza albanese scolarizzata con un discreto livello linguistico; un gruppo di 8 uomini -tra cui alcuni fratelli e cugini- di diversa origine (soprattutto Pakistan e Marocco), 4 dei quali avevano già fatto il test per l'A2 nel 2013, mentre altri erano ad uno stadio molto iniziale con l'italiano; Tatiana, con le caratteristiche indicate prima e una notevole autonomia e buoni risultati già dopo i primi mesi di studio.

L'intensificarsi di altri impegni di lavoro assunti precedentemente aveva fatto desistere dopo circa 3 mesi una prima docente del corso, sostituita proprio da Emanuela Cacchioli che l'ha poi portato a termine. La nuova docente, oltre ad essere molto motivata alla prospettiva di sperimentare la videoconferenza nel corso, conosceva già la maggior parte degli allievi, avendo insegnato presso tale sede in corsi precedenti.

In questo contesto, l'utilizzo della videoconferenza per la partecipazione a distanza di un allievo ha implicazioni per l'insegnante e per lo studente stesso. Rispetto a Skype, la "condivisione schermo" di Hangout facilita l'insegnante che, dopo averla attivata (o disattivata) con un click, non deve preoccuparsi di cosa/come vede lo studente a distanza, in quanto sono esattamente le stesse cose che compaiono sulla LIM e qualunque materiale audio, video e ipertestuale che l'insegnante mostri in classe. Più complesso però è il discorso rispetto a tutto ciò che non passa sulla LIM.

Come con Skype, anche con Hangout l'insegnante può vedere lo studente (se la sua webcam è accesa) e quest'ultimo può vedere ciò che accade nell'aula, a seconda di dove è puntata la webcam del portatile dell'insegnante. La qualità di audio e video -con gli strumenti a disposizione- consente allo studente lontano di "entrare in classe", di sentire e capire quasi tutto ciò che accade in aula come se fosse in presenza e addirittura di partecipare a interazioni verbali con gli altri corsisti in aula (ad esempio la lettura ad alta voce di un testo o uno scambio di domande e



risposte). Non viene invece totalmente colmata la distanza visiva poiché nel momento in cui viene attivata la funzione di condivisione dello schermo, lo studente remoto vede solo quanto proiettato sulla LIM e perde il contatto visivo con gli altri corsisti o eventuali oggetti e testi che l'insegnante presenta agli allievi dal vivo e non in formato digitale sullo schermo.

Nell'esperienza a Borgotaro si è rilevato inoltre il timore espresso da alcune allieve del corso per un possibile "osservatore invisibile" che avrebbe potuto celarsi dietro il sistema di videoconferenza ("chi è e quali intenzioni ha?"), e la conseguente richiesta che la webcam fosse puntata solo sugli uomini e non sulle donne presenti in aula. Deduciamo, dunque, che il pudore manifestato da alcune donne era essenzialmente legato ad una comprensibile ritrosia culturale. Tale aspetto non era emerso nei corsi precedenti, perché il collegamento via Skype avveniva tra due aule di scuola, presidiate da docente e tutor, quindi con una "garanzia istituzionale" sui presenti, mentre nel caso di Hangout le incognite sono maggiori. Al tempo stesso, proprio questo uscire dal contesto "classe" ha aperto, apre opportunità interessanti di didattica basata su una comunicazione "reale". I rumori e le voci di persone esterne (il marito e la figlia di Tatiana), se inizialmente hanno rappresentato un fattore di disturbo, hanno poi incuriosito le corsiste e sono stati spunti per scambi autentici tra gli studenti in aula e Tatiana con domande su come stavano i figli, cosa stavano facendo e così via.

Il fatto che lo studente remoto abbia una adeguata autonomia nell'apprendimento –pre-condizione per la sua stessa partecipazione a questo processo- rende più accettabili questi limiti della "presenza virtuale" e più sostenibili i momenti di "distacco"¹³ nei quali lui/lei lavora per conto proprio e il docente può dedicarsi agli altri allievi presenti in aula. Ma il senso di seguire il corso a distanza con questa modalità sta proprio nel dare allo studente lontano la possibilità di partecipare e beneficiare almeno in parte di ciò che accade nell'aula fisica (l'altra modalità, che come diremo in seguito il CTP di Fornovo si appresta a sperimentare, è proprio quello dell'aula virtuale). In sostanza quindi, il docente deve comunque gestire una interazione in più, che si aggiunge a quelle già in atto in aula (deve ricordarsi sempre che c'è quella persona dall'altra parte) e che con esse in qualche modo deve essere integrata, pena la perdita di interesse e partecipazione alla lezione delle diverse parti in gioco. Ciò comporta preparare le lezioni con maggiore cura e attenzione.

Rispetto a questa esigenza, appare importante l'utilizzo del libro/quaderno di esercizi e di eventuali altri testi proposti dall'insegnante durante la lezione (che vengono trasmessi allo studente remoto affinché li stampi). Questi oggetti sono un ulteriore strumento che l'insegnante può sfruttare per creare continuità e condivisione tra aula fisica e studente remoto, anche se nuovamente possono esservi limiti tecnici ad esempio nel leggere e quindi nel correggere annotazioni, esercizi svolti ecc. scritti su carta. Infatti per quanto sia possibile condividere sullo schermo le risposte di eventuali attività proposte in forma scritta, il lavoro di correzione deve essere compiuto autonomamente dallo studente perché risulta difficile per il docente sorvegliare tale aspetto.

¹³ Nel caso specifico, inoltre, Tatiana ha un carattere particolarmente introverso e spesso risponde solo a fronte di una sollecitazione diretta. Un atteggiamento che si era già manifestato durante le lezioni in presenza a Bardi, accentuatosi nella situazione a distanza. Tale propensione ha quindi contribuito ad aumentare i momenti di scollamento che sono comunque normali durante una lezione rivolta ad una classe pluri-livello.



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

1.5 Considerazioni trasversali alle due sperimentazioni

Reazioni ed effetti delle sperimentazioni sugli allievi

Prendendo in considerazione due aspetti importanti di valutazione degli effetti delle sperimentazioni sugli allievi – l'apprendimento della lingua e la motivazione/partecipazione alla proposta formativa- si può dire quanto segue.

Senza l'utilizzo della videoconferenza i due corsi con le aule collegate non si sarebbero potuti fare e l'allieva russa che ha seguito a distanza il corso di Borgotaro avrebbe quasi certamente rinunciato a frequentare lezioni molto lontane da casa. Le sperimentazioni realizzate hanno avuto quindi sicuramente un effetto determinante nel far partecipare le circa 50 persone coinvolte ai corsi di italiano per stranieri.

Mettendo invece a confronto i momenti d'aula col docente presente e quelli con solo il tutor e il docente in videoconferenza, entra in gioco una valutazione più diretta dell'apprezzamento del ruolo dello strumento nell'insegnamento, certamente influenzata dalla qualità dei collegamenti e quindi delle immagini e dell'audio che come si è visto è risultata abbastanza variabile. Alcune opinioni raccolte dagli allievi mostrano che la percezione e la reazione a queste problematiche oggettive dipendono molto dalla motivazione degli studenti e in parte, di nuovo, dalla loro scolarità pregressa. Chi aveva un forte bisogno di frequentare e concludere il corso sembra considerare questi problemi come secondari e apprezzare piuttosto il fatto –visto prima- che la tecnologia abbia reso possibile realizzare il corso stesso. Chi invece ha bisogno di essere incoraggiato a studiare l'italiano –in generale e via via durante le singole lezioni- esprime invece un'opinione negativa sulla qualità delle lezioni con la videoconferenza –sottolineandone proprio i limiti tecnici- rispetto a quelle frontali col docente. Di nuovo, la scolarità pregressa dei partecipanti, quindi una certa "capacità di studiare" sembra incidere, perché consente allo studente di isolare (facendo altro nel frattempo) o compensare in vari modi i momenti di interazione difficoltosa (o mancanza di scambio) in videoconferenza.

La durata delle lezioni in sé (3 ore) nel corso con Skype è stata comunque segnalata da molti come problematica (da qui una diffusa tendenza ad andarsene prima della fine della lezione) e resa ancora più faticosa dalla presenza della videoconferenza.

I docenti, a loro volta, pur dando valore al contributo fondamentale dei tutor, riconoscono che si riesce ad insegnare meglio e con più efficacia agli allievi che sono presenti che non a quelli distanti.

Anche nel caso dell'utilizzo di Hangout, se da un lato il rapporto individuale tra docente e allievo viene riconosciuto e apprezzato (rispetto a quello di gruppo nelle classi collegate con Skype), dall'altro, la distanza "visiva" non viene pienamente colmata, per i limiti di copertura di campo e qualità di immagine delle webcam e perché il contatto visivo viene meno (non quello auditivo) quando si condividono i contenuti dello schermo.

Sostenibilità delle iniziative

Le due esperienze analizzate presentano profili di costo e sostenibilità economica parzialmente diverse, che ne condizionano la possibilità di ripetizione in futuro.



Evidenziamo in primo luogo che il corso basato su due aule collegate a distanza consente il risparmio di una seconda docenza, ma comporta comunque il costo di un tutor. L'apertura del corso ad utenti individuali che si collegano a distanza risulta una soluzione ancora più economica, perché viene meno anche la necessità del tutor. Inoltre, il collegamento di un utente remoto (via Hangout o anche Skype) è sostanzialmente a costo zero per la scuola (computer, connettività ecc. sono a carico dell'allievo) e qualsiasi docente può attivarlo anche senza particolare supporto tecnico all'interno dei propri corsi. Infine, il corso con le classi collegate a distanza necessita della collaborazione tra due istituti scolastici che devono tenere aperte le aule nello stesso orario. Gli allievi che si collegano al corso da casa (o altro luogo, quale una biblioteca) non sollevano questa esigenza.

I due scenari sono però per altri versi poco comparabili. Il collegamento alla seconda aula consente infatti di aggregare un maggior numero di allievi "esterni", mentre l'aggiunta di ulteriori studenti remoti individuali da "integrare" nelle dinamiche dell'aula fisica appare difficilmente gestibile con gli strumenti e le modalità didattiche sino ad ora utilizzati (non a caso, il CTP guarda ad un sistema di aula virtuale per rispondere a questa prospettiva). Il risparmio del costo del tutor –nell'esperienza analizzata- corrisponde quindi ad un potenziale di aggregazione di soggetti in formazione a distanza molto ridotto. Da un altro punto di vista, i due scenari riguardano palesemente target diversi: il lavoro in aula –assistito anche solo da un tutor e col docente a distanza- è notoriamente indispensabile per utenti a bassa o nulla scolarità, mentre un insegnamento in gran parte o interamente realizzato a distanza richiede allo studente autonomia e capacità di apprendimento tipicamente associate ad esperienze di scolarizzazione pregresse.

La scelta e la preparazione dei docenti coinvolti in queste attività –qualunque sia lo scenario- sono ovviamente fondamentali e inevitabilmente una certa familiarità e propensione all'uso degli strumenti informatici sono un aspetto da considerare (anche in funzione della disponibilità o meno di personale tecnico di supporto). Laddove operano meccanismi concorsuali con la costruzione di graduatorie dalle quali scegliere i docenti, è importante dare maggiore peso alle competenze digitali di quanto non avvenga attualmente.¹⁴ Oltre a ciò, potrebbero sicuramente aumentare le opportunità di formazione dei docenti in questo ambito, sfruttando ad esempio le 30 ore di formazione obbligatoria sulla didattica L2 previste al momento dal FEI.

Un'altra opportunità per il coinvolgimento di personale qualificato e interessato potrebbe derivare da accordi con l'università per indirizzare attività di ricerca, tirocinanti ecc. sulle esperienze di innovazione didattica. Ad esempio presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Parma il prof. Marco Mezzadri (docente di Didattica dell'italiano) ha promosso diverse iniziative sull'insegnamento dell'italiano L2, ma sino ad oggi poco orientate al target degli immigrati adulti.

Oltre ai requisiti minimi sulla strumentazione tecnica e la connettività a disposizione, dei quali abbiamo già detto e senza i quali l'avvio stesso di attività come queste è impossibile, è necessario evidenziare quanto sia fondamentale anche la questione dell'assistenza e manutenzione delle attrezzature digitali in corso d'opera. Quanto più un'attività didattica dipende dal funzionamento di strumenti tecnologici (come nei casi analizzati), tanto più è indispensabile che tale funzionamento sia garantito al meglio e continuativamente, pena la disaffezione di docenti,

¹⁴ Le candidature non mancano. All'ultimo bando del CTP di Fornovo per la selezione di docenti (per tutti i corsi) sono arrivate circa 60 candidature, 18 delle quali per l'insegnamento di italiano L2.



studenti e chiunque altro sia coinvolto. Purtroppo, però, i finanziamenti a disposizione delle scuole (quando presenti) coprono l'investimento iniziale per l'acquisto degli strumenti, ma non le spese correnti. Collegata in parte all'aspetto economico, vi è anche una componente organizzativa, data l'usuale totale frammentazione dei servizi di assistenza tecnica (contrattati individualmente dalle scuole) che ne rende più difficile e costosa la gestione. I dirigenti scolastici stanno tentando di organizzare un sistema unificato di fornitura, ma all'epoca dell'intervista questo risultato non era stato ancora raggiunto.

1.6 Sviluppi futuri

Per il 2104/15 il CTP di Fornovo ha avuto il finanziamento per tre corsi di italiano L2 sul nuovo progetto Parole in Gioco 4 e ha fatto domanda di risorse specifiche per due nuove iniziative:

- la sperimentazione dell'aula virtuale disponibile sul sistema regionale di e-learning SELF (servizio BigBlueButton implementato su piattaforma Moodle);¹⁵
- la creazione di una piattaforma tecnologica per la condivisione di materiali didattici tra i docenti e per la fruizione a distanza da parte di studenti che non possano frequentare i corsi in aula.

Entrambe queste iniziative sono pensate principalmente per utenti con problemi di accesso ai corsi in quanto residenti in luoghi remoti, con difficoltà di trasporto, vincoli alla mobilità ecc. In particolare per venire incontro a chi ha problemi di orario (lavoratori di giorno), si sta valutando di proporre il corso con l'aula virtuale in una fascia serale quando molti CTP sono in genere chiusi (ad es. il CTP di Fornovo chiude alle 20). Inoltre, per i paesi di montagna i vincoli sono ancora maggiori: i corsi vengono effettuati infatti in scuole pubbliche che sono aperte di solito pochi pomeriggi alla settimana e di solito fino alle 16.00 o alle 17.00. La scelta degli orari in cui tenere i corsi è così basata non sulle necessità dell'utenza, ma sugli orari di apertura della scuola. L'alternativa sarebbe di trovare stanze messe a disposizione dal comune, ma non è scontato trovarne di disponibili con l'attrezzatura adatta.

Poter seguire i corsi a distanza è interessante anche per utenti che devono tornare temporaneamente nel paese d'origine o viaggiare altrove per ragioni familiari o di lavoro e che non vogliono vanificare l'impegno profuso in un corso magari seguito sino a quel momento in aula (il CTP ha già ricevuto richieste in tal senso).

Oltre ai benefici per gli utenti, l'aula virtuale dovrebbe consentire di eliminare alcuni costi associati alla didattica in aula tradizionale (tutor, bidelli, fotocopie) e quindi di aumentare l'offerta formativa, per lo meno verso una parte dell'utenza straniera (soggetti già scolarizzati e più autonomi nell'uso delle tecnologie).

¹⁵ Il CTP di Fornovo ha già iniziato questa sperimentazione in maggio 2014, come dimostrato il 9 giugno a Bologna.



2 Progetto Tabula: i tablet nei corsi di italiano L2 con giovani e adulti immigrati a bassa o nulla scolarità a Torino

2.1 Premessa

Questo capitolo illustra l'esperienza del progetto Tabula (anch'esso finanziato dal FEI) realizzato a Torino nell'anno scolastico 2013-14 in cinque CTP e una realtà del terzo settore con l'attivazione di laboratori basati sull'utilizzo del tablet (in specifico, l'iPad della Apple) nell'ambito dei corsi di italiano L2 rivolti a stranieri a bassa o nulla scolarità. I laboratori hanno coinvolto 133 persone, prevalentemente adulti (soprattutto donne) e un gruppo di minori, provenienti per oltre il 50% dal Nord Africa (Marocco ed Egitto). Questa esperienza rappresenta al momento un caso unico, per ampiezza e articolazione dell'intervento, nel panorama italiano –ma forse anche europeo- per quanto riguarda appunto l'uso del tablet in un contesto di alfabetizzazione di adulti in L2 come quello affrontato da Tabula.

I contenuti del capitolo si basano sulle seguenti fonti: la presentazione della fase preliminare del progetto Tabula fatta dal suo coordinatore al workshop del 18 ottobre 2013 a Bologna; le interviste a docenti e facilitatori e l'osservazione in aula realizzate dallo scrivente nel corso di incontri a Torino il 2 e 3 aprile 2014 presso i CTP Saba e Parini e le tre associazioni partner del progetto; la ricca documentazione prodotta durante le attività progettuali dal CTP Saba, compresi i "diari di bordo" della docente Paola Tarino; la relazione finale del progetto Tabula trasmessa al Ministero dell'Interno; le presentazioni e discussioni nelle due giornate di formazione-laboratorio tenutesi il 24 giugno 2014 presso Ervet a Bologna e il 25 giugno presso il CTP di Modena.

Si ringraziano quindi per la disponibilità e la collaborazione nel suddetto percorso e anche nella stesura di questo capitolo: i docenti Rocco de Paolis (CTP Parini), Paola Tarino e Maria Rosa Ferrarese (CTP Saba); i docenti-facilitatori tablet Isabel Gonzalez Diez, Stefania Iannucci e Roberto Giorgi; Massimo Arvat, Sergio Fergnachino, Corrado Iannelli e Angelo Artuffo di Videocommunity; Lucia Perona e Massimo Negarville di Formazione 80.

2.2 Contesto, obiettivi e organizzazione della sperimentazione

La prima esplorazione dell'iPad con allievi a nulla o bassa scolarità

Il progetto Tabula nasce in una grande città, Torino, dove gli adulti stranieri analfabeti in lingua madre o comunque a bassa scolarità nei paesi di origine sono sempre più numerosi tra la popolazione immigrata e la loro presenza nei corsi di apprendimento della lingua italiana (italiano L2) pone problemi specifici di non facile soluzione. Il fatto che oltre il 20% degli iscritti ai corsi per stranieri abbandonano prima che finiscano evidenzia le sfide poste in questo ambito. Una prima esigenza da cui è scaturito il progetto Tabula è stata quindi di esplorare nuove proposte efficaci e



motivanti di insegnamento dell'italiano L2 rivolte a stranieri a nulla o bassa scolarità, che sono presenti probabilmente in numero significativo in tutta Italia.¹⁶

Un'altra considerazione che ha motivato il progetto riguarda la constatazione che il crescente utilizzo di strumenti digitali in tutte le sfere della vita quotidiana nella nostra società tende ad alimentare ulteriori processi di marginalizzazione ed esclusione delle persone svantaggiate per fattori socio-economici e culturali. Questa esclusione è particolarmente forte per le persone straniere a nulla/bassa scolarità per le quali la conoscenza e la capacità d'uso degli strumenti digitali è quasi del tutto assente, ad eccezione di poche funzioni del telefono cellulare e –talvolta– di Skype. Ciò le pone in una situazione di non autonomia nella gestione di semplici operazioni quotidiane ormai automatizzate (ad es. il pagamento del ticket in una struttura ospedaliera) e di dover chiedere aiuto ai figli o ad altri familiari.

In questo contesto e con questa consapevolezza, in un corso di alfabetizzazione presso il CTP Parini di Torino nei primi mesi del 2012, il docente e coordinatore del CTP stesso Rocco De Paolis iniziava ad utilizzare sperimentalmente in aula l'iPad (noto tablet computer della Apple) che portava in classe per uso proprio, in risposta alla grande curiosità e alle richieste esplicite di provare ad utilizzarlo da parte di alcuni allievi.

Per diversi mesi l'uso del tablet in classe ha seguito un approccio definito esplorativo e "minimalista", con un ritmo lento che ha dato l'opportunità di approfondire e precisare le idee. Oltre all'attività in classe, in questa fase De Paolis ha passato molto tempo su Internet, per documentarsi su sperimentazioni in analoghe fatte in giro per il mondo e per identificare app potenzialmente utilizzabili. Il contributo di giovani colleghi/e che osservavano e qualche volta partecipavano alle attività in classe ha portato a capire l'importanza di coinvolgere dei facilitatori (vedi oltre). Infine, dialogando con Michela Borio e Patrizia Rickler¹⁷ - sempre colleghe del CTP Parini ed esperte di didattica dell'italiano L2 per stranieri adulti di bassa scolarità- sono maturate le idee su come strutturare la programmazione didattica integrando i tablet (vedi sezione 1.4).

Dati il riscontro molto positivo da parte degli studenti (facile accettazione dello strumento e grande desiderio di utilizzarlo) e la progressiva scoperta delle potenzialità dello strumento anche con allievi a bassa scolarità, a novembre 2012 il CTP in collaborazione con l'associazione Formazione 80 di Torino e altri soggetti formalizzava e presentava per il finanziamento sull'azione 1 del FEI Programma annuale 2012 un progetto di sperimentazione sistematica del tablet con utenti a nulla/bassa scolarità denominato Tabula (n. 103011). Il progetto è stato approvato e finanziato per circa 130mila euro a luglio 2013 ed è diventato operativo per i corsi dell'anno scolastico 2013/14.

¹⁶ Sul sito Tuttoscuola.com in un post del XX giugno 2014 era riportata la stima di almeno 200mila adulti stranieri analfabeti residenti in Italia. Partendo dall'indagine PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) dell'OCSE, che ha rilevato una condizione di analfabetismo di base (sotto il livello 1 di competenza linguistica) nel 5,6% della popolazione italiana e applicando tale percentuale ai 3,5 milioni di stranieri in età lavorativa (16-65 anni) residenti in Italia secondo l'ultima rilevazione ISTAT, si ottiene appunto una stima di 200mila persone.

¹⁷ Autrici del testo "Piano piano. Percorso di avvicinamento alla lingua italiana per adulti stranieri", Guerini Associati.



Obiettivi, organizzazione e partecipanti del progetto

Il progetto Tabula ha proposto di utilizzare l'iPad nella didattica con adulti stranieri in condizioni di analfabetismo o semianalfabetismo con i seguenti due obiettivi generali in risposta alle esigenze sopra descritte:

1. aiutare lo sviluppo di capacità di letto/scrittura, stimolando il protagonismo degli allievi e una maggior motivazione allo studio, favorendo così il loro impegno nel processo di apprendimento e auspicabilmente il miglioramento delle loro conoscenze alfabetiche;
2. sviluppare l'alfabetizzazione digitale degli allievi in maniera amichevole e divertente.

Come sottolinea Rocco De Paolis, è importante il significato simbolico e il valore motivazionale di una scelta che consapevolmente si è rivolta a coloro che normalmente sono considerati "gli ultimi" (immigrati e pure descolarizzati) mettendo a loro disposizione uno strumento a cui difficilmente accedono. L'intenzione era dimostrare a loro stessi e al mondo che essere analfabeti non significa essere incapaci, ma semplicemente seguire dei meccanismi di apprendimento diversi. I due obiettivi di Tabula sono quindi strettamente intrecciati in un percorso di alfabetizzazione sia linguistica che digitale nel quale il tablet è allo stesso tempo un mezzo e un fine e nel quale la progressione nell'uso dell'iPad va di pari passo con l'apprendimento linguistico.

Per conseguire gli obiettivi indicati, il progetto ha coinvolto come partner cinque CTP e tre organizzazioni del privato sociale. I CTP coinvolti in Tabula sono stati quattro dei sette presenti nella città di Torino - CTP Parini (distretto 7), CTP Saba (distretto 5), CTP3 Torino (ex-Drovetti) e CTP Gabelli (distretto 6) - e il CTP Pirandello a Moncalieri. Le organizzazioni del privato sociale sono state, sempre a Torino:

- Terremondo cooperativa sociale a r.l. che ha fornito gli educatori e ASAI - ASSociazione di Animazione Interculturale (<http://www.asai.it/>) fatta di volontari, che insieme organizzano corsi di italiano per stranieri rivolti soprattutto a giovani e donne, e hanno curato due delle attività sperimentali Tabula, in parallelo a quelle svolte nei CTP;
- Formazione '80 (www.formazione80.it/), associazione di ricerca, studi e progetti per l'educazione degli adulti, che ha svolto il ruolo di capofila del progetto e messo a disposizione in particolare i facilitatori esperti sull'uso dei tablet (vedi oltre);
- Videocommunity (<http://www.videocommunity.net/>), associazione di promozione sociale esperta in comunicazione sociale e culturale, storytelling e azioni in ambito educativo con i media messi in mano all'utente affinché diventi anche produttore di contenuti. Videocommunity ha fornito i facilitatori sulla multimedialità (vedi oltre) e curato la documentazione video delle attività Tabula.

La scelta di questi attori ha risposto alla volontà di verificare le ipotesi progettuali: in luoghi anche diversi dove si organizzano da anni corsi per migranti e dove è forte la presenza di adulti stranieri in condizioni di bassa/nulla scolarità che frequentano corsi di livello elementare (preA1 ed A1); con docenti, formatori, esperti e ricercatori con una lunga esperienza nella formazione dei migranti, capaci di misurarsi con situazioni formative e relazionali complesse, aperti all'innovazione e



interessati a riflettere insieme sul modo migliore per gestire i processi di apprendimento e migliorarne qualità e risultati.

Il progetto sostanzialmente ha offerto di realizzare nell'ambito della programmazione abituale dei corsi di alfabetizzazione fatti dai 5 CTP e da ASAI-Terremondo delle attività sperimentali chiamate "laboratori", con 20 incontri di 2,5 ore ciascuna, per una durata complessiva di 50 ore. Durante i laboratori, gli utenti migranti sarebbero stati guidati e aiutati dai loro docenti e da facilitatori appositamente messi a disposizione a conoscere e utilizzare i tablet nell'ambito delle lezioni di italiano L2. Poiché i corsi hanno quasi sempre durata annuale (per un totale di 180-200 ore), Tabula non ha proposto di coprire un intero corso con l'utilizzo dei tablet, ma di cominciare ad introdurre lo strumento in maniera graduale e parziale, anche nei periodi interessati dai laboratori (vedi sotto). Questa scelta ha risposto sia a vincoli organizzativi ed economici del progetto che ad una comprensibile cautela, data la novità della sperimentazione.

Le attività sperimentali dovevano essere replicate due volte in ciascuna sede (in altrettanti moduli) per consentire di affinare la proposta con la pratica sul campo e per verificare e confrontare i risultati in circostanze e con utenti diversi. In totale sono stati realizzati 12 laboratori: 6 tra ottobre 2013 e gennaio 2014, e altri 6 tra febbraio e maggio 2014. La Tabella 5 offre un quadro riassuntivo dei laboratori e del numero di partecipanti.

Tabella 5 - Laboratori Tabula e numero di partecipanti

| Laboratori Tabula | | | | | | | |
|-------------------|------------|-------------|----------|------|----------------|------|--------|
| | CTP Parini | CTP Gabelli | CTP Saba | CTP3 | CTP Moncalieri | ASAI | Totale |
| Iscritti | 20 | 22 | 26 | 24 | 17 | 29 | 138 |
| Frequentanti | 20 | 20 | 25 | 23 | 17 | 28 | 133 |

Fonte: progetto Tabula

Nei CTP, il primo modulo Tabula (autunnale) ha coinvolto gli studenti nella fase iniziale dei corsi 2013/14 di italiano a livello preA1 o A1; nel secondo modulo, gli allievi interessati (un gruppo diverso) si trovavano in fase di attuazione più avanzata del corso annuale. Per entrambi i moduli, le lezioni con i tablet nei CTP sono state fatte per 2,5 ore due volte alla settimana (in giornate consecutive o a giorni alterni a secondo delle sedi e dei moduli) per 10 settimane. Poiché i corsi di alfabetizzazione prevedono abitualmente la frequenza di 10 ore settimanali (distribuite su 4 giorni), i laboratori Tabula hanno riguardato solo metà del tempo d'aula nel periodo della sperimentazione.

Nel caso di ASAI-Terremondo, la sperimentazione autunnale è stata fatta nella sede ASAI di San Salvario e ha coinvolto un gruppo di giovani migranti (prevalentemente di 16-17 anni) per i quali il laboratorio Tabula è stato organizzato come specifica attività di alfabetizzazione, in parallelo al corso che seguivano presso il CTP Parini. La sperimentazione di primavera è stata fatta invece nella sede ASAI di Porta Palazzo con un gruppo di genitori dei bambini che frequentavano il doposcuola gestito da ASAI in quel luogo.



In tutti i casi, il progetto ha puntato a coinvolgere migranti in condizioni di analfabetismo in lingua madre o comunque a bassa scolarità che si erano esplicitamente dichiarati disponibili ed interessati a partecipare ad un'attività sperimentale che prevedeva l'uso di strumenti informatici.

Per quanto riguarda il profilo dei partecipanti a Tabula, al di là del gruppo tutto di giovani nel primo modulo ASAI, negli altri corsi la composizione degli allievi è sempre stata alquanto eterogenea. La maggioranza dei partecipanti ai laboratori erano donne (68%), con la netta prevalenza della piena età adulta (30-50 anni) e la condizione di moglie-madre. Tra gli uomini (32%) prevaleva la fascia giovanile (16-19 anni) con 22 su 42 individui, e solo 9 sono in condizione di marito e padre. Le nazionalità rappresentate erano 18, con la forte presenza del Marocco (51% dei partecipanti, soprattutto donne), seguito a distanza da Egitto (13%, soprattutto uomini), Nigeria (9%) e altri paesi. Più di un terzo dei partecipanti (49 persone) erano in Italia da non più di 1 anno; il 62% da non più di 3 anni. In media, 68% dei partecipanti non erano mai andati a scuola o l'avevano frequentata al massimo per 5 anni; questa condizione riguardava però ben l'80% delle donne e meno della metà degli uomini. L'83% dei partecipanti erano casalinghe o persone senza occupazione; i pochi che hanno dichiarato di lavorare (15 donne e 7 uomini) erano collaboratrici domestiche, operai generici e piccoli commercianti. Alcuni avevano precedente frequentazione di corsi di italiano di primo livello (A0) e altri avevano comunque una buona oralità in quanto residenti in Italia da molti anni, ma la maggior parte era non parlante o poco parlante l'italiano.

Docenti, facilitatori e il Coordinamento didattico

Le attività sperimentali sono state organizzate e sviluppate nei CTP e presso ASAI da tre figure:

1. insegnante di italiano L2 (alfabetizzatore)¹⁸
2. insegnante di italiano L2 con una conoscenza specifica sull'uso del tablet (facilitatore tablet)
3. docente/facilitatore esperto in multimedialità (facilitatore multimediale)

Queste figure hanno lavorato assieme nel definire e poi attuare il percorso didattico combinando:

- materiali per l'insegnamento della lingua italiana elaborati dagli alfabetizzatori, tutti con una lunga esperienza di lavoro con l'utenza target del progetto Tabula;
- applicazioni (app) utilizzabili per l'insegnamento della lingua con il tablet, individuate dai facilitatori tablet. Questi avevano al contempo una buona esperienza didattica con utenti adulti a bassa scolarità e una conoscenza del digitale per prossimità anagrafica (età), arricchita dal coinvolgimento nelle sperimentazioni preliminari con i tablet al CTP Parini;
- applicazioni per la realizzazione e condivisione dei materiali prodotti (video, foto, fumetti) curate dai facilitatori multimediali. Questi ultimi non avevano esperienza di didattica L2, ma molte conoscenze tecniche ed esperienze di videomaker in ambito sociale e con ragazzi immigrati.

L'intervento delle tre figure in ogni laboratorio si è articolato come segue: alfabetizzatore per tutte le 50 ore; facilitatore tablet per 40 ore; facilitatore multimediale per 20 ore. L'attività è stata

¹⁸ Gli insegnanti di ruolo nei CTP hanno avuto un'integrazione di stipendio esclusivamente per la partecipazione di 20 ore alle attività di coordinamento di Tabula.



quindi sempre in compresenza: in 16 incontri su 20, l'alfabetizzatore era affiancato dal facilitatore, in 4 incontri hanno agito contemporaneamente tutti tre gli operatori.

Complessivamente, gli operatori che hanno realizzato i laboratori sono stati 19: 12 alfabetizzatori; 4 facilitatori tablet e 5 facilitatori multimediali.

Anche se alcuni docenti non avevano una specifica esperienza nella didattica con strumenti digitali, la loro forte disponibilità alla sperimentazione e la prospettiva di affiancamento dei facilitatori in aula hanno fatto ritenere non necessaria una loro formazione preliminare su questo fronte. Le funzionalità minime dell'iPad sono state praticate nei primi coordinamenti didattici (vedi sotto) e successivamente, durante la sperimentazione, ogni app è stata esplorata in anticipo con l'aiuto dei facilitatori, perché era importante per i docenti comprendere le peculiarità del software utilizzato, conoscerne l'interfaccia e gli impieghi rispetto agli obiettivi di apprendimento, e poterne valutare l'uso anche in base ai tempi di lavoro.

Come accennato, sin da subito è stato attivato un Coordinamento didattico per Tabula con tutte le figure coinvolte nei laboratori (identificando chiari referenti per ciascuno di essi), ma aperto anche ad altri soggetti interessati (docenti di altre classi e scuole).

Il Coordinamento ha avuto un ruolo fondamentale nel progetto. Dato il carattere fortemente sperimentale e la novità di Tabula e il numero di soggetti implicati era importante costruire un sistema efficace per accompagnare le attività e facilitare lo scambio di informazioni, idee ecc. tra i partecipanti. Ciò è stato fatto dando una risposta sul piano organizzativo –appunto, il Coordinamento didattico- e mettendo a punto un metodo molto strutturato per condurre la sperimentazione (discusso più avanti).

Gli obiettivi del Coordinamento erano: pianificare il percorso e le unità didattiche condividendo una griglia metodologica basata su voci comuni; verificare l'andamento e ragionare su eventuali problemi dei laboratori; selezionare le applicazioni e analizzare potenzialità e limiti dei tablet nell'educazione degli adulti; confrontare e analizzare i risultati dei diversi laboratori; e rafforzare le competenze di docenti e facilitatori coinvolti. Dopo aver elaborato e condiviso il metodo di lavoro e il percorso didattico (anche con un'azione formativa dedicata), il Coordinamento ha tenuto circa ogni mese (a volte anche due volte al mese) incontri di monitoraggio e accompagnamento delle attività. Per rafforzare le competenze dei partecipanti e costruire un livello comune di conoscenze e abilità tra alfabetizzatori e facilitatori, sono stati organizzati quattro incontri formativi (10 ore a ciò dedicate da progetto¹⁹) che hanno riguardato:

1. (incontro condotto da Michela Borio) caratteristiche, esigenze e metodologie didattiche per utenti a bassa scolarità, e come costruire unità didattiche usando la griglia sviluppata per integrare i tablet e omogeneizzare le attività dei laboratori Tabula (vedi sotto);
2. l'esperienza di Massimo Arras, un docente di scuola elementare a Torino che lavora da alcuni anni con l'iPad ed è particolarmente esperto nell'uso didattico del video e nel realizzare supporti utili per l'iPad;

¹⁹ A posteriori, i partecipanti a Tabula hanno valutato che sarebbe stato utile un numero maggiore di ore per questo tipo di formazione.



3. una formazione con gli esperti dell'Apple Store di Torino dedicata a iBooks, l'applicazione gratuita distribuita dalla Apple, per leggere e gestire e-books su dispositivi iOS. L'incontro in particolare ha riguardato le potenzialità della scrittura di libri digitali;
4. una riflessione conclusiva condotta da Rocco De Paolis, Michela Borio e Patrizia Rickeler sull'impianto metodologico utilizzato e le ricadute derivate dal progetto.

Metodo didattico e approccio all'uso dei tablet

Partendo dall'approccio pedagogico e dai materiali delle docenti Michela Borio e Patrizia Rickler – in gran parte racchiusi nel testo "Piano Piano" e già noti in molti CTP di Torino per gli utenti a bassa scolarità- il Coordinamento didattico Tabula ha elaborato una proposta formativa improntata sul principio (vedi oltre) del tablet come strumento a sostegno del "normale" percorso di alfabetizzazione, come supporto da "ancorare" con attività concrete al percorso didattico.²⁰

Il percorso è strutturato in (otto) unità didattiche²¹ segmentate in lezioni. Per ciascuna di esse sono state definite due griglie: una ad 8 colonne con maggiori dettagli, utilizzata nella programmazione di ciascun laboratorio; l'altra con solo 4 colonne della griglia precedente riferite agli elementi più importanti per la condivisione nel Coordinamento. La versione "ristretta" comprende: 1) il tema dell'unità didattica; 2) gli obiettivi di apprendimento in termini di funzioni comunicative da sviluppare; 3) gli strumenti alfabetici da acquisire; 4) le applicazioni utilizzate per gli obiettivi di apprendimento fissati.

La Tabella 6 nella pagina seguente esemplifica questo modello e i contenuti della griglia per l'unità didattica sull'identificazione personale realizzata al CTP Parini.

Le griglie concretizzano in maniera esplicita il principio ispiratore del progetto Tabula riassumibile nella frase: "la didattica dev'essere il *dominus* dell'attività in aula, non la tecnologia!". Quindi, non solo le attività, ma anche le scelte sugli strumenti e sul "come e quando" utilizzarli in classe sono state sempre subordinate alle finalità e guidate dagli obiettivi didattici iniziali che devono essere dettagliati con chiarezza e poi da risultati e criticità emergenti dalla loro sperimentazione. Indicando via via all'operatore cosa far fare agli studenti e con quali obiettivi, le griglie sono state pensate come una guida per gli insegnanti e gli altri operatori coinvolti per la prima volta nelle attività dei laboratori, che è risultata preziosa e un grande fattore di assicurazione.

Un corollario di questa impostazione è anche che il tablet (o altro dispositivo tecnologico) rappresenta un sussidio da utilizzare accanto agli altri strumenti per la didattica quali la lavagna, la carta, la matita e così via.

²⁰ Hutchison, A., Beschorner, B. and Schmidt-Crawford, D. ("Exploring the use of the iPad for literacy learning" in The Reading Teacher Vol. 66 Issue 1 pp. 15–23, 2012) con riferimento all'utilizzo dei tablet nell'alfabetizzazione degli adulti hanno definito questo approccio "integrazione curricolare", cioè quando l'uso della tecnologia è strettamente collegato a precisi obiettivi didattici. Questo approccio viene contrapposto alla "integrazione tecnologica", quando l'uso della tecnologia nella didattica è più autonomo rispetto alle dinamiche dell'alfabetizzazione.

²¹ Le unità didattiche sono: Identità personale, Nazionalità e provenienza, Aspetto fisico, Salute e malattie, I cinque sensi, Abbigliamento, Casa e Lavoro. Nei CTP, queste unità sono state divise tra il primo (in genere le prime 4) e il secondo modulo (di solito le ultime 2). Gli allievi del secondo modulo avevano ovviamente già fatto le unità didattiche precedenti senza il ricorso ai tablet.



Le griglie hanno svolto un ruolo molto importante nel creare un quadro di riferimento e un linguaggio comuni tra gli attori del progetto, nel chiarire il percorso e gli obiettivi di ciascuna fase formativa e del progetto complessivo, e quindi nel facilitare–assieme ai processi organizzativi (Coordinamento, documentazione ecc.) - una comunicazione efficace tra tutti i partecipanti durante l'attuazione dei laboratori.

Tabella 6 - La scheda dell'unità didattica "Identificazione personale" in Tabula – CTP Parini

| | Funzioni comunicative | Proposte strumentali | Applicazioni utilizzate |
|--|--|---|---|
| Unità didattica: Identificazione personale | Presentarsi Come ti chiami? Io sono... Io sono... Piacere! | Vocali con particolare attenzione a discriminare tra i suoni E/I, O/U | Esplorazione delle principali funzioni di base dell'ipad: accendere e spegnere, manipolazione e scoperta dello strumento. Blackboard: lavagna per la scrittura tattile con la possibilità di scegliere colori, cancellare e salvare il lavoro fatto. La lavagna riproduce esattamente una lavagna tradizionale permettendo così agli studenti un secondo piano di attenzione. Si può scrivere sia con le dita, sia con l'ausilio di penne digitali. |
| | Salutare in base interlocutore e momenti della giornata: Ciao/Buongiorno/ Buonasera (avvio formale/ informale) Come va? Bene, grazie | Presentazione delle consonanti a coppie (per affinità fonetiche): M/N, T/D, P/B | Alphabet Tablet: l'applicazione riproduce una lavagna magnetica che permette, avendo a disposizione tutte le lettere dell'alfabeto, di selezionare le vocali e comporre sillabe. Applicazione molto adatta per le attività strumentali. |
| | Chiedere e dire dove si abita Dove abiti? Io abito a..., in Via/Corso/Piazza | Lettura di sillabe sulla griglia | |
| | Chiedere e dire la provenienza Di dove sei? Io sono marocchino/a... Qual è il tuo paese? E' il Marocco | Riconoscimento e lettura di parole (bisillabe e trisillabe piane) e frasi minime con le consonanti presentate. | Google Earth: il primo utilizzo di questa applicazione è effettuata con l'ausilio dei facilitatori. Ha permesso agli studenti di realizzare materiale autentico in riferimento alla funzione comunicativa "Presentarsi": è stata la prima app per la connessione in rete e per l'orientamento nello spazio. Proiettore: utilizzo della funzione ingrandimento delle immagini e delle parole contenute nelle schede didattiche. Attraverso la videoproiezione si presentano le unità didattiche. Molto efficace per la concentrazione, l'attenzione degli studenti e le prime attività di lettura. Il proiettore viene utilizzato come postazione centrale dove gli studenti singolarmente si esercitano sulle funzioni comunicative e strumentali. Attraverso la videoproiezione si iniziano le prime attività di condivisione delle immagini e dei materiali prodotti singolarmente. |
| | Chiedere e dire data di nascita e di arrivo in Italia: Quando sei nato/a? Quando sei arrivato/a in Italia? Anno/mese/giorno I giorni della settimana I mesi dell'anno | Scrittura sotto dettatura di parole (bisillabe e trisillabe piane) e frasi minime con le consonanti presentate. | |
| | Chiedere e dire l'età Quanti anni hai? Io ho...anni | | |
| | Chiedere e dire il numero di telefono I numeri da 0 a 10 | | |

Fonte: progetto Tabula



Va precisato che le indicazioni sulle app e il loro utilizzo descritte nelle griglie sono state aggiustate iterativamente durante la sperimentazione che è servita proprio anche a mettere a fuoco questi aspetti. L'impostazione del progetto nei due moduli ha consentito di lavorare con gruppi di allievi diversi, in momenti differenti del loro percorso scolastico e quindi di provare una stessa app con unità e attività didattiche diverse, o di provare nuove app a fronte di problemi con quelle precedenti, identificando così le soluzioni più adatte per certi compiti, anche in funzione di capacità e limiti personali dei singoli allievi.

Chiarito il ruolo primario della didattica nell'orientare l'uso dei tablet, l'introduzione di questi ultimi agli studenti e lo sviluppo del loro utilizzo sono stati impostati con un approccio coerente, che a sua volta è stato messo a punto in base all'esperienza. I suoi elementi fondamentali possono essere sintetizzati come segue:

- esplorazione iniziale sostanzialmente libera, finalizzata ad acquisire le competenze strumentali minime per poter usare lo strumento (accensione, digitazione e spostamento icone, ritorno al punto di partenza ecc.);
- progressione graduale e sviluppo parallelo di competenze digitali e linguistiche, partendo quindi da applicazioni facili ed intuitive (per disegnare, conoscere e scrivere lettere ecc.), andando verso applicazioni per compiti più complessi con procedure consequenziali articolate come scattare una foto, salvarla o acquisirla, scrivere un testo di commento, acquisire immagini dalla rete, scegliere la modalità di presentazione (sfondi, cornici), infine esportare e condividere il lavoro realizzato;
- progressione nelle proposte di utilizzo del tablet in funzione delle capacità d'uso anche per l'apprendimento delle funzioni di sistema del dispositivo (fotocamera, connessione in rete, motori di ricerca, Youtube, condivisione dei materiali prodotti, uso di iBooks);
- attenzione in tutte le fasi dei laboratori – e nell'uso dei tablet (sfruttandone le diverse caratteristiche)- a promuovere e alternare attività comuni²² o collaborative (a coppie o in piccolo gruppo), con attività che creano opportunità di lavoro ed espressione individuale.

La dotazione tecnologica

Ciascun partner del progetto Tabula ha avuto a disposizione la seguente dotazione strumentale:

- 7/10 tablet wifi
- una stampante
- un proiettore (laddove non era presente la LIM o una Apple TV)
- un cavo di collegamento tablet/proiettore (30-pin to VGA Adapter);
- connettività Internet con accesso wifi (offerta dalla struttura stessa)

Complessivamente, sono stati acquistati 55 iPad2 assegnati come segue: 7 a ciascun CTP, 10 ad ASAI-Terremondo, 10 a Formazione 80 (affidati ai facilitatori tablet e a un facilitatore multimediale). Il fatto che questi strumenti siano stati dati in dotazione ai partner ha consentito

²² Queste sono utili in genere nei momenti introduttivi di nuovi strumenti e attività e successivamente in quelli di condivisione dell'esperienza fatta.



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

loro di continuare ad utilizzarli anche al di là del progetto Tabula (sia in parallelo al progetto, in orari in cui non erano presenti i facilitatori, che nei mesi successivi al completamento dei moduli).

La scelta dell'iPad è stata inizialmente quasi casuale, perché come si è visto il primo iPad utilizzato era quello personale del docente che ha cominciato la sperimentazione al CTP Parini. Questa scelta è stata poi confermata, da un lato, per l'esperienza positiva con lo strumento e con le applicazioni (iOS) disponibili maturata proprio in tale sperimentazione iniziale e, dall'altro, perché l'iPad e in generale i prodotti Apple sono ben noti ed usati in ambito scolastico (Apple ha una lunga e consolidata posizione in questo mercato in molti paesi).

Per quanto riguarda i supporti (proiettore, LIM ed Apple TV) questi sono stati previsti e sono risultati importanti per tre funzioni principali: visualizzare le spiegazioni in aula sull'uso di dispositivi e applicazioni; facilitare la lettura collettiva visualizzando con modalità dinamiche (ad es. ingrandimenti di lettere e parole, selezione di sillabe ecc.) i contenuti di schede e altri materiali didattici; condividere con i compagni i materiali prodotti dai singoli allievi.

Per quanto riguarda la scelta delle app, bisogna premettere che praticamente non esistevano (né esistono tuttora) applicazioni sviluppate specificamente per l'alfabetizzazione di soggetti adulti. Poiché esistono invece molte app indirizzate ai bambini per disegnare, scrivere, leggere, far di conto ecc., molte di esse sono state verificate e sono state utilizzate solo quelle con le funzioni più neutre –valide anche per gli adulti- o “neutralizzando” quando possibile gli aspetti più infantilizzanti (pupazzetti, farfalle e altri elementi giocosi utilizzati nell'interfaccia o nei feedback). Altre app usate in Tabula sono di tipo generico (es. Googlemaps o MyCalculator, Penzu, Il Mercatino) e sono state usate quasi sempre per funzioni specifiche in relazione a precisi obiettivi didattici.

L'elenco delle app risultate più adatte alla fine del progetto è il seguente:²³

| | | |
|-----------------|----------------------|--------------|
| Abc trace | Google maps | Pic collage |
| Alphabet tablet | Google | Sand artist |
| Blackboard | Little Story Creator | Strip design |
| Fotocamera | Pages | You tube |

Il criterio generale è stato di scegliere solo app gratuite scaricabili dal'App Store di Apple; in un solo caso (app per realizzare fumetti), si è proceduto all'acquisto, comunque a costo contenuto (0,99€ per 5 utilizzatori). Praticamente tutte le app usate in Tabula sono disponibili anche per dispositivi Android con lo stesso nome/fornitore o in varianti molto simili.

2.3 La didattica con i tablet

Avendo chiarito a grandi linee l'impostazione e le risorse del progetto Tabula, in questo capitolo riportiamo sempre a grandi linee e con qualche esempio l'esperienza effettivamente maturata nei

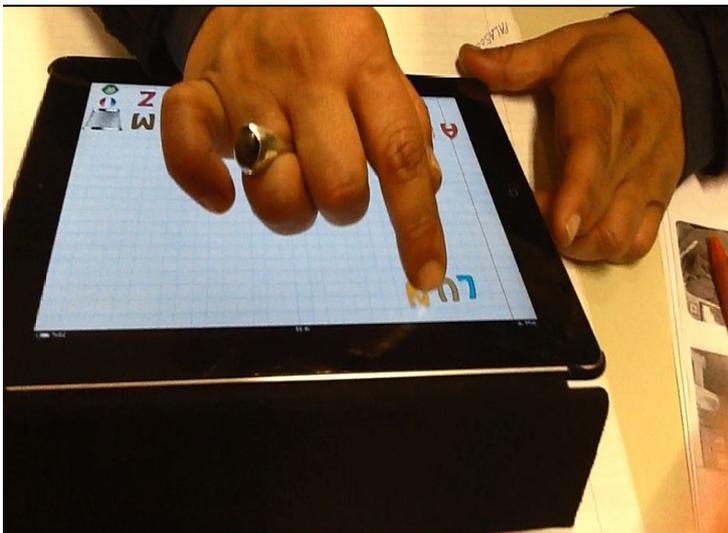
²³ Gli operatori Tabula hanno predisposto alla fine del progetto un documento sulle app e le loro funzionalità base. Può essere richiesto a: Isabel Gonzalez Diez (isabel.lavagnodiez@gmail.com), Stefania Iannucci (stefaniaiannucci@yahoo.it) o Rocco de Paolis (rdepaolis@hotmail.com).



suoi laboratori. Innanzitutto, illustriamo in modo più concreto come è stato applicato l'approccio all'uso dei tablet con il duplice obiettivo di sviluppare assieme competenze linguistiche e digitali. Successivamente, descriviamo alcune attività d'aula svolte con i tablet, le problematiche connesse, le reazioni degli allievi e le impressioni e considerazioni di docenti e facilitatori. La prima sezione riguarda trasversalmente tutti i laboratori; la seconda e la terza si basano soprattutto sull'esperienza del CTP Saba, che ha documentato in maniera particolarmente ricca e precisa tutte le attività. La quarta sezione riguarda invece i laboratori Tabula con ASAI-Terremondo, che hanno coinvolto il primo un gruppo di minorenni e il secondo un gruppo di genitori e nei quali è stata sperimentata la creazione di fumetti. Queste esperienze sono state oggetto di momenti di osservazione d'aula e varie interviste da parte dell'autore di questo rapporto. L'ultima sezione del capitolo illustra infine le principali problematiche emerse durante i laboratori Tabula.

Introduzione e progressione nell'uso dei tablet

In tutti i laboratori, l'iPad è stato presentato agli allievi come una lavagna o un quaderno speciale che li avrebbe accompagnati e aiutati in varie attività, assieme agli altri strumenti abituali per lo studio (quaderno, schede didattiche ecc.). In alcuni laboratori, la prima introduzione allo strumento è stata fatta mettendo i tablet sul tavolo e, dopo averne spiegata l'accensione, chiedendo a ciascuno di esplorare il proprio dispositivo liberamente. In altri casi, si è preferito creare inizialmente una dinamica di condivisione dell'oggetto (ad es. chiedendo a ciascuno di toccarlo, scriverci sopra qualcosa, scattare una fotografia) per passare poi all'esplorazione individuale. In genere, si è utilizzato il videoproiettore per mostrare come era fatto l'oggetto, come si poteva accendere e spegnere e come muoversi al suo interno grazie alle icone. Anche in momenti successivi, il videoproiettore è stato utilizzato per mini lezioni su come usare le funzionalità dei tablet (ad es. la tastiera alfa-numerica).



Secondo la progressione graduale nello sviluppo di competenze digitali e linguistiche, le prime applicazioni (ad es. SandArtist, Blackboard, Alphabet Tablet – in foto) sono servite per esercitazioni elementari con la letto-scrittura. Alcune di esse (in particolare la lavagna digitale) sono comunque state utilizzate ripetutamente anche in seguito. Con queste app gli studenti hanno potuto praticare e consolidare le competenze strumentali acquisite, ad esempio realizzando immagini e rappresentazioni iconografiche attraverso il disegno. I docenti riportano che la proposta di

disegnare in classe viene in genere rifiutata dagli allievi adulti, in quanto percepita come un'attività infantile o qualcosa di cui non sono capaci. Gli alfabetizzatori e facilitatori Tabula sono rimasti quindi sorpresi dall'interesse spontaneo mostrato dagli allievi per questa pratica non appena hanno avuto in mano il tablet.



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

Il progresso nell'uso dell'iPad ha permesso via via di utilizzare applicazioni più complesse (ad es. Pic Collage) che prevedevano per la realizzazione del "compito" di scattare una foto, scrivere un testo di commento, scegliere la modalità di presentazione (sfondi, cornici) e così via. La funzione fotocamera, in particolare, è stata attivata molto presto e ha dominato tutti i laboratori. La fotografia (e i video) ha permesso di elaborare attività comunicative basate sull'autenticità e sul protagonismo diretto degli studenti che immediatamente sono diventati attori e produttori dei contenuti didattici. Attraverso la rete Internet si è iniziato a reperire informazioni: foto e immagini di oggetti, persone e luoghi utili alla comprensione delle unità didattiche; foto e immagini per scopi precisi, quali "la mia città di origine", "il mio paese", "la città dove vivo" ecc. Google Maps, in particolare, può essere ed è stato usato fin da subito con gli studenti, perché consente di ottenere risultati sorprendenti anche solo facendo operazioni abbastanza semplici per persone poco alfabetizzate, ad es. copiare dalla riga giusta del passaporto o della carta di identità la propria città o indirizzo stradale nel campo di ricerca. Inoltre, si familiarizza l'utente all'uso della tastiera e si sviluppa la cosiddetta "intelligenza spaziale". Soprattutto con i più giovani, si è anche utilizzata la rete per condividere i propri prodotti con altri, via posta elettronica e Youtube. In generale, i materiali creati dagli studenti sono archiviati in un repertorio di immagini, flashcard e video utilizzabile in altre classi, contribuendo così anche alla costruzione di un sapere condiviso.

In coerenza con l'approccio della "integrazione curricolare" (vedi nota 6), il tablet non è mai stato utilizzato da solo e in attività a sé stanti. In tutte le fasi, l'uso del tablet è sempre stato inserito in altre attività guidate dall'insegnante, coinvolgendo appena possibile altre persone ed integrandolo -come si è detto- con gli altri strumenti abituali dello studio (lavagna, quaderno ecc.).



una dinamica ricorrente nelle lezioni, una parola (o una lettera o una sillaba) prima viene letta dall'insegnante, poi viene scritta sempre da lei sulla lavagna, poi dall'allievo viene letta e scritta sul quaderno o nella scheda didattica e infine sul tablet. Questa sequenza è molto codificata e nota nel contesto scolastico e per questo è rassicurante. Il tablet quindi quasi sempre rinforza attività fatte prima sulla lavagna, il quaderno e la scheda, introducendo elementi di immediatezza, autenticità e anche divertimento che mancano (o sono molto più difficili da ottenere) nello schema tradizionale.

A posteriori, si è verificato che ogni strumento trova un proprio ruolo, complementare agli altri. La lavagna rimane il principale spazio comune -visibile a tutti- su cui l'insegnante scrive e spiega, incolla fogli e altri materiali, a cui tutti guardano per copiare o ritrovare lettere, sillabe e parole. La cattedra e altri banchi ospitano oggetti fisici portati di volta in volta dai docenti e dagli allievi, che vengono utilizzati in svariate

attività. I tablet vengono usati per le prove di scrittura e in molte altre attività d'aula a carico dell'allievo (vedi oltre); a momenti sono strumento personale, ma vengono anche condivisi in attività a coppia o in gruppo, oppure collegandoli al video-proiettore (che ne rende "pubblico" il



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

contenuto). Il quaderno (come le schede) è prevalentemente spazio privato degli esercizi individuali e dello scambio "riservato" con il docente (che li controlla e corregge). Soprattutto, il quaderno è lo strumento che crea continuità tra aula e casa (fuori aula), in quanto lo si porta via, diversamente dal tablet che deve rimanere a scuola (almeno nella sperimentazione fatta sinora).

Questo è il contesto ricco ed eterogeneo dove si è attuata la sperimentazione Tabula ed è proprio sul bilanciamento dell'uso dei diversi strumenti, sulla tempistica e modalità del loro utilizzo nella singola lezione (e durante tutto il percorso) che si è fondato il successo del progetto e del ricorso ai tablet. Tale bilanciamento è stato supportato e indirizzato dal metodo adottato e dalle capacità degli operatori coinvolti. Detto questo, nel seguito ci concentriamo quasi esclusivamente sugli aspetti riguardanti l'uso dei tablet, in quanto elemento caratterizzante e distintivo dell'iniziativa, lasciando sullo sfondo gli altri strumenti e dinamiche comunque presenti in aula, e certamente importanti.

L'esperienza con i tablet nel primo modulo al CTP Saba

Il laboratorio autunnale al CTP Saba ha interessato una classe al mattino con 14 studenti più 5 auditrici, composta quasi interamente da casalinghe, prevalentemente marocchine tra i 26 e i 60 anni. La classe era seguita in alternanza da due docenti, entrambe coinvolte nel laboratorio. Il laboratorio Tabula è iniziato qualche lezione dopo l'avvio del corso di alfabetizzazione.

Il primo contatto delle allieve con l'iPad è avvenuto lasciandole libere di esplorare lo strumento. Forse anche perché visto come oggetto quasi familiare, come "un cellulare grande per telefonare, fare foto, scrivere e anche per Internet", le allieve non si sono sentite imbarazzate a toccarlo e usarlo per la prima volta e sono sembrate a loro agio. Rispetto al blocco psicomotorio che spesso mostra di fronte alla tastiera o al mouse chi non ha mai usato il computer, il tablet -con la possibilità di "fare anche solo toccando" - sembra non porre barriere al nuovo utente. Nel diario della docente è scritto:

"È bastato fare notare i primi comandi (colore della lavagna, gomma per cancellare, cestino ecc.) e far vedere come usare le dita per scrivere, che subito gli studenti si sono messi a scrivere autonomamente le parole GOMMA MATITA CESTINO. Le avevano già imparato nelle lezioni precedenti e stavano anche su cartelli esposti in classe. Da quel momento la voglia di scrivere è diventata impellente e naturale (un fiume in piena): c'era chi scriveva il proprio nome, la propria nazionalità, chi tentava di scrivere il nome del marito e dei figli, chi formulava frasi per dire il proprio sesso..."

La fase di esplorazione e scoperta dell'oggetto da parte degli allievi è raccontata dai docenti come "un'immersione tattile, mobile e visiva nelle potenzialità della scrittura per realizzare prodotti semplici da fare con le dita e belli anche da vedere." L'aspetto estetico è risultato essere sin da subito un *driver* molto importante dell'utilizzo dello strumento.

Così viene riassunta nella relazione di sintesi dalla docente del CTP Saba l'esperienza con la prima unità didattica "Identità personale" affrontata nel modulo autunnale:

Attività proposte: usare alcune lavagne tattili (SandArtist, Lavagna Lite, Blackboard) per scrivere, cambiare colore di scrittura, cancellare, sottolineare e disegnare.



Materiali realizzati: lavagne digitali compilate per rispondere alle domande: "Chi sei? Come ti chiami? Sei una donna o un uomo?"; disegni di volti; scrittura di nomi, uso dei gessetti colorati virtuali abbinati al disegno di oggetti.

Bilancio dell'esperienza: in questa fase di esplorazione l'interesse da parte di noi docenti era concentrato sul fatto di capire come si destreggiavano con lo strumento. Si è notata una grande motivazione da parte degli studenti a scrivere con le dita, mostrare il proprio lavoro agli altri, farsi riprendere essi stessi al lavoro.

Le altre cinque unità didattiche del primo modulo hanno visto, secondo la progressione illustrata in precedenza, l'utilizzo via via di altre app per varie attività, sintetizzate nella seguente tabella tratta dai resoconti del CTP Saba:

| Unità didattica | Attività e applicazioni |
|---------------------------|---|
| Nazionalità e provenienza | Alfabetiere mobile colorato (Alphabet Tablet) per scrivere, spostare caratteri, cancellare; app Calculator per scrivere numeri in cifra; primo approccio alla scrittura tramite tastiera utilizzando l'app Penzu; usare la fotocamera per fotografare se stessi; compilazione della propria carta d'identità con l'inserimento della fotografia di se stessi. |
| Aspetto fisico | Usare la fotocamera e la videoregistrazione; montare fotografie in sequenza con l'app Story Creator; usare lavagne tattili per disegnare e scrivere parti del corpo umano. |
| Salute e malattie | Usare la fotocamera, montare fotografie in sequenza con l'app Story Creator, aggiungere registrazioni audio; creare collage per documentare le sequenze fotografiche con l'aggiunta di didascalie tramite l'uso di Pic Collage. |
| I cinque sensi | Usare Pic Collage per mimare e descrivere azioni che si possono fare con i cinque sensi. Attività di scoperta sensoriale tattile e olfattiva con una sorta di gioco chiamato: "Cosa tocco? Cosa annuso?" |
| Abbigliamento | Usare Pic Collage per denominare capi di abbigliamento e descrivere come si è vestiti a partire dall'esame della propria fotografia a figura intera; effettuare filmati per registrare scenette di compra-vendita in un negozio. Attività utile soprattutto dal punto di vista verbale, perché gli studenti hanno dovuto cercare e imparare le parole adatte per essere in grado di fare un acquisto, dare informazioni su taglie e misure, chiedere prezzi e saper pagare. |

Fonte: progetto Tabula

Come già si è detto, la produzione di foto e video ha catturato molto presto l'interesse degli studenti ed ha accompagnato in modi diversi tutta la didattica nei laboratori Tabula. Nelle fasi più avanzate, il tablet sembra aver facilitato –per l'impronta giocosa data a questa attività e per il suo contributo ai processi di astrazione²⁴– la simulazione di situazioni e ruoli tra gli studenti. Questa attività è notoriamente molto utile per l'apprendimento orale, ma spesso difficile da attuare con

²⁴ Se saper cambiare il punto di vista può essere considerato un aspetto dalla capacità di astrazione, si può ritenere che la separazione ("oggettivazione") tra osservatore e realtà osservata che avviene facendo una foto o un video col tablet (o altro strumento) contribuisca a sviluppare tale capacità.



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

utenti a bassa scolarità anche per i loro limiti di astrazione (in questo caso, il sapersi mettere nei panni di un altro).

La disponibilità a farsi fotografare o ad apparire in video non era scontata, date le resistenze al riguardo presenti in diverse culture. All'inizio è stato spiegato agli studenti il ruolo di foto e video nei laboratori ed stata fatta firmare loro una liberatoria al riguardo.²⁵ Le barriere comunque presenti in alcune allieve sono state rapidamente superate proprio sotto la spinta al protagonismo abilitato dall'uso facile dei tablet e anche grazie all'attenzione e alle rassicurazioni poste su questi aspetti da alfabetizzatori e facilitatori.

In generale, tutti gli studenti sono stati in grado di apprendere rapidamente le funzioni principali di utilizzo dei tablet autonomamente, aiutandosi tra loro e grazie al sostegno personalizzato dei facilitatori d'aula. Tale sostegno si è reso particolarmente necessario, soprattutto per alcuni allievi, ogni volta che veniva introdotta una nuova app, o che intervenivano aggiornamenti del software. L'elevata concentrazione e l'interesse mostrati dai corsisti nell'apprendimento dei tablet osservati inizialmente sono comunque continuati per tutta la sperimentazione e ne costituiscono una delle prove di successo più evidenti.

Le maggiori difficoltà hanno riguardato i primi approcci con la tastiera digitale: passaggio dalla versione alfabetica a quella numerica, impostazione della maiuscola, uso corretto della barra spaziatrice e del tasto Invio. Nel secondo modulo, dove queste problematiche si sono ripresentate con i nuovi allievi, la difficoltà di impostazione della maiuscola con il tastierino è stata sfruttata come occasione per confrontarsi con un'altra grafia e per avviare alla lettura di caratteri in stampato minuscolo.

Nel primo modulo, il tablet è stato usato anche per attività collaterali. Le docenti del CTP Saba hanno costruito un lemmario composto da parole piane bisillabe abbinate a immagini per eseguire attività di lettura, e hanno fatto ricorso alla possibilità di ingrandire e mostrare lettere, sillabe e parole tramite l'iPad collegato al videoproiettore. Un gruppo di studentesse ha prodotto la foto-storia "Arrivare a scuola" fotografando e mettendo in sequenza le immagini del tragitto abituale per andare da casa a scuola e rendendole "parlanti" con l'aggiunta di parole e brevi dialoghi. Questa attività ha consentito alle donne di sentirsi protagoniste (fotografandosi tra loro e facendo foto ad ambienti e oggetti), di strutturare un'esperienza quotidiana, di rivedere istantanee di un vissuto e di riascoltare se stesse parlare.

Novità e sviluppi nell'esperienza del secondo modulo al CTP Saba

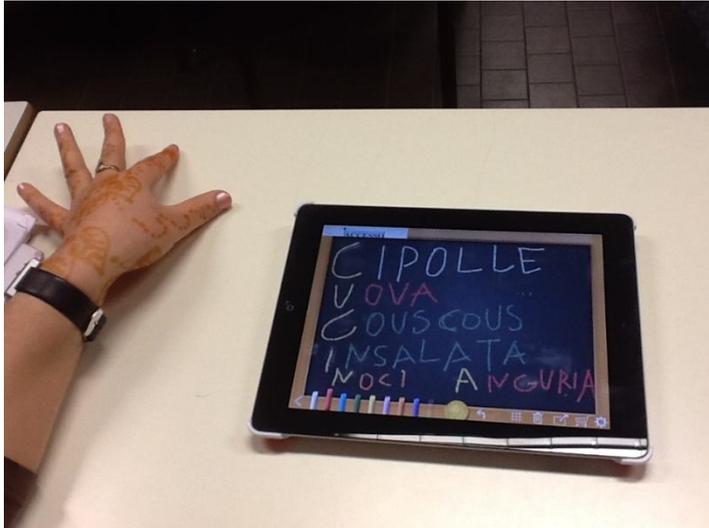
Il secondo modulo Tabula al CTP Saba è stato attivato a metà anno scolastico con un'altra classe in orario serale. Le dinamiche di apprendimento sviluppatesi in questo laboratorio sono risultate particolarmente vivaci in un clima definito dalle docenti molto "socializzante e talvolta effervescente".

La proposta del tablet è stata vissuta meno come una novità rispetto al primo modulo, in quanto alcuni studenti (amici, parenti o colleghi dei compagni del mattino) erano al corrente della loro esperienza e le notizie circolate avevano addirittura generato interessi e aspettative molto elevati.

²⁵ In alcuni laboratori, questa spiegazione è stata data con l'aiuto di mediatori culturali per garantire che fosse veramente compresa. Nel laboratorio ASAI con alcuni minori, è stato necessario ottenere la firma dell'Assessore comunale, in quanto i ragazzi erano sotto la sua tutela.



In generale, per effetto dei mesi di corso già fatti, gli studenti di questa classe avevano raggiunto un maggior grado di autonomia e di competenza nella letto-scrittura, erano più affiatati tra loro e avevano relazioni consolidate con gli insegnanti. Docenti e facilitatori avevano potuto a loro volta, durante il primo modulo, vagliare le app più appropriate ed erano quindi più sicuri nelle proposte e nell'accompagnamento all'uso dell'iPad. Queste condizioni e la presenza nel gruppo di un minore e alcune donne giovani simpatiche, allegre e disposte a mettersi in gioco con mimica, gesti e parole hanno consentito di fare una proposta didattica più complessa e articolata, con



simulazioni di scenari quotidiani ricreati nel contesto di classe per costruire dialoghi, conversazioni a tema, scenette da fotografare e filmare per rivedere situazioni vissute, riascoltarsi e sentirsi così protagonisti attivi dell'apprendimento.

In questo contesto è stato possibile sfruttare fino in fondo le diverse opportunità dell'iPad: come lavagna dove poter scrivere tracciando lettere sulla sabbia o con gessetti colorati che non sporcano le dita (la pennetta per scrivere è stata abbandonata in fretta);²⁶ come

comoda macchina fotografica con il grande schermo che favorisce l'inquadratura dei soggetti; come taccuino multimediale dove raccogliere fotografie e testi per costruire collage personalizzati e creativi.

A titolo esemplificativo, nel caso della proposta formativa sulla casa, i materiali realizzati al CTP Saba in questa unità didattica sono stati: lavagne digitali con parole (dettate, auto/dettate) relative alle diverse stanze di un alloggio; invenzioni di acrostici; brainstorming sugli aspetti positivi e negativi dell'abitare una casa; etichette con i nomi degli oggetti di arredamento su fotografie di interni domestici; lettura e comprensione di cartelli e avvisi condominiali; realizzazione di spot stile "pubblicità progresso" per riflettere sulla raccolta differenziata a partire dai cassonetti e dai cestini presenti a scuola.

Le unità didattiche scelte per la sperimentazione (casa e lavoro) e le attività progettate da docenti e facilitatori sono risultate particolarmente idonee per stimolare negli studenti strategie diversificate e un approccio graduale di utilizzo del mezzo, e la perlustrazione attenta di ogni app per produrre materiali di lavoro "autentici" e adeguati, nella forma e nei contenuti, rispetto agli obiettivi di apprendimento programmati. Riportiamo di seguito alcune considerazioni delle docenti riguardo a specifiche app:

"L'applicazione Sand Artist è stata apprezzata in quanto consente di rivedere lettera per lettera il tracciato della scrittura, che diventa così una cosa "viva": scrittura tattile e visiva al contempo, statica e dinamica. La lavagna tattile Blackboard è risultata perfetta per

²⁶ Alcuni studenti hanno preferito inizialmente usare la pennetta per timore di "toccare" troppo lo schermo, sporcarlo o rovinarlo. Capito che questi problemi non c'erano, sono passati volentieri all'uso delle dita.



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

scrivere e conservare acrostici dedicati alla casa e ai suoi locali: la parola casa scritta in bianco in verticale e le altre colorate in orizzontale hanno formato prodotti belli da vedere, semplici da realizzare, completi nel loro messaggio. L'applicazione Pic Collage, adoperata nel corso dell'intera sperimentazione, ha rappresentato la risorsa ottimale per produrre semplici collage da leggere e vedere: in una sola videata sono stati repertoriati immagini con scritte, dialoghi, brainstorming di parole, fotografie con didascalie."

La possibilità di personalizzare il prodotto è stata molto apprezzata e utilizzata: gli studenti hanno sempre realizzato collage diversi gli uni dagli altri per stili di scrittura, scelta di immagini, loro disposizione e grandezza nello schermo. L'uso dell'iPad è stato quindi prevalentemente individuale. In un'occasione si è però proposto di usare l'iPad a coppie, perché era necessario condividere una stessa videata per inventare e scrivere un dialogo a due voci.

La possibilità di interagire con materiali fotografici autentici (scattati dagli studenti) ha pure riscosso molto interesse e ha dato una carica in più in termini di motivazione, entusiasmo, desiderio di partecipare e fare "gruppo". Riordinare una sequenza di fotografie ha aiutato gli studenti a ricostruire i passaggi di un'esperienza e a documentare le parole o le frasi imparate.

La possibilità di ricorrere alle risorse multimediali della rete ha inoltre consentito di "portare il mondo in classe", come ha giustamente commentato una studentessa, quando grazie all'uso di Street View, ha potuto mostrare ai compagni – con stupore e meraviglia - la fotografia della propria abitazione. Questo le ha permesso di dare notizie in più sul suo alloggio, spiegando cosa c'era sul balcone, quale era il suo portone, quali negozi aveva sotto casa; insomma, una modalità inedita per far conoscere aspetti della propria vita privata, dal momento che non si può andare fisicamente a fare sopralluoghi presso gli indirizzi di ogni studente.

I laboratori ASAI con giovani migranti e genitori

Il moltiplicarsi di tensioni politiche e militari nei paesi del nord Africa e del Medio Oriente ha aumentato notevolmente negli ultimi anni il flusso di minori provenienti da queste zone, molti dei quali arrivano anche a Torino. Si tratta di ragazzi che in genere hanno potuto fare qualche anno di scuola, ma in situazioni sempre più difficili (ripetute interruzioni o sospensione delle attività scolastiche, spostamenti interni prima dell'emigrazione, docenti in continua rotazione, demotivati, con problemi di sicurezza ecc.) e che si trovano quindi spesso poco oltre la condizione di analfabetismo. Tabula ha proposto ad ASAI-Terremondo, in quanto avevano un'esperienza specifica con questa utenza, di realizzare un laboratorio indirizzato proprio a 14 adolescenti tra i 16 e 17 anni appena arrivati in Italia dall'Egitto e da altri paesi africani.

Il laboratorio si è tenuto tra ottobre e dicembre 2014 con quattro incontri settimanali di 2,5 ore ciascuno presso la sede ASAI di San Salvario. Due volte alla settimana gli incontri erano gestiti da due alfabetizzatori del CTP Parini. La collaborazione tra docenti CTP e personale ASAI-Terremondo è coincisa anche con una parziale differenziazione di attività: con gli alfabetizzatori del CTP, soprattutto in una prima fase, l'uso del tablet è stato strumentale a rendere più vivaci e divertenti le attività sul lessico, anche con la produzione di materiale audiovisivo; il lavoro col tablet da parte dello staff ASAI è stato finalizzato a rendere i ragazzi protagonisti, rafforzando e valorizzando l'apprendimento linguistico e i materiali già prodotti attraverso il racconto con il fumetto.

In questo laboratorio, i ragazzi hanno manifestato da subito fortissimo interesse e buona capacità di appropriazione degli strumenti digitali, ponendo anche sfide non facili a docenti e facilitatori. Ad



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

esempio, tutti volevano utilizzare continuamente Facebook²⁷ dove molti avevano un account con fotografie e altre immagini proprie, di parenti e amici. Si è osservato abbastanza in fretta che soprattutto la condivisione di proprio materiale su Facebook (attività prevalente) da parte dei ragazzi aveva effetti positivi: li motivava a prestare attenzione alla qualità del materiale stesso e a correggere i testi e sembrava almeno in parte soddisfare il forte desiderio di comunicazione ed espressione, che è risultato molto più forte tra i giovani che tra gli utenti adulti. Si è deciso quindi di non restringere l'uso di Facebook, ma di canalizzarlo il più possibile su questi obiettivi, sia incoraggiando la pubblicazione dei prodotti fatti in classe, sia prendendo foto e altri materiali da Facebook come input per vari esercizi in classe, in particolare per raccontare storie.

In questo contesto si è innestata l'attività prevista sin dal principio di usare l'iPad per realizzare racconti a fumetto. Si pensava che questo, essendo un linguaggio noto e apprezzato dai giovani di tutto il mondo, avrebbe stimolato la loro comunicazione, espressività e creatività facilitando così l'apprendimento sia linguistico e digitale. In realtà, nessuno dei ragazzi coinvolti è risultato avere familiarità con i fumetti, ma l'accoglienza della proposta e gli effetti attesi sono stati comunque quelli sperati.

Come attività propedeutica al lavoro sul fumetto e al raccontare di sé, sono stati fatti con i tablet alcuni esercizi di manipolazione della propria immagine: scattare una foto, aggiungere elementi "fisici" (una barba, una parrucca, occhiali ecc.) e decorativi (simboli, altre foto e oggetti grafici vari), cambiare colori ecc. Gli operatori si sono messi in gioco per primi personalmente, per sbloccare le resistenze percepite in alcuni ragazzi (in particolare arabi) e facilitare la costruzione di primi "discorsi" su di sé, partendo dalle scelte fatte.

Le numerosissime app per creare fumetti valutate da Rocco De Paolis erano apparse troppo complesse per studenti di bassa scolarità, per le abilità di letto-scrittura e tecnico-strumentali richieste. Massimo Arvat (facilitatore di Videocommunity) è riuscito comunque a proporre un approccio graduale, partendo da fotografie fatte col tablet e altri materiali e utilizzando le app Strip Design e Comic Book, che è risultato adatto per persone con abilità linguistiche e digitali elementari (come si è potuto verificare anche nel secondo laboratorio ASAI). Superate queste difficoltà iniziali, l'uso dell'iPad –nelle parole di docenti e facilitatori- è letteralmente "fiorito nelle mani dei ragazzi". La possibilità di "parlare di sé" ha stimolato una comunicazione più ricca e profonda, che ha suscitato a sua volta nuove esigenze di apprendimento sia linguistico che digitale. La partecipazione dei ragazzi ai laboratori è stata assidua (cosa in altre circostanze inusuale), con studenti rimasti diverse ore oltre l'orario di chiusura per poter terminare un lavoro intrapreso. Le storie proposte e sviluppate dai ragazzi hanno riguardato sia la loro vita quotidiana a scuola a Torino, sia vicende personali legate alla venuta in Italia, in alcuni casi anche molto drammatiche. Significativa la storia di un ragazzo egiziano composta con le foto di un cugino ucciso nelle manifestazioni di piazza Tahrir al Cairo, presentata nell'ultima vignetta come la ragione

²⁷ Il problema di contenere i tempi ed evitare la navigazione "impropria" di Internet –particolarmente sentito con studenti giovani e classi "difficili" - è stato affrontato: dettando regole al riguardo; proponendo attività "buone" con Internet che siano molto motivanti e anche impegnative per i ragazzi (quindi lascino poco spazio per fare altro); valorizzando molto l'uso dei dispositivi personali (smartphone) dei ragazzi per finalità di pubblicazione e condivisione dei materiali prodotti (cosa che avviene comunque già spontaneamente da parte loro). Nei laboratori brevi che sono stati fatti coi ragazzi al CTP Parini dopo la fine di Tabula (vedi testo) si è sperimentata anche, senza problemi particolari, la formula di chiedere e lasciare che la navigazione libera in Internet venisse riservata solo ai 20 minuti finali di ogni incontro.



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

principale della volontà di non tornare più a casa; e quella di un altro ragazzo egiziano che ha ricostruito il suo viaggio per mare da clandestino in un cargo merci.

Finito il laboratorio ASAI, da gennaio 2014 i ragazzi hanno completato i corsi al CTP Parini o sono entrati in altri percorsi formativi. Per dare continuità all'uso dei tablet (molto richiesto dai ragazzi), in questo periodo Rocco De Paolis ha organizzato brevi laboratori proponendo ulteriori attività coi tablet. A riprova dell'effetto anche inclusivo dell'esperienza con ASAI, nella tarda primavera quasi tutto il gruppo si è ritrovato e reso disponibile a contribuire all'organizzazione di una festa di quartiere promossa da questa associazione.

Per verificare se la proposta del fumetto interessasse e funzionasse solo con utenti giovani o anche con altri, è stata ripresentata nuovamente da ASAI nel corso di italiano L2 del secondo modulo Tabula indirizzato a un gruppo di 15 genitori (prevalentemente madri) dei bambini che frequentavano il suo doposcuola (una delle tante attività che l'associazione rivolge alla città). In questo caso, la storia raccontata con i fumetti è stata quella relativa alla parte finale del percorso didattico che prevedeva un'attività orientata sul cibo, o meglio sulla preparazione di una ricetta. Questa tipologia didattica prevede la realizzazione di compiti ed azioni reali nei luoghi propri (nello specifico, un posto dove venivano prodotte pizze). Così durante le attività il tablet era quaderno, taccuino per gli appunti, macchina fotografica, ricettario, album per i fumetti. Le fotografie prodotte dagli studenti sono state prima stampate su carta per consentire di aggiungere a mano i testi che le avrebbero commentate; successivamente, foto e testi sono stati montati e completati in digitale nell'applicazione Strip design e quindi stampati in libretti regalati a tutti gli allievi. Anche in questo caso, oltre ai progressi nell'alfabetizzazione si sono osservati effetti importanti in termini di accresciuta partecipazione dei genitori alle attività dei loro figli presso ASAI, l'offerta di volontariato per pulire la scuola e organizzare iniziative e così via.

Problemi e criticità emersi dai laboratori

Per quanto riguarda gli allievi, come si è visto la fase di scoperta ed esplorazione dei tablet è risultata facile per alcuni, quasi sempre i più giovani, mentre per le persone adulte è risultata un po' più complicata. La scrittura con la tastiera virtuale del tablet, in particolare, ha incontrato le maggiori difficoltà, creando momenti di prova anche complessi e faticosi. Altri momenti di difficoltà sono coincisi in genere con l'introduzione di nuove app o funzionalità, che richiedono sempre una fase di "rodaggio". Questi momenti sono stati comunque superati.

Anche per gli insegnanti, pur avendo il supporto delle griglie per la programmazione didattica, non è stato sempre facile identificare bene il compito da proporre agli allievi e saper scegliere le applicazioni adatte sia agli obiettivi di apprendimento linguistico che ad incrementare le capacità d'uso dello strumento. Come diremo anche in seguito, si è trattato anche per loro di una costante sperimentazione e di un forte processo di apprendimento aperto.

Questa situazione scaturisce in parte anche dal fatto che le app esistenti non sono state sviluppate per studenti adulti analfabeti o poco scolarizzati e quindi è stato necessario fare ricerche per trovarne di utilizzabili e verificarne l'utilizzo effettivo. Nella fase di sperimentazione ciò è stato anche un vantaggio, perché i docenti hanno avuto il tempo per provarle e indagarle nelle loro potenzialità. Ma diversi limiti rimangono da gestire.

Ad esempio, la app Alphabet Tablet piace molto per la facilità di trascinare e spostare lettere per scrivere o per mandarle nel cestino in caso di errore; però non ha i numeri in cifre ed essendo



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

nativa in inglese non ha le vocali accentate (la versione italiana è a pagamento). In generale, le app in inglese o altre lingue straniere quando hanno funzioni di spelling e correzione segnalano un errore quando si scrive in italiano o danno messaggi scritti o vocali nell'altra lingua.

Poiché le app utilizzate sono quasi sempre progettate per bambini, in genere l'interfaccia e i feedback che danno all'utente sono impostati in modo molto giocoso e infantile – ad es. un pupazzetto applaude quando viene data la risposta giusta- non adatto per utenti adulti, che spesso reagiscono con fastidio.

Inoltre, la contropartita per alcune app scaricabili gratuitamente è che durante l'utilizzo possono comparire messaggi pubblicitari. Al tempo stesso, appunto, non tutte le app sono gratuite, anche se il costo di acquisto con alcune di quelle sperimentate è sempre molto contenuto.

Al di là dei limiti strumentali, alcune attività in aula sono da svolgere in compresenza (di un facilitatore o tutor) per aver modo e tempo di seguire gli studenti individualmente. Ciò risulta necessario in genere la prima volta che si introducono nuove app o funzioni di sistema; le prime volte che si richiede agli utenti di usare Internet per trovare risorse o di utilizzare applicazioni più complesse (è stato il caso con Street View). La disponibilità, anche parziale, di operatori in affiancamento può essere problematica.

La navigazione in Internet, anche quando effettuata con attenzione, può portare ad esiti e incidenti imprevisti-²⁸ piacevoli o spiacevoli a seconda dell'utente- che devono essere gestiti da docenti e facilitatori.

Infine, è apparso evidente il limite –dovuto a condizioni oggettive di disponibilità dei mezzi- di utilizzare i tablet solo durante le lezioni e non consentire di portarli a casa, estendendo o creando attività che ne prevedano l'uso strumento anche al di fuori degli orari del corso. Per questo, i partecipanti a Tabula hanno dichiarato l'intenzione di sviluppare in futuro un servizio di prestito dei tablet agli studenti.

2.4 Risultati con gli allievi e ricadute su insegnanti e didattica

I corsi interessati dai laboratori Tabula sono stati ovviamente oggetto delle attività di verifica tipiche della didattica in questo ambito. Il tempo limitato dei laboratori rispetto al percorso formativo annuale fatto dagli allievi e alla sua potenziale lunga durata complessiva,²⁹ il carattere sperimentale dei laboratori stessi e la complessità metodologica di valutare gli effetti dei tablet sull'apprendimento consigliano estrema cautela nell'associare i risultati delle suddette attività all'utilizzo dei tablet. Per misurare i risultati di Tabula, gli operatori hanno piuttosto identificato via via alcune dimensioni significative per gli obiettivi del progetto e prodotto osservazioni al riguardo. Queste osservazioni sono state alla fine categorizzate da Michela Borio e Patrizia Rickler nel seguente schema che ha comunque carattere provvisorio:

²⁸ Nel secondo modulo al CTP Saba, due allieve durante un esercizio hanno digitato "lisca" nel motore di ricerca e si sono trovate di fronte a immagini di svariate signorine discinte. In questo caso, le due donne –maggioresni e madri di famiglia- non si sono scomposte più di tanto.

²⁹ Ricordiamo che i tempi di apprendimento linguistico di persone analfabete sono notoriamente molto lunghi; in Germania, ad esempio, i corsi per analfabeti in L2 durano 800-1000 ore.



Tabella 7 -Ricadute positive sugli studenti del tablet in classe

| CAPACITÀ COGNITIVE GENERALI | COMPETENZA ALFABETICA |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Facilitazione del processo di astrazione • Sostegno per la strutturazione logica del pensiero • Avvio alla riflessione metalinguistica • Saper imparare: monitoraggio - autocorrezione • Potenziamento della capacità di attenzione e concentrazione • Potenziamento della capacità di risolvere problemi • Altro | <ul style="list-style-type: none"> • Potenziamento attività di pregrafismo per: motricità fine, percezione delle forme, orientamento spaziale • Rinforzo della “scoperta” del legame tra lingua orale e lingua scritta • Sostegno verso la conquista del concetto astratto di “scrittura”: scrittura tattile, visiva, “mobile” • Facilitazione del percorso di apprendimento della letto-scrittura • Possibilità di ricorso a materiali autentici per la lettura funzionale (scritte, insegne...) • Altro |
| COMPETENZA LINGUISTICO/COMUNICATIVA | POTENZIAMENTO DEL SÉ |
| <ul style="list-style-type: none"> • Stimolo alla comunicazione • Ampliamento del lessico • Miglioramento della capacità di comunicare/utilizzo di funzioni linguistiche-base • Stimolo alla lettura e alla scrittura • Riferimento a materiali autentici • Grazie alla possibilità di filmarsi e registrarsi: aiuto per una maggiore consapevolezza fonetica, possibilità di autocorrezione | <ul style="list-style-type: none"> • Rinforzo dell'autostima • Valorizzazione dei saperi e delle esperienze • Sostegno nel percorso verso l'autonomia • Stimolo alla creatività e alla personalizzazione • Esperienza del “piacere” di stare a scuola e apprendere “con divertimento” • Acquisizione di competenze tecnologiche spendibili per altri usi (bancomat, punto giallo, cellulare...) • Scoperta di altre abilità possedute: disegno, recitazione... • Sviluppo delle capacità di socializzazione e cooperazione • Rinforzo della propria identità culturale • Possibilità di conoscenza di culture “altre” /consapevolezza interculturale • Altro |

Fonte: Progetto Tabula, “Il tablet in classe – Ricadute positive” a cura di M. Borio e P. Rickler

Lo schema include anche una parte di ricadute sulla qualità della didattica qui non riportato, in quanto al momento della stesura del presente rapporto doveva essere ancora testato e perfezionato sul campo.

In base alla suddetta tassonomia delle ricadute sugli studenti, la griglia delle unità didattiche (vedi Tabella 6) è stata arricchita con altrettante colonne per consentire ai docenti di separare e collocare in esse le osservazioni “valutative” sulle ricadute, che in precedenza venivano mischiate a quelle descrittive dell’uso nell’unica colonna dedicata alle app utilizzate nelle lezioni.

Qui di seguito proponiamo una lettura dei risultati per gli studenti in larga misura coerente col suddetto schema, ma per le finalità e natura di questo rapporto strutturata in modo e con accenti

parzialmente diversi.³⁰ La parte dello schema riguardante le ricadute sulla qualità della didattica è sviluppata più avanti nella sezione 3.5.

Autostima e motivazione

Gli organizzatori di Tabula concordano nell'evidenziare il valore simbolico positivo dell'introduzione del tablet e parlano di clima di "modernità che motiva e rende più ricettivi" che si è venuto a creare grazie ai laboratori, rispetto ad una percezione abituale del contesto scolastico come antico/antiquato, noioso ecc. Fondamentale è stato anche l'effetto di miglioramento di immagine/status –soprattutto delle madri agli occhi dei figli- derivante dall'accesso a uno strumento tecnologico nuovo e all'avanguardia, oggetto del desiderio di tutti i ragazzi, ma raramente a loro disposizione in famiglia e ancor meno a scuola. Questi aspetti hanno contribuito ad aumentare l'autostima e la motivazione dei partecipanti ai laboratori fin dall'inizio, ancor prima di avere effettivamente iniziato ad impadronirsi dei tablet.



La personalizzazione delle dinamiche di apprendimento –con l'attivazione di componenti emotivo-affettive- è emersa chiaramente come un altro fattore chiave del successo dei tablet. Vedersi, riconoscersi e ascoltarsi in una foto o un video associati al proprio nome appena scritto, a parole o frasi appena imparate ecc. rafforzano e fissano l'apprendimento come difficilmente accade quando "io mi chiamo" sono semplici segni su un foglio bianco, senza la propria immagine associata.

La personalizzazione si è manifestata con forza anche rispetto all'aspetto iconografico ed estetico che è emerso –in maniera inattesa- come molto importante nella pratica col tablet. Ogni lavagna tattile usata per scrivere o disegnare, ogni collage di fotografie e didascalie inventate durante le attività sono diventate piccole testimonianze di lavori individuali, creativi, originali, divergenti e non fatti in serie o copiati dal vicino. Il desiderio e la possibilità di fare un prodotto bello e diverso dagli altri è stato un *driver* costante dei laboratori. Questo aspetto è stato chiaramente amplificato dalla possibilità di fotografare e condividere facilmente con altri (in classe e potenzialmente al di là, ad es. via Facebook) quanto uno ha scritto o prodotto. Questa possibilità valorizza il risultato e motiva a curarlo maggiormente, anche proprio sotto il profilo estetico.

³⁰ Il "Potenziamento del sé" dello schema corrisponde in larga misura alla sezione 3.1 su "Autostima e motivazione". I temi dello schema su "Capacità cognitive generali", "Competenza alfabetica" e "Competenza linguistico/comunicativa" sono trattati nella sezione 3.4. Nel presente documento sono stati invece aggiunti gli effetti sulla partecipazione (3.2) e sull'alfabetizzazione digitale (3.3).



Mettersi in gioco nelle attività proposte con l'uso dei tablet significa anche valorizzare saperi ed esperienze pregresse, rinforzando così la propria identità culturale e avendo la possibilità, nello scambio con i colleghi di conoscere e relazionarsi con culture "altre".

Infine, va sottolineato l'aspetto ludico attivato dall'uso dei tablet, soprattutto nelle attività in gruppo di simulazione fatte in aula e di esplorazione fatte all'esterno. Questa componente incide sia sulla motivazione all'apprendimento che sulla partecipazione.

Partecipazione

L'elevata partecipazione ai laboratori Tabula (e altri momenti collegati dove si sono usati i tablet) è il risultato forse più lampante conseguito: il progetto ha raggiunto se non superato i suoi obiettivi in termini di numero, tipologia di partecipanti e frequenza ai corsi.

Gli iscritti complessivi sono stati 138 (senza considerare gli uditori) superando la previsione fatta in sede di progettazione (120). L'obiettivo di coinvolgere nei laboratori migranti in condizioni di analfabetismo o di semianalfabetismo in lingua madre è stato sostanzialmente raggiunto, con il 68% dei partecipanti che non è mai andato a scuola o ha frequentato per pochi anni e con tutti i partecipanti senza o con minime capacità d'uso della lingua italiana ed inseriti in corsi a livello elementare (preA1 e A1).

Come evidenziato nella relazione finale del progetto, è soprattutto il basso tasso di abbandono (solo 5 dei 138 iscritti non hanno concluso le attività) a mostrare quanto il progetto abbia funzionato. Un dato sorprendente se si considera che i tassi di abbandono nei corsi per stranieri superano mediamente il 20% degli iscritti. Anche la frequenza ai laboratori è stata molto regolare, in alcuni casi al di là di quanto richiesto, come nel laboratorio ASAI con gli adolescenti. Ha stupito gli organizzatori, ad esempio, che alcuni laboratori dei primi moduli che si sono protratti fino a gennaio (mentre dovevano finire entro Natale) abbiano visto tutti gli iscritti rientrare per completare le attività, quando abitualmente le vacanze natalizie segnano una discontinuità nella frequenza recuperata sempre con fatica. L'attenzione e l'interesse mostrati durante le singole lezioni vengono anch'essi segnalati come maggiori rispetto ai momenti non laboratoriali. E si riflettono, tra l'altro, in una sollecitazione molto forte e continua di interazione –per chiarimenti, richiesta di conferme o correzioni, aiuto tecnico ecc.- nei confronti di alfabetizzatori e facilitatori (... e di chiunque sia a tiro, come ha sperimentato l'autore di questo documento)



Se vediamo la partecipazione anche come disponibilità a mettersi in gioco nell'apprendimento, gli insegnanti segnalano come fotocamera e riprese video "spingano" gli studenti ad esprimersi, a "produrre" e ad entrare in gioco a tutto campo: corpo, espressioni del viso, mimica, smorfie, gestualità, parlato. Questa sollecitazione colpisce mente, pratiche, abitudini, privacy e comportamenti consueti, facendo sentire gli studenti protagonisti di un'esperienza con finalità didattiche progettata e condivisa insieme. Il pensiero di potersi rivedere e



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

riascoltare, ed eventualmente di poter correggere ed eliminare quanto registrato, rassicura e riduce il timore di fare brutta figura, stimolando gli allievi a raccontarsi per conoscere e farsi conoscere.

Partecipazione, infine, può essere declinata anche in termini di socialità. Le attività proposte con l'uso del tablet (e non solo) hanno quasi sempre stimolato l'interazione tra gli allievi: comunicare e fare cose assieme. Inoltre, la proiezione e la visione comune dei materiali prodotti da ciascun allievo sono stati utilizzati dall'intero gruppo, rafforzando dinamiche relazionali e l'apprendimento.

Alfabetizzazione digitale

Secondo i docenti che avevano introdotto in precedenza l'uso del personal computer con utenti a nulla o bassa scolarità –incontrando quasi sempre grandi difficoltà e reazioni negative- non vi è dubbio che il tablet sia uno strumento molto più intuitivo e facile da usare (effetto del *touch screen*), immediato (si possono fare le cose in meno passaggi) e con un grado di accettazione molto più elevato. Ne consegue che il processo di apprendimento digitale risulti abbastanza veloce anche per persone a nulla o bassa scolarità: alla fine delle 50 ore di laboratorio, praticamente tutti gli studenti risultavano autonomi nell'utilizzo delle principali funzioni di sistema e delle app conosciute in classe.

Come già detto, in alcuni momenti gli allievi (soprattutto i meno giovani) hanno incontrato qualche difficoltà ad utilizzare il tablet, ma i problemi sono stati sempre superati con un approccio per tentativi ed errori grazie a vari fattori: la forte motivazione degli allievi “a farcela” e a “farlo bene” (vedi sopra); l'impegno formativo degli alfabetizzatori (dare l'obiettivo giusto al momento giusto per quella persona) e il supporto dei facilitatori; e il mutuo sostegno tra gli stessi allievi. Questi sforzi hanno portato gli studenti a vivere l'iPad come uno strumento utile per imparare la lingua, divertente da usare, che è possibile imparare a padroneggiare e quindi appena possibile sfruttato intensamente.

La possibilità di interagire in maniera tattile sullo schermo per aprire e chiudere app, scrivere e disegnare, ingrandire e rimpicciolire fotografie o scritte è apparsa subito come particolarmente importante e idonea per studenti con problemi di carattere oculo-motorio e nella letto-scrittura. Usando le dita sul tablet, parole e immagini sembrano prendere una vita diversa da quelle scritte sul quaderno: cambiano dimensione, carattere, colore ecc. Inoltre, la scrittura con le dita sulle lavagne tattili è risultata naturale e meno complicata rispetto all'utilizzo della matita (attrezzo artificiale). Le insegnanti osservano come questa pratica sia riconducibile ad altre attività abituali per molte studentesse come fare il pane e stendere l'impasto sulla tavola.

Rispetto allo sviluppo di competenze digitali, si segnala infine che qualche allievo risulta essersi comprato un tablet personale,³¹ dimostrando così il forte interesse a proseguire con l'utilizzo dello strumento. Una donna del CTP di Moncalieri ha scoperto nel proprio smartphone le stesse funzioni del tablet (foto e video) e ha iniziato ad usarlo per registrare il lavoro fatto in classe. Queste esperienze di esplorazione spontanea dei tablet, pur osservate in più casi, così come l'eventuale utilizzo di strumenti digitali da parte degli allievi al di fuori dei laboratori non sono stati comunque oggetto di una rilevazione specifica nell'ambito di Tabula.

³¹ Questo è stato il primo acquisto fatto da un adolescente egiziano del laboratorio ASAI con i primi 100 euro messi da parte.



Apprendimento della lingua italiana

Gli effetti positivi di cui sopra su motivazione, autostima, disponibilità a “provarci” ecc. indotti dalla facilità d’uso dello strumento e da un adeguato approccio didattico, alimentano indubbiamente la voglia di leggere e scrivere, di “parlare” di sé rafforzando dinamiche di comunicazione autentica e sentita, aumentano la partecipazione alle attività proposte in aula e, ragionevolmente si può ritenere che favoriscano anche l’apprendimento linguistico. Rocco De Paolis qualifica questa considerazione così:

“Imparano meglio? Credo proprio di sì, anche se non necessariamente prima. Ma con le persone non scolarizzate il problema non è fare in fretta, quanto piuttosto credere di potercela fare e perseverare. Troppo spesso gli analfabeti si scoraggiano, si colpevolizzano di non riuscirci e abbandonano. I laboratori Tabula hanno creato un’occasione per capire che imparare è una strada aperta anche per loro”.

Entrando più nel merito, sintetizziamo i benefici osservati nei diversi ambiti.³²

Benefici rispetto alla scrittura

Prima ancora della scrittura, il tablet mostra opportunità interessanti per proporre o potenziare attività di pregrafismo anche piacevoli e significative per l’allievo, che sviluppano la motricità fine, la percezione delle forme e l’orientamento spaziale.

Il tablet abilita poi come si è visto una scrittura tattile, visiva e mobile. Lo strumento sembra fornire agli allievi una sensazione di facilità e velocità nello scrivere. Rispetto all’uso di quaderno, matita e gomma, si osservano: maggiore naturalezza e disinvoltura nello scrivere; piacere nell’eseguire la scrittura e aumento del ritmo nel trascrivere parole copiate dalla lavagna; riduzione della fatica e dello stress derivanti dal misurarsi con la scrittura; maggiore disponibilità ad eseguire un dettato o autodettato di parole. La possibilità, ad esempio, di variare con facilità aspetti della scrittura (quali colori e dimensioni delle lettere) rende se non divertente, almeno meno noioso l’esercizio pur necessario di copiare, scrivere e riscrivere quante più volte possibile le stesse parole.

Come già accennato, il tablet alimenta e consente di soddisfare la voglia di fare un prodotto personalizzato, bello da vedere e mostrare agli altri, anche perché confezionato su un nuovo supporto tecnologico che viene apparentato alla televisione. Il desiderio di un risultato più curato e la facilità di avere la gomma o il cestino (virtuali) a portata di mano spiegano probabilmente anche la maggiore disponibilità degli allievi -riportata dai docenti- ad auto-correggersi: “controllano volentieri quanto scrivono e si prestano immediatamente a cancellare un errore o a riscrivere, se si rendono conto di aver sbagliato”. In alcuni casi, come nel motore di ricerca o nello scrivere la URL di un sito, una parola scritta male semplicemente non produce effetti: questo lo si capisce subito e correggendo bene si vedono immediatamente i risultati.

Benefici rispetto alla lettura

Un testo digitale e soprattutto multimediale offre un nuovo modello di lettura, che risulta interattiva, personalizzata e più coinvolgente. In generale, la lettura “visualizzata” (dove la parole

³² Le osservazioni seguenti sono ampiamente ispirate dalla presentazione di Paola Tarino “Benefici e difficoltà nell’uso del tablet” illustrata a Bologna e Modena il 24 e 25 giugno 2014.



sono associate ad immagini ed altri elementi visivi che il lettore ri-conosce) consente di capire meglio.

La possibilità già menzionata di usare il videoproiettore per ingrandire lettere, sillabe e parole rende inoltre l'approccio all'italiano più dinamico.

Benefici rispetto alla comunicazione orale

L'uso del tablet che è stato fatto in Tabula e le dinamiche partecipative e di comunicazione che ne sono derivate (vedi sopra, ad esempio inventando-simulando dialoghi o situazioni di vita quotidiana, hanno contribuito secondo i docenti ad un ampliamento del lessico, al miglioramento della capacità di comunicare e all'utilizzo più intenso di funzioni linguistiche-base.

La possibilità di rivedere e riascoltare il girato, oltre a rassicurare gli allievi, li aiuta per una maggiore consapevolezza fonetica.

Il processo reso facile da tablet (e videoproiettore) di registrare (immagine fotografica o video) → rivedere → riflettere apre innumerevoli opportunità di dialogo e conoscenza non solo linguistica basate su materiali autentici. In generale, il tablet sembra prestarsi particolarmente bene a stimolare e valorizzare processi di socializzazione, scambi verbali, attività fatte assieme, piuttosto che un apprendimento in isolamento.

Il tablet è risultato anche un utile supporto per aumentare la consapevolezza degli studenti sul loro percorso di apprendimento. Al CTP Parini, nella seconda parte dell'anno è stata usata l'app Little Story Creator per creare un quaderno personale di ogni studente,³³ al quale si possono aggiungere infiniti fogli e in cui si possono inserire i lavori realizzati con altre applicazioni o anche produrre direttamente su un nuovo foglio il materiale riguardante la lezione del giorno. Successivamente lo studente ha la possibilità di "sfogliare" il proprio quaderno virtuale, riguardando i lavori svolti fino a quel momento in modo progressivo, chiaro e ordinato. Il quaderno virtuale aiuta quindi gli studenti ad accrescere la loro consapevolezza del percorso fatto e ad apprezzare gli eventuali miglioramenti conseguiti con lo studio.

Infine, va detto che il tablet è uno strumento che aiuta a sviluppare capacità e competenze che vanno oltre la letto-scrittura, in quanto consente di trattare una grande varietà di input (foto, video e altri) e pertanto risulta uno supporto prezioso per l'insegnamento, anche se chiaramente non può sostituire il rapporto docente-discente. Una bella citazione al riguardo riportata dalla docente Paola Tarino è comparsa su "Tuttolibri", settimanale del quotidiano La Stampa di Torino, il 3 maggio 2014. Dice Juan Carlos De Martin, professore di Automatica e Informatica al Politecnico di Torino, nel suo articolo intitolato "La scuola digitale non licenzia il prof":

"... finora ogni nuova tecnologia si è dimostrata complessivamente inadatta a rimpiazzare il rapporto docente-studenti. Un rapporto che include la capacità di motivare ogni studente singolarmente, di capire da un viso sciupato l'esistenza di problemi extra-scolastici, di dedurre da uno sguardo perso la necessità di spiegare di nuovo e tutte le altre situazioni che si creano quando un numero limitato di esseri umani condivide uno spazio fisico per imparare insieme."

³³ Il quaderno è multifunzionale e permette di: inserire immagini e video, realizzarli sul momento con l'uso della fotocamera, scrivere con la tastiera o con il dito ed effettuare registrazioni vocali. Quest'ultima potenzialità è molto utile anche per le attività di letto- scrittura, perché aiuta lo studente a porre in relazione la parola scritta con la voce.



Ricadute sugli insegnanti e qualità della didattica

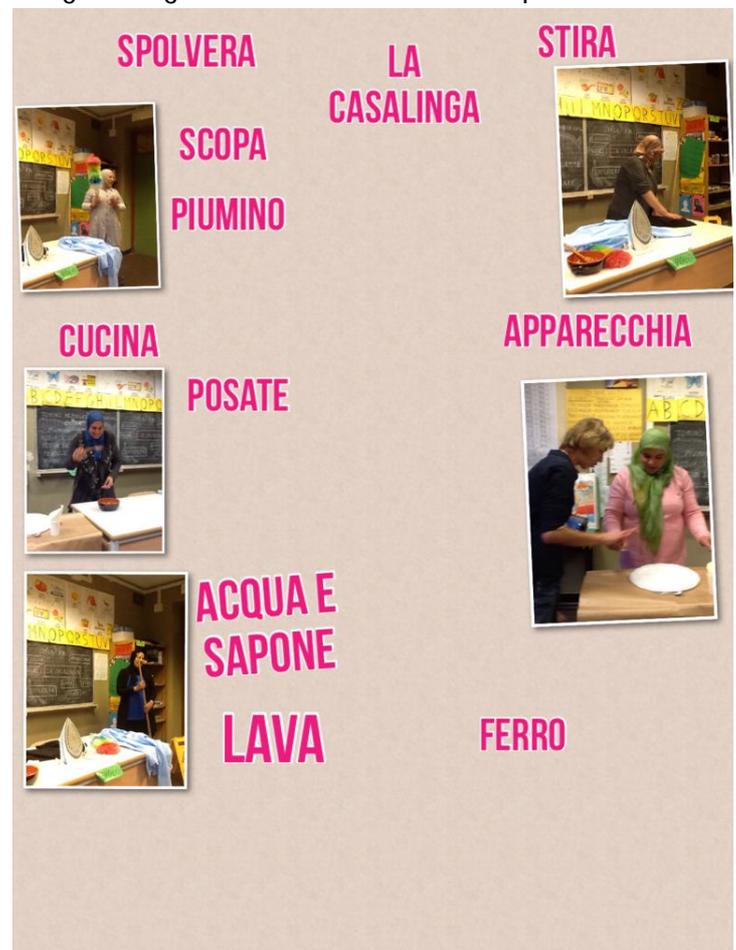
Considerato che il progetto Tabula si è appena concluso nel momento in cui viene redatto questo rapporto, l'elaborazione dell'esperienza da parte degli operatori coinvolti, in particolare gli insegnanti, è ancora in atto e le sue ricadute si potranno chiarire probabilmente meglio con la ripresa delle attività scolastiche. Evidenziamo comunque di seguito alcuni effetti dell'introduzione dei tablet nel lavoro di alfabetizzazione che sono stati identificati ad oggi.

Il tablet offre agli insegnanti molte opportunità per innovare ed arricchire la didattica per due sue caratteristiche distintive rispetto al computer tradizionale –essere un supporto mobile e un dispositivo facile da usare (dipende ovviamente anche dalle app)- e altre due meno originali, cioè essere uno strumento multimediale e che consente l'accesso immediato alle risorse di Internet.

I docenti evidenziano anche che il tablet aumenta la rapidità con cui si possono fare le cose e spesso consente di fare cose abbastanza uniche. Molte attività proposte in aula si potrebbero fare –e si fanno di solito- anche a mano, ma con tempi molto più lunghi che spesso diventano incompatibili con quelli dei corsi e quindi non si fanno. Un caso limite, ma esemplificativo è il montaggio dei fumetti nel corso ASAI: attuato con metodi tradizionali avrebbe richiesto 1 settimana di lavoro, mentre con il tablet è stato possibile completarlo in circa 30 minuti.

Per sfruttare queste opportunità, gli insegnanti sono chiamati a sviluppare le loro competenze digitali, sia in senso strumentale, che in senso funzionale cioè finalizzato all'alfabetizzazione. Rispetto a questo, si può dire che in Tabula gli insegnanti hanno fatto un'esperienza di sperimentazione e di apprendimento assieme ai loro studenti. Gli alfabetizzatori non hanno mai improvvisato l'uso dei tablet in aula e hanno potuto sempre analizzare e sperimentare prima, anche con il supporto dei facilitatori, le funzioni dei tablet e delle varie app e gli esercizi da proporre agli allievi. Uno o due ore di tempo sono risultate in genere sufficienti per impadronirsi delle app semplici. Tuttavia, la pratica ha spesso riservato sorprese e ha sempre consentito ai docenti di migliorare le loro abilità tecniche e la comprensione dell'uso didattico degli strumenti. Questo effetto di "apprendimento per esperienza" è stato percepito chiaramente e viene dichiarato apertamente dai docenti nel confronto tra prima e seconda fase dei laboratori. Come diremo più avanti, questo apprendimento si configura come un processo probabilmente aperto e continuo.

La personalizzazione della scrittura e altri aspetti sul lato espressivo dell'apprendimento linguistico (vedi sezione 3.1), resa facile dal tablet e stimolata da attività di narrazione di





UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

proprie storie e condizioni di vita, non incide solo in positivo sulla motivazione degli studenti. Essa consente a docenti e facilitatori di capire meglio chi hanno di fronte: la sua vita e le sue relazioni; cosa è importante per lei/lui; cosa le/gli piace e valorizza e viceversa cosa la/lo preoccupa o teme ecc. ecc. Questo offre leve potenzialmente molto utili per individualizzare l'insegnamento, collegarlo alla vita reale della persona, rinforzare la motivazione e altri passi che l'esperienza mostra essere importanti per migliorare l'apprendimento.

Infine, le attività coi tablet nei laboratori hanno prodotto molto materiale originale e autentico che –anche grazie ad una sua attenta raccolta e organizzazione (vedi sezione 4.3)- ha consentito e consentirà ai docenti di avere maggiori varietà e margini di scelta nelle attività già svolte o future nelle quali tali materiali possono essere rielaborati o riusati.

2.5 Considerazioni conclusive e sviluppi futuri

Necessità e sfide di una sperimentazione continua

Il progetto Tabula ha dimostrato che l'uso dei tablet e delle app offre molte opportunità interessanti per l'insegnamento dell'italiano L2 con persone a nulla o bassa scolarità, purché venga supportato da un metodo ben strutturato per collegare l'uso degli strumenti agli obiettivi didattici. La definizione di un percorso chiaro e graduale sulla progressione di competenze linguistiche e digitali è importante come guida per docenti e facilitatori ed è fondamentale per gli allievi a bassa scolarità, perché dà loro sicurezza. La presenza di un percorso di riferimento è importante anche nel lavoro con i più giovani, che in genere hanno maggiore rapidità di apprendimento, soprattutto sugli aspetti strumentali, e "scalpitano" per uscire dal tracciato proposto ed esplorare altre strade (dinamica da non reprimere, ma da governare).

La disponibilità di un buon metodo per introdurre e usare il tablet in questo contesto non significa però che sia possibile applicare una "ricetta" pre-confezionata altrove, come nel nostro caso al contesto emiliano-romagnolo. L'esperienza Tabula mostra che avviarsi su questa strada porta certamente ad un apprendimento sul campo degli operatori coinvolti, ma implica anche essere aperti ad una sperimentazione continua sia sul fronte tecnologico (ad esempio perché le app e gli stessi tablet sono in continua evoluzione), che sugli aspetti organizzativi e didattici. La centralità dello studente in questo approccio comporta infatti inevitabilmente confrontarsi con persone e dinamiche di gruppo ogni volta diverse. Così come diversi possono essere, a secondo dei contesti territoriali, i modelli organizzativi e le dinamiche tra formatori e organizzazioni di riferimento (scuole, associazioni ecc.).

Nello specifico della didattica, non è per niente ovvio quando, quanto e come proporre il tablet (e specifiche app e loro funzioni), piuttosto che ricorrere agli altri strumenti (lavagna, quaderno ecc.) o anche semplicemente dare spazio ad attività interamente manuali, all'interno di ogni lezione e durante il percorso complessivo. Analogamente, non è facilmente pre-determinabile a priori, quando e quali attività strumentali col tablet (ad es. l'uso del motore di ricerca per raggiungere un sito utile per un esercizio) far fare agli allievi, stimolandone l'apprendimento, piuttosto che lasciare queste attività a carico delle figure di supporto. Queste scelte sono importanti ai fini dello sviluppo di competenze digitali. Obiettivi troppo complessi e/o tempi troppo anticipati rischiano di impegnare eccessivamente gli allievi nell'apprendimento digitale piuttosto che in quello linguistico e probabilmente di chiedere un forte dispendio di tempo a docente e facilitatore per assistere gli



allievi più in difficoltà (creando tra l'altro tempi morti per gli altri). D'altro canto, eccedere nella direzione contraria rischia di rallentare l'appropriazione dello strumento da parte degli allievi e quindi di sfruttarne le potenzialità didattiche. Si tratta in tutti questi casi di scelte e quesiti senza risposte semplici, a priori e valide per tutti. Il metodo e gli strumenti sviluppati in Tabula sono senza dubbio di supporto per affrontare questi quesiti e facilitare il confronto delle risposte ed esperienze tra chi le sta facendo, ma non eliminano il loro carattere sperimentale.

Oltre al metodo e al confronto, come si è visto, per affrontare queste problematiche è fondamentale per chi lavora nell'alfabetizzazione degli adulti il coinvolgimento di figure di supporto. Se le risorse non consentono un affiancamento continuativo, la compresenza di un facilitatore è davvero importante almeno nei momenti più critici che in genere corrispondono a quando vengono introdotte agli studenti nuove applicazioni e affrontate per la prima volta nuove funzionalità. E' importante, tuttavia, non presentare e "vivere" il facilitatore come l'esperto al quale il docente può delegare la gestione della classe.

Il contributo importante di figure "esterne" e di una didattica "aperta"

L'apertura dell'attività didattica al "mondo esterno" soprattutto in contesti innovativi e flessibili, non solo è raccomandabile, ma altamente auspicabile. Nel progetto Tabula si è visto come il coinvolgimento dei facilitatori tablet, insegnanti non inseriti nelle strutture istituzionali, ma con un'esperienza consolidata nell'insegnamento dell'italiano L2 e con una consuetudine e facilità ad utilizzare le nuove tecnologia, abbia contribuito al buon esito della sperimentazione. Da questo punto di vista, il contesto della regione Emilia Romagna appare già maturo dal momento che, a seguito di vari protocolli regionali e provinciali,³⁴ l'impiego di soggetti esterni qualificati (associazioni, insegnanti volontari ecc.) non solo è consolidato, ma costituisce una parte essenziale dell'offerta didattica.

E da questo punto di vista, agire come è stato fatto per Tabula, operando in altre direzioni per aprire la didattica a contributi e relazioni fuori dalla scuola dovrebbe essere, in Emilia Romagna, relativamente facile anche sul piano formale. Come per altre esperienze di successo di didattica innovativa (a maggior ragione se si propone l'utilizzo di strumenti digitali) si conferma l'importanza di coinvolgere figure esterne all'ambito scolastico, al di là dell'insegnante "certificato". Si tratta di figure variamente definite (*media expert*, *maker* e altri) che hanno la caratteristica di essere portatori di competenze anche avanzate sulle tecniche digitali applicate in ambiti creativi, artistici, di design ecc. abbinata alla capacità di fare da mediatori, di creare ponti tra mondi diversi, di dialogare e mettersi in gioco -in questo contesto- con i docenti e gli allievi.

Nel caso di Tabula, questo ruolo è stato svolto dai videomaker di Videocommunity, che oltre a curare la documentazione e narrazione audiovisiva dei laboratori hanno dato un contributo

³⁴ Si citano, a titolo esemplificativo:

a) il *Protocollo per il sostegno e la diffusione della lingua italiana e dell'educazione civica tra i cittadini stranieri adulti* sottoscritto il 13 giugno 2011 tra Regione, Prefettura di Bologna – a nome delle Prefetture dell'Emilia-Romagna – Ufficio Scolastico Regionale, ANCI e UPI,
b) il *Patto regionale tra Regione Emilia-Romagna e Forum Terzo Settore Emilia-Romagna per il sostegno e la diffusione della conoscenza della lingua italiana ed educazione civica rivolta ai cittadini stranieri adulti* e approvato con Delibera di Giunta Regionale n.904/2012.

A tali documenti si vanno poi ad integrare, a livello locale, i vari protocolli di carattere provinciale o intracomunale.



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

fondamentale per l'attività sui fumetti sperimentata nel primo laboratorio ASAI (vedi sezione 2.4) o per realizzare video-interviste fatte agli studenti dentro e fuori la scuola. L'impasse tecnica iniziale è stata risolta dagli esperti di Videocommunity che hanno trovato una soluzione più adeguata. I docenti riconoscono che da soli probabilmente non ci sarebbero arrivati; al tempo stesso, gli esperti media riconoscono che per la ricerca della soluzione sono state fondamentali le chiavi di lettura fornite dagli alfabetizzatori, in particolare l'indicazione di chiari obiettivi didattici.

Un'altra categoria di figure esterne che giocano un ruolo importante sono i giovani volontari, in particolare i tirocinanti universitari che hanno operato soprattutto presso il CTP Parini e, tramite esso, con l'associazione ASAI. Questa possibilità scaturisce dalla fama del CTP Parini come luogo innovativo e aperto per chi si occupa di educazione degli adulti (che spinge molti studenti a farsi avanti spontaneamente per fare "esperienze concrete" da loro) e da uno specifico accordo tra Ufficio Scolastico Regionale e Università di Torino (in essere da diversi anni), che ha formalizzato le condizioni per i tirocini. I tirocinanti sono in genere fortemente motivati, quindi spesso disposti ad impegnarsi ben oltre gli orari concordati inizialmente, e svolgono funzioni preziose di supporto agli allievi, ma anche di "badante didattica" in appoggio al docente di turno nei momenti di maggiore intensità lavorativa e conseguente stanchezza. Perché tale relazioni funzioni, però, è necessario che i docenti siano sufficientemente esperti e sicuri di sé, quindi disposti a farsi osservare all'opera da persone –come i tirocinanti- che hanno spesso una preparazione formale maggiore (master e simili).

In un'accezione diversa di "apertura all'esterno", vi è anche la valorizzazione in chiave didattica di momenti e attività fuori dalla scuola fotografate o videoregistrate con il tablet, che sono state ripetutamente proposte nel corso dei laboratori. Si ricordano ad esempio: il lavoro sul percorso casa-scuola fatto da alcune allieve del CTP Saba; le interviste girate durante il primo maggio, festa del lavoro, nelle piazze torinesi, alternate ad altre effettuate in classe presso il CTP Saba (video realizzato da Sergio Fergnachino); la visita nel secondo modulo ASAI (gruppo di madri) sul tema alimentazione che ha prodotto un reportage fotografico elaborato poi in classe nelle lezioni su "cibo" e "lavoro".

Infine, si possono citare le visite all'Apple Store di Torino che, oltre agli incontri su iBooks con docenti e studenti, sono continuate, anche oltre il progetto TABULA, con il gruppo dei ragazzi che avevano partecipato al laboratorio ASAI. Il CTP Parini ha organizzato tre incontri dal mese di aprile 2014 dedicati a tre diverse applicazioni: Garage Band (per fare musica), iMovie (video) e Pages (programma di scrittura). Durante le visite, i partecipanti sono stati guidati da esperti dell'area educational di Apple alla scoperta delle possibilità creative di queste applicazioni di sistema. Le visite all'Apple Store e l'attenzione ricevuta dagli assistenti in negozio sono state molto apprezzate dai corsisti, che mai si erano avvicinati a luoghi come questi e che, semmai, vengono guardati con sospetto. Si è trattato quindi di un'altra occasione che ha alimentato l'orgoglio e la soddisfazione dei partecipanti al progetto Tabula.

L'importanza di documentare le attività progettuali

Un altro aspetto qualificante del progetto Tabula è importante per rispondere alla sfida posta da una didattica sperimentale è stata la grande attenzione posta sul documentare le attività e i prodotti realizzati e le osservazioni dei partecipanti al riguardo. Questa attenzione si è concretizzata ed è stata supportata come abbiamo visto con diversi strumenti e procedure



utilizzati nei laboratori e con la produzione da parte di Videocommunity di un video per comunicare e far conoscere il progetto Tabula ad un pubblico più ampio.

Per quanto riguarda strumenti e procedure per documentare le attività e i risultati dei laboratori, oltre alle "griglie già presentate in precedenza, possiamo citare:

- l'attivazione di un account Dropbox con una cartella per ogni laboratorio all'interno della quale sono stati depositati, a cura del docente e del facilitatore tablet, i materiali prodotti dagli studenti e dai docenti del corso (organizzati in sotto-cartelle per ciascun incontro), le raccolte di immagini, le schede didattiche, la programmazione, fotografie e brevi riprese video delle attività d'aula e di eventuali uscite all'esterno, e altri materiali. Queste cartelle sono condivise tra tutti i partecipanti al progetto e hanno quindi dato un supporto trasversale ai laboratori (ad esempio per il riuso di schede e immagini);
- la produzione di una relazione finale per ciascun modulo Tabula (quindi 12 in tutto) a cura di docenti e facilitatori, costruita coerentemente con lo scheda di programmazione didattica. La relazione contiene: per ciascuna unità didattica del modulo, un resoconto sintetico di attività proposte e app utilizzate, materiali realizzati e osservazioni del docente; una valutazione complessiva della sperimentazione, evidenziando il valore aggiunto portato dai tablet; le modalità di documentazione dell'esperienza;
- alcuni docenti hanno anche tenuto un "diario di bordo" –anch'esso condiviso tramite Dropbox- dove venivano annotate regolarmente le attività svolte in classe e le osservazioni attinenti, arricchite dal materiale fotografico prodotto in genere dal facilitatore tablet.

Con l'obiettivo principale di contribuire alla continuità e possibilmente allo sviluppo futuro dell'esperienza Tabula, è stato girato da Videocommunity il video "Tabula, Un Tablet per imparare" pensato in particolare per docenti e altri operatori impegnati nella educazione degli adulti che intendano introdurre e usare nuove tecnologie nella loro attività di insegnamento. Il video disponibile su YouTube³⁵ dura 18 minuti e narra, attraverso le voci e le immagini dei partecipanti, il percorso del progetto: dalla scelta del tablet come supporto didattico al suo utilizzo durante le lezioni. Le interviste evidenziano la metodologia seguita e illustrano le applicazioni usate, la loro adattabilità e la loro efficacia. Il video si chiude con alcune considerazioni generali sui risultati del progetto.

Sostenibilità, ipotesi di sviluppo futuro e collaborazione con l'Emilia-Romagna

Dati i risultati molto positivi del progetto Tabula, questa esperienza con molte probabilità sarà inserita nel programma del progetto Petrarca 4 della Regione Piemonte (progetto FEI per l'insegnamento dell'italiano L2 equivalente a "Parole in gioco" dell'Emilia Romagna). È prevedibile quindi che in Piemonte saranno attivati meccanismi per continuare ed estendere le sperimentazioni iniziate nei CTP di Torino e Moncalieri, dove peraltro sono rimasti a disposizione i tablet e altra strumentazione fornita da Tabula, che verranno certamente utilizzati nei nuovi corsi di alfabetizzazione per stranieri.

³⁵ Alla URL https://www.youtube.com/watch?v=_FEFx-vdp0A



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

In questa prospettiva, possibili sviluppi identificati dai coordinatori di Tabula sono:

- dar vita ad un percorso di formazione strutturata per gli alfabetizzatori, realizzando anche brevi tutorial basati sul materiale audiovisivo già prodotto;
- trovare collaborazioni per sviluppare applicazioni in italiano pensate appositamente per l'alfabetizzazione degli adulti;
- sperimentare e sostenere attività di auto-produzione da parte degli insegnanti di app semplici ritagliate su esigenze e interessi specifici dei loro allievi;³⁶
- in parte collegato a ciò e vista la disponibilità al disegno che l'uso dei tablet sembra suscitare negli allievi, esplorare sistematicamente le potenzialità di questa attività per l'apprendimento linguistico.

L'entità delle risorse professionali (come numero e competenze) ed economiche messe in campo col progetto Tabula e l'articolazione dell'impianto organizzativo e strumentale attivato per attuarlo rappresentano condizioni certamente "eccezionali" e non facilmente riproducibili nel panorama dell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti poco scolarizzati nel nostro paese.

Tabula però ha creato anche un importante punto di arrivo/partenza per chi volesse muoversi in questa direzione, in termini di: metodo didattico e approccio all'uso dei tablet con adulti poco scolarizzati validati sul campo e arricchiti con vari strumenti di supporto (griglia per la programmazione e "rendicontazione" delle unità didattiche, schede e materiali vari) e resoconti dell'esperienza (incluso il video finale di progetto); conoscenze e indicazioni specifiche sulle app utilizzate e altri aspetti tecnico-strumentali; una rete di operatori (docenti e facilitatori) interessati a continuare in prima persona queste sperimentazioni e disponibili a condividere la propria esperienza e ad aiutare altri che volessero cimentarsi con essa.

Queste opportunità sono state esposte e approfondite con i docenti CTP e altri partecipanti agli incontri di formazione-laboratorio guidati dallo staff del progetto Tabula, organizzati dal progetto Parole in gioco 3 il 24-25 giugno 2014 rispettivamente a Bologna e Modena. La rete dei CTP di Modena, in particolare, ha già definito i passi per avviare nell'anno scolastico 2014/15 una sperimentazione sull'utilizzo dei tablet che intende ispirarsi all'approccio del progetto torinese e mantenere aperti momenti di scambio e di confronto con i suoi protagonisti.

³⁶ Un esempio riguarda il pre-grafismo con gli adulti stranieri. Per lavorare su questo si potrebbero valorizzare i tatuaggi berberi, i disegni dei tappeti e altri elementi iconografici e visivi con i quali gli allievi possano identificarsi più facilmente e in maniera significativa, stimolando quindi il dialogo e altre attività su di essi.



3 Confronto dei casi studio e prime indicazioni che ne derivano

In questo capitolo conclusivo proponiamo una lettura trasversale dei due casi studio sulle sperimentazioni con la videoconferenza a Fornovo e con i tablet a Torino, riprendendo e sintetizzando i principali suggerimenti e le raccomandazioni che emergono da tali esperienze.

E' evidente che non è opportuno fare generalizzazioni e trarre indicazioni "forti" in base all'analisi di così poche sperimentazioni, per quanto molto articolate e ricche di insegnamenti. Riteniamo tuttavia che sia possibile e utile cominciare a mettere in luce tali insegnamenti, nella consapevolezza che quanto più si moltiplicheranno sperimentazioni di questo tipo e saranno adeguatamente documentate e analizzate, tanto più sarà fattibile disporre di linee guida funzionali ad affrontare situazioni anche molto diverse tra loro.

In questa fase, è importante che le indicazioni proposte siano chiaramente riferite al contesto e alle esperienze da cui vengono estratte; in altre parole, che sia ben definito il campo di osservazione di riferimento. Per questo, iniziamo con l'evidenziare le principali somiglianze e differenze tra i casi studio analizzati per passare poi alle indicazioni che possono essere tratte da essi, seguendo nell'esposizione più o meno la stessa struttura tematica dei casi studio.

3.1 Somiglianze e differenze tra i due casi studio

Le esperienze analizzate nei due casi studio di Fornovo e Torino riguardano l'utilizzo di strumenti digitali a supporto dell'insegnamento dell'italiano L2 in un contesto formale d'aula e sotto la guida di un docente e non l'utilizzo di strumenti e materiali digitali in auto-somministrazione da parte di studenti impegnati in tale apprendimento. Queste esperienze dicono quindi poco o nulla –per lo meno in maniera diretta- rispetto alla prospettiva di corsi di italiano L2 fatti dagli allievi al computer (o su altro dispositivo digitale) in maniera autonoma o anche in un contesto *blended* (cioè alternando momenti d'aula a momenti di studio con strumenti digitali da casa o in altro luogo). In nessuna di queste esperienze, infatti, si è voluto o è stato possibile dare agli studenti gli strumenti utilizzati in classe affinché potessero esercitarsi e farne un uso formativo altrove.³⁷

Un altro aspetto in comune tra i due casi studio è la presenza forte se non esclusiva di utenti con livello di scolarità medio-bassa o nulla (salvo eccezioni). Questa situazione deriva dalla natura dei corsi offerti che riflette a sua volta le caratteristiche prevalenti della popolazione straniera nei territori coinvolti (caso di Fornovo) oppure da una esplicita scelta progettuale (caso Tabula). Questa caratteristica dell'utenza nei casi analizzati è chiaramente intrecciata al fattore

³⁷ Nel caso di Fornovo, la sperimentazione con Hangout ha riguardato in effetti una donna che si collegava da casa per seguire le lezioni, quindi dotata autonomamente di computer e collegamento a Internet. Nell'ambito del corso, però, non le sono state proposte attività da svolgere autonomamente su supporto digitale, né risulta che lei abbia esperito per conto suo tale opportunità, salvo per l'utilizzo di Google Translator.



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

precedente, perché con utenti poco scolarizzati si restringe inevitabilmente la gamma dei possibili utilizzi di strumenti tecnologici nell'apprendimento. In ogni caso, le considerazioni che faremo riguardano principalmente questa tipologia di utenti e non altri.

Al di là di questi due aspetti importanti che accomunano i casi analizzati, vi sono numerose differenze che pure vanno tenute in conto nel trarre indicazioni e suggerimenti per il futuro.

L'approccio e le risorse messe in campo sono un aspetto ovviamente importante da tenere presente: a Fornovo, si è trattato di sperimentazioni in risposta ad esigenze pragmatiche emerse via via, con attività fatte su piccola scala e pochissime risorse a disposizione; Tabula invece è stato un progetto con un'attenta preparazione, con attività articolate in 6 luoghi diversi, replicate due volte in pochi mesi e con un budget significativo.

Altre differenze più direttamente attinenti all'uso delle tecnologie sono le seguenti.

Gli strumenti e la loro funzione

A Fornovo, "digitale" ha voluto dire soprattutto l'uso di strumenti di videoconferenza (Skype e Hangout) per mettere in comunicazione in un caso due classi in paesi diversi dell'Appennino parmense dove si teneva lo stesso corso, con un docente in una classe e un tutor nell'altra a lezioni alterne; nell'altro caso, un'alunna collegata da casa affinché potesse partecipare anche da remoto alle lezioni tenute nella sede di Borgotaro. In aula, è stata usata anche la LIM da parte dei docenti, ma gli allievi non hanno praticamente mai messo mano agli strumenti digitali, che sono serviti fondamentalmente per facilitare la comunicazione a distanza.

A Torino, al contrario, i tablet sono entrati come uno strumento in più –a fianco di quelli tradizionali- nelle attività fatte dai docenti e dagli allievi prevalentemente in aula. Sfruttando la caratteristica del tablet come dispositivo mobile, è stato usato pure in altri luoghi all'interno della scuola e al di fuori. Anche il videoproiettore è entrato "intimamente" nella didattica, in quanto è stato utilizzato oltre che per visualizzare materiali e dare spiegazioni, soprattutto per condividere in aula quanto ciascuno andava producendo sul proprio tablet.

Le ragioni e gli obiettivi delle sperimentazioni

Gli strumenti e gli utilizzi diversi delle due esperienze hanno risposto ovviamente ad esigenze ed obiettivi differenti. A Fornovo, la necessità primaria era di riuscire a mettere assieme anche a distanza un numero sufficienti di iscritti per poter fare i corsi stessi. Gli strumenti di comunicazione digitale sono stati usati per "avvicinare" almeno virtualmente persone dislocate in punti diversi del territorio. La didattica ha ovviamente risentito dell'inserimento di un media digitale nella comunicazione d'aula (tra docente e studenti e tra gli studenti stessi), tendenzialmente in senso peggiorativo. Per i docenti vi è stato un aggravio di fatica per il dover gestire una situazione di multi-classe allargata, con i limiti di una comunicazione audio-visiva non sempre ottimale. Per gli allievi, soprattutto quelli più deboli come scolarità, la mancanza di prossimità fisica col docente è stata spesso vissuta come un fattore negativo. Resta il fatto, comunque, che senza le soluzioni tecnologiche praticate, per ragioni di risorse economiche e di altra natura, i corsi non si sarebbero potuti fare, l'alunna assistente da remoto non avrebbe potuto seguire il corso e così via.

A Torino, la motivazione primaria del progetto Tabula è stato proprio il desiderio di sperimentare ed esplorare a fondo il possibile contributo del tablet all'insegnamento dell'italiano L2 con utenti a nulla o bassa scolarità e di contribuire contestualmente alla loro alfabetizzazione digitale, come



opportunità di partecipazione attiva nella nostra società informatizzata. L'obiettivo era verificare gli effetti di un'adeguata integrazione dello strumento nella didattica sulla motivazione allo studio, sulla partecipazione degli allievi e sull'apprendimento della lingua.

Il ruolo di tutor e facilitatori

La presenza in aula di altre figure oltre all'insegnante -tutor a Fornovo, facilitatori tablet e facilitatori multimediali a Torino- è un elemento in effetti comune alle due esperienze, che riflette, in generale, la necessità di un supporto aggiuntivo al docente e agli allievi quando si trovano alle prese con strumenti nuovi e con una didattica diversa da quella abituale. Le differenze di ruolo nei due contesti sono comunque marcate e riflettono le diversità già viste sulla funzione svolta dalla tecnologia.

A Fornovo, i tutor (presenti solo in maniera alternata in una delle due aule collegate via Skype) facevano prevalentemente una funzione di supporto al docente, compensandone l'assenza fisica nella gestione degli strumenti tecnologici (collegamento Skype, posizionamento della webcam ecc.) e, almeno in parte, nel rapporto con gli allievi (ripetendo le spiegazioni, verificando gli esercizi ecc.). Non prevedendo un utilizzo diretto di strumenti digitali da parte degli allievi, il tutor non aveva alcun ruolo al riguardo.

A Torino, al contrario, la funzione dei facilitatori tablet e in parte di quelli multimediali è stata prima di tutto di supporto strumentale ai docenti (nell'esplorazione iniziale delle applicazioni e nella loro proposta in aula) e agli allievi (nell'uso dello strumento in aula) e poi di contributo creativo nel risolvere problemi e/o suggerire nuove opportunità legate all'integrazione del tablet e delle diverse applicazioni nella didattica.

3.2 Considerazioni generali

Fatte queste precisazioni sulle principali differenze tra i due casi studio, vediamo ora quali indicazioni possono essere tratte da essi, seguendo nell'esposizione più o meno la stessa struttura tematica dei casi studio.

Non c'è la soluzione giusta valida per tutti

E' implicito e deriva da quanto appena detto, ma è opportuno ribadirlo: l'utilizzo efficace di strumenti digitali nell'insegnamento non scaturisce dall'adozione di una soluzione vincente, ma va costruito in funzione degli utenti che si hanno di fronte, degli obiettivi didattici e non solo (ad esempio contribuire all'inclusione digitale) che si vogliono conseguire, delle risorse a disposizione e delle circostanze in cui si opera. Non c'è –purtroppo o per fortuna- una ricetta che garantisce il successo, valida per tutte le condizioni, anche se –come abbiamo tentato di fare con questo rapporto- è possibile riconoscere che certe scelte di metodo e strumentali consentono in effetti di ottenere buoni risultati sul piano organizzativo (come a Fornovo) o didattico (a Torino), con determinate tipologie di utenti. Quanto più si moltiplicheranno le sperimentazioni di questo tipo e verranno adeguatamente documentate e analizzate, tanto più sarà possibile predisporre linee guida utilizzabili per affrontare le diverse situazioni.



Abbinare lo sviluppo di competenze linguistiche e digitali

Le esperienze analizzate confermano comunque che è possibile cogliere l'occasione dei corsi di lingua per introdurre strumenti digitali utili per la didattica e anche per aumentare le competenze digitali degli utenti e la loro conoscenza dei servizi online disponibili, ad es. prendendoli come materiale autentico oggetto di esercitazioni in classe. Ciò è e sarà sempre più importante, perché nella nostra società i servizi digitali sono sempre più numerosi e in molti ambiti andranno a sostituire in prospettiva le forme di erogazione più tradizionali (a sportello, su supporto cartaceo ecc.). Ciò vale anche per i cittadini stranieri, visto che molti servizi rivolti ad essi sono già disponibili solo su supporto digitale (ad es. molte procedure facenti capo al Ministero degli interni e alle Questure).

Un'opportunità in più di collegamento con il territorio

Una maggiore apertura e un più stretto collegamento con il territorio, con le risorse professionali e tecniche che offre, in base alle esperienze analizzate appaiono tanto come una condizione se non necessaria, certamente facilitante l'avvio di sperimentazioni innovative (che in genere seguono percorsi non abituali), quanto un esito delle sperimentazioni stesse.

In Appennino parmense abbiamo visto attivarsi diversi attori locali per identificare puntualmente gli alunni, comprenderne i bisogni formativi, le problematiche pratiche per la frequenza ai corsi e per trovare (presso scuole, comuni e associazioni) il sostegno materiale e di risorse umane necessario a far partire i corsi a distanza. Come si è già detto, in Emilia Romagna vari protocolli regionali e provinciali consentono e promuovono l'impiego di soggetti esterni qualificati (associazioni, insegnanti volontari ecc.) nell'attuazione dei corsi di lingua (vedi nota 34).

A Torino, il progetto Tabula si è avvalso in maniera strutturata di un'associazione di videomaker coinvolta nella didattica e nella documentazione dell'esperienza, ha attivato e valorizzato la disponibilità dell'Apple Store cittadino per varie attività e ha spinto gli alunni a sfruttare il più possibile occasioni di produzione e raccolta di materiale autentico all'esterno dell'aula, nel quartiere, in città e attraverso la rete ovunque.

3.3 I docenti

Esperienza didattica e apertura al cambiamento, più che competenze tecniche

Le esperienze che abbiamo analizzato indicano che conseguire buoni risultati con le tecnologie digitali significa trovare il modo di sfruttare opportunità strumentali in funzione di obiettivi didattici ben definiti e coerenti con il tipo di utenza e il tempo a disposizione. E' quindi la didattica a dover guidare l'uso degli strumenti ed è su di essa che va posta la massima attenzione iniziale. In questa prospettiva, non sono necessarie conoscenze ed esperienze tecnologiche particolarmente avanzate da parte degli insegnanti. Queste "mancanze" possono essere compensate dalle misure indicate più avanti.

I tre requisiti fondamentali richiesti agli insegnanti sembrano essere piuttosto:

- apertura al cambiamento della propria pratica didattica, quindi la disponibilità ad esplorare e imparare;



- una qualche familiarità con l'uso di strumenti digitali, possibilmente non solo per finalità personali, ma anche nell'insegnamento. Ciò è importante per non incontrare resistenze pregiudiziali e paure che rischiano di bloccare qualsiasi sperimentazione;
- disponibilità al confronto, alla collaborazione e all'"esposizione" della propria attività nei confronti di altri docenti ed eventuali altre figure presenti in aula in maniera più o meno continuativa.

Anche in presenza di questi requisiti, tuttavia, gli insegnanti non debbono essere lasciati soli.

Accompagnamento iniziale da parte di un docente "esperto"

Nei casi studio analizzati, non sono state fatte azioni formative specifiche iniziali rivolte ai docenti sugli aspetti tecnologici, perché la complessità tecnica degli strumenti adottati era limitata e/o perché i docenti coinvolti avevano un livello minimo di preparazione per gestirli. Sia a Fornovo che a Torino, tuttavia, nel corso delle prime lezioni il referente-coordinatore delle sperimentazioni era presente o comunque a disposizione per verificare che tutto funzionasse e per rispondere a bisogni specifici. A Torino, i docenti erano comunque affiancati anche da apposite figure di facilitatori (vedi oltre).

Opportunità continuative di confronto e riflessione tra docenti e con esperti

La creazione di un qualche "coordinamento didattico" appare come una soluzione opportuna e necessaria per il miglior accompagnamento dei docenti nel corso delle sperimentazioni. I due aspetti cruciali che il coordinamento dovrebbe presidiare sono: la dimensione organizzativa (far incontrare i docenti e altri partecipanti con regolarità, definire meccanismi di comunicazione e condivisione di materiali e riflessioni, creare occasioni strutturate di apprendimento ecc.); la definizione e condivisione del metodo e degli obiettivi della sperimentazione didattica, creando così le basi di linguaggio e comprensione comuni di ciò che si sta facendo, indispensabili per rendere la comunicazione e collaborazione realmente efficace.

3.4 Tutor, facilitatori e soggetti "esterni"

Una presenza importante anche se temporanea

Il progetto Tabula, ma anche altre esperienze specificamente dedicate all'alfabetizzazione digitale come il progetto Pane e Internet,³⁸ dimostrano chiaramente l'importanza per chi lavora nell'alfabetizzazione linguistica e digitale degli adulti del coinvolgimento di figure di supporto in aula. Alcuni momenti, in particolare, richiedono la compresenza di un facilitatore o tutor per poter seguire gli studenti individualmente: la prima volta che si introducono nuove app o funzioni di sistema; le prime volte che si richiede agli utenti di usare Internet per trovare risorse o utilizzare applicazioni più complesse (in Tabula è stato il caso con Street View) e altri casi.

³⁸ Pane e Internet è il progetto del Piano telematico della regione Emilia Romagna che dal 2009 ha formato all'uso del computer circa 15mila persone, prevalentemente adulti e anziani senza competenze digitali. I corsi di alfabetizzazione digitale (20 ore) si sono avvalsi di un docente in genere affiancato da un tutor. Per ulteriori informazioni si veda www.paneeinternet.it/



Se le risorse disponibili non consentono un affiancamento continuativo, la compresenza di un facilitatore è davvero importante almeno in questi momenti più critici e può essere garantita organizzando una funzione di supporto trasversale a più corsi. Negli altri momenti, se ci sono le condizioni, il docente può avvalersi per dare assistenza agli alunni più in difficoltà sugli strumenti digitali dell'aiuto di colleghi più avanzati o veloci nell'apprendere, sfruttando anche (se presente) la comunanza di lingua madre.

In tutti i casi, è importante che il facilitatore non venga presentato e vissuto dal docente e dagli studenti come l'esperto al quale può essere delegata la gestione della classe, anche se ovviamente può alleviare momenti particolarmente faticosi per il docente (vedi oltre).

Selezione dei tutor e facilitatori

I casi analizzati mostrano come le scelte e il reclutamento di tutor e facilitatori dipendano dalle strategie di progetto, ma anche da opportunità e vincoli che presentano le circostanze e i luoghi delle sperimentazioni. In alcuni casi, come nell'Appennino parmense, risulta difficile reperire risorse professionali specializzate e non si è potuto quindi adottare criteri più di tanto stringenti nel reclutamento dei tutor. In un contesto come quello di Torino, un CTP "storico" e noto per le sue propensioni all'innovazione non ha avuto difficoltà a reclutare giovani molto qualificati e ad avvalersi di tirocinanti universitari.

In generale comunque, per queste figure una conoscenza certificabile nell'uso del computer e degli strumenti digitali utilizzati in classe appare come un requisito necessario.

3.5 Strumentazione tecnologica

Esplorare le potenzialità di qualsiasi strumento

Alle luce dei due casi analizzati, si possono trarre le seguenti conclusioni che sono anche un'indicazione per affrontare nuove sperimentazioni:

- non esiste IL dispositivo o LA applicazione vincente, buona per tutti gli usi e tutti gli utenti. Quasi tutti gli strumenti possono essere utilizzati, anche in maniera molto selettiva, per conseguire obiettivi specifici;
- detto ciò, il tablet risulta uno strumento molto più intuitivo e facile da usare (effetto del *touch screen*), immediato (si possono fare le cose in meno passaggi) e con un grado di accettazione molto più elevato rispetto al personal computer, in particolare per un'utenza a scolarità debole e con scarse competenze digitali;
- in quanto dispositivo mobile, inoltre, il tablet si presta bene ad un utilizzo non solo in classe e in attività programmate fuori dalla scuola, ma anche in una logica di apprendimento (parziale) a distanza per riprendere esercizi e continuare lo studio individualmente a casa e altrove;
- il potenziale di qualsiasi strumento tecnologico va in ogni caso sperimentato con pazienza e rigore per valutarne i benefici (e i limiti) in termini di efficacia rispetto agli obiettivi di apprendimento e ad altri obiettivi importanti (ad es. l'inclusione sociale e digitale).



In questa chiave di lettura, le potenzialità di sfruttamento degli strumenti che gli utenti già utilizzano abitualmente (cellulari e smartphone) appaiono ancora tutte da esplorare.

Scelta delle applicazioni (app)

Il progetto Tabula ha verificato che ad oggi non esistono applicazioni specificamente sviluppate per l'apprendimento linguistico di adulti a bassa o nulla scolarità. Si tratta quindi di selezionare e utilizzare al meglio applicazioni realizzate per altri utenti (spesso bambini e ragazzi) e obiettivi.

In generale, meno app si usano, meglio è. Soprattutto nelle fasi iniziali di sviluppo di competenze digitali, è meglio usare diverse app semplici, ciascuna con funzionalità specifiche, piuttosto che una sola app con le stesse funzionalità tutte integrate. In genere, infatti, le app multifunzionali sono più complesse da padroneggiare per un utente inesperto.

Si raccomanda inoltre di utilizzare le funzioni più "neutre" che ci sono nelle app per bambini e in generale di fare attenzione a non "infantilizzare" gli adulti, perché questo provoca reazioni negative.

Supporti per la condivisione

Data l'opportunità di alternare momenti di lavoro comune a momenti di lavoro individuale, è importante prevedere il ricorso a supporti (LIM, videoproiettore ecc.) che consentano di: a) visualizzare le spiegazioni in aula rivolte a tutti; b) facilitare la lettura collettiva visualizzando anche con modalità dinamiche (ad es. ingrandimenti di lettere e parole, selezione di sillabe ecc.) le schede e altri materiali didattici; c) condividere in aula i materiali prodotti dai singoli allievi ed eventualmente recuperati in rete.

Assistenza e manutenzione delle strumentazioni

Quanto più l'attività didattica dipende dal funzionamento di strumenti tecnologici (come nei casi analizzati), tanto più è indispensabile che tale funzionamento sia garantito al meglio e continuativamente, pena la disaffezione di docenti, studenti e chiunque altro sia coinvolto. Questo aspetto viene spesso trascurato nei progetti (anche per vincoli al finanziamento delle spese correnti, rispetto agli investimenti), facendo mancare le risorse necessarie per assistenza tecnica e manutenzione.

Piccoli accorgimenti e suggerimenti

Dall'esperienza di Fornovo sulla comunicazione a distanza:

- viene sconsigliato l'uso del microfono in aula in quanto in genere non necessario e per evitare l'effetto "spettacolo" che tende a generare;
- si suggerisce di "tarare" l'utilizzo della webcam con l'esperienza, per evitare da un lato l'impegno aggiuntivo per il docente o altro assistente d'aula derivante da una sua gestione molto dinamica (con spostamenti continui del puntamento), dall'altro, che rimanga fissa per troppo tempo o solo sul docente o solo sugli allievi in aula

Dall'esperienza Tabula è emersa l'utilità di acquistare assieme ai tablet anche le cover con supporto rigido, oltre che per proteggerli, anche per poterli posizionare e utilizzare in verticale inclinati (tipo leggio).



3.6 Didattica e strumenti digitali

Per il carattere delle diverse sperimentazioni, le osservazioni sulla didattica derivano soprattutto dal progetto Tabula.

Integrare il tablet con strumenti e attività d'aula abituali

Alcuni momenti di esplorazione e utilizzo libero e personale del tablet in classe da parte degli alunni possono essere utili (in particolare nelle fasi iniziali di familiarizzazione con lo strumento) e anche opportuni (soprattutto con utenti giovani che tipicamente vogliono consultare Facebook)³⁹.

In generale, però, l'esperienza Tabula mostra che i benefici dall'uso del tablet si manifestano quando viene inserito in altre attività guidate dall'insegnante, coinvolgendo appena possibile altre persone ed integrandolo con gli altri strumenti abituali dello studio (lavagna, quaderno, schede per esercizi ecc.). Riprendendo quanto scritto nel caso studio: con una dinamica ricorrente nelle lezioni, una parola (o una lettera o una sillaba) prima viene letta dall'insegnante, poi viene scritta sempre da lei sulla lavagna, poi dall'allievo viene letta e scritta sul quaderno o nella scheda didattica e infine sul tablet. Questa sequenza è molto codificata e conosciuta nel contesto scolastico e per questo è rassicurante. Il tablet quasi sempre rinforza attività fatte prima sulla lavagna, il quaderno e la scheda, introducendo elementi di immediatezza, autenticità e anche divertimento che mancano (o sono molto più difficili da ottenere) nello schema tradizionale.

Ovviamente, il tablet consente anche di intraprendere attività nuove, in mobilità e anche fuori dall'aula.

Ancorare lo strumento a compiti precisi in progressione

Il tablet è molto funzionale e coerente con un approccio pedagogico costruttivista, nel quale lo studente è spinto a svolgere un ruolo attivo nell'apprendimento, di solito anche con dinamiche collaborative (si impara facendo assieme). In questa prospettiva, per avere buoni risultati l'esperienza Tabula ha evidenziato l'importanza di:

- ancorare sempre l'uso dello strumento ad un compito preciso e concreto;
- prevedere la progressione graduale dell'utilizzo strumentale del tablet e porla in relazione anche all'apprendimento linguistico
- strutturare la progressione didattica coniugandola con l'utilizzo di applicazioni utili;
- prevedere e alternare attività comuni o collaborative (a coppie o in piccolo gruppo), con attività che creano opportunità di lavoro ed espressione individuale.

Uno strumento utile a sostegno di questo approccio sono le schede sviluppate nel progetto Tabula (vedi Tabella 6) che possono servire per la programmazione delle attività, come strumento di gestione (verifica dell'avanzamento ecc.) e per raccogliere in maniera ordinata e funzionale alla condivisione con altri docenti ed eventuali valutatori esterni osservazioni e feedback sugli esiti delle attività.

³⁹ Si veda la sezione 2.3 e la nota 27 su possibili soluzioni per gestire l'uso "improprio" di Internet in classe.



Attenzione agli aspetti di privacy con le immagini

Tabula ha mostrato il grande valore della possibilità fornita dai tablet di fotografare e produrre video in aula e fuori –con gli studenti stessi come primi soggetti “catturati” nelle immagini- e di usare il materiale prodotto nella didattica. Data la varietà di background culturali degli alunni, è però importante prestare la massima attenzione alle diverse sensibilità che si possono incontrare su questo aspetto e al legittimo diritto alla privacy. E' quindi opportuno dare spiegazioni precise del ruolo di foto e video nella didattica (anche ricorrendo a mediatori culturali, se necessario) e fare firmare una liberatoria qualora si intenda fare un uso del materiale prodotto in altri contesti.

Dare spazio a espressività individuale e a materiali autentici

Il tablet consente in maniera abbastanza facile di utilizzare funzioni che consentono di personalizzare la produzione dello studente creando spazi inediti di espressione e comunicazione con il docente e i compagni di classe. Analogamente, come qualsiasi dispositivo digitale collegato in rete, il tablet consente di attingere materiale dal mondo reale-virtuale del luogo dove si vive o da cui si proviene.

Queste opportunità sono molto importanti dal punto di vista motivazionale per gli alunni e sono anche una fonte inedita di conoscenze potenzialmente molto ricche e utili per l'insegnante sui suoi studenti (si veda “Autostima e motivazione” nella sezione 2.4).

Attenzione ai tempi e alla fatica del docente e... degli studenti

L'introduzione di strumenti digitali nell'insegnamento –anche con funzioni diverse, come nei due casi analizzati- comporta ritmi più serrati e richiede maggiore attenzione al docente, anche solo perché succedono più cose, più velocemente. E' importante quindi considerare questo fatto e adottare –se possibile- qualche contromisura, a partire da una preparazione più accurata delle lezioni (per poter in qualche modo “battere il ritmo”) e dall'affiancamento di una figura di supporto al docente (vedi sopra).

Dal punto di vista degli studenti, le due esperienze indicano effetti diversi dall'uso degli strumenti digitali. A Fornovo, è stato segnalato esplicitamente che il ricorso alla videoconferenza rendeva in genere le lezioni più faticose da seguire anche per gli studenti. La comunicazione mediata risultava sub-ottimale rispetto a quella diretta in presenza, richiedendo un di più di attenzione e/o generando tempi morti, incomprensioni da recuperare ecc. A Torino, al contrario, l'uso dei tablet in prima persona sembra aver comportato quasi sempre maggiore interesse e partecipazione alle attività d'aula, portando a superare la fatica tipica di lezioni più tradizionali.

Entrambe le esperienze, comunque, suggeriscono di contenere la durata delle singole lezioni a beneficio di docenti e allievi; le 3 ore d'aula –praticate in alcuni dei corsi analizzati- risultano eccessive.

La gestione attenta degli alunni a distanza

Nel caso di Fornovo, un ulteriore elemento di complessità e fatica per il docente è costituito dalla presenza di alunni collegati a distanza, che comportano il gestire una o più interazioni aggiuntive a quelle già in atto in aula. La presenza virtuale deve essere considerata costantemente e in qualche modo deve essere integrata nelle dinamiche d'aula, pena la perdita di interesse e partecipazione



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

alla lezione delle diverse parti in gioco. Di nuovo, preparare le lezioni con cura e in dettaglio consente di gestire meglio questa esigenza.

A questo riguardo, appare importante anche l'utilizzo del libro, del quaderno di esercizi e di eventuali altri materiali proposti dall'insegnante durante la lezione da condividere (via Hangout) o trasmettere allo studente collegato in remoto. L'insegnante può sfruttare questi strumenti per creare continuità e condivisione tra i soggetti distanti, pur con i limiti tecnici illustrati nel caso studio.

L'ipotesi accennata in precedenza di utilizzo di dispositivi mobili –come il tablet- per attività da fare in classe ma anche a casa contribuirebbe ulteriormente a creare questo aspetto di continuità.

Documentazione delle attività e valutazione dei risultati

Dato il carattere sperimentale e la presenza ancora di poche esperienze innovative di utilizzo di strumenti digitali nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti, in particolare a bassa o nulla scolarità, risulta di fondamentale importanza la documentazione delle attività realizzate e dei loro prodotti (anche con finalità di riutilizzo nella didattica) e la raccolta di osservazioni e possibilmente di elementi oggettivi che consentano di valutare i risultati conseguiti sul piano dell'apprendimento linguistico e digitale e di altri aspetti ritenuti significativi.

Queste informazioni e conoscenze sono potenzialmente di grande valore per tutti gli attori che si cimentano sul campo in attività di didattica innovativa, ma anche per i decisori pubblici che sono sollecitati ad investire risorse (sempre limitate) in questa direzione.