



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Un percorso di *Digital Storytelling* per l'apprendimento della lingua inglese: un confronto tra Danimarca e Italia

Relatrice

Benedetta Garofolin

Laureanda

Francesca Santin

Matricola: 1235928

Anno accademico: 2023/2024

INDICE

| | |
|---|-----------|
| Introduzione | 1 |
| 1. Che cosa sta alla base dell'apprendimento di una lingua?..... | 3 |
| 1.1. Studi di glottodidattica | 3 |
| 1.1.1. La glottodidattica | 3 |
| 1.1.2. Il funzionamento dei bambini nell'apprendimento delle lingue | 5 |
| 1.1.3. La molteplicità di stili cognitivi nell'apprendimento delle lingue | 8 |
| 1.1.4. I vantaggi dell'accostamento precoce della lingua straniera | 9 |
| 1.2. Implicazioni didattiche..... | 10 |
| 1.2.1. L' <i>Active Learning</i> | 11 |
| 1.2.2. Il ruolo dell'insegnante | 12 |
| 2. La tecnica del <i>Digital Storytelling</i> | 15 |
| 2.1. L'origine della narrazione..... | 15 |
| 2.2. Lo <i>Storytelling</i> | 16 |
| 2.3. Definizione e natura del <i>Digital Storytelling</i> | 18 |
| 2.4. L'importanza del processo | 19 |
| 2.4.1 Documentare il processo | 21 |
| 2.5. Le potenzialità del formato digitale..... | 22 |
| 2.6. Il <i>Digital Storytelling</i> per l'apprendimento di una lingua straniera | 24 |
| 3. Pianificazione e contesto della ricerca sperimentale..... | 27 |
| 3.1 Pianificazione della ricerca | 27 |
| 3.1.1 Motivazione | 27 |
| 3.1.2. Scelta del focus | 28 |
| 3.1.3. Fasi della ricerca..... | 30 |
| 3.2 Presentazione del contesto danese..... | 32 |
| 3.2.1 Organizzazione scolastica | 32 |
| 3.2.2. L'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria danese..... | 34 |
| 3.2.3 Contesto scuola..... | 34 |
| 3.2.4. Significativi processi di insegnamento-apprendimento della lingua straniera osservati .. | 36 |
| 3.2.5. Presentazione della classe | 38 |
| 3.3 Presentazione del contesto italiano | 41 |
| 3.3.1. L'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria italiana..... | 41 |
| 3.3.2. Contesto scuola..... | 42 |

| | |
|---|-----------|
| 3.3.3. Significativi processi di insegnamento-apprendimento della lingua inglese osservati | 44 |
| 3.3.4. Presentazione della classe | 45 |
| 4. Sperimentazione del <i>Digital Storytelling</i> nel contesto danese | 49 |
| 4.1. Progettazione del <i>Digital Storytelling</i> | 49 |
| 4.2. Conduzione del <i>Digital Storytelling</i> | 52 |
| 4.3. Analisi dei dati e osservazioni..... | 58 |
| 5. Sperimentazione del <i>Digital Storytelling</i> nel contesto italiano..... | 64 |
| 5.1. Progettazione del <i>Digital Storytelling</i> | 64 |
| 5.2. Conduzione del <i>Digital Storytelling</i> | 65 |
| 5.3. Analisi dei dati e osservazioni..... | 71 |
| 6. Confronto tra le due sperimentazioni | 77 |
| 6.1. Similarità e differenze tra il contesto danese e il contesto italiano | 77 |
| 6.1.1. Normativa e documentazione scolastica | 78 |
| 6.1.2. Osservazione delle lezioni..... | 81 |
| 6.1.3. Biografie linguistiche a confronto | 83 |
| 6.2 Punti di convergenza e divergenza tra le sperimentazioni nel contesto danese e nel contesto italiano..... | 85 |
| 6.3 Considerazioni finali | 87 |
| Conclusione | 90 |
| Bibliografia..... | 92 |
| Sitografia | 97 |
| Normativa..... | 98 |
| Documentazione scolastica | 98 |
| Allegati..... | 99 |
| Allegato 1: Griglia osservativa di una lezione | 99 |
| Allegato 2: Scheda di osservazione dei processi di insegnamento-apprendimento..... | 100 |
| Allegato 3: Diario di osservazione libero | 102 |
| Allegato 4: Intervista per insegnanti di lingua inglese (versione italiana)..... | 103 |
| Allegato 5: Questionario per l'indagine sulla biografia linguistica (versione italiana) | 104 |
| Allegato 6: <i>Log book</i> inerente al processo del <i>Digital Storytelling</i> (versione italiana)..... | 105 |
| Allegato 7: Autovalutazione finale (versione italiana)..... | 106 |
| Allegato 8: Tabella di progettazione del DS nel contesto danese..... | 107 |

| | |
|---|-----|
| Allegato 9: Esempi di idee per la propria parte di storia, espresse sottoforma di elenchi puntati o appunti. | 108 |
| Allegato 10: Parti di storia scritte dai bambini nei vari gruppi (contesto danese) | 109 |
| Allegato 11: Tabella per la definizione delle caratteristiche dei personaggi delle storie (contesto danese) | 115 |
| Allegato 12: Libri digitali, prodotto finale del <i>Digital Storytelling</i> (contesto danese) | 116 |
| Allegato 13: Tabella di progettazione del DS nel contesto italiano | 120 |
| Allegato 14: Parti di storia scritte dai bambini nei vari gruppi (contesto italiano) | 124 |
| Allegato 15: Tabella per la definizione delle caratteristiche dei personaggi delle storie (contesto italiano) | 128 |
| Allegato 16: Libri digitali, prodotto finale del <i>Digital Storytelling</i> (contesto italiano) | 129 |
| Allegato 17: Esempio significativo di scrittura con <i>spelling</i> poco corretto | 133 |

Introduzione

Oggi giorno la lingua inglese è sempre più presente nella quotidianità delle persone e si richiede, dunque, di avere le competenze adeguate ad un utilizzo efficace di essa.

Gli studi di glottodidattica e delle neuroscienze, che costituiscono le premesse per comprendere come avviene il processo di acquisizione e apprendimento di una lingua, evidenziano l'importanza e i vantaggi dell'accostamento di una lingua straniera alla propria lingua materna, soprattutto durante l'infanzia. Ne consegue che, essendo la scuola una delle maggiori agenzie educative presenti durante tale fase di crescita, questa possa assumere un ruolo davvero significativo nell'accompagnare i bambini e le bambine nell'apprendimento dell'inglese, ricorrendo in particolare ad una didattica attiva e ad una prospettiva spontanea di acquisizione della lingua.

Inoltre la mia esperienza all'estero, come studentessa e cittadina italiana, mi ha condotta a prendere consapevolezza che il livello di lingua inglese del nostro paese è generalmente inferiore rispetto a quello degli altri paesi europei ed extraeuropei. È nato in me, quindi, il desiderio di comprendere le motivazioni alla base di questa condizione, alla luce delle premesse teoriche e del mio percorso professionale. Tale desiderio si è realizzato attraverso la ricerca di natura sperimentale che ho intrapreso, durante quest'ultimo anno accademico, con lo scopo di approfondire, in particolare, il *gap* di competenza linguistica presente tra Italia e Danimarca. Sono stata accolta in due contesti scolastici primari, la *Nørrebro Park Skole* a Copenaghen e la scuola primaria P.V. Masaccio dell'IC 1 di Castelfranco Veneto, dove ho avuto l'opportunità di svolgere la mia sperimentazione. Essa si è basata su un periodo di osservazione delle lezioni della disciplina inglese, per poter analizzare il processo di insegnamento-apprendimento di essa all'interno dei due contesti, e sulla realizzazione di un progetto di *Digital Storytelling* in lingua, con il fine di confrontare gli elementi di convergenza e divergenza incontrati durante il processo. In aggiunta, per capire se e quanto il contesto influisca nell'acquisizione di una lingua straniera, ho indagato la biografia linguistica degli alunni.

Ogni fase di questa ricerca mi ha guidata nel rispondere ad alcune domande di partenza che mi ero posta e di trarre delle conclusioni, specifiche e limitate al contesto affrontato, sul valore della lingua inglese durante la crescita, nell'ambiente scolastico ed extrascolastico.

Il presente elaborato è suddiviso in sei capitoli e raccoglie tutti gli elementi che hanno caratterizzato la ricerca sperimentale svolta, dalla dimensione teorica alla documentazione di quanto progettato e realizzato nei due contesti danese e italiano.

Il primo capitolo è costituito da un insieme di premesse relative a ciò che sta alla base dell'apprendimento di una lingua. Facendo riferimento agli studi di glottodidattica e delle neuroscienze poi, ho individuato le implicazioni di tali teorie sul piano didattico-metodologico all'interno dei contesti scolastici.

Il secondo capitolo approfondisce la tecnica del *Digital Storytelling*, a partire dalle origini della narrazione, identificando in seguito i vantaggi della dimensione digitale e giungendo infine alle potenzialità che oggi la tecnica stessa può avere nel processo di insegnamento-apprendimento della lingua inglese.

Il terzo capitolo si apre con la pianificazione della ricerca sperimentale, descrivendo la motivazione, definendo le domande alla base del percorso effettuato e stabilendo le fasi con i relativi strumenti impiegati nella sperimentazione. Successivamente vengono presentati i contesti, danese e italiano in cui sono stata accolta, procedendo dalla dimensione normativa generale sull'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria ad una descrizione della classe di riferimento per lo svolgimento del *Digital Storytelling*.

Il quarto capitolo e il quinto capitolo sono dedicati alla sperimentazione vera e propria del progetto di *Digital Storytelling* nei due contesti, prima nella classe 4C della *Nørrebro Park Skole* a Copenaghen e poi nella classe 5B della scuola primaria P.V. Masaccio dell'IC 1 di Castelfranco Veneto. Entrambi contengono un focus sulla progettazione e sulla conduzione del *Digital Storytelling*, con una successiva analisi dei dati e delle osservazioni raccolti durante il processo.

Nel sesto e ultimo capitolo viene messo in luce un confronto Italia e Danimarca, circoscritto sempre a quanto sperimentato. Ho evidenziato, in particolare, due aspetti per poi giungere alle considerazioni finali: le similarità e le differenze tra il contesto italiano e il contesto danese e i punti di convergenza e divergenza individuati tra le due sperimentazioni.

1. Che cosa sta alla base dell'apprendimento di una lingua?

1.1. Studi di glottodidattica

1.1.1. La glottodidattica

Per glottodidattica si intende la disciplina scientifica teorico-pratica, appartenente al settore della linguistica, che si occupa di elaborare le teorie e i corrispondenti piani operativi inerenti alla didattica delle lingue. Ha dunque come oggetto di studio i processi di acquisizione e apprendimento di una lingua, sia essa lingua materna o lingua straniera. Come afferma Balboni (2002) è una scienza autonoma, la quale si caratterizza tuttavia per la propria interdisciplinarietà, in quanto trae diverse conoscenze da risultati di ricerche effettuate all'interno del dominio di molteplici discipline: Scienze del linguaggio e della comunicazione, Scienze dell'educazione e della formazione, Scienze psicologiche e Scienze della cultura e della società.

- Le Scienze del linguaggio e della comunicazione conducono nella riflessione scientifica in termini di natura della comunicazione e degli eventi comunicativi, strutturazione dei linguaggi, nozioni di sociolinguistica e pragmalinguistica e il concetto di interlingua, mettendo in luce le competenze necessarie in un atto comunicativo.
- Le Scienze psicologiche indagano principi di neurolinguistica, psicolinguistica, psicopedagogia e psicodidattica e psicologia relazionale, i quali risultano essenziali per comprendere come avviene lo sviluppo della persona in relazione al percorso di apprendimento della lingua. All'interno di tale ambito vengono anche collocati gli studi sul bilinguismo e i vantaggi che tale condizione porta con sé.
- Le Scienze della cultura e della società, anche se a primo impatto potrebbero sembrare secondaria o di contorno, in realtà svolge un ruolo alquanto significativo nell'apprendimento della lingua poiché gli elementi culturali e specifiche relative alle varie comunità di parlanti sono parte integrante della lingua stessa e utili alla comprensione di alcuni fattori che altrimenti rischierebbero di diventare misconcezioni o stereotipi. Questa disciplina racchiude dunque al suo interno alcuni studi relativamente a modelli culturali, generali di antropologia e di pragmatica e di comunicazione interculturali.
- Le Scienze dell'educazione e della formazione, alla base delle quali sono necessari principi di pedagogia generale, metodologia didattica e tecnologia didattica, ricercano l'efficacia dell'acquisizione della lingua nei processi di insegnamento, cercando di enfatizzare

l'importanza della coincidenza tra mezzo e fine (insegnare la lingua o altre discipline attraverso la lingua stessa) e sottolineare quali possono essere i vantaggi dell'esposizione linguistica frequente.

Le nozioni provenienti da queste quattro aree di riferimento vengono integrate tra loro per dare vita a nuovi saperi che vanno a costituire la dimensione della Glottodidattica, il cui campo d'azione è molto vasto; di conseguenza la continua intersezione tra contenuti di diverse discipline è fondamentale per espletare la funzione di tale scienza: «teorizzare e realizzare i percorsi dell'acquisizione linguistica e dell'educazione linguistica» (Balboni, 2002, p. 26).

Ne deriva, quindi, che ciascun insegnante di lingua debba conoscere i principali presupposti teorici per poter progettare e condurre azioni didattiche basate su criteri teorici fondati. Tutto ciò che riguarda la dimensione della teoria viene tradotta poi nella pratica attraverso la determinazione di un approccio, che individua le finalità dell'educazione linguistica, tenendo come riferimento gli obiettivi glottodidattici. L'approccio scelto si concretizza in un metodo, ovvero una serie di modelli operativi, metodologie e materiali didattici che siano adeguati e coerenti rispetto alle decisioni prese in precedenza e che vengano infine espressi tramite delle attività o degli esercizi, che rientrano nella categoria delle tecniche. Queste vengono condotte direttamente sul piano didattico, si tratta di procedure che hanno lo scopo di promuovere lo sviluppo di numerose abilità richieste dal processo di acquisizione e apprendimento di una lingua: abilità ricettive, abilità produttive, abilità di interazione e abilità di trasformazione e manipolazione dei testi. Le tecniche inoltre sono funzionali per la scoperta, la contestualizzazione e la fissazione di quei meccanismi regolari che caratterizzano il linguaggio.

In particolar modo la glottodidattica valorizza l'approccio comunicativo poiché rispecchia maggiormente la naturale acquisizione della lingua materna, durante la quale è più importante il messaggio e il significato dell'atto comunicativo invece che la correttezza di espressione. Alcuni studi (in particolare Krashen 1981, Krashen & Terrell, 1982) hanno infatti dimostrato che, nel momento in cui si è esposti ad una nuova lingua, è molto più funzionale che il processo di apprendimento sia simile a quello spontaneo e dia importanza alla dimensione comunicativa, la quale richiede che in un evento comunicativo prevalgano soprattutto comprensione e produzione orale. Per mezzo di tale modalità è possibile raggiungere la competenza comunicativa, che è costituita da tre diversi aspetti: sapere la lingua, che sottende la competenza linguistica, le competenze extralinguistiche e le competenze contestuali; saper fare lingua e saper fare con la lingua, cioè avere la capacità di

utilizzarla correttamente a seconda dei contesti e improvvisare, sulla base delle conoscenze acquisite, in situazioni nuove (Hymes, 1966).

A supporto di ciò Krashen (1981) fa una distinzione tra acquisizione («*Second language acquisition*») e apprendimento («*Second language learning*»), attribuendo loro significati distinti che, nel processo linguistico hanno considerevoli conseguenze a livello di efficacia. L'acquisizione è inconscia e spontanea, quindi ciò che viene acquisito entra subito a far parte della memoria a lungo termine e diventa una competenza stabile della persona; l'apprendimento invece è conscio, strutturato, razionale, generalmente predeterminato dall'insegnante; perciò, gli elementi frutto dell'apprendimento vengono inseriti più lentamente nella memoria e molte volte ci rimangono solamente per un tempo breve e ristretto. Per riuscire a garantire quindi che l'acquisizione della lingua straniera sia il frutto di un percorso significativo e durevole, la glottodidattica spinge ad insegnare la lingua utilizzando la lingua stessa, attribuendole così il ruolo di mezzo e di fine.

1.1.2. Il funzionamento dei bambini nell'apprendimento delle lingue

«Il linguaggio è un tratto specifico della specie umana» (De Marco, 2000, p. 22). Tutti i bambini infatti, escluse situazioni di grave disabilità o eccezioni legate al contesto, se esposti al linguaggio fin dal periodo della gestazione, acquisiscono naturalmente e spontaneamente la lingua secondo le fasi di sviluppo. Il linguaggio, perché si compia nella maniera più efficace possibile, dovrebbe essere compreso nel periodo caratterizzato dalla massima plasticità del cervello, quando il numero di sinapsi che si attiva è soggetto ad incremento, consentendo un recupero più veloce ed efficiente delle informazioni necessarie (Lucangeli, 2019). Ciò non significa, però, che superato il «periodo critico» (Berardi et al., 2015) le persone non possano più acquisire una lingua, anzi tale processo può sempre accadere; la differenza consiste nelle difficoltà più o meno notevoli che generalmente si incontrano all'aumentare dell'età, a causa della minore plasticità del cervello. È importante, dunque, essere consapevoli che al variare dell'età varia anche la qualità dei risultati in termini di acquisizione delle lingue.

Tutto questo è stato dimostrato dal filosofo e linguista Chomsky (1965), il quale sosteneva che la caratteristica che distingue e rende unici gli esseri umani sia proprio la facoltà di linguaggio considerata una predisposizione, innata e trasmessa geneticamente, ad imparare qualsiasi lingua a qualsiasi età. Secondo alcune ricerche, da lui effettuate in ambito psicolinguistico, ciò è possibile in quanto tutte le lingue sono riconducibili a delle grammatiche generative, costituite da regole profonde, che determinano le strutture essenziali di funzionamento della lingua stessa. Si parla

dunque di «universali» per riferirsi a questi meccanismi comuni sottostanti a tutte le lingue che implicano lo sviluppo del linguaggio indipendentemente dall'ambiente socio-culturale in cui la persona vive.

Nel corso degli anni, dunque, si è cercato di scoprire quali siano le variabili che incidono nel processo di acquisizione linguistica, per mezzo di dati rilevati da studi longitudinali e, grazie all'apporto di elementi provenienti da discipline sempre più specifiche e attente ai processi neuro-psicologici in età infantile, alcune teorie elaborate inizialmente sono state messe in discussione e rivisitate. Si tratta principalmente di quelle di stampo comportamentista, all'interno delle quali lo psicologo Skinner ha avuto una grande influenza. L'ipotesi che vi è alla base parte dall'assunto che l'apprendimento del linguaggio avvenga allo stesso modo di ogni altro comportamento, attraverso rinforzi e punizioni che provengono dall'interazione con l'ambiente, quindi secondo un condizionamento operante. L'imitazione secondo tale teoria svolge un ruolo essenziale, ne consegue che gli stimoli ambientali abbiano un peso ben maggiore rispetto alla componente cognitiva, messa in luce invece da Chomsky. Egli, in opposizione all'ipotesi comportamentista, ha sviluppato una teoria innatista, secondo cui l'esperienza e quanto proviene dall'esterno servono semplicemente ad innescare ciò che è già presente nella mente. Nulla quindi si apprende, si tratta solo di fornire input e creare le condizioni adatte affinché le conoscenze astratte presenti fin dalla nascita possano in qualche modo avere l'opportunità di essere utilizzate e sviluppate. Oggigiorno si parla di accostamento linguistico (Balboni et al., 2001; Daloiso, 2007) proprio per questo motivo, poiché l'obiettivo dell'insegnamento è quello di fare emergere qualcosa che già è presente nel patrimonio genetico, la cui finalità primaria è un incontro positivo con un nuovo codice espressivo.

Essendo però le due teorie appena esplicitate limitate a causa della loro posizione alquanto estrema, è nata a seguire una terza ipotesi elaborata dai maggiori esponenti del costruttivismo (Vygotskji, 1966; Piaget 1968), l'ipotesi costruttivista appunto, la quale mette in luce l'interazione continua ed essenziale tra le predisposizioni innate dei bambini e tutto l'insieme degli stimoli e le esperienze che giungono dall'ambiente in cui la lingua viene appresa.

In secondo luogo, quando si fa riferimento al bambino come protagonista dell'acquisizione e dell'apprendimento della lingua, non si possono tralasciare i numerosi studiosi di neuro-linguistica che hanno indagato e tentato di dare una spiegazione relativamente al funzionamento del cervello nei confronti del processo linguistico. Esso, infatti, è il protagonista che per primo entra in azione quando si impara una lingua, in quanto immagazzina gli automatismi caratteristici della lingua e li conserva. Ancora oggi le ricerche sono molto vive e continuano ad esplorare teorie e modelli

cercando di definire la stretta relazione che intercorre tra lingua e cervello, stilando diverse teorie che si integrano l'una con l'altra.

Il cervello dal punto di vista biologico è diviso in due emisferi, destro e sinistro, che svolgono funzioni diverse e percepiscono la realtà secondo due processi differenti, complementari tra loro. Ogni essere umano utilizza in maniera preferenziale uno dei due a seconda delle proprie caratteristiche individuali, però in generale non esiste una dominanza assoluta. Danesi (2003), con l'introduzione del concetto di «bimodalità», afferma che entrambi gli emisferi sono tendenzialmente coinvolti nell'acquisizione della lingua, ognuno con le proprie specificità, in quanto conducono alla scoperta di fenomeni che si differenziano e si completano a vicenda. Ciò significa che le due modalità del cervello devono essere integrate affinché l'intera mente operi e lavori per portare a termine il processo. Sempre Danesi introduce anche il concetto di direzionalità, con il quale sottolinea l'importanza di seguire una specifica e ben determinata via nell'insegnamento e nell'apprendimento linguistico, che parte dalla stimolazione dell'emisfero destro, gestore degli aspetti globali, analogici, emozionali-motivazionali, intuitivi e visivi; per poi sfociare nell'emisfero sinistro, il quale si caratterizza per essere sequenziale, logico, razionale e attento all'analisi. Dal punto di vista linguistico si ricava che, in un ambiente sociale o in un ambiente di apprendimento, le situazioni da favorire inizialmente devono essere indirizzate a comunicazione e comprensione generali con una particolare attenzione al canale percettivo visivo e alla dimensione comportamentale, senza entrare nello specifico analitico delle strutture. In questo modo vengono attivate la motivazione e la *warm cognition*, cioè l'associazione di concetti cognitivi ad emozioni positive che rendono il processo di apprendimento più efficace e più significativo. Spesso si sottovalutano la componente emozionale e la dimensione psicoaffettiva, che rappresentano invece una parte essenziale soprattutto per i bambini. Non bisogna dimenticare, in un contesto di apprendimento, che il benessere del discente è sempre il primo obiettivo da perseguire. Una particolare attenzione va prestata al filtro affettivo, uno dei 5 concetti che Krashen (1981) espone nella teoria *Second Language Acquisition Theory (SLAT)*, cioè a quei legami chimici tra neurotrasmettitori che si creano all'interno dell'area neuro-psicologica a causa dello stato emotivo del bambino durante l'acquisizione della lingua. Se la condizione in cui si trova è rilassata, le informazioni defluiscono in entrata e in uscita, attraversando una fase di rielaborazione e memorizzazione, senza intoppi. Il cervello, infatti, produce e utilizza neurotrasmettitori che facilitano l'azione della memoria. In uno stato di paura e stress, o di ansia da prestazione e bassa autostima, si produce invece uno steroide che blocca i neurotrasmettitori e

pone in conflitto l'amigdala e l'ippocampo, inibendo il processo di memorizzazione (Lucangeli, 2019).

1.1.3. La molteplicità di stili cognitivi nell'apprendimento delle lingue

Poiché ancora una volta il processo di acquisizione e apprendimento della lingua interessa gli esseri umani, è necessario ricordare che ogni individuo si avvicina ad imparare secondo il proprio stile cognitivo. L'idea di stile, come afferma Pallotti (1998) implica che non esiste un ideale al quale ci si trova più o meno prossimi ma semplicemente che si può affrontare un compito cognitivo in modi diversi. Ciò significa che ognuno percepisce le informazioni o gli stimoli, li organizza e li rielabora a livello cerebrale e predispone delle strategie per richiamarli alla memoria nel corso del tempo. In particolare Caon (2022) mette in evidenza le principali coppie dicotomiche di stili cognitivi che possono trovare ampia declinazione in ambito glottodidattico:

- stile analitico/globale, i quali si riferiscono al modo in cui gli individui classificano o formulano le ipotesi (scomporre i compiti in unità oppure privilegiare l'insieme);
- stile sistematico/intuitivo, i quali determinano il raggiungimento di un risultato attraverso il ragionamento (più concentrato sui particolari e secondo un certo schema oppure più libero sulla base di ipotesi personali);
- stile impulsivo/riflessivo, i quali fanno riferimento ai diversi modi di elaborazione delle informazioni, che possono essere basati maggiormente su sensazioni personali provate di fronte agli input oppure su una valutazione più approfondita delle opzioni possibili;
- stile convergente/divergente, i quali sono la traduzione di un pensiero più logico-consequenziale oppure più originale e flessibile, che raggiunge le soluzioni tramite vie laterali.

Infine, anche rispetto all'intelligenza sono stati effettuati degli studi a livello scientifico, passando dall'idea che essa fosse un concetto monolitico e misurabile a visioni maggiormente sfaccettate. In particolare, nel 1986 lo psicologo Gardner ha teorizzato l'esistenza di diverse forme di intelligenza, definendole «intelligenze multiple»: l'intelligenza linguistica, logico-matematica, musicale, spaziale, corporea o cinestesica, intrapersonale, intrapersonale, naturalistica. Esse non sono però indipendenti l'una dall'altra, bensì vengono spesso utilizzate contemporaneamente e solo quando, all'interno di un processo di acquisizione della lingua, si creano le condizioni affinché siano stimolate l'apprendimento risulta significativo.

1.1.4. I vantaggi dell'accostamento precoce della lingua straniera

Come già affermato in precedenza, all'interno del campo delle neuroscienze evolutive è stata dimostrata l'esistenza di finestre temporali (0-3, 4-6, 9-22 anni), dette «periodi critici» (Berardi et al., 2015), entro cui l'acquisizione delle lingue permette di raggiungere risultati eccellenti, o comunque migliori, rispetto ad altri periodi della vita. In particolare le competenze fonetica e morfosintattica sono più difficili da sviluppare successivamente ai periodi critici, a differenza del lessico e le competenze pragma-linguistiche che possono essere apprese con successo in qualsiasi momento (Fabbro, 2004). Questo perché gli elementi appartenenti alle prime due vengono immagazzinati nella memoria implicita, che funziona attraverso automatismi linguistici inconsci ed è propria del primo e del secondo periodo critico. Questo va a giustificare il fatto che spesso i bambini più piccoli, mentre apprendono, non hanno piena consapevolezza di quanto sta accadendo e focalizzano la loro attenzione nell'attività, divertendosi, impegnandosi e provando emozioni positive che rimangono nella memoria.

L'acquisizione precoce alle lingue straniere porta con sé numerosi altri vantaggi che interessano fin da subito diversi ambiti dello sviluppo del bambino, oltre a quello prettamente linguistico, influenzando anche le sue competenze e il suo atteggiamento nel futuro.

Innanzitutto, dal punto di vista neurologico, l'esposizione ad altre lingue oltre a quella materna conduce ad un arricchimento cerebrale poiché la dominanza di una delle due parti del cervello viene meno e l'organizzazione del linguaggio appare più bilaterale. Inoltre Leopold (1949) sostiene che migliora anche lo sviluppo mentale, il pensiero astratto e quello simbolico poiché i bambini bilingui sono abituati a concentrarsi sul contenuto delle parole piuttosto che sulla loro forma (messaggio è più importante della grammatica). Vygotskij (1966), il quale è stato uno dei primi a sostenere il bilinguismo precoce, ha sottolineato il possesso di una competenza metacognitiva più sviluppata quando si prende consapevolezza che la relazione tra significante e significato è arbitraria, dunque la lingua che si usa per comunicare ed esprimersi è solamente una scelta tra le tante possibilità. Di conseguenza, se la situazione di bilinguismo è abbastanza avanzata i bambini riescono ad utilizzare parole di entrambi i patrimoni linguistici all'interno di una stessa frase, senza distinzione, poiché comprendono che non vi è differenza nella forma e il messaggio comunicato è quello desiderato. A livello teorico si parla del principio di interdipendenza linguistica, rappresentato metaforicamente da Cummins (1979) attraverso l'immagine dell'iceberg. Alcune ricerche più recenti (Barac & Byalistok, 2012; Fabbro, 2004; Kharkhurin, 2008) hanno rilevato che l'esposizione a più lingue porta a vantaggi anche a livello attentivo, di concentrazione e nel pensiero divergente, ovvero quella

capacità di attivare simultaneamente un elevato numero di categorie non correlate e utilizzare strategicamente diverse prospettive, dando vita a soluzioni creative. Tutti questi aspetti propri della dimensione neurologica hanno ovviamente un'influenza nel processo di apprendimento generale delle altre discipline scolastiche.

Dal punto di vista psicologico si possono individuare una serie di vantaggi che vanno ad influenzare la personalità e la sfera culturale dei bambini. Sembra essere maggiore la flessibilità e la capacità di adattarsi a diverse situazioni, assumendo una visione del mondo più aperta, più accogliente e più curiosa nei confronti di ambiente e conoscenze nuovi; viene infine stimolata la motivazione. Questa tolleranza e questo interesse per il diverso conducono ad un miglioramento anche delle competenze sociali, andando contro gli stereotipi e discriminazioni, e soprattutto della consapevolezza sociale di appartenere ad una comunità molto più ampia, i cui membri possono entrare facilmente in relazione e comunicazione grazie ad una lingua condivisa.

1.2. Implicazioni didattiche

Certamente tutti gli studi di glottodidattica appena esplicitati hanno avuto implicazioni sul piano didattico-metodologico, poiché una delle più importanti agenzie educative dove avviene l'apprendimento della lingua, la quale può essere la lingua materna, una lingua seconda per stranieri oppure una lingua straniera, è proprio la scuola.

Innanzitutto, è di fondamentale importanza proporre un approccio alla lingua che avvenga tramite la scoperta del bambino (come affermava Bruner negli anni '60 del '900), il quale in prima persona e in maniera attiva sperimenta, prova liberamente, intuisce, ipotizza, comprende e alla fine verifica. In questo modo il soggetto ha l'opportunità di riflettere sulla lingua e far emergere quanto già possiede nel proprio bagaglio di competenze (intese come conoscenze, abilità e atteggiamenti), seguendo un metodo naturale e spontaneo, più vicino possibile a quello implicitamente utilizzato per imparare la lingua materna. Per favorire, dunque, una comprensione significativa e un processo di acquisizione che conduca alla memorizzazione efficace degli elementi della lingua, è utile che venga predisposto un ambiente in cui sia possibile partire dalla grammatica implicita per poi giungere, alla fine del percorso, alla grammatica esplicita attraverso la quale verificare le ipotesi e le regole acquisite. Così facendo viene rispettata la direzionalità proposta da Danesi, in quanto il primo contatto con la lingua vede un'attivazione dell'emisfero destro e successivamente si completa l'apprendimento per mezzo delle funzioni proprie dell'emisfero sinistro.

Inoltre, sulla base della teoria delle intelligenze multiple, solamente un'alternanza di strategie, metodologie e tecniche garantisce che tutti gli alunni siano messi nelle condizioni di imparare e abbiano, di conseguenza, la possibilità di esprimersi al massimo del proprio potenziale, valorizzando i propri talenti, superando i propri limiti e attivando la *warm cognition* (Lucangeli, 2019). Infatti, tenendo in considerazione che ognuno presenta una dominanza emisferica specifica, la ripetitiva proposta di un'unica metodologia non permette ad entrambe le categorie di alunni di esercitare anche la parte meno utilizzata, rischiando di renderla così sempre più debole. In aggiunta, la mancanza di variazione metodologica conduce ad una situazione in cui emergono sempre gli stessi bambini, ovvero quelli che possiedono uno stile di apprendimento che meglio interagisce con le strategie proposte. Una continua alternanza risulta quindi essere la soluzione più efficace e ricca di vantaggi, poiché non esclude nessuno e consegna a ciascuno la preziosa opportunità di imparare, traendone in seguito anche benefici a livello personale e sociale.

1.2.1. L' Active Learning

Come per tutti i processi di apprendimento delle varie discipline, anche per l'acquisizione della lingua straniera valgono i principi generali della didattica, secondo cui porre il bambino al centro del proprio percorso permette di sviluppare competenze nettamente migliori rispetto ad un approccio più trasmissivo. Anche gli studi di glottodidattica, in particolare quelli appartenenti al ramo della glottodidattica esperienziale, affermano che il bambino è il protagonista del proprio processo di apprendimento, il quale appare significativo quando vengono stimolati la motivazione e il coinvolgimento. Infatti, se i discenti sono collocati al centro dell'azione didattica, essi hanno la possibilità di fruire dell'esperienza formativa della lingua straniera e allo stesso tempo produrre atti comunicativi grazie alla rielaborazione degli stimoli con le conoscenze pregresse. Questo avviene soprattutto quando la lingua viene utilizzata come mezzo, oltre che come fine, poiché i bambini vengono posti in situazioni in cui è necessario sia comprendere sia comunicare e dialogare con l'insegnante o con i compagni, sviluppando così competenze ricettive e produttive (Balboni, 2002). Titone (1976) sottolinea la necessità della partecipazione attiva da parte dello studente ai fini di un apprendimento significativo, cioè stabile e duraturo.

L'approccio metodologico dell'*active learning* risponde proprio a queste esigenze; Fedeli (2019, p.97) lo descrive come «un processo intenzionale nel quale vi è un'acquisizione di conoscenze attraverso la partecipazione attiva dei discenti». Gli alunni dunque dovrebbero essere stimolati ad apprendere per mezzo di un coinvolgimento globale, a più livelli: cognitivo, psico-emotivo, sociale, corporeo. Ciò

implica all'inizio percezione e osservazione, successivamente azione e interazione, di conseguenza partecipazione, che va sostenuta attraverso la promozione di esperienze concrete e continue, progressive in termini di difficoltà e positive dal punto di vista emozionale.

Affinché un processo di *active learning* funzioni in maniera efficace e significativa, l'ambiente di apprendimento svolge un ruolo fondamentale; essendo questo in costante relazione con il discente e avendo le potenzialità per cui l'interazione con il discente stesso può avere effetti molto positivi o molto negativi nel percorso di acquisizione della lingua. Alcuni elementi infatti, come la struttura e la disposizione degli oggetti all'interno dell'aula e la flessibilità con cui essa stessa può essere riorganizzata, incidono fortemente nella motivazione, nell'attivazione e nel coinvolgimento degli alunni. In una visione olistica dell'apprendimento in sé, se una metodologia di *active learning* è associata ad un ambiente stimolante, che nutre benessere ed effettivamente dà la possibilità al bambino di scoprire in autonomia, il processo di acquisizione della lingua rimane nella memoria come esperienza positiva e, di conseguenza, anche gli aspetti che richiedono maggiore concentrazione o sforzo, possono essere affrontati in termini di sfida. Inoltre l'*active learning* interessa numerose tecniche, ad esempio il *cooperative learning*, il *problem solving*, la discussione, in cui la dimensione sociale è fondamentale ed è parte integrante dell'apprendimento. Ciò implica che nel momento in cui l'ambiente didattico è predisposto per favorire la comunicazione e il confronto tra alunni l'obiettivo di apprendimento è conseguito; se al contrario il setting non rispetta le esigenze dell'attività allora gli alunni non potranno accedere completamente alle competenze da acquisire. Maugeri (2017) sostiene che lo spazio, all'interno di un approccio umanistico, configura come luogo di esperienza, quasi un «luogo di vita» dal punto di vista glottodidattico, e come fattore di supporto che sollecita gli aspetti emotivi e psicologici, incrementando così l'acquisizione linguistica e valorizzando l'individuo, considerato da Bruner il fulcro emotivo e razionale di ogni processo di apprendimento. Il principio dell'*active learning* secondo il quale il bambino costruisce le proprie conoscenze tramite la scoperta e un continuo confronto con i compagni e l'ambiente didattico in cui è immerso necessita una grande attenzione nell'organizzazione dell'aula, che tenga in considerazione la diversità che caratterizza ogni individuo e privilegi una visione globale, olistica e multifattoriale.

1.2.2. Il ruolo dell'insegnante

All'interno del processo di acquisizione della lingua straniera, che ripetendo ancora una volta dovrebbe avvenire secondo gli stessi meccanismi con cui si impara la lingua materna, l'insegnante

riveste un ruolo essenziale. Si occupa innanzitutto di analizzare il contesto, sia generale riguardante i prerequisiti e le varie predisposizioni dei bambini, sia individuale a livello di singoli elementi del gruppo, per poi progettare gli interventi didattici, scegliendo le strategie, i metodi e le tecniche più adeguati ed efficaci. Per fare ciò è bene che si tengano sempre in considerazione quali siano gli obiettivi dell'educazione linguistica e si proceda per priorità, secondo quanto emerso dalle ricerche in ambito glottodidattico. Questo implica che l'insegnante debba fornire una grande quantità di input comprensibili e accessibili ai destinatari. Poiché la comprensione degli input sia garantita, è necessario che l'input stesso sia collocato al gradino dell'ordine naturale immediatamente successivo all'input acquisito fino a quel momento. Si tratta dell'applicazione di Krashen (1981) sulla base della nozione psicologica che Vygotskij chiama «area di sviluppo potenziale» e Bruner riporta come «zona di sviluppo prossimale», ovvero la distanza tra la parte di un compito che una persona riesce ad eseguire in autonomia e il livello potenziale che può raggiungere nel tentativo di compiere la parte restante del compito. Tale distanza metaforica viene accorciata più velocemente sotto la guida di una persona più esperta (Balboni, 2002). L'insegnante, quindi, in qualità di persona più esperta, offre quel supporto che Bruner (1976) stesso chiama «*scaffolding*» affinché il bambino raggiunga l'autonomia e sviluppi anche competenze socio-emotive (quali l'autostima, la capacità di prendere decisioni, la resilienza, l'autoefficacia) che sono alla base di ogni processo di apprendimento. Tale supporto acquisisce un valore autentico quando l'insegnante reagisce in modo positivo quando gli alunni si mettono in gioco e partecipano, anche se non tutto è corretto, e dà *feedback* contestualizzati, equilibrati e orientati al futuro.

È necessario inoltre che gli input siano frequenti, cioè che l'esposizione ad essi sia costante, così come quando si impara la lingua materna il *caretaker* parla continuamente in modo naturale al bambino, e che avvenga in un ambiente sicuro e incoraggiante, dove ci sia una relazione di fiducia e di supporto. Slattery e Willis (2001) sostengono che la maggior parte delle caratteristiche proprie del *caretaker talk* possano essere applicate anche agli insegnanti di lingua straniera, affinché questi accompagnino gli alunni nell'acquisizione, parlando molto, utilizzando la ripetizione, aggiungendo e migliorando quanto detto dagli alunni. È fondamentale infatti che, nel ristretto numero di ore di lingua inglese presenti nel piano didattico scolastico, i bambini sentano l'insegnante parlare in lingua il più possibile e che l'italiano venga limitato a particolari momenti, ad esempio per la spiegazione di un'attività per la prima volta oppure quando sembra che il disorientamento sia maggiore della comprensione. Sicuramente gli alunni all'inizio sono più propensi a rispondere in italiano anziché in lingua, ma anche questa situazione ha un buon potenziale in quanto è un'evidenza di comprensione;

tuttavia la perseveranza da parte dell'insegnante di esprimersi in lingua dà la possibilità di acquisire i suoni e sperimentare il linguaggio. Questa strategia prende il nome di «*recasting*» ed un'altra strategia molto utile da utilizzare è il «*rephrasing*», ovvero la riformulazione corretta di quanto gli alunni hanno detto in inglese, in ottica incoraggiante e migliorativa, non critica o giudicante (Santipolo, 2012).

Infine è molto importante che gli insegnanti siano in continua formazione e non perdano mai l'entusiasmo per la lingua che insegnano, altrimenti il processo di apprendimento degli alunni perde qualità dal punto di vista emotivo e di conseguenza cognitivo.

Ritengo, per concludere, che l'obiettivo principale dell'insegnante di lingua sia quello di far comprendere e sperimentare ai bambini che imparare nuove lingue è prima di tutto bello e divertente e in secondo luogo utile per altre situazioni divertenti che si possono realizzare nel futuro, ad esempio viaggiare e comunicare con persone non appartenenti alla propria comunità linguistica.

2. La tecnica del *Digital Storytelling*

Alla luce di quanto affermato fino ad ora; risulta necessario comprendere ciò che sta alla base dell'apprendimento di una lingua, attraverso gli studi inerenti alla glottodidattica, e comprendere come funziona il bambino in fase di apprendimento della stessa, per mezzo delle neuroscienze. Questo permette di attribuire significato alla scelta di dare l'opportunità a bambini e bambine, in età infantile, di acquisire una seconda lingua straniera, nel nostro caso la lingua inglese.

Una delle agenzie educative dove questo avviene è proprio la scuola ed è fondamentale tenere conto delle implicazioni che le conoscenze teoriche hanno a livello didattico-metodologico. Dal momento che il processo di acquisizione della lingua straniera dovrebbe seguire una traiettoria naturale e spontanea (Krashen, 1981), che vede il bambino come protagonista attivo del proprio apprendimento, l'approccio metodologico dell'*active learning* (Fedeli, 2019) sarebbe quello più adatto a garantire tale condizione. Diverse sono le tecniche, dal punto di vista didattico, che appartengono a tale approccio; una tra queste è quella del *Digital Storytelling*. Essa, partendo da uno strumento comune a tutti gli esseri umani fin dai tempi più antichi (Bruner, 1988), ossia la narrazione, permette di entrare in contatto con la lingua straniera in maniera globale, andando a sviluppare le diverse competenze linguistiche combinate tra loro in un compito autentico.

2.1. L'origine della narrazione

«R come raccontare [...] Raccontare è arte antica, e risponde a bisogni profondi» (Manferrari & Frabetti, 2006, pag. 85). L'atto di narrare è parte dell'esperienza umana, è un tratto distintivo dell'intera umanità.

Bruner (1988) lo definisce come il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo del quale l'essere umano, in quanto soggetto socio-culturalmente situato, fa uso nella sua esperienza di vita. Attraverso la narrazione, infatti, è possibile conferire significato alla propria esperienza e interpretare eventi, azioni e situazioni, da cui poi trarre informazioni per costruire la conoscenza del mondo e l'identità di sé stessi. Essa consiste nel pensiero narrativo (Bruner, 1988) espresso sottoforma di racconto o storia, per mezzo di parole (orali o scritte), immagini o altri mezzi (dal latino «*medium*») comunicativi-espressivi alternativi, come strumenti tecnologici e digitali (Messina, 2007).

Fin dai tempi più antichi, oltre ad essere utilizzata per rielaborare le esperienze e attribuirne un senso alla luce del contesto, è necessario considerarla come una delle forme fondamentali per la comunicazione tra le persone poiché ha lo scopo di trasmettere, per prima cosa, messaggi veicolati

da un linguaggio condiviso tra gli interlocutori (Jakobson, 1958) ma anche emozioni, memorie, conoscenze e tradizioni. Quando si narra, dunque, si crea una connessione tra la persona e il mondo circostante (De Rossi & Petrucco, 2009).

Sono esistiti ed esistono altri tipi di narrazione che si discostano dalla funzione pratica di comunicazione: i miti, le favole, le fiabe e i racconti di fantasia, i quali rimandano ad una realtà per lo più soggettiva e immaginaria, non oggettiva. Descrivono, infatti, un mondo possibile al cui interno l'essere umano si rifugia, trova giustificazioni e pone delle speranze, coinvolgendo il lettore o lo spettatore in un viaggio immaginario attraverso mondi fantastici o reali.

L'uomo, in quanto tale, durante la sua vita, si trova continuamente in contesti di narrazione, creati da sé stesso o dall'ambiente circostante. Già nella fase di gestazione e nel periodo post-natale, quando il bambino ancora non parla, è comunque sottoposto all'ascolto di narrazioni da parte delle figure che si prendono cura di lui. Successivamente, nella prima infanzia, dopo un tempo di ascolto della lingua e di sviluppo delle prime parole, comincia a combinare queste ultime con lo scopo di produrre delle frasi e quindi narrare a livello orale. Con l'inizio dell'istruzione primaria e il raggiungimento delle competenze di letto-scrittura, la narrazione assume una natura anche scritta, discostandosi in parte da quelle che sono le caratteristiche della forma orale. Pian piano, infatti, si apprendono le differenze tra le varie modalità di narrazione e di comunicazione e si acquisisce una flessibilità tale da utilizzare le diverse forme correttamente e con naturalezza.

I racconti e le storie aprono a diverse relazioni, tra il mondo della realtà (eventi realmente accaduti e reinterpretati dalla persona narrante) e la dimensione della finzione, tra il passato e il presente (*flashback*) oppure proiettando il presente al futuro (*flashforward*) ed infine tra azione ed intenzione (De Rossi & Petrucco, 2009).

2.2. Lo Storytelling

Negli ultimi decenni il termine «*Storytelling*», letteralmente tradotto con «raccontare storie», ha assunto una forte importanza, generando parecchio interesse tra professionisti di diversi settori. Questa attrazione nei confronti dell'arte di raccontare può condurre di fronte ad una riflessione, guidata dalla seguente domanda: perché è nata tale attenzione per la narrazione, all'improvviso, dato che si tratta di una forma utilizzata fin dall'antichità?

Non c'è una vera e propria risposta definitiva, è stata ipotizzata la necessità, da parte di persone impegnate nei campi del *marketing* e della comunicazione, di rendere efficace la narrazione, affinando la tecnica di processo per creare maggior impatto emotivo e coinvolgere maggiormente il

pubblico di riferimento. Non era più sufficiente, quindi, narrare in maniera spontanea e tradizionale; serviva al contrario utilizzare gli elementi propri della storia con una strategia ben delineata che corrispondesse alle aspettative del pubblico. Nel tempo poi, le storie sono state proposte anche in ambito didattico, con lo scopo di facilitare il processo di apprendimento e porre gli studenti al centro, in un'ottica di *active learning*. Narrare, infatti, è parte anche dell'esperienza formativa, quindi può generare apprendimento ed educazione, veicolando diversi temi e competenze in prospettive di *problem posing* e *problem solving*.

La metodologia dello *Storytelling* è diventata, di conseguenza, una delle più utilizzate nei contesti scolastici ed educativi poiché parecchie sono le potenzialità che porta con sé. De Rossi e Petrucco (2009) sostengono che le storie siano, innanzitutto, flessibili e adattabili alle diverse discipline in quanto rappresentano uno strumento per costruire il sapere e sviluppare competenze, permettendo la comprensione anche in situazioni complesse. Favoriscono inoltre la creatività, intesa nell'accezione di Vygotskij (1972) come la capacità di combinare elementi posseduti per dar luogo alla costruzione di qualcosa di nuovo; promuovono l'interesse, la motivazione ad apprendere e il coinvolgimento emotivo, generando gradimento e facile memorizzazione. Infine, essendo le storie considerate come una forma di comunicazione oltre che di narrazione, possono favorire la socializzazione.

Evans e Metzger (2000) hanno elaborato, in sintesi, le principali funzioni dello *Storytelling* in educazione:

- facilita l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze multidisciplinari;
- attiva abilità cognitive, linguistiche, mnemoniche, percettive, attentive;
- favorisce la condivisione di significati;
- sviluppa apprendimento multisensoriale ricorrendo a forme di comunicazione alternative all'espressione verbale;
- stimola l'immaginazione e il ragionamento creativo;
- favorisce coinvolgimento emotivo;
- è uno strumento riflessivo per la costruzione di significati interpretativi della realtà.

Le numerose potenzialità e funzioni dello *Storytelling*, sperimentate in situazione, hanno permesso una diffusione piuttosto accelerata della metodologia tra gli insegnanti dei diversi ordini scolastici, in particolare nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, poiché i bambini ricorrono alla modalità narrativa per strutturare le idee per l'apprendimento e l'interpretazione. A dare valore a tale scelta ci sono «alcuni studi di neuroscienze [Schank 1990] [Caine 1994], [che] sembrano

confermare l'importanza delle modalità narrative (*storytelling*) anche nel processo di apprendimento» (De Rossi & Petrucco 2009, p. 5).

Lo *Storytelling* appartiene, all'interno della classificazione presentata da Messina e De Rossi (2015), alle tecniche attive, ossia quelle che rispondono all'appellativo di Dewey sulla teoria del *Learning by doing*, stimolando l'alunno ad apprendere per scoperta e ad affrontare il compito nella sua interezza e complessità.

Con la nascita e lo sviluppo delle Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione (TIC) le potenzialità della narrazione si sono amplificate e la tecnica dello *Storytelling* è stata sperimentata da una nuova prospettiva, più ricca, che offre l'opportunità di utilizzare vari strumenti digitali, il *Digital Storytelling*.

2.3. Definizione e natura del *Digital Storytelling*

Il termine *Digital Storytelling* (che si può abbreviare con la sigla DS), in italiano «narrativa digitale», nasce negli anni '90 quando Lambert e Atchley realizzarono una *performance* teatrale con l'aggiunta di immagini e video su uno schermo. È stato poi descritto da diversi autori (De Rossi & Petrucco, 2009; Lambert 2002; Ohler 2008; Robin 2006) attraverso varie definizioni, le quali, nonostante le differenze, presentano all'unisono un elemento comune, ovvero l'intersezione tra narrazione e un uso appropriato di strumenti multimediali. Si può parlare, in termini più semplici, di racconto realizzato per mezzo di strumenti appartenenti al mondo digitale.

All'interno della società attuale, che investe particolarmente nella dimensione mediatica e digitale, il *Digital Storytelling* assume importanza in numerosi ambiti, sia formali, dal *marketing* all'assunzione di personale nelle aziende; sia quotidiani, dai semplici messaggi vocali ai contenuti dei *social-media*. Ma non solo, si può utilizzare il DS anche nell'ambito dell'insegnamento didattico in quanto si tratta di una metodologia attiva funzionale che, come la narrazione "tradizionale", presenta parecchie potenzialità, le quali favoriscono un percorso significativo e autentico: alto livello di coinvolgimento, ancoraggio motivante ed emotivo, possibilità di personalizzazione e di espressione di sé, stimolazione della creatività, facilitazione della memorizzazione ed infine scambi reciproci e collaborazione. In aggiunta, però, la dimensione digitale risulta accattivante per gli alunni e favorisce l'accessibilità a lungo termine e a lungo raggio. Tutto ciò permette di stimolare lo sviluppo di numerose competenze previste dal processo di crescita e di apprendimento dei bambini.

Queste motivazioni alla base della metodologia del *Digital Storytelling* possono riguardare, come accennato in precedenza, tutte le discipline presenti nel curriculum della scuola primaria; ne deriva

che l'insegnante abbia la possibilità di utilizzarla con flessibilità, adattandola al contenuto didattico necessario, ai diversi obiettivi e ai bisogni dei bambini. Anche l'insegnamento della disciplina inglese deve avere l'opportunità di sperimentare tale metodologia, in quanto le fasi di acquisizione di una seconda lingua straniera prevedono lo sviluppo di competenze e di processi psico-emotivi che un'attività di DS è in grado di promuovere. Il *Digital Storytelling* viene, inoltre, percepito dagli alunni come una modalità di apprendimento innovativa che motiva, stimola ed incontra gli interessi dei singoli, dando spazio anche alla creatività e all'immaginazione. In tali condizioni, quindi, emerge la motivazione intrinseca autodiretta, che si verifica quando «lo studente prova autonomamente interesse, bisogno, desiderio, curiosità, piacere per e nell'imparare» (Caon, 2022, p. 16).

Ohler (2008) ritiene che il *Digital Storytelling* sia prima *storytelling* e poi *digital*, ciò significa che la dimensione digitale è un'aggiunta che si accosta alla narrazione, considerata invece parte fondamentale, per arricchirla e caricarla delle potenzialità sopra menzionate. A partire da questa constatazione Ohler elenca, come suggerimento, 7 fasi a suo parere essenziali per la creazione della storia:

1. Creazione di una mappa della storia.
2. *Feedback* da parte degli altri sulla propria storia, con l'aggiunta di eventuali elementi.
3. Stesura di uno *storyboard* e scrittura della storia.
4. Registrazione del racconto con la propria voce.
5. Ascolto di quanto registrato con lo scopo di eventuali revisioni.
6. Valutazione finale in termini qualitativi della registrazione.
7. Digitalizzazione della storia (aggiunta di immagini, musica, ecc.).

Questa è generalmente la sequenza da seguire per la realizzazione del DS, anche se in realtà, per la scrittura della prima bozza e della storia definitiva, possono essere usate diverse strategie, come ad esempio la tecnica del *brainstorming* oppure l'ausilio di immagini.

Per la parte di digitalizzazione, oggi sono davvero numerosi i *software* e le applicazioni disponibili, ognuno dei quali presenta delle *affordances* da analizzare con attenzione in sede di scelta, soprattutto in riferimento alla coerenza tra gli obiettivi del compito e le funzionalità garantite dallo strumento tecnologico digitale selezionato.

2.4. L'importanza del processo

L'apprendimento significativo, secondo Jonassen (2007) avviene quando il processo è attivo, intenzionale, cooperativo, autentico e costruttivo. Sono tutti aggettivi con una forte risonanza in

ambito educativo-didattico, che si possono trovare infatti tra le righe di diversi autori (Freire, 1996; Vygotskij, 1934; Wiggins & McThige, 2004). Quando nelle Unità di Apprendimento e nelle varie progettazioni si pone l'attenzione solo su quanto si ottiene alla fine, senza aver osservato e documentato le fasi del processo, la valutazione risulta altamente riduttiva.

Certamente anche nel caso della creazione di un *Digital Storytelling* vale lo stesso principio. Leggere, ascoltare, guardare la storia creata non valorizzando il percorso svolto, bensì valorizzando solo il prodotto, non può dare risultati attendibili per una valutazione efficace e significativa delle competenze sviluppate e degli obiettivi raggiunti.

Al di là di focalizzarsi sul prodotto finale a cui il *Digital Storytelling* conduce quindi, il ruolo più importante all'interno del percorso di apprendimento è ricoperto dal processo di realizzazione poiché la creazione della storia pone lo studente al centro dell'attività, facendolo sentire protagonista e produttore di ciò che sta imparando. Il ruolo centrale dell'alunno, facendo riferimento a quanto detto in precedenza, favorisce l'innescò della motivazione intrinseca (Titone, 1987).

Inoltre, per rispondere ad una necessità di intenzionalità, è fondamentale che il contenuto della narrazione sia coinvolgente dal punto di vista emotivo, poiché «le strutture emotive del sistema nervoso sono fortemente coinvolte nei processi di fissazione dei ricordi nella memoria» (Fabbro, 1996, p. 110). Si deduce, quindi, che le situazioni che coinvolgono il sistema emozionale sono più utili per l'individuo rispetto a quelle neutrali. Al fine di rendere accessibile tale dimensione, l'insegnante dovrebbe concordare con gli studenti, sulla base dei loro interessi e del syllabo, il tema che funge da filo conduttore della narrazione.

Un *Digital Storytelling*, poi, può essere creato da singoli alunni oppure in gruppo, modalità generalmente preferibile, in quanto va a valorizzare parecchi elementi fondamentali per il processo di apprendimento. Vygotskij (1980) descriveva l'apprendimento come un'attività trasformativa e durevole, in cui le relazioni sociali svolgono un ruolo determinante. Infatti il gruppo permette ad ognuno di sentirsi parte di una comunità di apprendimento, dove si partecipa insieme, assumendosi la propria responsabilità, e si mettono in condivisione idee e competenze, in un'ottica di *peer-tutoring* (Palincsar & Brown, 1984). In secondo luogo va a stimolare una serie di *soft-skills* utili poi in contesti sociali interni ed esterni al gruppo classe, come la negoziazione di fronte ad opinioni contrastanti, la risoluzione di un problema, la presa di una decisione, il sostegno e l'aiuto reciproci. Tali elementi, caratterizzanti l'apprendimento collaborativo e l'apprendimento cooperativo (Johnson & Johnson, 2015) sostengono e guidano il raggiungimento degli obiettivi in maniera

efficace. In questo modo il processo assume un valore ancora più essenziale e rende significativo il compito. Ciò ovviamente si può riscontrare anche nella creazione di una storia di gruppo, tecnica che richiede confronto e scelte continui, correzione a vicenda di eventuali errori, *feedback* migliorativi e condivisione delle risorse dei singoli per perseguire un percorso efficace ed arrivare ad un buon risultato (Robin, 2006).

In aggiunta, quando i bambini vanno incontro ad un percorso di costruzione, per lo più autonoma, delle proprie conoscenze e abilità, quanto appreso appare molto più significativo, situato e duraturo. Un'importante teoria che giustifica tale affermazione è quella di Piaget (1936), secondo cui l'apprendimento è caratterizzato dalla continua costruzione di schemi mentali, originati dai processi di assimilazione e accomodamento. Questa costruzione, se avviene in un'ottica di collaborazione, assume ancora più significato ed è proprio ciò a cui si assiste nella creazione di un *Digital Storytelling*.

Infine, un compito viene definito, da Wiggins e McThige (2004), autentico quando coinvolge gli studenti in situazioni reali o in esperienze dirette, che richiedono l'applicazione delle conoscenze e competenze in contesti pratici e pertinenti alla vita vera. Il focus è dunque spostato dalla semplice acquisizione e memorizzazione di informazioni alla messa in atto di quanto appreso, adattandolo alla specifica circostanza con flessibilità e spirito critico. Questo è possibile anche creando le condizioni perché venga simulato il mondo esterno oppure proponendo un compito, diverso dalle solite attività, il quale valorizzi e rilevi le competenze apprese in delle situazioni che richiedono uno sforzo cognitivo ulteriore (ad esempio *problem posing*, *problem solving*, collegamenti tra vari argomenti, ecc.). Dal momento che creare un *Digital Storytelling* richiede *hard skills* (disciplinari, procedurali, metodologiche, ecc.) e *soft skills* (comunicazione efficace, capacità di espressione delle proprie idee e negoziazione, ecc.) in una grande e varia quantità, tale tecnica può essere proposta come compito autentico alla fine di un'Unità di Apprendimento oppure quando necessario raccogliere delle evidenze in itinere.

2.4.1 Documentare il processo

Essendo il processo così utile all'interno del percorso di apprendimento, è di fondamentale importanza che l'insegnante utilizzi degli strumenti per poter tenere traccia di questo e dargli, in sede di valutazione finale, il giusto valore. Dal momento che il DS è una metodologia attiva, la quale vede lo studente direttamente coinvolto in prima persona, di certo il docente può fare uso dell'osservazione in itinere, considerata essenziale per avere un'idea generale dell'andamento delle

attività, da cui è possibile trarre elementi significativi relativi ai singoli bambini oppure al lavoro di gruppo. Per supportare l'osservazione, affinché i dati non vadano persi, si possono utilizzare strumenti come carta-matita, fotografie, registrazioni o videoregistrazioni.

È inoltre significativo chiedere agli alunni, al termine di ogni incontro, di esplicitare alcune considerazioni personali affinché l'insegnante abbia l'opportunità di raccogliere di volta in volta evidenze rilevanti e, dunque, monitorare il processo di apprendimento degli alunni. Per fare ciò, si può ricorrere all'uso del *Log book* o diario di bordo, al quale Dam (2008, p.22) attribuisce le seguenti funzioni: «tenere traccia del proprio personale viaggio nell'apprendimento linguistico» e «per la comunicazione tra coloro che sono interessati al viaggio, cioè comunicazione tra insegnante e discente». Il diario di bordo risulta dunque essere uno strumento professionale, che l'insegnante predispone per gli alunni, scegliendo un formato strutturato da domande guida di diversa tipologia, meglio se concordate insieme in precedenza. Alcuni esempi, riportati da Sinclair (1999) riguardano il piacere dell'attività, le difficoltà incontrate e il senso di autoefficacia. Si può dedurre, dunque, che il diario di bordo presenta una valenza metacognitiva importante per chi lo compila (Moon, 1999), aumentando la capacità di riflessione e consapevolezza del proprio percorso. In particolare, McNamara e Deane (1995) sostengono che gli studenti, se coinvolti in una routine autovalutativa all'interno di un'Unità di Apprendimento in lingua straniera, vengono guidati nell'individuazione di punti di forza e di debolezza nell'acquisizione della lingua, nel documentare i propri progressi e nel prendere coscienza di quali contesti di apprendimento linguistico funzionano meglio. Tutto questo, infine, offre all'insegnante la possibilità di monitorare con cura il processo di acquisizione e apprendimento degli alunni, utilizzando le risposte date come *feedback* formativo e come dati utili a comprendere quanto la metodologia proposta possa essere efficace per il raggiungimento degli obiettivi prefissati e adeguata alle capacità dei bambini.

2.5. Le potenzialità del formato digitale

Prima di dare spazio alle motivazioni per cui il formato digitale risulta accessibile per la metodologia dello *Storytelling*, è bene differenziare gli utilizzi della dimensione digitale. Essa può essere parte integrante del compito quando la competenza digitale è prevista tra gli obiettivi di apprendimento; quindi gli alunni ne fanno esperienza concreta, sviluppando conoscenze e abilità tecnologiche digitali inerenti ai vari strumenti disponibili e al loro funzionamento per la realizzazione della storia. La seconda possibilità vede, invece, il digitale come supporto ad un compito già svolto in formato diverso, soprattutto per l'organizzazione delle risorse e la condivisione con persone altre. Pure in

ottica inclusiva il digitale diventa una preziosa opportunità di aiuto, poiché può incontrare e soddisfare i bisogni di persone con esigenze differenti.

Oggi, nei contesti didattici, tutte queste modalità sono diffuse; la natura di queste dipende ovviamente dagli obiettivi da raggiungere e dalle scelte della comunità di apprendimento, intesa come sistema che condivide principi e pratiche (Nubila, 2008). È bene anche considerare il fattore tempo e le risorse a disposizione nel contesto in cui si è inseriti.

Le motivazioni alla base della scelta di realizzare uno *Storytelling* in formato digitale, anziché cartaceo, sono molteplici e di diversa natura.

Innanzitutto, essendo un progetto da svolgere all'interno di una classe formata da una quantità non indifferente di bambini, il libro creato come prodotto finale, in copia originale, non potrebbe essere dominio dei singoli bambini, bensì semplicemente del gruppo, che poi, una volta giunto alla fine del percorso del rispettivo grado scolastico, non vi potrebbe più accedere. Il digitale, sotto tale punto di vista, entra in gioco in maniera vantaggiosa, in quanto permette la condivisione facilitata, veloce e duratura del libro in formato multimediale. Ciò permette di poter accedere al contenuto, attraverso un *link* generato dallo strumento utilizzato (*applicazione* o *software*) e condiviso successivamente con chiunque si desideri.

In aggiunta, il formato digitale permette di inserire la voce narrante, che configura per Lambert (2002) un parametro peculiare per fare emergere il potenziale di una storia. Tale componente, infatti, mette i bambini nelle condizioni di sentirsi maggiormente protagonisti all'interno del loro elaborato, assumendo, dopo la creazione e la scrittura della storia, l'ulteriore ruolo di narratori che appare chiaro nel prodotto finale. Ciò rende il racconto più avvincente, dal punto di vista dell'ascoltatore, poiché sottoposto a diversi canali di percezione e coinvolto anche a livello emotivo. Tale aspetto, molto positivo, va ad influire pure nella dimensione inclusiva, poiché garantisce maggior fruibilità e accessibilità da parte di un pubblico con differenti peculiarità.

Il digitale, infine, lavora intrinsecamente nella sfera cognitiva, in quanto l'idea di pubblicare (quindi rendere visibile e accessibile) un compito conferisce ai bambini la spinta ad impegnarsi maggiormente durante il processo di creazione della storia, accogliendo la sfida di portare a termine la propria attività al meglio (Ohler, 2008). Il grado di soddisfazione, poi, sarà maggiore e il desiderio di vedere finito il prodotto aumenta la consapevolezza del proprio ruolo e della propria responsabilità all'interno del compito.

2.6. Il *Digital Storytelling* per l'apprendimento di una lingua straniera

Gli approcci narrativi vengono considerati significativamente importanti per l'apprendimento in generale e per l'apprendimento linguistico in particolare, in quanto l'asse principale della lingua è proprio la narrazione (Pezzot, 2016). Dal momento che l'acquisizione di una lingua, sia essa la lingua materna o una lingua straniera, si basa su uno stesso processo cognitivo, le tecniche dello *Storytelling* o del *Digital Storytelling* incontrano diverse potenzialità da tenere in considerazione all'interno di un percorso di apprendimento di una lingua straniera, nel nostro caso dell'inglese.

In chiave glottodidattica, Balboni (2002) sostiene che, attraverso la realizzazione di un *Digital Storytelling* in lingua straniera, è possibile esercitare i diversi saperi della competenza comunicativa: sapere la lingua, saper fare lingua e saper fare con la lingua. Ciò significa possedere il proprio patrimonio linguistico ed avere la capacità di usarlo, adattarlo e piegarlo in base alle esigenze e agli scopi necessari. Il DS, infatti, non è pura imitazione o ripetizione di concetti oppure esercizi già presentati. Si tratta, invece, come già affermato, di una metodologia attiva che coinvolge i bambini e mette loro nelle condizioni di applicare concretamente le proprie conoscenze linguistiche, in maniera nuova, provando a sperimentare quanto già appreso e apprendendo in itinere. Sono dunque richieste, in un compito di DS in lingua straniera, tutte le componenti linguistiche, combinate tra loro senza un ordine ben preciso. Vengono promossi il consolidamento e l'arricchimento del vocabolario, la pratica di strutture grammaticali e l'organizzazione delle idee in una forma sintattica corretta (Ellis & Brewster, 2002). Infine, non mancano creatività e immaginazione, considerati elementi cardine di tale tecnica. Questo implica che il bambino si trova di fronte ad un compito autentico, sfidante e significativo, attraverso il quale poter dimostrare le proprie abilità e allo stesso tempo migliorarle o svilupparne altre.

Spesso gli insegnanti di inglese di scuola primaria sono scettici e dubbiosi relativamente a proporre un'attività così complessa ad alunni di età abbastanza giovane, poiché vi è una convinzione tale per cui le competenze in lingua straniera non sono ancora sufficienti a portare a termine un compito di questa portata. Wright (1997) enfatizza e dimostra che la realizzazione di storie, in maniera creativa, può essere svolta anche con quei bambini il cui livello di lingua inglese è minimo. Non è necessario avere a disposizione elevate conoscenze; spesso la competenza sta nella costruzione di significato a partire da un limitato numero di vocaboli e strutture sintattiche. Malaguzzi (1998) ricorda ai docenti di incoraggiare gli studenti a connettere la «scuola della conoscenza» con la «scuola dell'espressione», proprio per enfatizzare l'utilità di produzione e rielaborazione delle conoscenze in vista poi dei contesti reali.

Grazie ad un'efficace guida da parte dell'insegnante ed una serie di attività ad hoc, definite da Wright (1997) «*Story warmers*», i soggetti coinvolti entrano nell'ottica del compito e procedono verso l'obiettivo. Proporre, infatti, attività che motivino gli alunni ad usare la propria creatività, considerata fondamentale per lo sviluppo del bambino, aiuta a prendere confidenza pian piano anche con la lingua straniera e di conseguenza a mettersi in gioco e provare, senza porre eccessiva attenzione agli errori, ritenuti al contrario una parte integrante del processo per la costruzione del proprio apprendimento (Popper, 1969). Ciò permette, di conseguenza, di perdere in parte il focus sull'applicazione delle regole di grammatica e sulla correttezza morfosintattica (*accuracy*), bensì invece di sperimentare la lingua con originalità, motivazione e gioia. Come ricorda Maley (2018) è essenziale che gli errori siano contemplati e l'atmosfera di apprendimento sia accogliente anche nei confronti del rischio. Balboni (2008) afferma che proprio nella produzione della lingua straniera, sia essa orale o scritta, emergono le carenze e le difficoltà perché vi è il desiderio di scrivere o dire tutto ciò che si scriverebbe o direbbe nella lingua materna (molti dettagli, precisione del lessico, strutture morfosintattiche complesse). La procedura corretta, quindi, secondo l'autore è quella di «non interrompere il filo del discorso durante la stesura per andare a cercare parole sul dizionario o informazioni su una enciclopedia o una grammatica di riferimento: si lasciano dei vuoti e si procederà poi, in sede di revisione, alla loro integrazione in lingua straniera» (Balboni, 2008, p. 135). Cook (2000) inoltre sottolinea l'importanza di ricorrere ad approcci ludici e creativi per insegnare una lingua straniera ai bambini, incoraggiandoli quindi a giocare con la lingua stessa per familiarizzare con questa e renderla, in un certo senso, propria. Ciò è possibile anche attraverso la realizzazione di una storia, poiché, se proposta sotto forma di gioco, gli alunni vengono colti dal grande entusiasmo del compito, inconsapevoli che nel frattempo stanno imparando. Questo "dimenticarsi" di essere in un contesto di apprendimento rende lo stesso apprendimento ancora più significativo, un'esperienza linguistica naturale (Krashen, 1981), andando ad influire sulla *warm cognition* (Lucangeli, 2019).

La correzione e l'attenzione all'*accuracy* della storia acquisiscono dunque un ruolo più importante solo in un secondo momento, ovvero nella fase di scrittura definitiva prima di inserirla in formato digitale e renderla accessibile al pubblico, che, nel caso di una classe di scuola primaria, consiste nei genitori, negli altri insegnanti ed eventuali altre persone connesse. Wright (1997), infatti, dopo un momento iniziale di definizione della trama e degli elementi principali della storia (ad esempio ambientazione, personaggi, ecc.), propone di dividere la stesura della storia scritta in due fasi principali: la prima e la seconda bozza. La prima deve essere esperienziale, motivata dall'interesse

e dalla creatività; nella seconda invece è necessario prestare più attenzione agli aspetti formali della lingua (ad esempio la grammatica, la sintassi, lo spelling dei vocaboli, ecc.). Tra le due è fondamentale la condivisione del lavoro svolto con l'insegnante e i compagni, per ricevere un *feedback* formativo con eventuali suggerimenti. Questa fase di condivisione assume ulteriore valore se la bozza viene espressa oralmente in lingua, in quanto i bambini devono sintetizzare le idee scritte in alcune frasi. Ciò richiede una flessibilità nelle competenze comunicative e fa entrare in azione anche l'abilità produttiva orale. Quest'ultima poi, sebbene in maniera differente, viene richiesta anche durante la fase di registrazione della storia in formato digitale. I bambini, infatti, sono invitati a leggere quanto scritto oppure a recitarlo a memoria all'interno di una drammatizzazione, pronunciando correttamente le parole e utilizzando la giusta intonazione. In entrambi i casi, lettura ad alta voce o memorizzazione, si presuppone che gli alunni mettano in atto le capacità di associazione fonema-grafema acquisite in precedenza.

Infine, la realizzazione del *Digital Storytelling* in lingua straniera può essere svolta in forma individuale oppure collettiva. Si ricorre alla prima con lo scopo di creare qualcosa con il proprio stile, mettendosi alla prova singolarmente e in autonomia. La seconda, invece, permette agli studenti di procedere insieme, in un'ottica di condivisione e supporto reciproci. In particolare, risulta fondamentale per l'analisi e la correzione degli errori, in quanto contribuisce alla sperimentazione vera e propria della lingua e allo sviluppo di senso critico. Inoltre, il processo con questa modalità assume un valore aggiunto in quanto viene chiesto ai bambini di dialogare e discutere tra loro utilizzando la lingua straniera, andando così a potenziare anche le abilità dell'ascolto (ricettive) e del parlato (di interazione), sviluppando di conseguenza la competenza comunicativa. Esercitare quest'ultima in situazione, oltre ad essere strumento di co-costruzione di significati, risulta essere nuovamente un compito autentico che richiede flessibilità delle proprie conoscenze e organizzazione del discorso in maniera nuova (Balboni, 2008). Si può dunque concludere che l'attività di DS, oltre a rafforzare le componenti della lingua scritta, promuove anche lo sviluppo delle altre abilità richieste dal processo di acquisizione della lingua. In aggiunta, proporre un *Digital Storytelling*, sfruttando la dimensione collaborativa, risulta essere una potente esperienza formativa che ingloba la sfera cognitiva e la sfera affettiva, più completa e arricchente per l'apprendimento linguistico, oltre che più motivante, stimolante e divertente per i soggetti coinvolti. Attraverso tale modalità il processo di creazione della storia non è più solamente limitato alla produzione scritta, bensì si apre alle altre abilità linguistiche.

3. Pianificazione e contesto della ricerca sperimentale

3.1 Pianificazione della ricerca

Dopo un quadro teorico generale sugli studi di glottodidattica e di neuroscienze e un approfondimento sulla tecnica del Digital Storytelling, entriamo nella dimensione della ricerca, considerata fondamentale e imprescindibile nei processi educativi (Benvenuto, 2018).

3.1.1 Motivazione

«Ogni ricerca, ogni forma di indagine nei diversi campi del sapere, nasce in fondo per dare risposte alle più semplici domande e a bisogni di conoscenza quali il perché succede o accade qualcosa, che rapporto/relazione c'è tra determinati fenomeni, come possiamo capire o scoprire qualcosa? Quando scaturisce il bisogno o l'interesse per la conoscenza di qualche fenomeno o realtà educativa si sente quindi l'esigenza di avere a disposizione mezzi e modalità, forme di indagine e strumenti conoscitivi» (Benvenuto, 2018, p. 29).

Alla luce di tale affermazione, prima di arrivare alle domande che guidano la mia ricerca, vorrei fare una premessa sulle ragioni che mi hanno condotta ad intraprendere questa strada.

La principale motivazione è nata durante un periodo di mobilità che ho svolto in Germania durante il secondo semestre del mio terzo anno (anno accademico 2021/2022). Questa esperienza, vissuta come giovane e come futura insegnante, mi ha portata a riflettere e ad interessarmi relativamente alle competenze di lingua inglese che, in generale, i giovani italiani e i giovani provenienti da altri paesi, europei ed extraeuropei, possiedono. Mi sono chiesta perché, sempre parlando in termini generali, troppo spesso il livello di inglese degli italiani risulta inferiore rispetto alle altre nazionalità e se questo potesse dipendere dall'educazione linguistica che i bambini ricevono durante la loro infanzia, a scuola e nel contesto in cui vivono. Oltre ad essermi relazionata per lungo tempo con ragazzi e ragazze non italiani, infatti, ho avuto l'opportunità di svolgere alcune giornate di osservazione presso una scuola primaria tedesca, dove ho assistito anche a delle lezioni di lingua inglese. Ho potuto vedere metodologie proprie della didattica attiva, in cui gli studenti erano al centro del loro processo di apprendimento e l'insegnante fungeva da guida, comunicando ed interagendo principalmente in lingua straniera. Queste occasioni di osservazione, anche se limitate, hanno subito aperto un confronto con alcune lezioni di inglese a cui avevo invece partecipato come tirocinante in Italia, dove invece la lingua italiana prevaleva e i bambini faticavano a parlare in lingua straniera.

Durante l'esperienza vissuta in Germania, inoltre, ho sviluppato maggiormente la consapevolezza che oggigiorno viviamo in un mondo sempre più aperto e globalizzato, in cui riuscire a comunicare in lingua inglese, considerata lingua franca, è un presupposto fondamentale per poter entrare in relazione con persone provenienti da altri paesi e per poter esercitare una grande quantità di professioni. Grazie alla tecnologia, infatti, siamo molto più connessi, oltre i confini e la distanza; ne deriva che favorire competenze internazionali negli ambienti educativo-scolastici risulti fondamentale per dare la possibilità ai bambini di diventare cittadini capaci e adeguati alla società in cui vivono e di avere le competenze per accedere alle professioni desiderate. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, all'interno dell'obiettivo 4 («Istruzione di qualità»), sottolinea l'impegno ad «aumentare sostanzialmente il numero di giovani e adulti che abbiano le competenze necessarie, incluse le competenze tecniche e professionali, per l'occupazione, per lavori dignitosi e per la capacità imprenditoriale». A mio parere, nelle «competenze necessarie» rientrano senza dubbio anche le competenze linguistiche e comunicative, vista la frequente richiesta di esse da parte del mondo del lavoro. La scuola, dunque, prova a rispondere a questa richiesta attraverso l'insegnamento della lingua inglese con una prospettiva aperta al futuro e alle esigenze della società. Le Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012, infatti, affermano che «L'apprendimento della lingua inglese e di una seconda lingua comunitaria, oltre alla lingua materna e di scolarizzazione, permette all'alunno di sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale e di acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui vive, anche oltre i confini del territorio nazionale».

3.1.2. Scelta del focus

Alla luce della riflessione sulle differenze nel livello di lingua inglese tra persone italiane e non italiane, sul ruolo della scuola e del contesto nell'educazione a tale lingua straniera e sulla consapevolezza dell'essenzialità di essa all'interno del mondo in cui viviamo; ho deciso di focalizzare la mia ricerca, a conclusione del percorso accademico intrapreso, proprio su un'analisi dell'apprendimento della lingua inglese, servendomi di un confronto concreto e sperimentale tra un contesto di scuola primaria italiana e un contesto di scuola primaria europeo non italiano. Ho basato la scelta del paese estero sia su un interesse personale relativo ai paesi scandinavi, sia facendo

riferimento ad alcuni dati raccolti dallo studio globale *Education First English Proficiency Index*¹ (EF EPI), condotto dall'organizzazione *Education First* (EF), con lo scopo di valutare le competenze linguistiche nelle varie abilità coinvolte (lettura, scrittura, comprensione orale e conversazione) e misurare quindi i livelli di conoscenza della lingua inglese degli adulti in diverse nazioni del mondo. Dall' EF EPI 2023, il quale ha coinvolto 2,2 milioni di persone di 113 paesi e regioni diverse, è emerso che Danimarca, Norvegia e Svezia si trovano rispettivamente al quarto, quinto e sesto posto della classifica mondiale, al

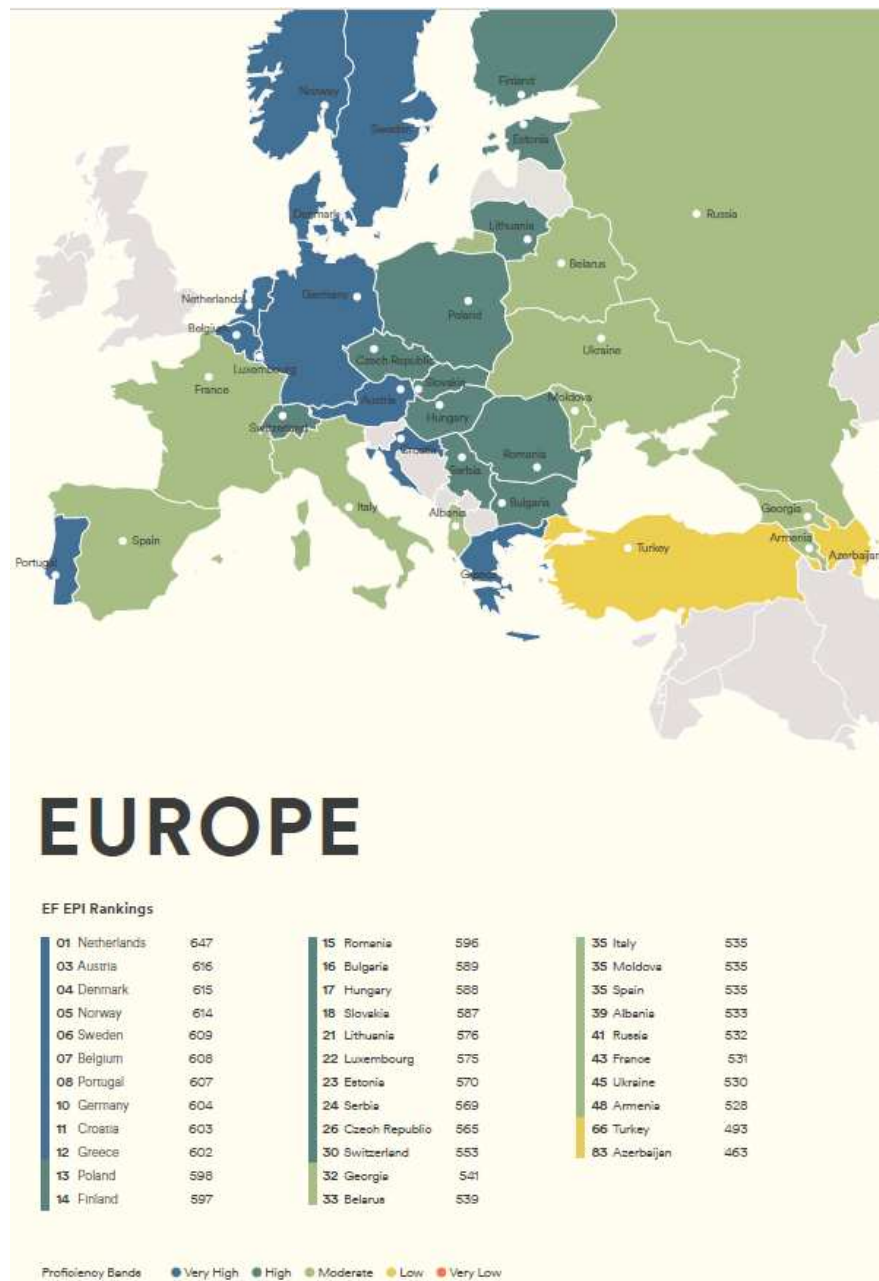


Figura 1: EF English Proficiency Index, 2023.

Fonte: <https://www.ef.com/wwen/epi/>

contrario dell'Italia che occupa la trentacinquesima posizione (come si può vedere in figura 1).

La ricerca della scuola estera non è stata immediatamente fruttuosa, ho richiesto la disponibilità ad accogliermi a diversi istituti nazionali in Danimarca, Norvegia e Svezia. Ho scelto di voler entrare in scuole nazionali, e non internazionali, poiché, per dare senso al confronto che avevo previsto, avevo necessità che la lingua inglese fosse insegnata e appresa come lingua straniera. Alla fine, dopo un po' di attesa, sono stata accettata da una scuola danese, a Copenaghen.

¹ <https://www.ef.com/wwen/epi/>

Oltre ad una semplice osservazione di confronto tra i due contesti, ho deciso di svolgere anche un progetto di *Digital Storytelling* in lingua inglese con il fine di poter sperimentare concretamente una tecnica significativa di *active learning* nell'apprendimento della lingua straniera. Alla luce di tutte le potenzialità che tale metodologia porta con sé (già esplicate nel capitolo 2), mi sembrava che la realizzazione di questo progetto potesse mettere alla prova le varie competenze linguistiche e comunicative dei bambini, dandomi così la possibilità di raccogliere dati significativi su eventuali similarità e differenze, all'interno di un compito autentico, tra i due contesti di riferimento. Inoltre, prestando particolare attenzione al processo e favorendo un apprendimento in ottica collaborativa, la tecnica del *Digital Storytelling* permette agli studenti di sviluppare e utilizzare le proprie competenze in maniera autonoma e creativa, coinvolgendo la motivazione.

Dunque, riassumendo i focus della mia ricerca in forma interrogativa, le domande che hanno guidato il mio percorso di tesi sono state le seguenti:

- Quanto la presenza dell'inglese nel percorso di crescita dei bambini influisce nell'acquisizione della lingua?
- Quali sono i punti di convergenza e divergenza nell'utilizzo della tecnica del *Digital Storytelling* in una scuola primaria danese e in una scuola primaria italiana?

3.1.3. Fasi della ricerca

La mia ricerca di tesi si è basata su due fasi principali, una teorica e una pratica. La prima, antecedente in ordine cronologico, si è sviluppata attraverso la ricerca bibliografica inerente alla glottodidattica, alle neuroscienze e alle potenzialità della tecnica del *Digital Storytelling*; tutto in chiave per l'acquisizione e l'apprendimento delle lingue. Lo scopo di questa parte è stato quello di documentarsi e approfondire le dimensioni necessarie allo svolgimento poi della seconda fase, ovvero quella sperimentale. Quest'ultima è stata realizzata, con la stessa modalità, prima nel contesto danese, durante i mesi di novembre e dicembre, e poi nel contesto italiano, nel mese di marzo. In entrambi i contesti, la sperimentazione ha previsto tre diversi momenti:

- 1) Osservazione dei processi di insegnamento e apprendimento della lingua inglese nelle varie classi presenti all'interno delle scuole. Poiché in Danimarca ho trascorso un periodo più lungo, durante il quale andavo a scuola ogni giorno, il tempo di osservazione che ho avuto a disposizione è stato maggiore, in termini di quantità, rispetto al tempo nel contesto italiano, dove mi sono recata invece con una cadenza trisettimanale per un periodo più ristretto. Al fine di osservare con oggettività e ordine, anche i dettagli e le sfumature propri dei contesti, ho

fatto riferimento ad alcuni strumenti di osservazione (Salerni & Cassibba, 2023) che elencherò di seguito. Per poter esaminare in maniera obiettiva gli aspetti delle varie lezioni, dando una valutazione in termini di efficacia per mezzo di indicatori predisposti, mi sono servita di una griglia osservativa (Allegato 1). Per raccogliere, invece, gli elementi significativi e registrare con precisione il maggior numero di dettagli possibile durante le lezioni, ho predisposto una scheda di osservazione dei processi di insegnamento-apprendimento (allegato 2) e ho utilizzato un diario di osservazione libero (allegato 3), all'interno del quale poter trascrivere conversazioni utili per una riflessione successiva. Infine ho preparato una breve intervista per gli insegnanti di inglese osservati, attraverso la quale indagare in linea generale la biografia professionale, l'approccio didattico adottato e le metodologie più utilizzate durante le lezioni di lingua inglese (allegato 4). Tale strumento mi ha aiutata ad avere una serie di domande, a mio parere, importanti per tracciare il profilo del contesto osservato.

- 2) Indagine sulla biografia linguistica (Groppaldi, 2010) dei bambini appartenenti alle classi protagoniste della progettazione: ho somministrato ai bambini un questionario nella lingua nazionale del paese (allegato 5), con alcune domande sul loro *background* culturale e sulle lingue conosciute, con particolare riferimento all'inglese. Il motivo per cui ho deciso di far compilare agli studenti tale questionario, prima di iniziare il progetto vero e proprio, è stato quello di poter avere un quadro generale rispetto alla dimensione linguistica dei bambini, con lo scopo, successivamente, di interpretare i dati della sperimentazione alla luce del contesto e poterli confrontare con le conoscenze teoriche.
- 3) Realizzazione di un progetto di Digital Storytelling, con focus sul processo (in merito ad esso, si troverà un approfondimento maggiormente dettagliato nei prossimi capitoli). Il tempo di conduzione è stato previsto, con eventuale flessibilità, per un totale di 6/7 ore in entrambe le scuole. Per la fase di progettazione mi sono servita del 'Format di progettazione per gli interventi didattici' fornitoci dalle tutor accademiche per il tirocinio curricolare. Ponendo significativa attenzione al processo di apprendimento della lingua, invece che al prodotto finale, ho predisposto anche un breve e semplice diario di bordo da far compilare, nella lingua nazionale dei due paesi, ai singoli bambini alla fine di ogni incontro (allegato 6). Le motivazioni alla base di questa scelta, come già espresse nel capitolo 2, sono la possibilità di monitorare il percorso e la raccolta di dati utili a comprendere l'efficacia della metodologia. Infine, ancora una volta nelle due lingue nazionali, ho preparato una scheda di autovalutazione finale (allegato 7), affinché i bambini potessero riflettere in maniera metacognitiva sul progetto

svolto e io potessi raccogliere il valore che gli stessi studenti hanno colto a conclusione del percorso.

È sicuramente opportuno, alla luce di tale pianificazione, evidenziarne i limiti. Essendo la ricerca circoscritta a soli due contesti per un periodo di tempo relativamente ristretto, è necessario tenere sempre in considerazione la particolarità dei dati, senza ricorrere a generalizzazioni avanzate prive di studi longitudinali su vasti campioni.

Dal momento che il bambino, e più in generale l'essere umano, si trova sempre all'interno di un contesto, dal quale non può essere slegato, bensì vi è in stretta comunicazione e continua influenza reciproca (Bronfenbrenner, 1979), trovo assolutamente significativo presentare abbastanza dettagliatamente i contesti in cui ho svolto il progetto sperimentale. Ciò è, inoltre, utile per fare delle considerazioni successive alla luce delle numerose e significative differenze tra il contesto danese e il contesto italiano, di cui dobbiamo tener conto per dar senso alla ricerca.

3.2 Presentazione del contesto danese

Per quanto riguarda la mia esperienza, sia come persona sia come prossima insegnante, la ricerca sperimentale di tesi mi ha condotto per la prima volta in un contesto danese. Dal momento che prima lo conoscevo solo tramite racconti esterni o eventuali riferimenti di professori accademici all'innovazione presente in Danimarca, il contatto diretto e concreto con tale contesto mi ha fatto scoprire una moltitudine di aspetti interessanti. Di seguito mi concentrerò sugli elementi che ritengo significativi per dare una prospettiva generale sull'organizzazione scolastica danese, tenendo sempre come focus l'insegnamento della lingua inglese, in vista del progetto di ricerca effettuato.

3.2.1 Organizzazione scolastica²

L'educazione di base è obbligatoria dai 6 ai 16 anni ed è organizzata in una struttura unica corrispondente ai livelli primario e secondario inferiore. Inizia con la *Børnehaveklasse*, anche detta *grade 0* e diventata obbligatoria nel 2009³, la quale è considerata un anno di passaggio tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, il cui focus primario è la socializzazione. A guidare tale classe sono persone con il titolo universitario in Pedagogia e si occupano proprio di accompagnare i bambini nella formazione del gruppo (che sarà lo stesso fino al *grade 9*) e nella costruzione delle abilità sociali

² <https://ufm.dk/en/education/the-danish-education-system>

³ <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/denmark/>

fondamentali per lo star bene insieme. Dal *grade* 1 comincia il percorso di scuola vero e proprio, con la suddivisione dell'orario nelle varie discipline, con gli insegnanti come professionisti. Fino al *grade* 4 il team docenti rimane lo stesso, dal *grade* 5, nonostante il gruppo classe rimanga lo stesso, gli insegnanti cambiano.

Se volessimo fare un parallelismo tra le classi danesi e le classi italiane che interessano la scuola primaria, in termini di età degli alunni, la suddivisione sarebbe la seguente:

| Danimarca | Italia | Età |
|----------------|-----------------------|------------|
| <i>Grade 0</i> | Classe 1 [^] | 6/7 anni |
| <i>Grade 1</i> | Classe 2 [^] | 7/8 anni |
| <i>Grade 2</i> | Classe 3 [^] | 8/9 anni |
| <i>Grade 3</i> | Classe 4 [^] | 9/10 anni |
| <i>Grade 4</i> | Classe 5 [^] | 10/11 anni |

Tabella 1: parallelismo tra classi danesi e classi italiane

L'anno scolastico in Danimarca comincia ad agosto e termina a giugno, le scuole sono aperte 5 giorni a settimana, dal lunedì al venerdì e la durata delle lezioni è di 45 minuti. Generalmente il tempo scuola corrisponde alla mattina, dalle 8:00 alle 13:00 o 14:00; il pomeriggio molti bambini rimangono all'interno della struttura scolastica per le attività di doposcuola, guidate e sorvegliate da pedagogisti.

Come il Rapporto Eurydice afferma, ci sono diversi paesi europei che prevedono supporti linguistici per i bambini migranti neoarrivati. Numerose scuole danesi presentano una classe particolare, chiamata *M Klasse*, specifica per coloro i quali arrivano in Danimarca e non conoscono la lingua nazionale. Tale classe è frequentata da un numero ristretto di bambini che si aggira attorno ad un massimo di 10/12, i quali possono avere età diverse. Di solito vengono creati due gruppi, uno con gli alunni dai 6 agli 11 anni e l'altro con quelli più grandi. Generalmente la *M Klasse* viene frequentata per un numero variabile di mesi tra 5 e 8, dipende dal tempo necessario per imparare la lingua. L'insegnante di riferimento si occupa di insegnare il danese come lingua seconda per poi garantire ai bambini l'ingresso nelle classi curricolari con sufficienti competenze per raggiungere gli obiettivi richiesti. L'inserimento dalla *M Klasse* alle classi curricolari avviene nel momento in cui il singolo bambino è considerato, dall'insegnante pronto ad affrontare l'apprendimento delle varie discipline e la socializzazione con gli altri bambini in lingua danese. Non ci sono particolari procedure, semplicemente il bambino trascorre una prima giornata "di prova" nella classe curricolare a cui è stato assegnato e, dopo una settimana entra definitivamente a farne parte.

Per quanto riguarda il curriculum, è il Parlamento a stabilire gli obiettivi generali della didattica, il Ministero dell'Istruzione a fissare gli obiettivi delle singole discipline attraverso delle linee guida, considerate delle raccomandazioni non vincolanti (come le Indicazioni Nazionali italiane) e le autorità scolastiche locali a decidere come creare le condizioni per raggiungere tali obiettivi.

3.2.2. L'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria danese

Le scuole pubbliche danesi, che costituiscono il 90%, sono regolate da una serie di leggi, dette in danese «*Folkeskoleloven*».

Per quanto riguarda l'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria, esso è diventato obbligatorio a partire dal *grade* 4 con la legge emanata nel 1993. Prima di tale legge, la quale è andata a sostituire quella del 1975, la lingua inglese era prevista solo a partire dai *grade* successivi, corrispondenti per noi alla scuola secondaria di primo grado. Successivamente, nel 2000 tale legge è andata incontro ad una riforma e l'inglese ha cominciato ad essere insegnato dalle classi appartenenti al *grade* 3. È poi, in seguito alla pubblicazione del COM (2003) 449 definitivo da parte della commissione delle comunità europee, che l'insegnamento dell'inglese diventa obbligatorio a partire dal *grade* 1.

Oggi giorno, nell'orario settimanale della scuola primaria danese, il *grade* 1 e il *grade* 2 hanno una sola lezione di inglese (45 minuti), mentre il *grade* 3 e il *grade* 4 hanno due lezioni (da 45 minuti) che generalmente sono una di seguito all'altra. Ciò comporta che la disciplina inglese abbia cadenza settimanale durante tutto l'arco della scuola primaria.

I docenti che si occupano di insegnare la lingua inglese nella scuola primaria danese, così come ogni insegnante di tale grado scolastico, si sono formati, dal punto di vista professionale, presso l'università. La formazione dura 4 anni e include alcuni crediti di tirocinio. Durante questi anni, gli insegnanti scelgono 3 discipline sulle quali specializzarsi e successivamente insegnare.

3.2.3 Contesto scuola

Ho svolto la prima parte sperimentale del mio progetto di tesi presso la scuola *Nørrebro Park Skole* (abbreviata con la sigla NPS) di Copenaghen, in Danimarca. Si tratta di una scuola pubblica nazionale, situata nel quartiere di Nørrebro, una zona molto popolata e multiculturale, che assiste continuamente al fenomeno dell'immigrazione da parte di persone provenienti da altri paesi europei oppure extraeuropei. Le motivazioni dei flussi verso la capitale danese derivano dalla ricchezza di opportunità che la città presenta e dal fatto che lo stato sia stimato da alcuni anni come uno dei

paesi più felici del mondo (World Happiness Report, 2023), grazie alle potenzialità di alcuni settori fondamentali per il funzionamento del paese, come ad esempio l'istruzione. Attenendosi alle indagini statistiche della Danimarca⁴, risulta che circa il 22% della popolazione residente a Copenaghen sia immigrata da un altro paese.

La *Nørrebro Park Skole* ha più di 700 studenti iscritti dai 6 ai 16 anni, divisi in 30 classi, a partire dal *grade 0* (corrispondente alla nostra classe prima della scuola primaria) fino ad arrivare al *grade 9* (corrispondente al nostro secondo anno di scuola secondaria di secondo grado). Vi sono inoltre due classi *M Klasse*, le quali accolgono per un periodo di alcuni mesi gli alunni provenienti da altri paesi che ancora non conoscono la lingua nazionale. In questo modo, offrendo un servizio specifico per tali bambini, essi hanno l'opportunità di acquisire più velocemente il danese ed entrare a far parte successivamente delle altre classi curricolari.

Tra i principali valori che la scuola si preclude troviamo il benessere, il divertimento come condizione base per l'apprendimento e un ambiente sfidante e stimolante verso diverse strade di successo. Come *mission* la NPS si impegna a garantire comunità di apprendimento aperte e impegnate, focalizzate sul riconoscimento, sulla fiducia e sul rispetto reciproci. Nella consultazione del sito *web* della scuola⁵ mi colpisce particolarmente l'aspetto della collaborazione, citata più volte come elemento essenziale per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Oltre alle insegnanti, come figure di riferimento per le attività didattiche, ci sono alcune figure che svolgono alcune ore di *co-teaching* insieme ai docenti, prestando particolare attenzione a quei bambini che presentano bisogni specifici. Non si tratta di insegnanti per il sostegno, bensì di educatori per l'inclusione, pedagogisti e *social workers*.

L'offerta formativa è molto ampia, le classi partecipano durante l'anno scolastico ad un numero davvero elevato di uscite didattiche, in quanto il comune di Copenaghen ha creato una rete significativa tra i contesti scolastici e i vari ambienti culturali presenti nella città (ad esempio musei, castelli, scuole di arte, ecc.).

L'insegnante della disciplina inglese che ha dato la disponibilità a seguirmi durante il mio progetto di tesi insegna tale lingua straniera in tutte e tre le classi del *grade 4* (corrispondente alla classe quinta in Italia). Per una sua abitudine a lavorare in parallelo tra le tre classi, mi ha dato la possibilità di sperimentare il mio progetto di *Digital Storytelling* nei tre gruppi classe differenti. Questa è stata a

⁴ <https://www.dst.dk/en/>

⁵ <https://nps.aula.dk/>

mio parere un'ottima opportunità, anche se abbastanza impegnativa, da un punto di vista sia professionale sia didattico:

- Professionale perché, avendo già sperimentato l'attività una volta, durante gli interventi successivi mi sentivo più competente e a mio agio. Inoltre, poter proporre l'attività più volte mi ha permesso di ricalibrare la progettazione laddove c'erano aspetti deboli, al fine di adeguare quanto previsto al contesto e renderlo più efficiente in vista del processo di apprendimento dei singoli bambini.
- Didattico perché i diversi gruppi classe, seppur in maniera abbastanza simile, hanno reagito e risposto al progetto in maniera unica, autentica e legata alle proprie specificità.

Sebbene i progetti realizzati dalle tre classi non verranno documentati in maniera completa nel prossimo capitolo, poiché mi riserverò la scelta di una sola classe, alcuni dati ed elementi significativi raccolti emergeranno con lo scopo di sostenere le mie riflessioni e renderle attendibili.

Per quanto riguarda l'osservazione dei processi di insegnamento-apprendimento della lingua inglese, sono stata accolta anche dagli insegnanti degli altri *grade* con la prospettiva di raccogliere alcuni dati ed effettuare successive riflessioni sulle varie metodologie e strategie utilizzate, sull'atteggiamento dei bambini nei confronti della lingua straniera e sulle competenze da essi sviluppate. Ciò mi ha permesso di comprendere meglio, sempre senza generalizzare troppo, il processo di acquisizione e apprendimento dell'inglese all'interno del contesto danese, in ottica sia scolastica sia extrascolastica. Ho inoltre avuto l'opportunità di osservare alcune lezioni nella *M klasse*, in cui ho assistito a vere e proprie attività proposte ai bambini in una lingua per loro straniera (danese), cogliendo così l'approccio glottodidattico dell'insegnante e la capacità comunicativa di comprensione reciproca nonostante le diverse lingue materne.

3.2.4. Significativi processi di insegnamento-apprendimento della lingua straniera osservati

Attraverso le griglie osservative delle lezioni (allegato 1), ho osservato che, in generale in tutte le classi, vi è un approccio alla lingua straniera basato sulla competenza comunicativa orale. I bambini, infatti, venivano continuamente stimolati a parlare, costruendo frasi complete e conversando su temi quotidiani (ad esempio il tempo meteorologico oppure il gioco svolto durante la pausa) in plenaria, a coppie o in piccoli gruppi. Ho visto inoltre utilizzare molte canzoni e format ludici per coinvolgere e motivare all'apprendimento. Solo qualche volta ho assistito ad attività di scrittura, principalmente sul libro in risposta ad alcuni esercizi. Dialogando con gli insegnanti in sede di

intervista, essi concordavano sulla netta predominanza della produzione orale durante le loro lezioni poiché sostengono fortemente che la capacità comunicativa sia in primo piano rispetto a tutto il resto delle competenze. Nel motivare questa affermazione, in particolare, una delle insegnanti ha esplicitato la necessità da parte dei bambini, intesi come cittadini del mondo, di poter comunicare ed entrare in relazione con le altre persone per mezzo della lingua inglese.

A livello di materiali didattici, il libro di testo veniva seguito per dare una continuità agli argomenti trattati e avere una base da cui partire e spesso gli insegnanti fornivano attività scaricate dal *British Council*. Anche tale scelta mi è stata spiegata durante l'intervista da uno degli insegnanti, il quale ha affermato che i materiali contenuti in tale sito *web* sono risorse attendibili e di alta qualità, di conseguenza garantiscono un'ottima possibilità di apprendimento.

Un'importante attenzione era data alla partizione della lezione nelle singole attività previste e la definizione di questa avveniva in lingua inglese, sia oralmente, sia scritta alla lavagna sottoforma di elenco puntato.

Per quanto riguarda l'uso della lingua all'interno della lezione, cambiava a seconda del docente osservato. Le insegnanti dei *grade 1* e *2* utilizzavano più danese che inglese oppure, nel dare indicazioni in inglese, poi si preoccupavano subito di tradurre anche in danese. Gli insegnanti dei *grade 3* e *4*, invece, facevano un uso più frequente della lingua inglese; tuttavia alcune consegne o spiegazioni di attività venivano esplicitate in danese oppure veniva chiesto agli alunni di tradurre in danese come strategia per verificare che avessero compreso. Tutti i docenti, inoltre, si servivano di vocaboli e componenti morfosintattiche abbastanza complessi, diversi tempi verbali e strutture grammaticali non immediate.

I bambini, in generale, sulla base della loro età e delle loro competenze, rispondevano più o meno in inglese, dimostrando comunque di avere buone capacità di comprensione e produzione orale. Inizialmente, le prime volte che sono entrata nelle varie classi, dopo la mia presentazione in lingua inglese, ci sono sempre stati alcuni alunni che mi hanno rivolto delle domande formulate correttamente. Ad esempio, nel *grade 1* mi è stato chiesto «*Do you have a dog?*», nel *grade 2* «*What's your favourite colour?*», nel *grade 3* «*How long have you been here in Denmark?*» e nel *grade 4* «*Can you teach other subjects? Where would you like to teach?*». Al di là di queste domande, che volevano essere solamente degli esempi, mi ha molto colpito come i bambini non avevano nessun timore nel dialogare con me in lingua inglese, la quale figurava come unico mezzo di comunicazione dal momento che io non conosco il danese. Sia durante le varie lezioni, sia nei momenti di pausa, alcuni alunni mi coinvolgevano in delle conversazioni o rispondevano ad eventuali

mie domande in maniera chiara e completa. Quando capitava invece che, per errore, si rivolgessero a me in danese, appena rispondevo in inglese dicendo di non riuscire a capire la loro lingua, passavano immediatamente all'inglese, senza esitazione o disagio.

Ho trascorso, inoltre, un paio di giorni nel *grade 0*, dove la lingua inglese non viene ancora insegnata come disciplina. Nonostante ciò, vi erano alcuni bambini che riuscivano un po' a parlare o a farmi qualche semplice domanda, ad esempio «*Can you help me with this please?*». Una bambina, in particolare, parlava davvero molto fluidamente e, quando le ho chiesto perché conoscesse la lingua inglese così bene, lei ha risposto: «*I can speak pretty much English because I saw a lot of youtube*». Infine, ho partecipato anche ad alcune lezioni di danese come lingua straniera nella *M Klasse*. L'insegnante procedeva sempre dall'approccio globale a quello analitico, presentando prima varie canzoni, filastrocche e giochi di ritmo oppure a catena (per esempio il 'telefono senza fili') per poi passare ad una fase più specifica di analisi del contenuto. Spesso ho visto proporre simulazioni di situazioni quotidiane, nelle quali gli alunni venivano motivati a produrre piccoli dialoghi con domande standard e risposte differenti. I bambini venivano, inoltre, molto spesso stimolati a lavorare in gruppi oppure a coppie (*peer tutoring*), dal momento che gli alunni, arrivati in Danimarca in momenti diversi, avevano livelli completamente differenti di danese. Ho notato in tale classe un forte aiuto reciproco e una flessibilità linguistica avanzata soprattutto nel passare da danese ad inglese, non solo durante le lezioni, bensì anche nei momenti di gioco libero, dove l'aspetto comunicativo andava oltre la correttezza grammaticale o sintattica.

3.2.5. Presentazione della classe

Tra le tre differenti classi in cui ho svolto il progetto di *Digital Storytelling* scelgo di presentare (e documentare successivamente) la classe 4C. Nonostante non ci fossero molte differenze tra i tre gruppi classe, ritengo che la 4C fosse caratterizzata da una significativa eterogeneità, in termini di sesso, provenienza e bisogni educativi. In tal modo, sempre senza generalizzare troppo, la sperimentazione può assumere valore, in quanto va a coinvolgere varie sfumature della diversità presenti in una classe. Inoltre, il lavoro svolto con tale gruppo può essere rappresentativo anche di quelli svolti con le altre classi ed è risultato molto interessante, a volte pure divergente rispetto alle mie aspettative.

Il gruppo è composto da 27 bambini di 10 anni, i quali si caratterizzano per una particolare vivacità e intraprendenza. Nonostante esso sia abbastanza numeroso, gli alunni sono in sintonia tra loro e non hanno alcuna difficoltà nella socializzazione, nella collaborazione o nell'aiuto reciproco. Il clima

emotivo tra pari e con l'insegnante è rilassato e piuttosto positivo; la relazione educativa appare simmetrica. L'atmosfera di benessere che si percepisce all'interno dell'aula rimanda subito alla dimensione di *warm cognition* (Lucangeli, 2019) che, a mio parere, accompagna i bambini nel processo di apprendimento. Grazie alle potenzialità dell'ambiente di apprendimento (sedie e tavoli con le rotelle, presenza di spazi, oltre alla classe, adibiti alle attività didattiche, disposizione dei banchi ad isole) e ad un approccio alla didattica attivo e collaborativo tipico dei paesi scandinavi, i bambini sono fortemente abituati a lavorare a coppie o in piccoli gruppi, gestendo liberamente i tempi, i ruoli e il compito. Un aspetto molto positivo, che ho notato durante le ore di osservazione per la conoscenza del gruppo classe, è l'autonomia che caratterizza i singoli bambini, elemento che deduco sia parte della cultura danese poiché percepito anche nelle altre classi e negli ambienti extrascolastici. Anche la capacità di *problem-solving* è molto sviluppata, probabilmente è una conseguenza dell'autonomia a cui sono sottoposti. L'attività di routine, con la quale si iniziano i primi 15 minuti di ogni lezione, è la lettura individuale di un libro preso in prestito di settimana in settimana dalla biblioteca della scuola. Tutti generalmente leggono in danese, un paio di bambine invece selezionano storie in inglese.

Il gruppo, inoltre, presenta diversi profili di funzionamento. Ci sono bambini più propensi al canale verbale, altri al canale visivo; anche le competenze si differenziano tra chi è più creativo e chi preferisce il ragionamento logico. Inoltre sono presenti un paio di bambini con ADHD, un bambino *gifted* e un bambino presenta il disturbo dello spettro autistico. Essi sono seguiti da una pedagoga durante alcune ore di lezione (a volte anche nella disciplina inglese).

Focalizzandoci ora sulla lingua inglese, dalle osservazioni ho notato che il livello di competenza dei bambini è abbastanza omogeneo. Essendo l'approccio utilizzato dall'insegnante basato fortemente sull'oralità, gli alunni sono abbastanza fluidi nella conversazione in lingua, a livello sia di vocaboli che di strutture morfosintattiche complesse. Presentano, piuttosto, qualche difficoltà nella scrittura, poiché poco frequente e una piccola parte di bambini, tuttavia, si dimostra incerta nelle proprie capacità e fatica ad esprimersi in lingua. Nel complesso, però, le competenze sono avanzate.

Per rendere più significativa la presentazione del gruppo classe, soprattutto relativamente al *background* culturale e linguistico alla luce degli studi di glottodidattica e delle neuroscienze, riporto di seguito alcuni elementi emersi dal questionario sulla biografia linguistica (allegato 5) somministrato ai singoli bambini.

Quasi la totalità del gruppo (24/26 alunni) è nata in Danimarca, 2 bambini invece, rispettivamente dalla Romania e dall'Ucraina, si sono trasferiti nello stato danese all'età di 3 o 4 anni. Inoltre, un

numero significativo di bambini (10/26) nati in Danimarca presenta *background* migratorio da parte di madre, padre oppure entrambi. I paesi di origine dei genitori sono: Cuba, Ecuador, Iraq, Marocco (2 alunni), Pakistan, Palestina, Somalia, Turchia e Vietnam. Di questi, i bambini che hanno un genitore danese e un genitore proveniente da un altro paese, considerano la lingua nazionale la loro lingua materna (6/10). Nonostante ciò, in casa, viene comunque parlata e mantenuta anche la lingua del genitore con *background* migratorio. Una sola bambina considera entrambe le lingue dei genitori (danese e arabo) le sue lingue materne. Gli alunni, invece, i cui genitori sono entrambi non danesi, considerano la lingua della famiglia come lingua materna e questa viene ancora attualmente parlata nel contesto domestico. 4 bambini danesi, inoltre, hanno affermato di parlare un po' di inglese a casa, con i propri genitori.

Alla domanda sulla conoscenza di altre lingue, oltre alla propria lingua materna e al danese (nel caso in cui la lingua materna non corrispondesse alla lingua danese), tutti i bambini hanno risposto affermando di conoscere l'inglese e di aver cominciato ad impararlo intorno ai 4/5 anni. Alcuni alunni, in aggiunta, hanno una conoscenza minima di un'altra lingua: norvegese, svedese, russo, italiano e spagnolo.

Le modalità con cui hanno acquisito la lingua inglese cambiano da bambino a bambino. Tuttavia si può vedere dal grafico riportato qui sotto che la maggior parte del gruppo è entrato in contatto con tale lingua a scuola ed è anche evidente che un buon numero di alunni abbia fatto esperienza di lingua inglese anche prima di entrare nei contesti scolastici.

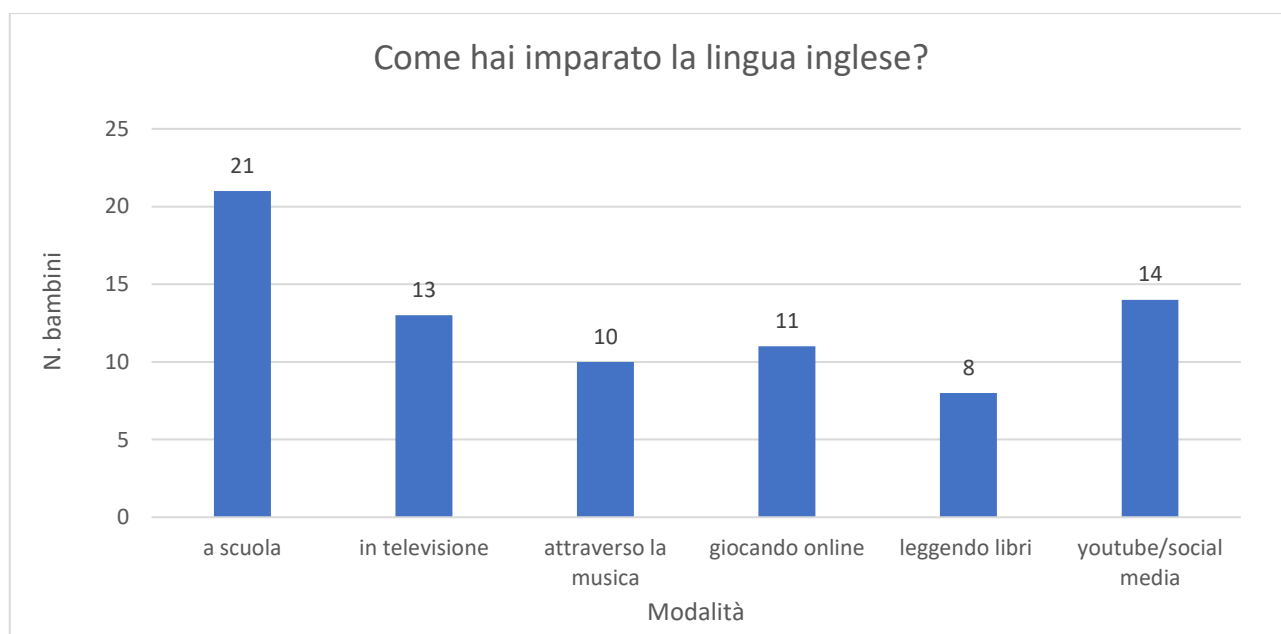


Figura 2: istogramma relativo alla modalità con cui gli alunni hanno imparato l'inglese

La biografia linguistica andava ad indagare anche la frequenza con cui i bambini sono sottoposti alla lingua inglese in una settimana. Come si può vedere nel grafico riportato di seguito, la maggior parte degli alunni entra frequentemente in contatto con la lingua.

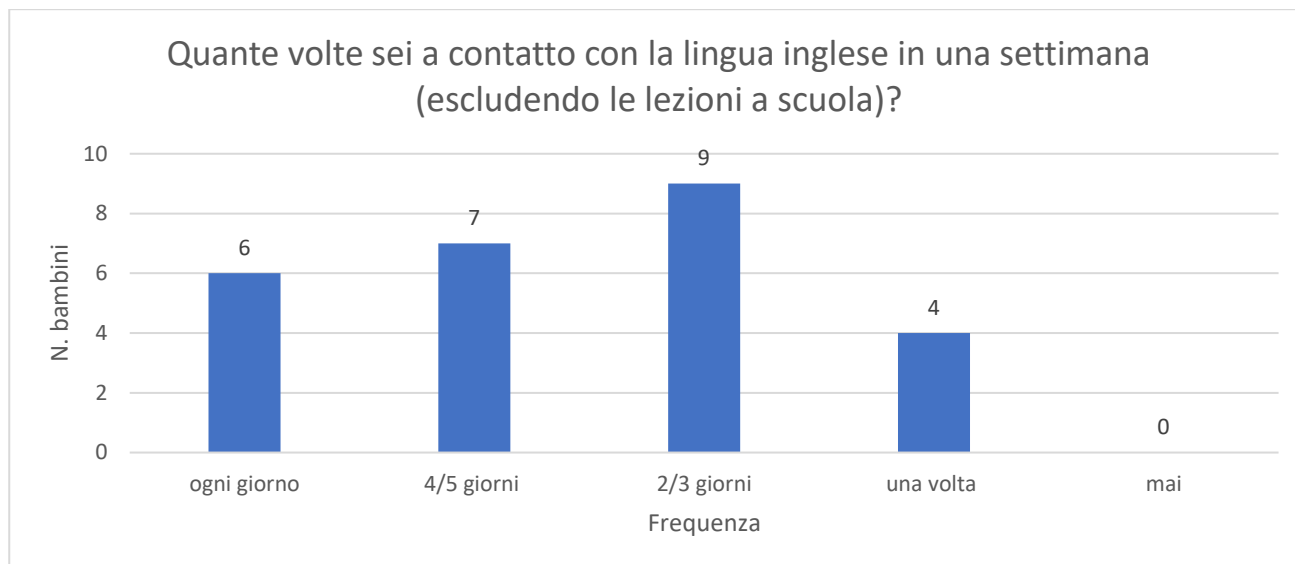


Figura 3: istogramma relativo alla frequenza con cui i bambini sono a contatto con la lingua inglese in una settimana

L'ultima domanda della biografia linguistica, infine, andava ad indagare il livello di gradimento della lingua inglese in una scala di valori numerici da 1 a 5, in cui 1 corrispondeva a 'pochissimo' e 5 a 'moltissimo'. È emerso che, a circa l'80% dei bambini l'inglese piace molto o moltissimo (punteggi 4 e 5), la rimanente percentuale invece non riserva un grande piacere nei confronti della lingua e ha attribuito il valore 2, corrispondente a 'poco'.

3.3 Presentazione del contesto italiano

3.3.1. L'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria italiana

Essendo il contesto italiano, in generale, a me già conosciuto, ho voluto approfondire quando e come la lingua inglese si è inserita, in termini di disciplina, nella scuola primaria. Di seguito quindi, un brevissimo excursus storico con l'aiuto della principale legislazione, per poter comprendere come l'insegnamento di tale lingua si è evoluto nel tempo.

In Italia, la lingua inglese all'interno della scuola primaria non ha una storia molto lunga. Un primo accenno all'iniziale apprendimento di una seconda lingua in un contesto di scuola primaria è stato definito dal D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, nel quale però non era prescrittivo l'insegnamento dell'inglese, bensì vi era libertà di scelta della lingua straniera da insegnare. Tuttavia, il decreto sottolineava l'importanza di tenere conto del carattere veicolare della lingua inglese alla luce dell'uso

generalizzato di essa, in alcuni contesti, già in quel periodo (ad esempio per l'informazione e la comunicazione). Così, per mezzo di insegnanti perlopiù specialisti, ovvero laureati in lingue, sono stati effettuati vari progetti e sperimentazioni. Successivamente, con il D.M. 28 giugno 1991, l'insegnamento della lingua straniera è diventato obbligatorio a partire dalla classe seconda, ma ancora una volta non veniva definita la lingua, lasciando quindi la scelta alle singole scuole. È infine con la legge 28 marzo 2003, n. 53 che l'Italia, come tanti altri paesi europei (compresa la Danimarca), introduce lo studio della lingua inglese obbligatorio già dal primo anno della scuola primaria. Negli anni a seguire, si è discusso sulla natura della figura professionale per l'insegnamento dell'inglese, giungendo, con il D.P.R. 20 marzo 2009, n. 81, alla necessità di insegnanti di classe della scuola primaria specializzati, ovvero insegnanti in servizio a cui era richiesta la partecipazione a specifici corsi di formazione linguistica.

Oggigiorno, anche se negli anni sono state svolte diverse riforme, l'insegnamento della lingua inglese risulta ancora obbligatorio, a partire però dalla prima classe della scuola primaria. Il monte ore prevede un'ora settimanale nelle prime, due ore nelle seconde e tre ore nelle classi successive. Gli insegnanti in carica sono laureati in Scienze della formazione primaria, in uscita dall'università con un livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, noto come QCER (2001; *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume* 2020). Nonostante ciò, in alcune realtà sono ancora presenti insegnanti specializzati.

L'obiettivo di lingua alla fine del primo ciclo di istruzione consiste, secondo il rapporto Eurydice, nel livello A1-A2. Le Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012, inoltre, nella parte dedicata alla definizione del profilo dello studente, riportano tra le competenze al termine del primo ciclo di istruzione la seguente: «[L'alunno] nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea».

3.3.2. Contesto scuola

Ho svolto la seconda parte sperimentale del mio progetto di tesi presso il plesso di scuola primaria Primo Visentin Masaccio, appartenente all'IC 1 di Castelfranco Veneto (TV). Questa scelta non è direttamente frutto della mia volontà ma di una situazione vincolata da alcuni limiti nella disponibilità delle scuole ad accettarmi come tesista. Avrei infatti preferito poter svolgere il progetto in un istituto comprensivo di Padova, poiché, a mio parere, si tratta di una città più grande a livello

di dimensioni demografiche e più ricca per quanto riguarda il *background* dell'utenza presente nelle scuole. In tal modo, forse, il contesto sarebbe risultato più vicino a quello della capitale danese. Ma, non avendo questa possibilità, ho cercato istituti in altre città limitrofe e ho ricevuto accoglienza proprio dall'IC 1 di Castelfranco Veneto (TV), comune che conta attualmente, secondo i dati statistici dei servizi anagrafici cittadini⁶, 33371 abitanti. Di questa quantità circa il 9% presenta *background* migratorio, risultato sia di migrazioni interne sia di migrazioni da altri paesi europei ed extraeuropei, le quali hanno caratterizzato il secondo decennio degli anni 2000, periodo in cui il territorio presentava uno sviluppo economico e un sistema produttivo che hanno richiamato un numero sempre maggiore di lavoratori (PTOF di IC 1).

L'istituto propone, tra le prime pagine del PTOF, la seguente *vision*: «Offrire a tutti gli studenti un'educazione di qualità, equa ed inclusiva. Fornire agli alunni gli strumenti culturali e le competenze chiave per dare senso alla propria esistenza e realizzare il proprio progetto di vita», ponendo il tema della cittadinanza come sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curriculum. Per essere in linea con questa prospettiva, dunque, l'IC evidenzia l'importanza di garantire un'offerta formativa di qualità, privilegiando in particolare metodologie attive ed interattive a partire dalle conoscenze degli alunni e dalla valorizzazione delle loro esperienze, favorendo poi la costruzione delle competenze europee. In termini specifici, a livello strategico-didattico, l'istituto si impegna a prestare attenzione «alla promozione dell'apprendimento collaborativo attraverso il lavoro di gruppo e all'acquisizione delle conoscenze attraverso il confronto, la riflessione e il ragionamento» (PTOF di IC 1).

Il plesso di riferimento P.V. Masaccio si trova a meno di un chilometro dal centro, è formato da 10 classi e un numero totale di alunni pari a 173. L'insegnante della disciplina inglese che ha dato la disponibilità a seguirmi durante il mio progetto di tesi insegna tale lingua straniera in tutte le classi dalla 2^a alla 5^a, nelle quali sono entrata per osservare le varie dimensioni del processo di apprendimento-insegnamento della disciplina e solo in una delle due classi quinte ho svolto il progetto di *Digital Storytelling*. In tale opportunità che la scuola mi ha offerto ho riconosciuto numerosi punti di forza, ma anche qualche limite. Sicuramente la possibilità di osservare più gruppi classe, ognuno con le proprie specificità e caratteristiche legate alle fasi di sviluppo, è stato un fattore positivo che ha raccolto diversi elementi arricchenti per quanto riguarda la mia ricerca e mi ha permesso di registrare dati all'interno di un'ampia prospettiva; allo stesso tempo però ho trovato limitante il fatto di seguire una sola insegnante e non essere nelle condizioni di poter osservare

⁶ <https://www.istat.it/it/popolazione-e-famiglie?dati>

differenti modalità di insegnamento proprie di insegnanti diverse. Inoltre il Dirigente Scolastico, a causa dell'elevato numero di tirocinanti di Scienze della Formazione Primaria presenti nell'IC, ha stabilito una quantità di tempo limitato in cui sono potuta recarmi a scuola e ciò non mi ha permesso di poter svolgere il progetto di tesi in entrambe le classi quinte.

3.3.3. Significativi processi di insegnamento-apprendimento della lingua inglese osservati

Nonostante il tempo trascorso a scuola non sia stato moltissimo, ho avuto l'occasione di osservare un numero sufficiente di lezioni di lingua inglese nelle classi seconde, terze, quarte e quinte, per poter cogliere in maniera generale i processi di insegnamento-apprendimento più significativi e ricorrenti all'interno di tale contesto scolastico italiano. Innanzitutto, durante le lezioni di lingua inglese osservate, fossero esse in classe seconda, terza, quarta o quinta, l'insegnante ha quasi sempre utilizzato tecniche di *active learning*, motivando e coinvolgendo fortemente gli alunni. In particolare, le più ricorrenti sono state *role-play*, attività ludiche, conversazioni a coppie, brevi video e canzoni. A supporto di tale apprendimento attivo, la docente si serviva di materiali didattici vari:

- spesso erano utilizzate *flash-cards* per la memorizzazione di vocaboli legati alle immagini;
- per i *format* più ludici generalmente venivano usati materiali prodotti dai bambini o dall'insegnante stessa (ad esempio le caselle del bingo oppure disegni dei vari cibi);
- il libro di testo (mostrato ai bambini sia in formato cartaceo sia in formato digitale) fungeva quasi sempre da guida per le attività, nell'ottica di avere un filo conduttore dal quale partire per affrontare i diversi temi proposti;
- durante i *role-play* si ricorre a diversi elementi di scena per rendere la situazione maggiormente reale;
- materiali audiovisivi per presentare canzoni e video.

Ho inoltre osservato che, nella presentazione di un breve testo, di un dialogo o di una semplice storia, l'approccio dell'insegnante procedeva dalla dimensione globale alla dimensione più analitica del contenuto. Nella parte di analisi, in particolare, proponeva ai bambini di sottolineare o cerchiare i vocaboli nuovi utili, facendo poi anche un ulteriore esempio dell'utilizzo di questi in frasi quotidiane. Per quanto riguarda l'uso della lingua all'interno della lezione, i saluti iniziale e finale e le indicazioni da parte dell'insegnante in merito ad un'azione da compiere sono esplicitati sempre in lingua straniera, scandendo bene e lentamente le parole. Al saluto i bambini di tutte le classi rispondono in inglese, per eventuali domande sui vari compiti oppure per rispondere a particolari richieste

utilizzano invece l'italiano, anche quando la risposta sarebbe semplicemente «yes» o «no». L'insegnante di conseguenza ripete le frasi, dette dai bambini, in lingua cosicché essi possano familiarizzare con esse e magari utilizzarle in una situazione simile successiva. È capitato solo alcune volte che alcuni alunni rispondessero direttamente in inglese, sia di fronte a domande in lingua sia in seguito a domande in italiano da parte dei compagni. Riporto qui un paio di esempi a mio parere significativi.

1) In classe terza, durante la scrittura dei compiti sul diario, una bambina chiede «Per quando sono?» e un compagno risponde «*Monday*», ancora la bambina «Che giorno?» e il compagno risponde «*Twentyfive*».

2) In un'altra classe terza, l'insegnante chiede «*Can you describe the bedroom please? Can you say anything about the bedroom that you see in the picture?*».

J: «*There are three pillows*», M: «*There is a white chair*», F: «*There are drawers*».

L'insegnante, dopo alcune risposte e un momento di silenzio dice «*Yes, great! Anything else?*».

V: «*Yes, there is a ball on the green bed*».

L'insegnante inoltre fa un uso marcato del linguaggio non verbale, attraverso espressioni del viso, gesti, azioni di *pointing* e movimenti del corpo, con lo scopo di rafforzare ciò che dice dal punto di vista verbale.

Infine, quanto ho osservato durante le lezioni hanno confermato tutto ciò che l'insegnante mi aveva detto durante l'intervista che le ho sottoposto prima di iniziare. In linea di massima, infatti, le risposte hanno trovato un parallelismo poi nelle osservazioni in situazione. Un elemento a cui non ho potuto assistere è stato l'utilizzo di materiali autentici, nonostante la docente mi abbia spiegato che a volte li utilizzi per aumentare la motivazione dei bambini e permettere loro di entrare in relazione con gli aspetti propri della cultura inglese.

Mi ha colpito molto, invece, la risposta alla mia domanda inerente al grado di motivazione dei bambini rispetto alla lingua inglese poiché è stata molto positiva. La docente ha infatti affermato che generalmente agli alunni l'acquisizione e l'apprendimento dell'inglese piace molto perché è una delle poche discipline in cui sono sottoposti veramente ad apprendimento attivo.

3.3.4. Presentazione della classe

La classe di riferimento, in cui realizzerò il progetto sperimentale di *Digital Storytelling*, è composta da 16 bambini e bambine di 10/11 anni, 3 dei quali si sono uniti al gruppo all'inizio dell'anno

scolastico in corso. La classe si caratterizza per un generale coinvolgimento e una costante partecipazione alle attività, elementi piuttosto positivi che a volte però possono assumere un valore negativo poiché causano poco rispetto delle regole negli interventi e nell'ascolto dei compagni. Il clima emotivo tra pari e con l'insegnante è un po' teso, quasi sfidante; non vi è molta autoregolazione nei comportamenti. Si percepisce spesso un'atmosfera di competizione, generata da poca fiducia e consapevolezza di sé. I bambini non sono abituati a svolgere attività in gruppi, sono principalmente coinvolti in lezioni frontali, caratterizzate da eventuali compiti individuali oppure in plenaria. Il livello di attenzione-concentrazione è adeguato, solo un paio di bambini si distraggono facilmente e faticano in termini di focalizzazione sul compito.

Il gruppo presenta diversi profili di funzionamento, in particolare ci sono numerosi bambini che si distinguono per un'elevata creatività, soprattutto nella dimensione narrativa, ed altri che si dimostrano più competenti invece nelle discipline di ambito matematico-scientifico.

Un bambino presenta una disabilità intellettiva lieve ed è seguito da un'insegnante per le attività di sostegno solo alcune ore a settimana (non durante la disciplina inglese).

La classe, inoltre, ha aderito al progetto DADA (acronimo di Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), che prevede le aule come un ambiente attivo di apprendimento, personalizzate per gruppi di discipline. Esse, quindi, non sono assegnate alla classe, bensì alle insegnanti; ne consegue che gli alunni si spostano da un'aula all'altra nel cambio di lezione. A causa di un limite negli spazi, però, l'insegnante di inglese non ha la propria aula e si reca dove sono i bambini delle proprie classi. Capita dunque che uno stesso gruppo classe sia in aule diverse durante le due differenti lezioni settimanali.

Focalizzandoci ora sulla lingua inglese, dalle osservazioni ho notato che i livelli di competenza dei bambini sono piuttosto differenti, soprattutto a livello di produzione orale e scritta. La capacità di comprensione, invece, risulta abbastanza omogenea tra gli alunni, i quali sono abituati ad ascoltare le indicazioni dell'insegnante in lingua straniera. Raramente essi rispondono in inglese, in generale preferiscono utilizzare l'italiano oppure accennare un po' timidamente e con incertezza qualche parola in lingua. Non c'è molta fluidità nell'oralità.

Per rendere più significativa la presentazione del gruppo classe, così come riportato nella parte dedicata al contesto danese, evidenzio di seguito alcuni elementi emersi dal questionario sulla biografia linguistica (allegato 5) somministrato ai singoli bambini.

Tutti gli alunni (16) sono nati in Italia, 5 di loro hanno però *background* migratorio: due bambine hanno la madre rispettivamente argentina e moldava, due bambini hanno entrambi i genitori

rispettivamente marocchini e romeni, un bambino ha la madre ghanese e il padre statunitense. Di questi 5, solo 3 non considerano l'italiano la loro lingua materna, bensì le loro lingue di origine, le quali vengono ancora attualmente parlate nel contesto familiare e domestico. Un paio di bambini italiani, inoltre, hanno affermato di parlare un po' di inglese a casa, con i propri genitori o fratelli e sorelle.

Alla domanda sulla conoscenza di altre lingue, oltre alla propria lingua materna e all'italiano (nel caso in cui la lingua materna non corrispondesse alla lingua italiana), tutti i bambini hanno risposto affermando di conoscere l'inglese: 9/16 alunni hanno cominciato ad impararlo quando avevano 4 anni e 7/16 invece a 6 anni. Inoltre, la metà del gruppo, ha una minima conoscenza anche di un'altra lingua (spagnolo, francese o tedesco).

Le modalità con cui hanno acquisito la lingua inglese cambiano da bambino a bambino, ma si può vedere dal grafico riportato qui sotto che la maggior parte del gruppo è entrato in contatto con tale lingua nei contesti scolastici.

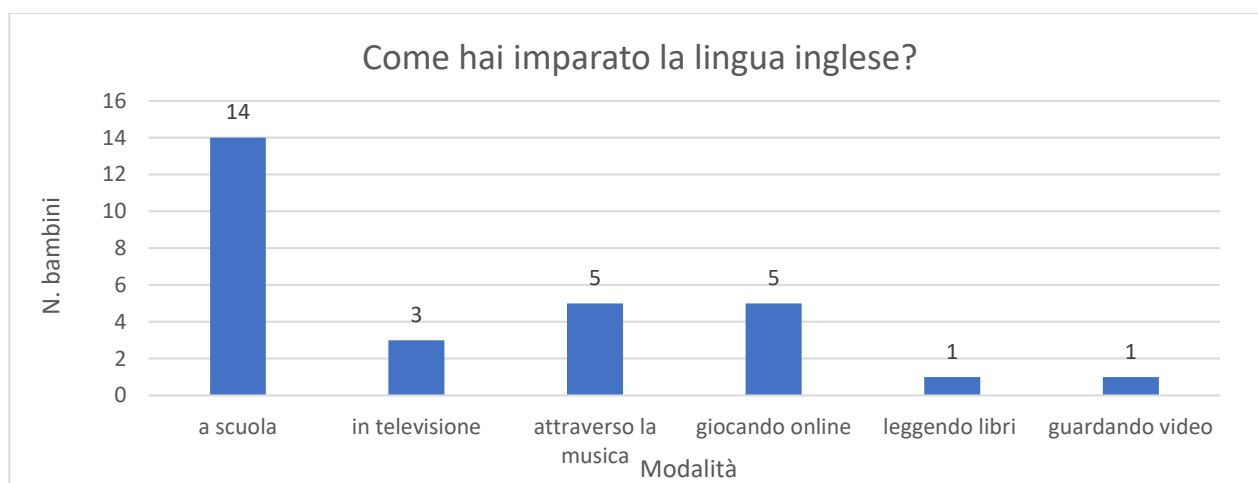


Figura 4: istogramma relativo alla modalità con cui gli alunni hanno imparato l'inglese

La frequenza con cui i bambini sono sottoposti alla lingua inglese in una settimana è per la maggior parte del gruppo tendente verso un numero abbastanza limitato di volte. Di seguito il grafico corrispondente, al fine di visualizzare in maniera più immediata i dati.

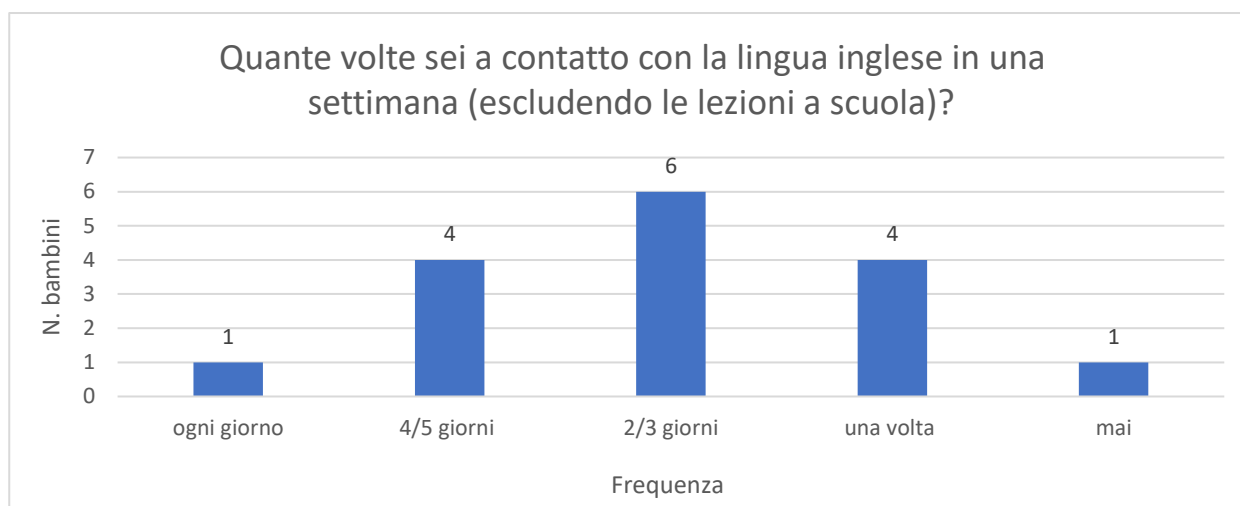


Figura 5: istogramma relativo alla frequenza con cui i bambini sono a contatto con la lingua inglese in una settimana

Infine l'ultima domanda della biografia linguistica, ossia quella sul livello di gradimento della lingua inglese in una scala di valori numerici da 1 a 5, ha ricevuto principalmente punteggi corrispondenti a 4 oppure a 5. Solo un paio di bambini hanno attribuito rispettivamente i valori 2 e 3. Ciò ha confermato quanto detto dall'insegnante, durante l'intervista, relativamente al fatto che, in generale, ad un numero consistente di bambini la lingua inglese piace molto.

In sintesi, le motivazioni alla base della ricerca sperimentale e la pianificazione della ricerca stessa (nelle fasi, nei tempi e negli strumenti da utilizzare) aiutano a percorrere, d'ora in poi, con linearità e chiarezza il progetto. La presentazione dei due contesti di riferimento, inoltre, in relazione agli aspetti istituzionali e didattici e alla luce del livello di lingua inglese dei bambini colto dalle osservazioni in situazione e dalla raccolta dati grazie alla biografia linguistica, risulta utile per avere una conoscenza essenziale dell'ambiente di apprendimento e di alcune caratteristiche peculiari degli alunni. Quest'analisi, soprattutto grazie ai diari di osservazione e ai dati ricavati dalla somministrazione della biografia linguistica, predispone un quadro generale da tenere in considerazione, con consapevolezza e ottica critica, durante la progettazione e la conduzione del percorso di *Digital Storytelling*. Seguiranno, dunque, i capitoli inerenti alla sperimentazione realizzata nella classe 4C della *Nørrebro Park Skole* (Copenaghen) e nella classe 5B della scuola primaria P.V. Masaccio (IC 1 Castelfranco Veneto).

4. Sperimentazione del *Digital Storytelling* nel contesto danese

4.1. Progettazione del *Digital Storytelling*

La realizzazione del *Digital Storytelling* è iniziata con un'accurata progettazione dell'esperienza di apprendimento per i bambini destinatari della sperimentazione. Wiggins e McThige (1998) sostengono che progettare in maniera autentica sia un atto essenziale per la professione docente e che, affinché ciò avvenga, sia necessario partire dagli standard nazionali, regionali o istituzionali (rappresentanti il quadro di riferimento) per poi orientarsi nel processo di insegnamento. La loro prospettiva ha condotto all'introduzione, nel mondo dell'insegnamento, della cosiddetta «progettazione a ritroso», la quale inizia con l'identificazione dei risultati, determina in seguito le evidenze di accettabilità ed infine pianifica le esperienze didattiche. Proprio ispirandomi a tale modalità di progettazione, mi sono servita del modello per competenze che il Corso di Laurea ha adottato, da regolamento, per i percorsi di tirocinio curricolare.

Sono partita, dunque, cercando di dare una direzione al mio progetto, alla luce di quanto stabilito da Wiggins e McThige (1998). Nella ricerca della normativa, ho fatto riferimento ad un paio di documenti fondamentali: la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2018, per mezzo della quale ho individuato le competenze chiave, e l'*Engelsk Faghæfte 2019*⁷ (in italiano «Libretto professionale della lingua inglese 2019») per le linee guida danesi sull'insegnamento della lingua inglese.

L'*Engelsk Faghæfte 2019* è presente all'interno del *Danmarks Læringsportal*⁸ (in italiano «Portale di apprendimento della Danimarca»), dove si trovano anche le guide all'insegnamento di tutte le altre discipline, e può essere in un certo senso paragonato alle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012. Si basa sulle disposizioni della legge danese sull'istruzione nazionale e presenta un quadro completo, utile alla professione docente, su tutto ciò che riguarda l'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria. È diviso in più sezioni, le quali forniscono informazioni, supporto e ispirazione, anche attraverso spiegazioni ed esempi delle parti chiave di alcuni contenuti, al fine di garantire qualità nella scelta di pianificazione, attuazione e valutazione delle pratiche. In particolare, è presente la parte dedicata agli *Engelsk Fælles Mål* (in italiano «Obiettivi comuni per la lingua inglese»), nella quale si leggono gli obiettivi previsti nelle varie competenze linguistiche alla fine di

⁷ https://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020.pdf

⁸ <https://www.emu.dk/grundskole/engelsk/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning?b=t5-t13>

determinate classi. Nel mio caso specifico, per orientare il progetto sperimentale, mi sono basata su quelli relativi alle dimensioni comunicative orale e scritta alla fine della classe quarta.

Una volta individuati i risultati desiderati, che fungeranno da guida durante lo svolgimento del progetto, ho stabilito la modalità con cui determinare le evidenze di accettabilità. Ho preso come riferimento la prospettiva trifocale di Pellerrey (2004), secondo la quale le competenze vanno analizzate sulla base di diverse dimensioni al fine di restituire una visione olistica nella complessità dell'apprendimento. Tali dimensioni sono: soggettiva, tramite istanze autovalutative; oggettiva, tramite evidenze osservabili; intersoggettiva tramite istanze sociali. Tra gli strumenti proposti da Castoldi (2009), ne ho scelti alcuni per dare spazio ad ogni dimensione:

- Soggettiva attraverso un diario di bordo abituale e una scheda di autovalutazione finale, già accennati nel paragrafo 3.1.3. e riportati rispettivamente negli allegati 6 e 7. Nel primo ho deciso di guidare i bambini nel focalizzare la loro attenzione sulla consapevolezza delle proprie capacità in relazione al compito, sulle difficoltà incontrate, sul valore del gruppo e sulla sfera emotiva; nella seconda, invece, ho indagato le percezioni complessive sull'utilità e il grado di difficoltà del progetto, sulla riuscita delle consegne e sul proprio impegno nel compito.
- Oggettiva attraverso la registrazione e l'analisi dei risultati ottenuti dal compito di *Digital Storytelling* vero e proprio e la documentazione del processo.
- Intersoggettiva attraverso l'osservazione e i feedback formativi.

Infine, ho pianificato il *Digital Storytelling*, definendo le varie attività didattiche che hanno portato al completamento del prodotto.

Nella scelta del tema attorno al quale sviluppare la tecnica del DS, ho fatto riferimento alla progettazione annuale adottata dalle classi quarte per la disciplina inglese. Durante il periodo in cui ho svolto il mio progetto in Danimarca l'argomento in corso era la '*Talent School*', unità del libro di testo affrontata tramite compiti richiedenti varie competenze linguistiche (comprensione, scrittura, ascolto, esercizi grammaticali, ecc.). Dal momento che mi sembrava un tema interessante per i bambini e un buono spunto da cui partire per creare una storia ambientata proprio in una *Talent School*, dando poi spazio alla creatività dei bambini, ho deciso di inserirmi proponendo la mia sperimentazione.

Nell'organizzazione del *Digital Storytelling* e degli interventi didattici, mi sono basata sulla modalità di lavoro proposta da Wright (1997): definizione degli elementi principali della storia (ad esempio ambientazione, personaggi, ecc.), stesura della prima bozza in maniera creativa, condivisione di essa

con il gruppo classe e l'insegnante per eventuali *feedback*, stesura della seconda bozza alla luce dei *feedback* ricevuti e prestando più attenzione agli aspetti formali della lingua (ad esempio la grammatica, la sintassi, lo spelling dei vocaboli, ecc.). Alla fine di queste fasi, terminata dunque la scrittura, sono stati previsti due momenti rispettivamente per la realizzazione grafica e la registrazione orale della storia. Tutto ciò è stato poi inserito da me in formato digitale, attraverso *Book Creator*. Ho scelto tale *software online* perché consentiva innanzitutto la creazione di un libro digitale in maniera abbastanza semplice e immediata, in secondo luogo permetteva l'inserimento di immagini e audio senza limite ed infine garantiva la condivisione del prodotto finale attraverso una pubblicazione privata accessibile tramite *link*. Un *software* con queste potenzialità corrispondeva esattamente a quanto stavo cercando e non richiedeva specifiche competenze nell'utilizzo o un pagamento per l'accesso. Inoltre, ho deciso di non far svolgere la parte digitale ai bambini sia per motivi di tempo sia perché avrebbe richiesto un approfondimento tecnologico che in qualche modo esulava dagli obiettivi previsti dalla mia ricerca.

La creazione della storia, infine, è avvenuta in maniera collaborativa. La classe è stata divisa in gruppi, ad ognuno dei quali era assegnata una parte di storia. L'insieme dei pezzi, successivamente, è andato a costituire il libro vero e proprio. L'idea dei gruppi, anche alla luce dei riferimenti teorici già esplicitati nel capitolo 2, è nata perché i bambini potessero apprendere insieme la lingua inglese, valorizzando le risorse di ognuno e procedendo in un *format* di condivisione e aiuto reciproci. La richiesta da parte mia, infatti, è stata quella di provare il più possibile a parlare in inglese all'interno del gruppo, favorendo così la capacità comunicativa in lingua straniera.

Calandomi nel contesto in cui ero inserita, poi, alla luce delle mie decisioni teoriche e del periodo a disposizione, ho progettato i tempi. Dal momento che la classe 4C aveva inglese solo il mercoledì, dalle 8:00 alle 9:30, e l'intera scuola aderiva ad un progetto di istituto proprio quel giorno della settimana nei primi 30 minuti della lezione, ho cercato di pensare ai vari interventi calcolando circa un'ora di attività per ogni incontro. Il totale degli incontri, in accordo con l'insegnante, era previsto per 6/7 ore flessibili, sulla base dei bisogni degli alunni. Infine, considerata l'eterogeneità del gruppo e con lo scopo di adottare un'ottica inclusiva, in alcune fasi della creazione della storia ho lasciato libertà di scelta tra più modalità di svolgimento e autonomia nell'organizzazione, affinché ogni bambino potesse avere l'occasione di autoregolarsi ed apprendere secondo il proprio funzionamento (Ghedin, 2014).

Inserisco in allegato 8 la tabella di progettazione, la quale esplicita in maniera completa il progetto sperimentale di *Digital Storytelling*, a partire dai risultati aspettati fino alla pianificazione nel

dettaglio delle attività didattiche. È scritta in inglese perché realizzata e condivisa in un contesto dove la lingua inglese era il mio unico strumento di comunicazione.

4.2. Conduzione del *Digital Storytelling*

L'applicazione di quanto progettato è andata nel complesso a buon fine. La progettazione è stata abbastanza rispettata, soprattutto perché, delle tre classi in cui ogni settimana svolgevo gli interventi, la 4C era la seconda in ordine cronologico. Ciò significa che avevo sempre l'opportunità di fare una breve revisione degli aspetti deboli incontrati con l'altro gruppo classe e aggiustare l'attività in maniera più adeguata, affinché potesse essere il più funzionale possibile rispetto alla raccolta dei dati e al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Per tale motivo, sperimentare il progetto nelle tre classi è stato utile, formativo e significativo, sia ai fini della mia ricerca sia in ottica futura poiché ho preso consapevolezza dell'importanza della ripetizione della attività affinché siano funzionali.

Durante il primo incontro ho spiegato ai bambini brevemente le fasi del progetto e il processo che avremmo seguito per arrivare al prodotto. Nel fare ciò, ho cercato di dare poche istruzioni e chiare, senza perdermi in troppe parole o frasi complicate, affinché fosse comprensibile per tutti. Nonostante non fosse mia intenzione, l'insegnante di classe ha voluto ricevere un *feedback* dagli alunni, chiedendo loro di tradurre in danese ciò che avevano capito. Parecchi si sono offerti e la traduzione è stata la prova della loro comprensione. Da quel primo incontro, poi, questa modalità è sempre stata adottata. Considerate le implicazioni didattiche alla luce delle teorie sull'apprendimento di una lingua straniera, espresse nel primo capitolo, avrei preferito non ricorrere alla lingua nazionale durante la sperimentazione, però, dal momento in cui l'insegnante ha espresso tale volontà ho cercato di vederne i lati positivi. Infatti, le numerose mani alzate che si proponevano quando veniva chiesta la traduzione, per me, erano già un segnale di un buon livello di comprensione e ho trovato questa modalità più significativa rispetto ad un'eventuale spiegazione da parte dell'insegnante anche in lingua danese, dopo la mia in inglese.

In seguito al lancio del progetto, ho proposto il tema ed è subito stato accolto con entusiasmo. Abbiamo deciso insieme l'ambientazione, rispondendo alla domanda «*where?*», dunque quale tipo di *Talent School* avrebbero preferito come luogo della loro storia. Sono uscite numerose idee e, tramite strategie di mediazione da parte mia, siamo giunti a due opzioni finali che, in qualche modo, interessavano tutti: una *Sport Talent School*, dove gli studenti praticano diversi sport e una *Art Talent School*, dove gli studenti si dedicano a diverse forme di arte, intese in senso ampio, quindi pittura,

scultura, musica, danza, teatro, ecc. Non avevo esattamente previsto di creare due storie diverse, però in situazione, tra le varie idee, mi sembrava limitante ridurre tutto ad una sola scelta e, riconoscendo l'elevato numero di alunni presenti in classe, ho pensato che due storie potessero offrire l'occasione di spaziare di più nella creatività e nelle competenze. Successivamente abbiamo deciso i personaggi, guidati dalla domanda «*who?*». Solo un paio di bambini conoscevano già la parola «*character*» e uno di questi si è proposto volontariamente di spiegare, in lingua inglese, il significato. Ha usato come riferimento i personaggi dei film, facendo qualche esempio. Il gruppo classe, così, ha compreso e abbiamo potuto procedere con il lavoro. Definiti i nomi e i ruoli dei vari personaggi, l'insegnante di classe ha diviso i bambini in gruppi sulla base delle loro preferenze per una o per l'altra storia e delle loro competenze, con lo scopo di trovare un equilibrio tra l'eterogeneità dei gruppi e l'interesse dei membri. Effettivamente questa modalità di scelta, osservata anche durante altre attività nel contesto danese, rispecchiava l'abitudine e i valori con cui si lavorava a scuola. La libertà di una scelta mediata e non imposta dall'esterno, l'importanza della motivazione verso il compito e la fiducia nell'autonomia dei bambini sono stati tre degli elementi che più ho notato in questa fase ed anche poi nelle successive. In totale sono stati formati 6 gruppi da 4/5 bambini ciascuno, 3 dei quali si sono dedicati alla realizzazione della storia ambientata nella *Sport Talent School* e i rimanenti per quella nella *Art Talent School*. Ad ogni gruppo, poi, è stata assegnata una fase temporale, «*when?*», in cui inserire i fatti della storia: *day 1, night* e *day 2*. A quel punto, stabilito il contesto, i bambini divisi nei vari gruppi hanno ipotizzato delle idee per la loro parte di storia, scrivendole su un foglio sottoforma di elenco con le informazioni principali oppure con parole chiave. In allegato 9 si possono vedere alcuni esempi. Durante tale fase i gruppi si sono organizzati

nell'ambiente didattico in maniera autonoma: due sono rimasti in aula di classe, due sono usciti in corridoio e gli ultimi due sono andati nell'aula extra che era presente nello stesso piano. Questa era una tipica strategia che i bambini utilizzavano quotidianamente durante gli altri compiti collaborativi o cooperativi, per



Figura 6: Gruppo di bambini che svolge il compito in corridoio

non disturbarsi a vicenda, ma anche perché era lecito rimanere in uno spazio anche se non direttamente sorvegliato. Inizialmente per me è stato un po' difficile perché avevo l'impressione di non avere la situazione sotto controllo e quindi non potevo essere sicura che gli alunni stessero davvero svolgendo la consegna data; poi mi sono accorta, invece, che era proprio una loro abitudine basata sulla fiducia reciproca



Figura 7: Gruppo di bambini che svolge il compito nell'aula extra

con l'insegnante. Mentre passavo per le varie isole di banchi, in qualità di insegnante facilitatore (Rogers, 1973), vedevo la maggior parte dei bambini molto impegnata e con diverse idee, ma spesso dialogavano in danese. Solo quando mi avvicinavo, dal momento che la consegna era quella di parlare in inglese, cambiavano subito, in maniera competente, e mantenevano per un po' la lingua straniera. Alla fine del primo incontro, da parte di alcuni bambini, c'è stato un *feedback* verbale piuttosto positivo.

Il secondo incontro si è aperto con una grande accoglienza da parte degli alunni, i quali non vedevano l'ora di poter continuare con la realizzazione della storia. Dopo un brevissimo riassunto di quanto svolto la volta precedente, un bambino o una bambina per gruppo ha illustrato in plenaria l'ipotesi della propria parte, affinché tutti fossero a conoscenza e potessero dare un riscontro e, infine, per dare la possibilità di sviluppare la competenza del parlato. Il livello dell'esposizione è stato molto alto e ho proprio notato che l'idea era stata riformulata per poterla esprimere a voce. Dopodiché ho lanciato le istruzioni per la parte vera e propria di scrittura, focalizzando la mia spiegazione su tre elementi che, alla luce di come avevo progettato il processo, erano fondamentali: scrivere frasi semplici e brevi, utilizzare vocaboli inglesi a loro conosciuti e non prestare troppa attenzione allo *spelling*. Quest'ultima indicazione, in particolare, è nata sia da una motivazione fondata sulle caratteristiche della prima bozza (Wright, 1997), sia da un fattore di contesto per cui, come già affermato, le lezioni di inglese nella scuola primaria danese sono orientate in minima parte alla scrittura.

Una volta organizzati in gruppo, si sono impegnati sulla scrittura. Ho visto, in diversi gruppi, che generalmente c'era un bambino o una bambina con il foglio e la penna per scrivere ma, nel momento in cui vi era qualche difficoltà e un altro membro del gruppo sembrava sapere come procedere, gli strumenti per la scrittura venivano passati. Ho notato, dunque, una grande collaborazione tra i bambini, i quali

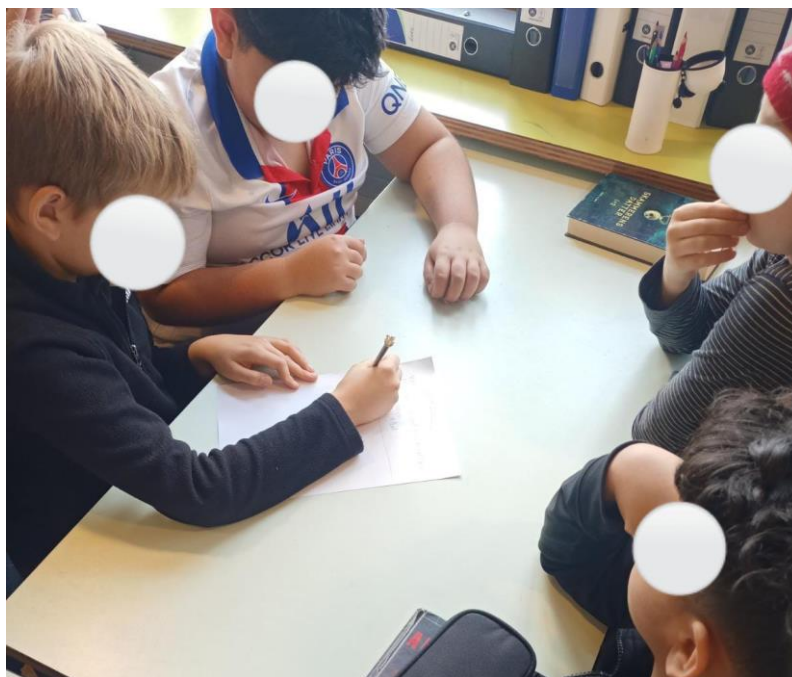


Figura 8: Gruppo di bambini che scrive la storia in classe

mettevano insieme le proprie risorse per riuscire al meglio nel compito. In particolare, il bambino con disturbo dello spettro autistico, il quale presentava notevoli competenze in lingua inglese, dava un grandissimo contributo al gruppo e spesso era lui stesso a scrivere perché conosceva molto bene lo *spelling* delle parole. Passando per le varie isole, inoltre, chiedevo se tutto procedesse al meglio e raramente vi erano domande o dubbi. Solo gli alunni di un gruppo hanno faticato un po' nella partenza e, dando loro un *input* attraverso una frase di inizio, poi si sono avviati, anche se mostravano comunque poca collaborazione tra compagni e difficoltà nella focalizzazione sul compito. Per questo, ho cercato di stare loro un po' più vicina affinché potessi guidarli e aiutarli. In generale, infine, mi è parso che i vari gruppi riuscissero a conversare in inglese maggiormente rispetto alla lezione precedente.

Nel terzo incontro la fase di scrittura è andata avanti, più o meno nelle stesse condizioni. Quando un gruppo terminava, mi sedevo insieme a loro e facevamo insieme una revisione, come previsto nella progettazione. In questo modo, poi, correggendo eventuali errori, hanno redatto la parte di storia definitiva, ovvero quella che sarebbe stata poi inserita nel libro digitale. Dato il numero consistente di gruppi però, non sono riuscita a terminare il giro di *feedback* e mi sono proposta per farlo durante l'incontro successivo. In allegato 10 ho riportato le immagini dei fogli sui quali sono scritte le parti di storia create dai bambini, prima della revisione.

Nella quarta lezione, ovvero quella dedicata alla produzione grafica delle scene della storia, abbiamo compilato insieme una tabella *word* per determinare alcune caratteristiche (capelli, maglia e un accessorio) proprie di ogni personaggio affinché ciascuno di questi potesse poi essere riconoscibile nei disegni (allegato 11). La maggior parte dei bambini ha interagito e partecipato in maniera propositiva; il gruppetto più timido, invece, ho cercato di interpellarlo ponendo le domande direttamente a quegli alunni specifici. In seguito, ho spiegato loro che avrebbero dovuto dividere la loro parte di testo in sotto-parti in maniera tale che ogni membro dei rispettivi gruppi realizzasse un disegno relativo ad una scena. Per farlo, mi sono servita di un esempio concreto attraverso l'utilizzo della LIM, cosicché i bambini potessero comprendere anche attraverso il canale visivo. Durante la produzione grafica, poi, ho continuato con la revisione della scrittura anche se è stato un po' più difficile perché i bambini erano coinvolti dal disegno e non collaboravano molto. Non sono riuscita, quindi, a effettuare la revisione di tutti i gruppi.



Figura 9: Vari gruppi, organizzati a isole, impegnati nella produzione grafica

La lezione successiva è stata dedicata all'ultimazione dei disegni e alla registrazione della voce dei bambini da inserire poi nel libro digitale. Dal momento che, nell'incontro precedente vi erano degli assenti e i gruppi si erano organizzati in maniera indipendente non contando il membro in più, ho dato a questi bambini il compito di realizzare la prima di copertina del libro, affinché anch'essi avessero contribuito alla parte grafica. Essi, in realtà, avrebbero voluto iniziare un nuovo disegno, ma il tempo a disposizione non era sufficiente, ho quindi mediato con questa modalità. Un paio di gruppi che avevano già terminato con la produzione grafica si sono esercitati sulla lettura. In particolare l'insegnante ha consigliato ad un gruppo, quello che aveva qualche difficoltà nella

collaborazione, di tagliare il testo della storia in pezzi cosicché ognuno potesse provare il proprio contemporaneamente. Per la registrazione, effettuata attraverso il microfono del mio cellulare, ho portato i singoli gruppi, uno alla volta, nell'auletta presente nel piano, con lo scopo di riuscire ad avere silenzio intorno. In alcuni gruppi erano presenti dei bambini che non volevano leggere perché non si sentivano abbastanza competenti per registrare la loro voce. In uno, in particolare, una bambina si è messa a piangere dicendo che non sapeva parlare in inglese; io e i compagni però l'abbiamo motivata, invitandola a leggere solo una piccolissima parte. Una volta convinta, durante la lettura, gli altri bambini le suggerivano sottovoce le parole e alla fine, quando ce l'ha fatta, si sono tutti abbracciati per la soddisfazione. In un altro invece, una bambina riteneva la sua parte troppo lunga e una compagna le ha proposto di fare scambio cosicché la prima potesse faticare meno. Infine, in un altro gruppo ancora, vi era un bambino che si sentiva molto in difficoltà e leggeva con un tono di voce piuttosto basso e insicuro. Allora una compagna si è offerta di aiutarlo e hanno letto in coppia.

Prima di registrare, nei gruppi in cui nell'incontro prima non ero riuscita a dare un *feedback* vero e proprio, abbiamo letto insieme la storia e corretto alcuni errori. Ne risultava quindi che una revisione, più o meno accurata, era stata effettuata su tutte le parti della storia. Durante la registrazione, però, ho notato un fenomeno un po' particolare che si ripeteva in vari gruppi, indipendentemente dal fatto che la revisione fosse avvenuta nella lezione stessa o in quella precedente. Nonostante i bambini leggessero il testo direttamente corretto, inserivano alcune parole sbagliate, tempi verbali non concordi e alcune espressioni che avevano usato nel loro *writing*, senza prestare attenzione alla revisione. Ho quindi dedotto che, anche alla luce dell'osservazione delle lezioni e delle interviste agli insegnanti, i bambini non erano abituati alla dimensione grammaticale e probabilmente non era mai stata affrontata in maniera specifica; essi hanno semplicemente interiorizzato frasi, espressioni e strutture della lingua senza davvero sapere la loro natura a livello grammaticale oppure in quali contesti utilizzarli.

Nonostante questo aspetto, la lettura e la pronuncia erano di un livello molto elevato; infatti la registrazione vera e propria, alcune volte, è stata considerata quella di prova poiché non aveva senso ripetere il tutto, dato il risultato piuttosto soddisfacente.

Infine, nell'ultimo incontro, ho presentato i due libri (*'Art Talent School'* e *'Sport Talent School'*) creati in formato digitale, accessibili al seguente link <https://read.bookcreator.com/wZdURAGOirRHyHbN9EMZfIR4mPn2/Z4LyI9GROeCK4JH3tNe5A> e

presenti in allegato 12 in formato immagine. I bambini poi hanno compilato l'autovalutazione (allegato 7) e ci siamo dati un *feedback* reciprocamente sul lavoro svolto insieme.

Nel prossimo paragrafo porterò alcuni elementi significativi in merito allo svolgimento del *Digital Storytelling*, alla luce dei dati raccolti dall'osservazione del processo in itinere e dalla somministrazione del diario di bordo di volta in volta.

4.3. Analisi dei dati e osservazioni

Complessivamente il progetto sperimentale di *Digital Storytelling* nel contesto danese è andato a buon fine. Ci sono stati alcuni aspetti positivi e altri più negativi, legati sia alle mie competenze professionali sia ad elementi dati dalla realtà scolastica in cui ero inserita. Dalla raccolta di dati durante il processo, di natura qualitativa e quantitativa (Benvenuto, 2015), sono riuscita a trarre un quadro generale sui risultati ottenuti, sia nella fase processuale sia in termini di prodotto finale.

Dall'osservazione in itinere e dal libro in formato digitale realizzato alla fine ho colto alcune riflessioni in merito alle competenze di lingua inglese possedute dai bambini della classe 4C e, più in generale, delle classi quarte in cui ho svolto la sperimentazione:

- Lo *speaking* era, in generale, quasi ottimo. La maggior parte dei bambini, infatti, si è sempre rivolta a me in lingua inglese senza alcuna difficoltà e in maniera spigliata, utilizzando tempi verbali complessi (non solo la forma presente, bensì anche le varie forme del passato, del futuro e il modo condizionale) e spaziando all'interno di una varietà di vocaboli notevole. La pronuncia, inoltre, ha un livello abbastanza avanzato, così come anche la velocità di espressione è elevata.
- Il *writing* ha creato qualche difficoltà, soprattutto nello *spelling* delle parole e nella concordanza tra i vari tempi. Gli alunni, non essendo abituati a scrivere regolarmente in lingua inglese, non possiedono un'appropriata conoscenza dell'associazione fonema-grafema che caratterizza tale lingua. In alcuni casi lo *spelling* riporta delle forme tipiche della lingua danese. Inoltre, ho avuto l'impressione che i bambini non avessero competenze in merito alle regole grammaticali alla base dei tempi delle frasi. Utilizzavano, infatti, il presente e il passato quasi senza distinzione, mescolandoli all'interno dei periodi. Durante la fase di scrittura mi sono fermata in corrispondenza di un gruppo, chiedendo loro la motivazione per cui in alcune frasi avevano usato un certo tempo verbale e in altre un altro. Essi non hanno saputo rispondermi e, nonostante io abbia provato a spiegare loro la differenza anche con

esempi concreti, mi sembrava non stessero comprendendo. In un momento di confronto con l'insegnante di classe, mi ha riferito che anche in lingua danese è riservata poca importanza alla grammatica, quindi è abbastanza frequente che i bambini non conoscano i nomi dei tempi verbali. L'utilizzo che ne fanno in lingua inglese deriva dalla competenza rispetto ad alcune espressioni familiarizzate nelle varie esperienze di esposizione alla lingua e inserite poi nel contesto in maniera naturale, anche se non completamente corrette dal punto di vista grammaticale. Ciò non toglie, tuttavia, che gli alunni abbiano usato delle strutture tipiche della lingua danese tradotte in inglese. Ad esempio, in numerose parti di storie si legge «*The clock was...*» per indicare l'orario e si tratta di una traduzione, scorretta, di un'espressione utilizzata nella loro lingua nazionale.

- Infine il *listening* ha mostrato, anch'esso, un buon livello. Nel dare le istruzioni oppure all'interno delle conversazioni mi sembrava che la maggior parte dei bambini capisse quanto detto e, quando veniva richiesta la traduzione in lingua danese, ciò veniva confermato. Sono stati davvero rari i momenti di poca comprensione e, attraverso la riformulazione o la ripetizione in altre parole, essa veniva raggiunta.

Dall'analisi delle risposte, fornite attraverso la somministrazione del diario di bordo (allegato 6) alla fine di ogni incontro, sembra che i bambini abbiano apprezzato il progetto, attribuendo un punteggio abbastanza elevato alla domanda relativa al piacere delle varie lezioni. Inoltre pare che, in generale, essi abbiano percepito di possedere le competenze per affrontare il compito richiesto durante ogni fase del progetto. Riporto di seguito due grafici rappresentanti le risposte dopo la prima lezione (dedicata alla definizione del contesto della storia e ad una prima ipotesi di idea per la propria parte) e dopo la seconda lezione (esposizione in plenaria dell'idea ipotizzata e scrittura della storia). La scala di valutazione proposta prevedeva un intervallo di punteggi da 1 (pochissimo) a 10 (tantissimo). La scelta di tali grafici deriva dal fatto che, a mio parere, risultano significativi, in quanto i primi due incontri, nello specifico, promuovevano maggiormente lo sviluppo di competenze orali (*speaking*) e competenze scritte (*writing*). Questi due, infatti, erano i principali obiettivi definiti dalla progettazione.

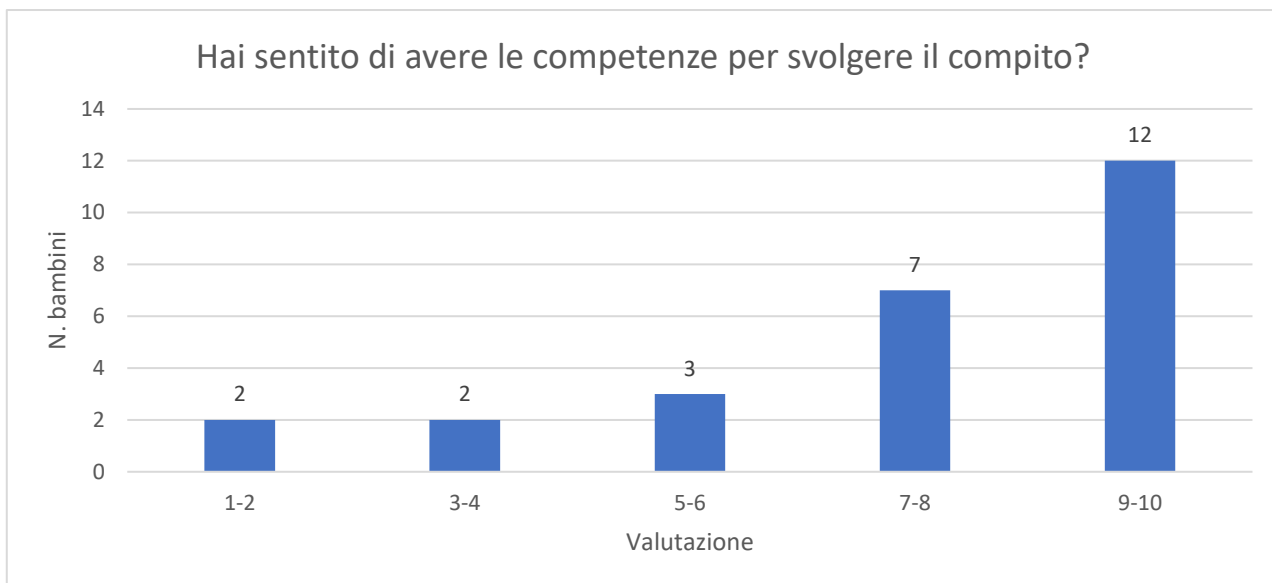


Figura 10: istogramma relativo alla percezione di competenza rispetto al compito (1° incontro)

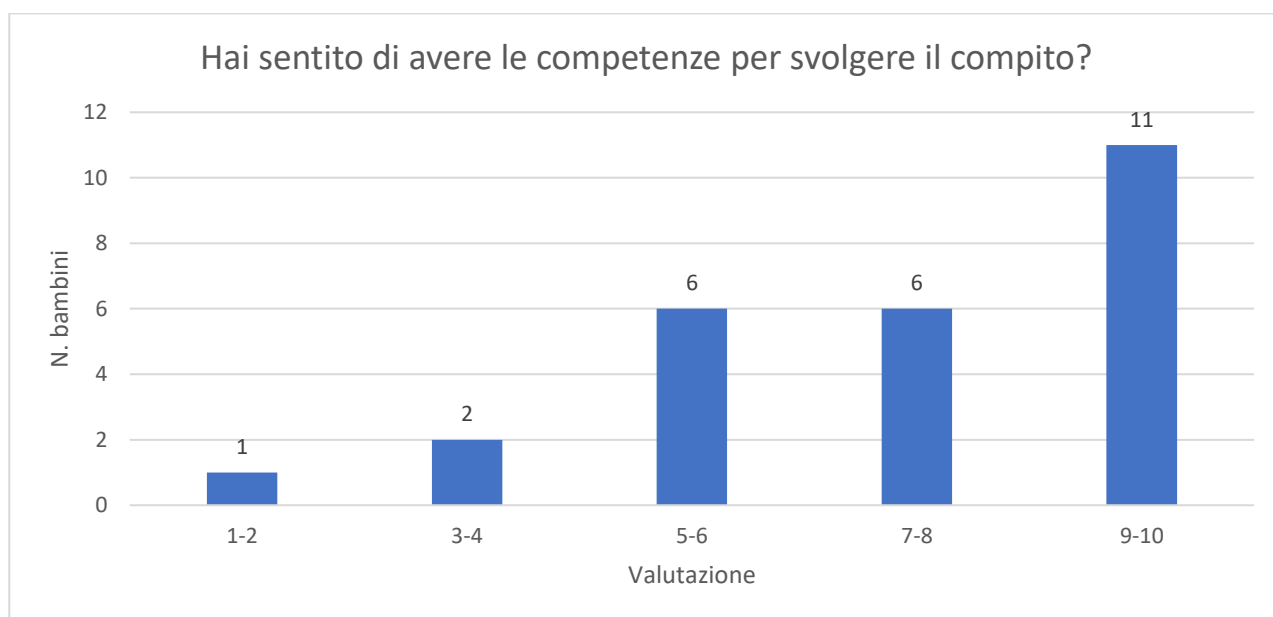


Figura 11: istogramma relativo alla percezione di competenza rispetto al compito (2° incontro)

In aggiunta, un'altra domanda posta dal diario di bordo era relativa alla capacità di comunicazione in lingua inglese durante il compito, anche in questo caso proponendo un punteggio da 1 a 10. In generale ho notato dalle risposte che la percezione dei bambini si è mossa in crescendo, sembra dunque che essi si siano sentiti più sicuri nel comunicare e, probabilmente, si sono impegnati a farlo maggiormente all'interno dei gruppi di lavoro. Anche qui riporto due grafici significativi, uno relativo alla prima lezione e uno relativo alla terza (scrittura definitiva ed eventuale revisione).

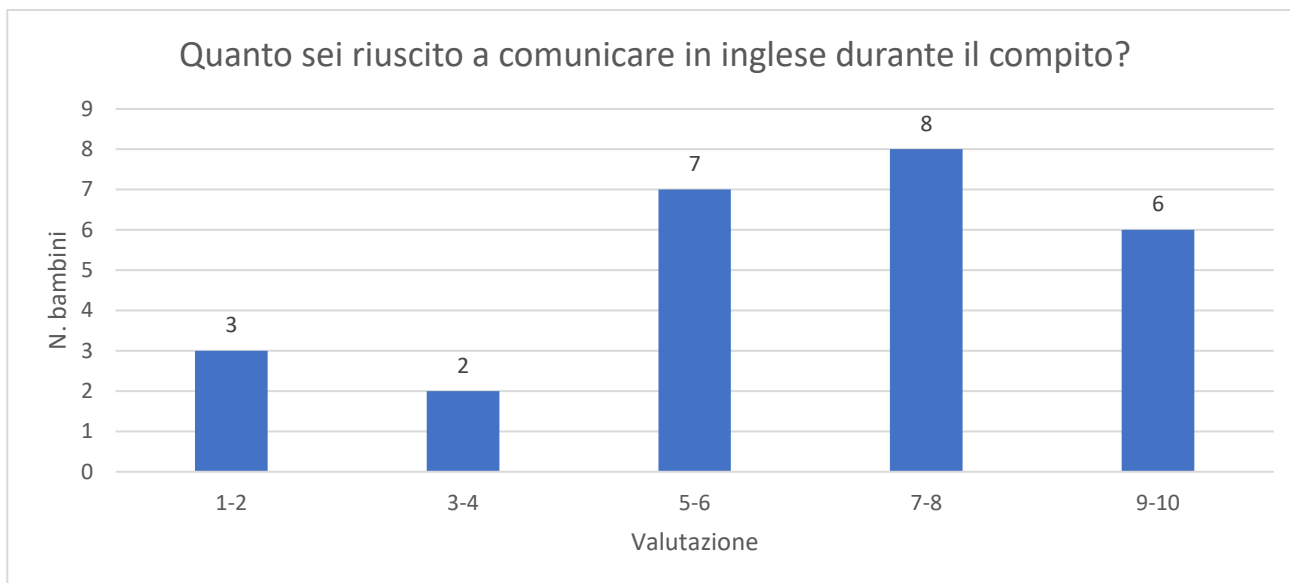


Figura 12: istogramma relativo alla capacità di comunicazione in lingua inglese durante il compito (1° incontro)

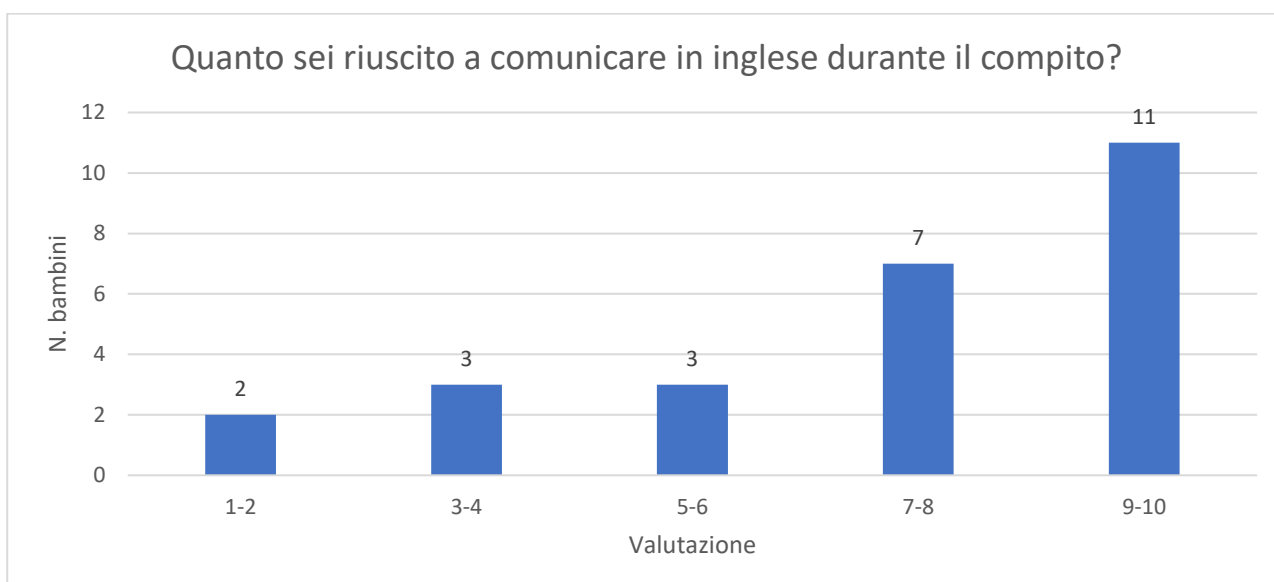


Figura 13: istogramma relativo alla capacità di comunicazione in lingua inglese durante il compito (3° incontro)

Rispetto alla domanda «Hai incontrato qualche difficoltà?», nei diari di bordo di tutti gli incontri, sono state più le risposte negative rispetto a quelle positive (in media 20/26 hanno risposto «no» e 6/26 hanno risposto «sì»). Chiedendo poi di esplicitare tali difficoltà sono emerse la difficoltà nella comprensione, nel trovare idee, nel riuscire a parlare inglese e nella scrittura di alcune parole.

Relativamente alla domanda sull'utilità del lavoro di gruppo, invece, tutti i bambini hanno sempre risposto positivamente e nel dare una motivazione molte sono state le affermazioni riguardanti l'importanza dell'aiuto reciproco, sul divertimento di essere in gruppo e sulla possibilità di apprendere meglio. Riporto di seguito alcune delle affermazioni più significative:

- «Ho imparato qualcosa di nuovo grazie ai compagni».

- «Mi hanno aiutato a scrivere qualcosa che non riuscivo».
- «Ha creato comunità perché siamo tutti uniti».
- «Stiamo migliorando la nostra capacità di parlare in inglese e scrivere».
- «Sto imparando di più e anche meglio».

Infine, dalla scheda di autovalutazione sono emerse alcune considerazioni finali relative alla capacità di comprendere e comunicare in lingua inglese e relative al grado di difficoltà incontrato nella fase di scrittura e di registrazione. Nel complesso, la maggior parte dei bambini ha riportato di essersi sentito capace sia nella comprensione sia nella comunicazione. Per quanto riguarda la scrittura, più di metà ha espresso di averla trovata un po' difficile e alcuni proprio difficile. La fase di registrazione, invece, è sembrata più facile. Nei grafici di seguito è possibile notare, più nel dettaglio, le risposte date.

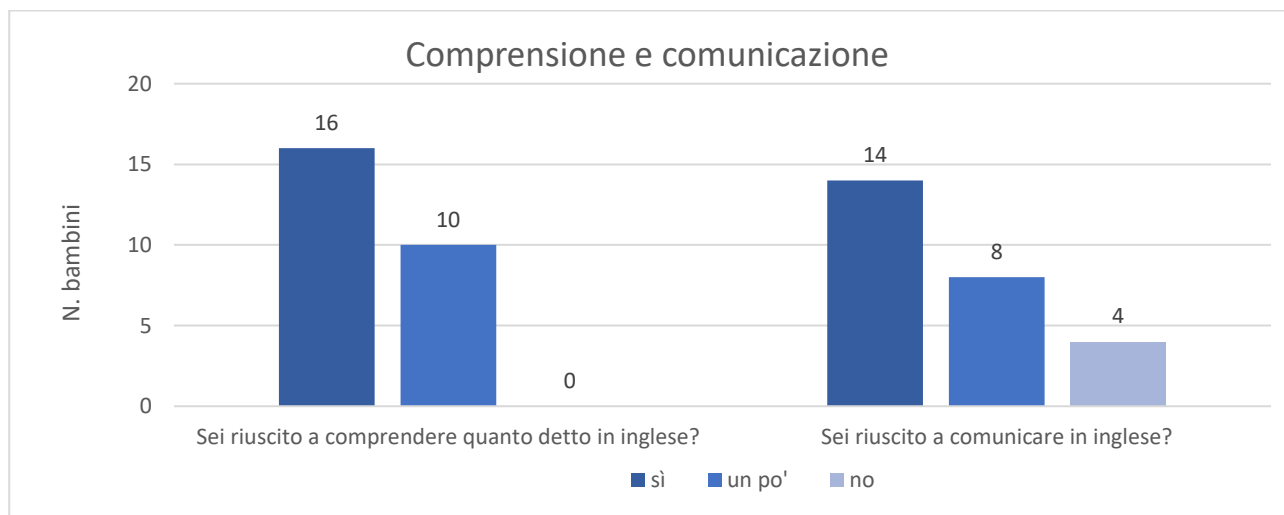


Figura 14: istogramma relativo alla capacità di comprensione e comunicazione in lingua durante l'intero progetto

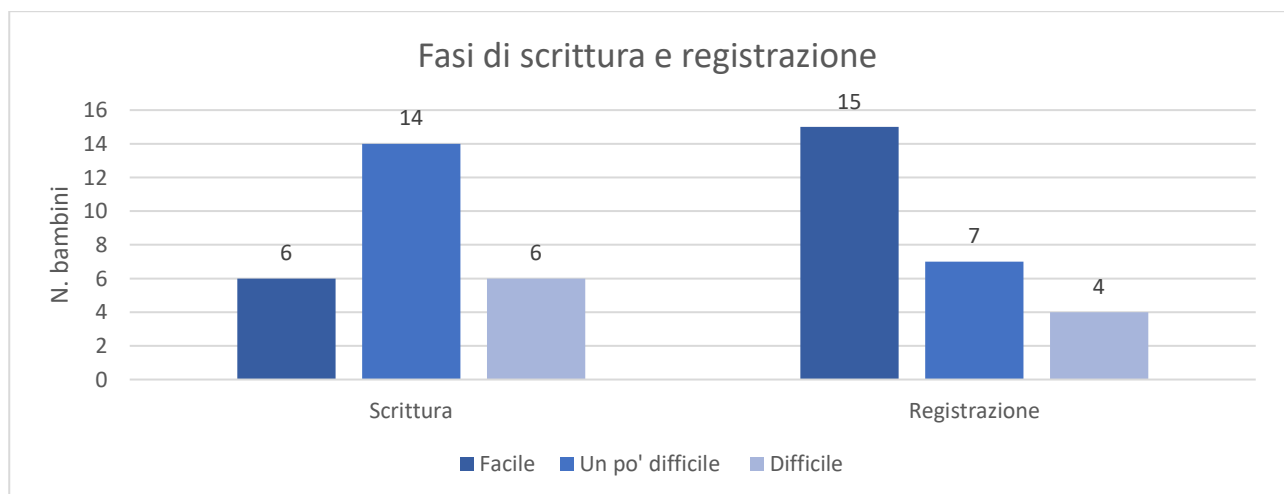


Figura 15: istogramma relativo al grado di difficoltà delle fasi di scrittura e registrazione durante il progetto

In sintesi, dalle risposte ricevute in seguito alla compilazione dei vari diari di bordo e della scheda di autovalutazione, risulta che i bambini generalmente percepissero di avere le competenze per affrontare le varie fasi del compito, anche se hanno incontrato qualche difficoltà nella scrittura. Inoltre è emerso che la maggior parte degli alunni sia riuscito a comprendere ciò che veniva detto in inglese e a comunicare in lingua con la studentessa e i compagni. Questi dati più oggettivi sono stati la conferma di quanto osservato in situazione durante la conduzione degli interventi.

5. Sperimentazione del *Digital Storytelling* nel contesto italiano

5.1. Progettazione del *Digital Storytelling*

Anche nel contesto italiano, così come in quello danese, la realizzazione del *Digital Storytelling* è iniziata con la fase di progettazione dell'esperienza di apprendimento per i bambini destinatari della sperimentazione. Mi sono servita nuovamente del modello per competenze ispirato alla 'progettazione a ritroso' di Wiggins e McThige (1998) e sono, dunque, partita dalla normativa per dare la direzione al mio progetto. Essendo le competenze chiave definite a livello europeo, dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2018, non ho effettuato ulteriori ricerche in questo ambito in quanto la competenza chiave individuata per la progettazione danese sarebbe stata la stessa anche per la parte italiana. Per quanto riguarda invece risultati attesi e obiettivi, ho fatto riferimento alle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, in particolare alla sezione dedicata alla disciplina inglese nella scuola primaria. Ho dunque selezionato due dei traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti al termine della scuola primaria, i quali sono riconducibili al Livello QCER A1. Ho poi individuato degli obiettivi di apprendimento basati sulla scrittura e sull'interazione orale che potessero guidare lo svolgimento delle attività.

Per determinare le evidenze di accettabilità, ho preso come riferimento ancora una volta la prospettiva trifocale di Pellerey (2004) e ho deciso di utilizzare gli stessi strumenti (Castoldi, 2009), sia per rendere attendibile il confronto sia perché erano risultati abbastanza efficaci durante la sperimentazione nel contesto danese che, come già affermato in precedenza, è stata effettuata prima in termini di tempo.

Infine ho pianificato il *Digital Storytelling* definendo le varie attività didattiche che hanno portato al completamento del prodotto. In un momento di confronto con l'insegnante, durante il quale ho raccontato in sintesi il lavoro svolto in Danimarca, lei ha trovato molto interessante il tema delle *Talent School* che avevo scelto e mi ha chiesto di tenerlo eventualmente in considerazione. Successivamente mi ha esposto la trama che funge da filo conduttore del libro di testo previsto per la classe quinta. Si trattava di un incantesimo avvenuto all'interno di un villaggio medievale e la conseguente ricerca di rottura dello stesso incantesimo da parte degli altri personaggi. A me, fin da subito, era sembrato un buono spunto da cui partire, anche per potermi inserire nella progettazione annuale, anche se, allo stesso tempo, una produzione scritta all'interno di un tale contesto avrebbe potuto incontrare delle difficoltà nei vocaboli. Abbiamo deciso insieme dunque di mostrare, in un primo momento, i libri digitali creati dai bambini danesi per poter definire quale sarebbe stato il

prodotto finale, in vista degli obiettivi prefissati, e poi di offrire la possibilità di scegliere ciò che avrebbero preferito tra la *Talent School* e un racconto in un contesto medievale, in linea con una storia a loro familiare.

Nell'organizzazione del *Digital Storytelling* e degli interventi didattici, mi sono sempre basata sulla modalità di lavoro proposta da Wright (1997), ho utilizzato il *software* online *Book Creator* e la creazione della storia è avvenuta in maniera collaborativa. Le motivazioni di tali scelte sono le stesse esplicitate nel paragrafo relativo alla progettazione all'interno del capitolo precedente (4.1.).

Calandomi nel contesto in cui ero inserita, poi, alla luce delle mie decisioni teoriche e del periodo a disposizione, ho progettato i tempi. La classe 5B frequentava le lezioni di inglese con cadenza bisettimanale, il martedì per due ore consecutive e il venerdì per un'ora. In realtà, le due ore del martedì, essendo dopo la ricreazione, diventavano sempre più brevi, circa un'ora e mezza, poiché i bambini tornavano in classe un po' in ritardo rispetto all'orario previsto. Il totale degli incontri, sulla scia del progetto già svolto in Danimarca e in accordo con l'insegnante, era previsto per 7/8 ore flessibili, sulla base dei bisogni degli alunni. In particolare la maestra mi aveva chiesto di tener conto di un'ora in più, all'inizio, per presentare i libri dei bambini danesi e dialogare insieme sulle modalità di lavoro, così da inserire i bambini nell'ottica della sperimentazione. Infine, anche in questa progettazione, ho cercato di adottare un'ottica inclusiva e di lasciare, in alcune fasi di creazione della storia, libertà di scelta tra più modalità di svolgimento (Ghedin, 2014).

Inserisco in allegato 13 la tabella di progettazione, la quale esplicita in maniera completa il progetto sperimentale di *Digital Storytelling*, a partire dai risultati aspettati fino alla pianificazione nel dettaglio delle attività didattiche.

5.2. Conduzione del *Digital Storytelling*

L'applicazione di quanto progettato è andata nel complesso a buon fine. La progettazione è stata abbastanza rispettata e io mi sentivo piuttosto sicura, dal momento che ormai avevo sperimentato il processo per tre volte in Danimarca, dove il contesto era molto più difficile per il fatto che la lingua inglese era il mio unico canale di comunicazione comprensibile da entrambe le parti. I bambini, inoltre, hanno risposto in maniera davvero propositiva ed entusiasta durante tutto il progetto di *Digital Storytelling*.

Durante il primo incontro, in un'ora del venerdì, ho presentato ai bambini il lavoro svolto nelle classi danesi, spiegando brevemente le fasi del progetto e il processo che avremmo seguito per arrivare

al prodotto. Ho cercato di utilizzare l'inglese come lingua principale, anche per rispondere alle domande poste dai bambini in italiano. Successivamente ho lanciato le due proposte sul tema della storia e la maggior parte del gruppo sembrava favorire per la scelta della *Talent School*. L'insegnante di classe, alla fine dell'ora, ha chiesto di pensare, come compito per casa, ad eventuali idee per la realizzazione del DS, anche se non era previsto dalla mia progettazione, la quale era basata solo su attività da svolgere in presenza nel contesto scolastico e non come compito per casa.

Nel secondo incontro, di circa un'ora e mezza, per votazione è stato definito il tema delle *Talent School* e, attraverso un semplice *brainstorming* in cui ognuno ha espresso la propria idea, abbiamo deciso insieme l'ambientazione, anche questa volta rispondendo alla domanda «*where?*». Le proposte erano tante e tramite strategie di mediazione da parte mia siamo giunti a due opzioni finali: una *Art Talent School*, dove gli studenti si dedicano a diverse forme di arte, intese in senso ampio, e una *Incredible Magic School*, dove gli studenti sono capaci di utilizzare la magia nella loro quotidianità. Avevo già progettato inizialmente di arrivare a due storie differenti in quanto avevo trovato questa modalità piuttosto stimolante nel contesto danese. I bambini, infatti, avevano avuto l'opportunità di scelta e di sentirsi, di conseguenza, più coinvolti e motivati rispetto al compito e, per quanto riguarda la mia sperimentazione, la possibilità di avere due racconti diversi ha reso il panorama di conduzione e valutazione più ricco di elementi e interessante nelle differenze.

Successivamente abbiamo deciso i personaggi, guidati dalla domanda «*who?*». L'insegnante ha voluto che ogni alunno e alunna nominasse uno dei personaggi, trovandoci così alla fine con una lista abbastanza lunga in entrambe le ambientazioni. In questa fase ho chiesto di provare a parlare in inglese, in realtà però hanno quasi sempre usato la lingua italiana, eccetto per qualche vocabolo o brevissima frase inseriti in mezzo ad altre parole o frasi in italiano. Una volta scelti gli elementi principali della storia, l'insegnante di classe ha diviso i bambini in gruppi sulla base delle loro preferenze per una o per l'altra storia e delle loro competenze, con lo scopo di trovare un equilibrio tra l'eterogeneità dei gruppi e l'interesse dei membri. Inoltre, ha tenuto conto anche delle relazioni all'interno del gruppo classe in quanto, come accennato nella presentazione del contesto, il clima emotivo-relazionale non era completamente positivo. In totale sono stati formati 4 gruppi da 4 bambini ciascuno, 2 dei quali si sono dedicati alla realizzazione della storia ambientata nella *Art Talent School* e i rimanenti per quella nella *Incredible Magic School*. Ad ogni gruppo, poi, è stata assegnata una fase temporale, «*when?*», in cui inserire i fatti della storia: *day 1 e night*.

A quel punto abbiamo organizzato nello spazio dell'aula quattro isole, in corrispondenza delle quali si sono stanziati i gruppi. I bambini, così, hanno cominciato a scrivere la loro parte di storia, seguendo la mia consegna e i consigli dati: utilizzare i vocaboli che conoscevano in lingua straniera, creare frasi semplici, con pochi dettagli e senza tradurre qualsiasi parola dall'italiano all'inglese. Tra le varie indicazioni, rispetto al contesto danese, ho aggiunto l'indicazione di limitare il numero di dettagli perché, mentre presentavano le loro idee all'inizio della lezione, sfruttando la lingua italiana, avevano ipotizzato delle vicende molto complesse e specifiche. Ho cercato così di spiegare loro che, quando si utilizza una lingua straniera, a volte è necessario selezionare le informazioni da dire e adeguarle alle competenze possedute, cercando di rielaborare ciò che si vuole esprimere accingendo dal proprio patrimonio della lingua straniera, quasi "dimenticandosi" della propria lingua materna.

Durante la fase di scrittura poi, i bambini hanno abbastanza collaborato tra loro in tutti i gruppi, tranne in uno dove c'era un bambino completamente escluso. Ho provato ad intervenire ma si sono subito sollevate delle questioni passate, quindi l'insegnante ha tentato di mediare. In autonomia un paio di gruppi hanno aperto il libro di testo come strumento di spunto e supporto, in quanto nelle ultime pagine erano presenti delle *wordlist* con tutte le parole e i vocaboli delle varie unità. Spesso,

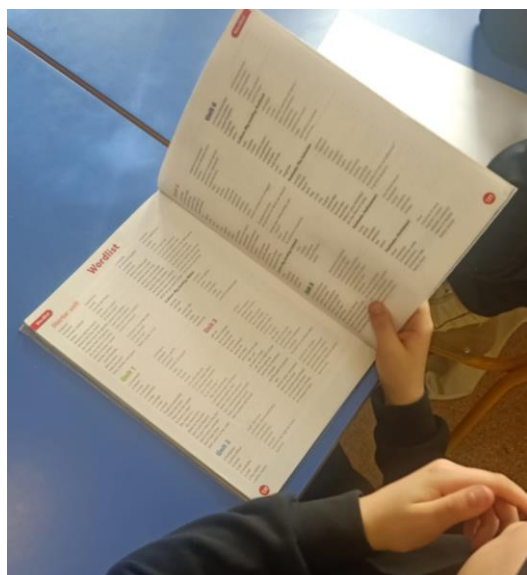


Figura 16: Bambino mentre consulta la *wordlist*

però, cercavano me o l'insegnante per chiedere la traduzione di alcune espressioni dall'italiano all'inglese o lo *spelling* delle parole. In queste situazioni, ho ribadito più volte la necessità di provare a scrivere senza badare ad eventuali errori o frasi poco chiare, bensì semplicemente rielaborando le loro competenze. Dopodiché ho guidato gli alunni nella semplificazione di quanto avevano pensato in italiano, magari sostituendo un verbo complesso con l'utilizzo del verbo essere o di 'c'è, ci sono'. Essi, nonostante conoscessero queste forme di semplificazione, faticavano nell'unire le loro conoscenze e utilizzarle in situazione diverse dalla memorizzazione o dalla ripetizione. Ho notato, così, una certa difficoltà nell'adattamento al compito e nella selezione delle informazioni da scrivere. In un gruppo, in particolare, quando mi hanno chiesto un vocabolo, ho girato loro la domanda, stimolandoli nel fare uno sforzo e dando loro un altro contesto conosciuto dove è possibile trovare

tale parola. A quel punto un bambino è intervenuto dicendo il vocabolo in inglese correttamente e poi ha esclamato: «Vedete che qualcosa so anche io!». Ho osservato inoltre che il foglio per la scrittura, in alcuni gruppi, veniva passato da un



Figura 17: Gruppo di bambini mentre scrive la storia

bambino all'altro in base alle loro conoscenze. Una bambina, mentre ero in prossimità dell'isola di banchi dove lei si trovava, ha anche verbalizzato il processo: «Noi ci passiamo il foglio perché alcune parole le so io, alcune parole le sa lei». Nonostante le varie difficoltà del compito, ho visto un'elevata partecipazione e un buon coinvolgimento da parte dei bambini, i quali hanno provato a mettersi in gioco creativamente e con piacere verso la costruzione collaborativa della storia. Vi era talmente tanta eccitazione nello svolgimento di un'attività nuova e nel lavorare in gruppo che il clima in aula era molto confusionario. Sicuramente lo spazio ristretto a disposizione, in questo genere di compiti, risulta un limite e allo stesso tempo la capacità di autoregolazione dei bambini in situazione non è stata proprio adatta. Tuttavia, ciò è comprensibile dal momento che la classe non era abituata ad una metodologia simile. Per quanto riguarda la conversazione in inglese nei gruppi, infine, avevo ovviamente chiesto loro di parlare in lingua straniera, ma passando per i banchi, in generale, non ho sentito quasi nessuno farlo. Anche quando io mi rivolgevo a loro in inglese, rispondevano sempre in italiano.

Nel terzo incontro, di un'ora, è stata terminata la fase di scrittura. All'inizio però, prima di continuare con la produzione, ogni gruppo ha illustrato in plenaria l'ipotesi della propria parte di storia, affinché tutti fossero a conoscenza e potessero dare un riscontro e, infine, per dare la possibilità di sviluppare la competenza del parlato. È stato un processo abbastanza complicato per i bambini e in ciascun gruppo è stato affrontato in maniera diversa. In uno di essi due alunni hanno espresso in sintesi la loro idea alternandosi e aiutandosi a vicenda, utilizzando sempre la lingua inglese. In un altro una bambina ha provato a condividere in inglese, ma spesso inseriva parole in italiano. In un altro ancora un alunno ha quasi letto interamente la parte di storia dal foglio e, nonostante io chiedessi di

sintetizzare l'idea principale, egli continuava con la sua modalità. Nel quarto gruppo, infine, c'è stata un po' di confusione perché non avevano proprio chiara l'ipotesi che stavano sviluppando e quindi si sono ritrovati in difficoltà nell'espressione di essa.

In seguito, nella fase di scrittura vera e propria, anche questa volta utilizzavano solo l'italiano per parlare tra loro e chiedevano spesso la traduzione a me oppure all'insegnante. Io cercavo di rispondere e dare suggerimenti solo in lingua, sebbene a volte mi risultasse un po' difficile in quanto mi sembrava che non capissero bene ciò che stavo dicendo e sapevo che in italiano, probabilmente, sarebbe stato più comprensibile. Inoltre, nonostante io non avessi accennato alla possibilità di usare un dizionario, un bambino ne aveva portato uno tascabile da casa. Subito non me ne ero accorta e la docente ha deciso di consegnarne uno per gruppo. In fase di progettazione avevo ipotizzato il supporto di un dizionario solo nel caso in cui i bambini fossero in una situazione di difficoltà talmente elevata da non riuscire a procedere con la scrittura. Ma, dal momento che nell'incontro precedente con un po' di aiuto erano riusciti a realizzare già una consistente parte di storia, avevo deciso di continuare con tale modalità. Però, non sono



Figura 18: Gruppo di bambini impegnato nella consultazione del dizionario

potuta entrare in contrasto con l'insegnante di classe e ho osservato come i vari gruppi facevano uso del dizionario. Ho notato, in generale, che necessitavano di un tempo abbastanza lungo per la ricerca delle parole, dall'italiano all'inglese, e percepivo anche una certa fatica da parte loro; ho dedotto, dunque, che probabilmente è uno strumento che non viene più molto utilizzato. Quando trovavano i verbi, questi erano poi riportati nel foglio direttamente nella forma all'infinito. Ad un gruppo, in particolare, che aveva già ultimato la propria parte di storia, ho consigliato di controllare lo *spelling* di alcune parole, scritte scorrettamente, sul dizionario in maniera tale da iniziare con una revisione autonoma. Un altro gruppo cercava molto spesso le preposizioni semplici o articolate da inserire all'interno del discorso, così come sarebbe stato in italiano, trovandosi però un po' disorientato tra le varie opzioni che il dizionario presentava. Ad un certo punto, mentre passavo per i vari banchi, ho assistito ad una situazione significativa. Un bambino stava cercando un vocabolo nel dizionario e, una volta trovato, lo ha comunicato ai compagni; a quel punto una bambina ha risposto: «Ma vedi

che la sapevo, io so tante parole, ma semplicemente non mi vengono in mente». Questo mi ha portata a riflettere sul fatto che a volte le conoscenze ci sono, ma la difficoltà consiste nel rielaborarle e utilizzarle in contesti diversi.

Generalmente, come durante l'incontro precedente, le idee sono state molte però la padronanza linguistica era piuttosto limitata e riuscire a conciliare ciò che i bambini avrebbero voluto scrivere con quanto invece avevano la possibilità di esprimere, considerate le proprie competenze, non è risultato semplice. Questo ha dunque richiesto un continuo aiuto da parte mia e dell'insegnante di classe, che, ovviamente, è risultato essere anche una continua revisione in itinere. Le strutture e i vocaboli errati oppure i gravi errori di spelling sono stati, infatti, corretti durante il processo, anche se non in maniera approfondita o completa. In allegato 14 ho riportato le immagini dei fogli sui quali i bambini hanno scritto le loro parti di storia, in parte già revisionate.

Nella quarta lezione, da circa un'ora e mezza, gli alunni si sono impegnati nella produzione grafica delle scene della storia. Così come nel contesto danese, abbiamo compilato insieme una tabella *word* per determinare alcune caratteristiche proprie di ogni personaggio affinché ciascuno di questi potesse poi essere riconoscibile nei

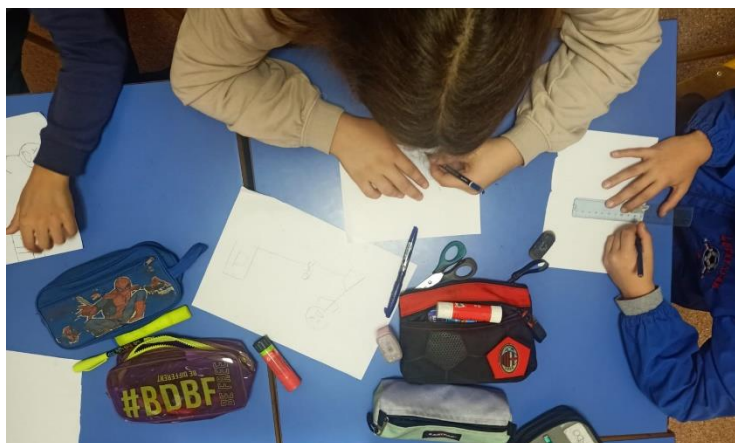


Figura 19: Gruppo di bambini impegnato nella produzione grafica

disegni (allegato 15). Nonostante io avessi già scelto le caratteristiche (capelli, maglietta, cappello oppure occhiali), alle quali i bambini dovevano solamente aggiungere i colori o delle qualità, il gruppo classe ha scelto di cambiarne alcune, inserendone altre che sembravano più in linea con i personaggi. La maggior parte dei bambini ha interagito e partecipato in maniera propositiva, anche se la lingua inglese, ancora una volta, era troppo poco presente. Solo alcuni infatti provavano direttamente in inglese, a differenza di tutti gli altri, ai quali dovevo sempre chiedere di tradurre quanto detto in italiano in lingua straniera. In seguito, ho spiegato la modalità di realizzazione dei disegni, servendomi di un esempio concreto attraverso l'utilizzo della LIM, cosicché i bambini potessero comprendere anche attraverso il canale visivo. Ho notato un grande entusiasmo nei confronti di tale fase e della libertà di scelta nella tecnica di coloritura del disegno. Durante la produzione grafica, poi, ho effettuato una revisione più approfondita della scrittura nei vari gruppi

e, dal momento che erano solo 4, uno di essi nell'incontro precedente aveva iniziato la correzione in autonomia e comunque parte di questo lavoro di revisione era già stato svolto in precedenza, sono riuscita a sistemare tutti gli elaborati.

Nella quinta lezione, da un'ora, gli alunni hanno terminato gli ultimi dettagli dei disegni, realizzato le prime di copertina dei libri e registrato la voce da inserire poi nel libro digitale. La fase di registrazione è avvenuta in aula informatica, poiché durante quell'ora era libera e permetteva di avere un ambiente libero da rumori esterni. In generale la lettura, nei vari gruppi, è risultata abbastanza lineare. Gli alunni hanno effettuato una prova, per familiarizzare con la propria parte e successivamente ho registrato ufficialmente. Non ci sono stati casi particolari di difficoltà o rifiuto, anzi ho visto i bambini molto sicuri e convinti delle proprie capacità. Solo un bambino faticava a leggere una specifica parola e ha dovuto riprovare la registrazione molteplici volte. Complessivamente, dunque, nonostante la pronuncia non sia risultata sempre ottimale, quest'ultima fase si è dimostrata in linea con le competenze del gruppo.

Infine, nell'ultimo incontro, ho presentato i due libri ('*Art Talent School*' e '*Incredible Magic School*') creati in formato digitale, accessibili al seguente link <https://read.bookcreator.com/wZdURAGOirRHvHbN9EMZfIR4mPn2/B13CepUiTAqW8hUkvFhAxQ> e presenti in allegato 16 in formato immagine. I bambini poi hanno compilato l'autovalutazione (allegato 7) e ci siamo dati un *feedback* reciprocamente sul lavoro svolto insieme.

Nel prossimo paragrafo, così come ho fatto nel capitolo precedente relativo al contesto danese, porterò alcune riflessioni in merito allo svolgimento del *Digital Storytelling* nella realtà scolastica italiana, alla luce dei dati raccolti dall'osservazione del processo in itinere e dalla somministrazione del diario di bordo (allegato 6) di volta in volta.

5.3. Analisi dei dati e osservazioni

Complessivamente, anche il progetto sperimentale di Digital Storytelling nel contesto italiano è andato a buon fine, con i suoi aspetti sia positivi sia negativi. La raccolta dei dati durante il processo mi ha guidata nel trarre un quadro generale sui risultati ottenuti. In particolare, dall'osservazione in itinere e dal prodotto finale ho colto alcune riflessioni in merito alle competenze di lingua inglese possedute dai bambini della classe 5B:

- Lo *speaking* era quasi assente. In termini generali, nessun bambino riusciva ad avere una conversazione in lingua inglese. All'interno di alcune frasi, quando ripetuto più volte, provavano ad inserire qualche vocabolo in inglese ma tutto il resto veniva esplicitato ancora in italiano. Un paio di bambini soltanto si mettevano un po' più in gioco, tentando anche qualche semplice domanda in lingua, ad esempio «*How are you?*» oppure qualche risposta di fronte a mie richieste.
- Il *writing* ha creato abbastanza difficoltà soprattutto per la mancanza di un vocabolario ampio. Mi sono accorta, infatti, che i bambini disponevano di una quantità davvero limitata di vocaboli in lingua inglese, motivo per cui sia la produzione orale sia la produzione scritta erano piuttosto "bloccate" e complesse. Inoltre, il tentativo di tradurre frasi intere dall'italiano all'inglese spesso li disorientava, perché essi ricercavano parole molto specifiche oppure espressioni difficili nel passaggio tra le due lingue. Ciò li portava, da una parte ad usare intelligentemente vocaboli simili all'italiano, ad esempio «*enter*», ma dall'altra anche ad usare i cosiddetti *false friends*, come ad esempio «*rumors*» con il significato di «rumori». Dal punto di vista grammaticale, invece, a livello scolastico avevano affrontato solo il tempo presente dei verbi, dunque nei libri non vi è alcuna espressione in altri tempi, tranne una perché mi era stata chiesta per poter concordare le azioni in ottica cronologica. Ho notato poi, in tantissimi casi, l'utilizzo dell'articolo «*the*» prima degli aggettivi possessivi, struttura tipica della lingua italiana oppure molto spesso veniva sottinteso il soggetto, sempre tipico della nostra lingua. In più di un gruppo mi sono accorta che gli alunni si servivano del verbo «*look*» per intendere sia «guardare» sia «vedere»; questo probabilmente perché, non conoscendo il verbo «*see*», utilizzavano ciò che sapevano con lo scopo di indicare due azioni diverse. Per quanto riguarda lo *spelling*, infine, era abbastanza buono e, nonostante non fosse perfettamente corretto, non presentava errori molto gravi.
- Il *listening* ha mostrato un livello un po' più elevato rispetto alle competenze di produzione. Una buona parte di bambini, infatti, sembrava comprendere quanto veniva detto da me in lingua, soprattutto se si trattava di istruzioni. Quando, invece, tentavo una conversazione e quindi andavo oltre le semplici indicazioni da seguire, capivano un po' meno.

Dall'analisi delle risposte, fornite attraverso la somministrazione del diario di bordo (allegato 6) alla fine di ogni incontro, sembra che i bambini abbiano apprezzato particolarmente il progetto, attribuendo un punteggio molto elevato alla domanda relativa al piacere delle varie lezioni e dando anche altri feedback a riguardo, scrivendo nello spazio lasciato per i commenti liberi. Inoltre pare

che, in generale, essi abbiano percepito di possedere le competenze per affrontare il compito richiesto durante ogni fase del progetto. Riporto di seguito due grafici rappresentanti le risposte dopo la seconda lezione (dedicata alla definizione del contesto della storia e ad una prima bozza scritta della propria parte) e dopo la terza lezione (esposizione in plenaria dell'idea ipotizzata e scrittura più definitiva della storia). Anche in questo caso la scala di valutazione proposta prevedeva un intervallo di punteggi da 1 (pochissimo) a 10 (tantissimo). La scelta di tali grafici, così come per il contesto danese, deriva dal fatto che a mio parere risultano significativi, in quanto i primi due incontri nello specifico promuovevano maggiormente lo sviluppo di competenze orali (*speaking*) e competenze scritte (*writing*). Questi due, infatti, erano i principali obiettivi definiti dalla progettazione.

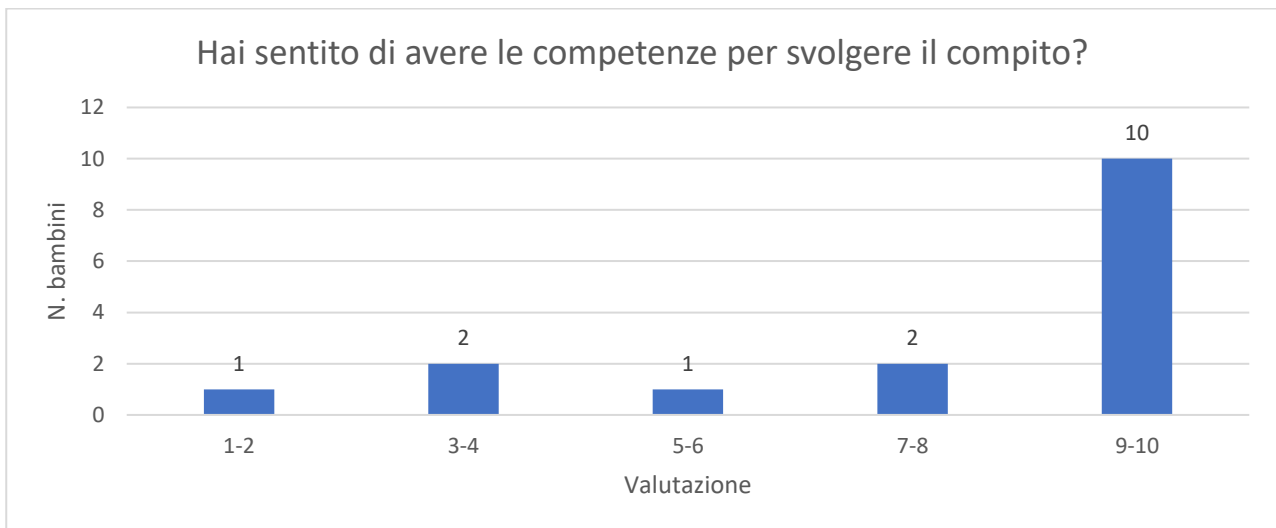


Figura 20: istogramma relativo alla percezione di competenza rispetto al compito (2° incontro)

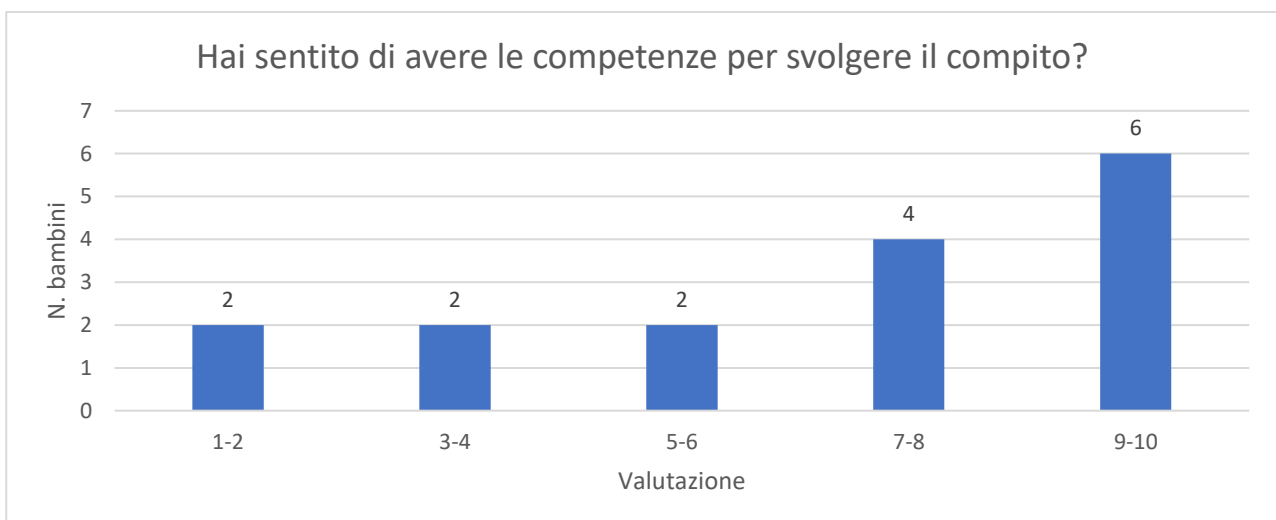


Figura 21: istogramma relativo alla percezione di competenza rispetto al compito (3° incontro)

In aggiunta, un'altra domanda posta dal diario di bordo era relativa alla capacità di comunicazione in lingua inglese durante il compito, anche in questo caso proponendo un punteggio da 1 a 10. In generale ho notato dalle risposte che la percezione dei bambini non ha seguito una linea definitiva, è sempre stata un po' variabile e senza un vero andamento in crescendo o calando. Anche qui riporto i grafici relativi alla seconda e alla terza lezione per dimostrare questa constatazione.

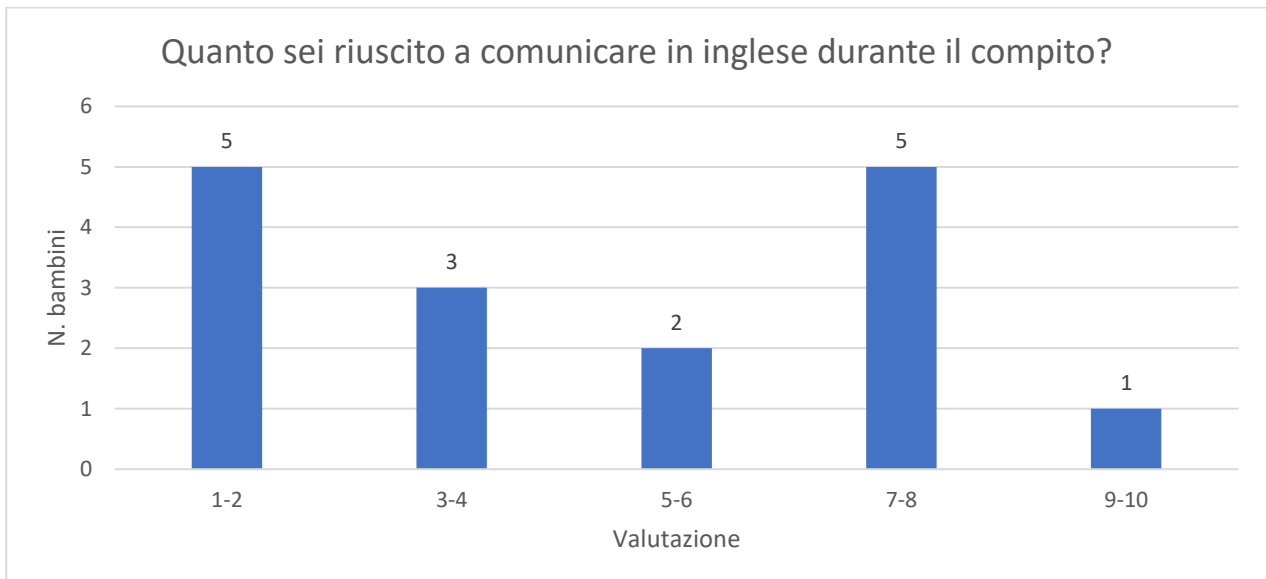


Figura 22: istogramma relativo alla capacità di comunicazione in lingua inglese durante il compito (2° incontro)

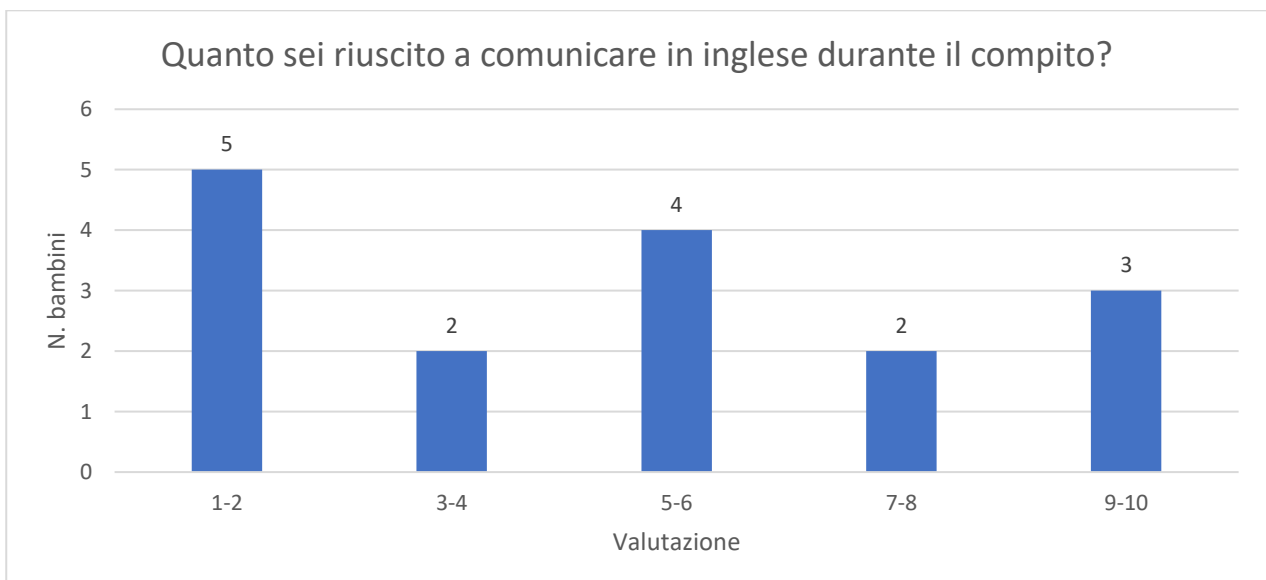


Figura 23: istogramma relativo alla capacità di comunicazione in lingua inglese durante il compito (3° incontro)

Rispetto alla domanda «Hai incontrato qualche difficoltà?», nei diari di bordo di tutti gli incontri, sono state più le risposte positive rispetto a quelle negative (in media 9/16 hanno risposto «sì» e

7/16 hanno risposto «no»). Chiedendo poi di esplicitare tali difficoltà sono emerse la difficoltà nel trovare idee, nella scrittura, nella traduzione di alcune parole e nella collaborazione. In particolare, ci sono stati due casi in cui le risposte sono state relative all'esclusione dal gruppo e alla necessità di avere più attenzione e ascolto.

Alla domanda sull'utilità del lavoro di gruppo, invece, quasi tutti i bambini hanno sempre risposto positivamente e, nel dare una motivazione, molte sono state le affermazioni riguardanti l'importanza dell'aiuto reciproco e sulla possibilità di migliorare il proprio percorso di apprendimento. Riporto di seguito alcuni esempi:

- «Perché forse le mie idee non erano perfette, quindi insieme agli altri le abbiamo migliorate».
- «Perché abbiamo lavorato insieme ed è bello fare lavori di gruppo».
- «Ci aiutavamo a vicenda e abbiamo potuto esprimerci».
- «Collaborando ci si lega di più ai propri compagni».

Infine, dalla scheda di autovalutazione (allegato 7) sono emerse alcune considerazioni finali relative alla capacità di comprendere e comunicare in lingua inglese e relative al grado di difficoltà incontrato nella fase di scrittura e di registrazione. Nel complesso, la maggior parte dei bambini ha riportato di essersi sentito capace nella comprensione e in parte anche nella comunicazione. Per quanto riguarda la scrittura, la metà del gruppo ha espresso di averla trovata facile, 7/16 un po' difficile e un bambino proprio difficile. La fase di registrazione, invece, è sembrata facile a quasi la totalità della classe. Nei grafici di seguito è possibile notare, più nel dettaglio, le risposte date.

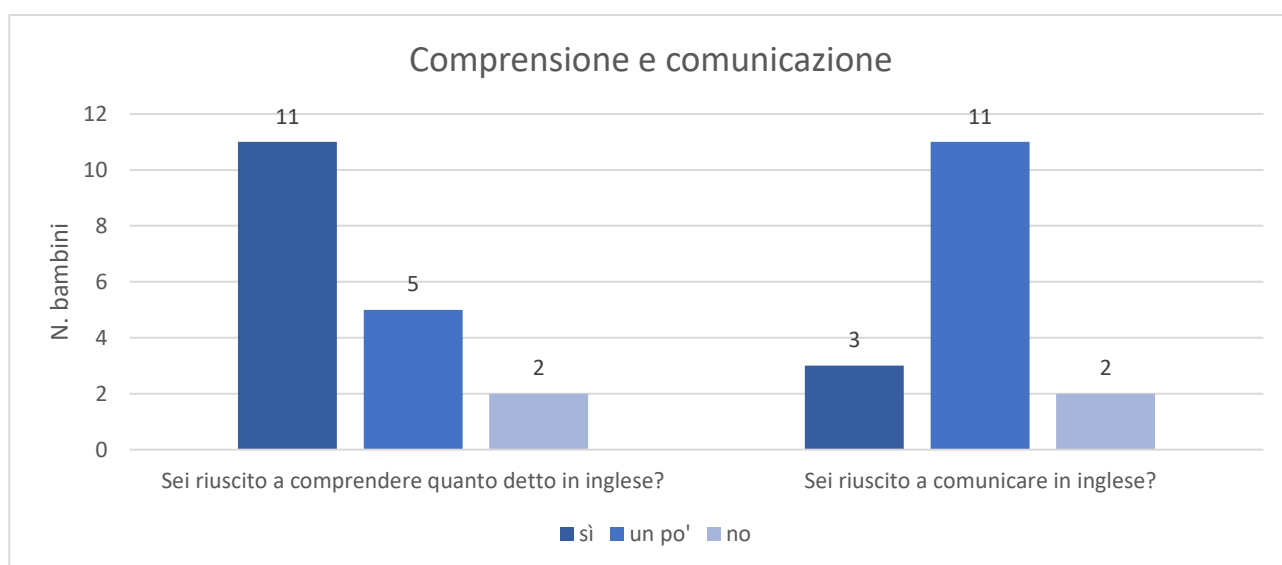


Figura 24: istogramma relativo alla capacità di comprensione e comunicazione in lingua durante l'intero progetto

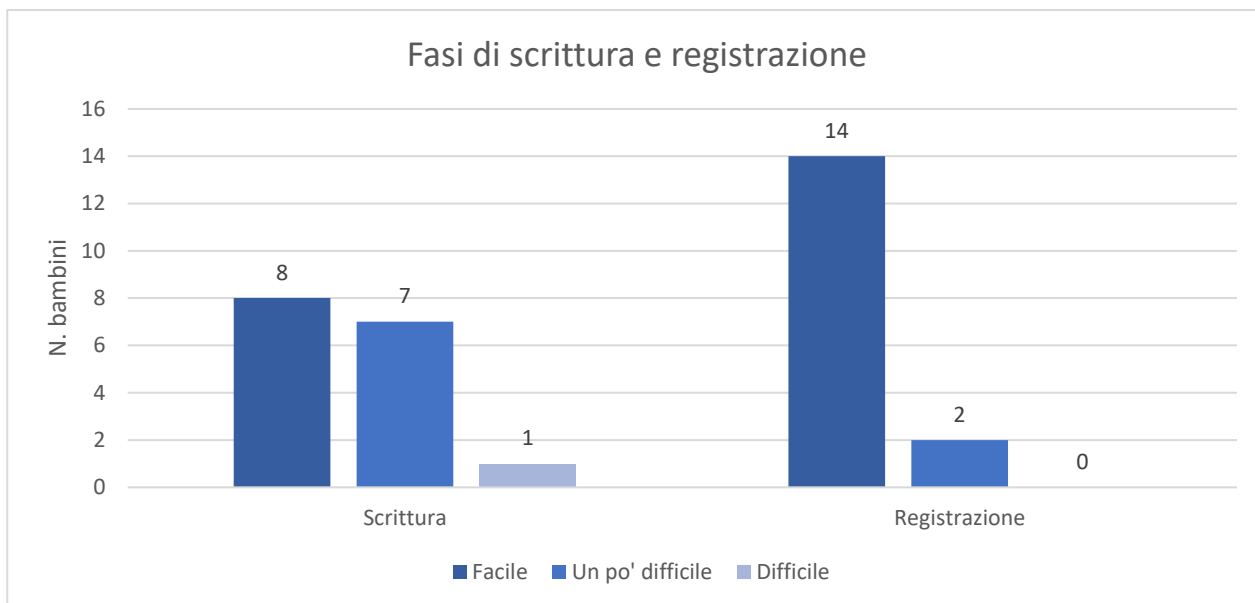


Figura 25: istogramma relativo al grado di difficoltà delle fasi di scrittura e registrazione durante il progetto

In sintesi, dalle risposte ricevute in seguito alla compilazione dei vari diari di bordo e della scheda di autovalutazione, risulta che i bambini generalmente percepissero di avere le competenze per affrontare le varie fasi del compito, anche se dalle mie osservazioni questo non è emerso in maniera chiara. La comprensione e la registrazione sono sembrate piuttosto semplici, la scrittura in equilibrio tra semplice e un po' difficile e la comunicazione in lingua, infine, è risultata difficile.

6. Confronto tra le due sperimentazioni

Alla luce dei vari elementi teorici trattati nei primi capitoli e in seguito alla presentazione dei percorsi di *Digital Storytelling* svolti nei due contesti danese e italiano, propongo ora una mia analisi critica al fine di confrontare le due realtà e dare una risposta alle mie domande di ricerca (esprese nel paragrafo 3.1.2). La mia attenzione quindi sarà focalizzata, in primis, su quanto la presenza dell'inglese durante il periodo dell'infanzia possa influire nell'acquisizione della lingua straniera, stabilendo una correlazione tra i dati raccolti e i vantaggi del bilinguismo precoce. Successivamente, rispetto alle evidenze e alla documentazione inerenti al processo e al prodotto del percorso di *Digital Storytelling*, stabilirò gli elementi di convergenza e divergenza individuati durante la sperimentazione. Come già anticipato, sottolineo nuovamente che la ricerca sperimentale è stata circoscritta a due singoli contesti per un periodo di tempo relativamente ristretto; di conseguenza i risultati ottenuti non possono essere generalizzati all'intera scuola di riferimento oppure allo stato di afferenza, bensì è necessario trattarli tenendo in considerazione la particolarità del campione scelto. Mi rendo conto, infatti, che la ricerca è stata limitata, ma comunque significativa nello sviluppo di alcune consapevolezza come futura insegnante.

6.1. Similarità e differenze tra il contesto danese e il contesto italiano

Innanzitutto, ritengo di aver ottenuto una conoscenza abbastanza approfondita dei due contesti tramite le diverse modalità adottate prima di effettuare il progetto sperimentale:

- la consultazione della normativa e della documentazione scolastica mi ha permesso di avere un quadro generale inerente sia alle *mission* della scuola sia all'insegnamento della lingua inglese;
- l'osservazione delle lezioni di tutte le discipline e, in particolare, l'individuazione di metodologie e strategie utilizzate durante quelle di inglese mi hanno guidata nella comprensione dell'organizzazione dei processi di apprendimento-insegnamento attuati;
- le risposte raccolte in seguito alla somministrazione della biografia linguistica sono state utili a delimitare una specie di profilo delle classi di riferimento relativamente alla conoscenza della lingua inglese, il quale servirà ora per mettere a confronto i due contesti sulla base delle considerazioni teoriche inerenti al processo di acquisizione e apprendimento di una lingua straniera.

Prendo ora in considerazione queste fasi una per volta, alla luce delle mie domande di ricerca, al fine di trarne gli elementi più significativi.

6.1.1. Normativa e documentazione scolastica

Ritengo che le finalità generali della scuola primaria, espresse nelle Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012 e nella sezione dedicata all'interno del *Danmarks Læringsportal*⁹ (in italiano «Portale di apprendimento della Danimarca»), risultino abbastanza simili nei due contesti in quanto invitano ad inserire al centro del processo di insegnamento-apprendimento lo studente stesso, con lo scopo di favorire un *lifelong learning*. Inoltre vi è una chiara sollecitazione verso l'utilizzo di metodologie attive, la quale configura come una causa e allo stesso tempo una conseguenza del porre il bambino al centro del proprio percorso di formazione. Una differenza interessante che ho trovato, invece, consiste nel ruolo del benessere in educazione. Mentre il contesto danese lo considera come uno dei fini principali della scuola, concetto attorno al quale organizzare l'ambiente di apprendimento e la didattica in ogni istituto; nel contesto italiano non viene veramente trattato in maniera esplicita. Vi sono dei riferimenti, tra le righe delle Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012, relativi al benessere come orientamento delle attività nella scuola dell'infanzia e come contributo delle discipline musica e educazione fisica nella scuola primaria. Ne deduco, dunque, anche alla luce di quanto osservato in situazione, che in Danimarca il benessere sia un principio cardine su cui la scuola si basa e che sia possibile vederne l'influenza negli stessi bambini; in Italia, invece, è un ambito su cui vi è bisogno di migliorare poiché ancora troppo lasciato in secondo piano. Per quanto riguarda l'insegnamento della lingua inglese, nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012, questo viene definito come un'opportunità per sviluppare una competenza plurilingue ed acquisire strumenti per esercitare una cittadinanza, con consapevolezza, internazionale. Inoltre il documento presenta un breve accenno all'educazione plurilingue, alla motivazione verso la lingua straniera ed alla necessità di spaziare tra le varie metodologie e tecniche. Infine, vengono esplicitati dettagliatamente i Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria (riconducibili al livello A1 del QCER) e gli obiettivi previsti alla fine della classe terza e quinta. Non ci sono però esempi di eventuali attività didattiche o percorsi disciplinari.

L'*Engelsk Faghæfte 2019*¹⁰ (in italiano «Libretto professionale della lingua inglese 2019»), documento più o meno paragonabile alle Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012, risulta invece molto più ricco di elementi e dettagli che fungono da guida per l'insegnamento della lingua inglese.

⁹ <https://www.emu.dk/grundskole/engelsk/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning?b=t5-t13>

¹⁰ https://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020.pdf

Ciò può essere notato fin dal primo momento in cui si scarica e si apre tale documento, in quanto ha una quantità significativa di pagine (quasi un centinaio), le quali sono tutte dedicate solamente a questa disciplina. Le sezioni in cui l'*Engelsk Faghæfte 2019* è suddiviso sono relative agli obiettivi da raggiungere, organizzati per competenze alla fine di determinate classi; il curricolo, che costituisce la base per l'insegnamento a partire dai vari obiettivi e le guide all'insegnamento, che presentano indicazioni ed esempi concreti (figura 26) per la realizzazione delle lezioni. In quest'ultima parte, inoltre, si possono trovare numerose domande di riflessione (figura 27), racchiuse dentro dei riquadri, per stimolare il *team* docenti ad interrogarsi sull'adeguatezza dei propri percorsi. Ed infine, sempre nella parte delle guide all'insegnamento, c'è un paragrafo dedicato alla valutazione, anche in questo caso con esempi sul processo di *feedback* (figura 28), da cui prendere spunto per valorizzare il compito dei bambini, seguendo le caratteristiche di un *feedback* formativo efficace definite da Nicol (2009).

Konkrete eksempler på arbejdet med elevernes alsidige udvikling

Who am I: Hver elev tegner omridset af sine hænder og beskriver noget vigtigt om sig selv ud for hver finger. Tegning og beskrivelse deles og sammenlignes med en eller flere makker i klassen eller med andre klasser online.

My Colour: Eleverne finder en farve i et farvestrålende og måske selvvalgt billede og skriver et haikudigt om noget personligt inspireret af farven. Digtet hænges op på skolen eller sættes på klassens hjemmeside.

Diversity Line: Eleverne står på en linje med ansigtet vendt mod læreren. Læreren siger: "Take a step back if... (you have a sister or a brother, you have a pet..." osv.) Efter en række spørgsmål står eleverne spredt, og de store forskelle i en homogen gruppe er tydelige. Eleverne kan samtale om forskelle og ligheder.

Real-life Heroes: Et længere forløb, hvor eleverne arbejder med tekster om real-life heroes som fx Rosa Parks, Nelson Mandela og Malala Yousafzei. Forløbet afsluttes med en skriftlig opgave, hvor eleven fortæller om en person, der er en helt i elevens eget liv.

Figura 26: esempi di attività, da proporre agli alunni, presenti nell'*Engelsk Faghæfte 2019*

Forslag til refleksionsspørgsmål i teamet om elevernes læring

- Hvad har vi især brug for at diskutere med hinanden i teamet om elevernes læring i forhold til alle tre kompetenceområder?
- Hvordan kan vi i teamet undersøge og dele viden om den enkelte elevs forudsætninger og potentialer?
- Hvordan kan vi give eleverne mulighed for at eksperimentere med sprog, kultur og tekster?
- Hvordan kan vi støtte den enkelte elev i at forstå, at "fejl" er en del af læringen, og at undervisningen er en øvebane?
- Hvordan kan vi opbygge alle elevers tro på egen formåen gennem succesoplevelser?

Figura 27: domande di riflessione per gli insegnanti presenti nell'*Engelsk Faghæfte 2019*

Oversigt over feedbackforløb

| | Feed up | Feedback | Feed forward |
|-----------|---|---|---|
| Content | You can write a short text which is interesting to a reader on a subject you find globally relevant. | Your text catches my interest as a reader, because your own knowledge, views and suggestions are well presented. | Your argument might become even stronger if you give clear reasons for what you have chosen to focus on. |
| Structure | The text is coherent and cohesive with a start, middle and end as well as one paragraph per argument. | Your text is coherent with regard to start and middle. Your text is cohesive with regard to sentence connectors. You have used separate paragraphs for some of the arguments. | I would suggest that you plan start, middle and end when you start writing. Keep using the good sentence connectors. It'll help you with one paragraph per argument and having a topic sentence at the start of each paragraph for clarity. |
| Words | You can use 10 words which are highly relevant to your topic. | You have used these relevant words: global, demonstration, young people, speaker, posters. | I can suggest these words for your topic: carbon footprint, transport sector, involvement, political pressure. |

Figura 28: esempi di feedback presenti nell'*Engelsk Faghæfte 2019*

Ho deciso di riportare alcuni stralci dell'*Engelsk Faghæfte 2019* perché ho trovato tale documento davvero curato e significativo nelle sue varie parti, fungendo così da vera e propria guida per gli insegnanti. Realizzare che esista un *Faghæfte* (in italiano «libretto») per ogni disciplina fa molto riflettere sull'importanza che il ministero dell'istruzione attribuisce all'atto di fornire alle varie scuole, quindi ai corpi docenti, dei documenti che possano supportare il loro lavoro nelle singole discipline. Nel particolare caso della lingua inglese, la serie di attività proposte, oltre agli obiettivi, e le domande stimolo da porsi, rappresentano uno strumento efficace per gli insegnanti al fine di rendere il processo di insegnamento-apprendimento autentico e in linea con le richieste normative. Sicuramente gli esempi presenti non sono sufficienti ad avere un repertorio ricco di attività ed è quindi necessario integrarli con altre ricerche, però sostengo che *l'Engelsk Faghæfte 2019* sia una solida base di partenza da cui trarre idee e spunti interessanti.

Le nostre Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012, invece, sono molto più sintetiche e trattano in linea generale i risultati e il profilo studente che ci si dovrebbero aspettare al termine di determinate classi. In termini più semplici, si potrebbe dire che trattano le discipline, nei loro obiettivi, in maniera teorica, senza alcuna proposta di attività concreta. A supporto di tale documento, in aggiunta, ogni scuola predispone il proprio Curriculum d'Istituto, che definisce nei dettagli le conoscenze e le abilità per ogni nucleo tematico; però si tratta ancora una volta di linee generali e teoriche stabilite dagli istituti per avere una base su cui orientare la valutazione e i percorsi didattici. Per eventuali spunti di attività, nel contesto italiano, è necessario consultare guide

all'insegnamento oppure dispense cartacee e *online* che contengono esempi di unità di apprendimento o compiti già svolti. Ciò, soprattutto all'inizio dell'insegnamento, potrebbe essere dispersivo.

Dunque, mi sembra di aver percepito che nel contesto danese le linee guida nazionali siano molto più influenti rispetto al contesto italiano, dove invece viene lasciata maggior autonomia ai singoli istituti. Inoltre, nel caso della lingua inglese, pare che in Danimarca ci sia una consapevolezza fondata sull'utilità e sulle varie competenze racchiuse da tale lingua straniera; in Italia questi aspetti sono, ancora oggi, in fase di sviluppo. In particolare la consapevolezza rispetto alla lingua inglese come strumento di comunicazione all'interno di contesti internazionali si sta diffondendo maggiormente negli ultimi anni e ciò sta giungendo, con calma, anche nella realtà scolastica primaria.

6.1.2. Osservazione delle lezioni

Innanzitutto, aver osservato lezioni di lingua inglese in diverse classi nei contesti danese e italiano è stato interessante sia per rilevare gli approcci e i *format* utilizzati dai docenti sia per esaminare le modalità con cui gli alunni rispondevano a tale disciplina e interagivano con essa.

Dal momento che ho trascorso molto più tempo in Danimarca e sono riuscita ad osservare più insegnanti di inglese, ho raccolto un maggior numero di evidenze che, in generale, corrispondevano a quanto i docenti stessi avevano affermato durante le interviste. In Italia invece, come già esplicitato in precedenza, l'osservazione ha avuto una durata più breve e limitata ad una sola insegnante. In tale contesto, dunque, ho cercato di focalizzare la mia attenzione sui processi di apprendimento attivati e sull'atteggiamento dei bambini.

Innanzitutto, a livello organizzativo, in entrambi i contesti ho visto fare molto riferimento al libro di testo, utilizzato come filo conduttore di una significativa quantità di lezioni. A partire dalle proposte del sussidiario, però, le attività venivano strutturate in maniera differente. Mentre nel contesto danese il libro figurava come uno strumento da cui prendere spunto per insegnare la lingua straniera attraverso un approccio attivo, basato sulla competenza comunicativa orale; nel contesto italiano veniva seguito con più rigore e staticità, andando di pari passo con le pagine, senza spaziare troppo oltre. Fortunatamente però, il libro di testo adottato nell'IC 1 Castelfranco Veneto presentava una notevole varietà di attività, anche grazie alla parte digitale e interattiva compresa all'interno. Ciò permetteva, infatti, di accedere a differenti mediatori, in particolar modo le *flash-cards* e i video-storia creati appositamente dagli autori del testo come supporto didattico.

Inoltre, ho molto spesso osservato in entrambi i contesti l'approccio metodologico dell'*active learning*, trovando così corrispondenza con quanto espresso da Titone (1976) sulla necessità della partecipazione attiva da parte dello studente ai fini di un apprendimento stabile e duraturo. Le varie tecniche utilizzate a volte coincidevano e altre volte si discostavano, ma ciò che mi ha colpito è stato l'atteggiamento con cui le varie attività venivano gestite. In Danimarca il focus sulla competenza comunicativa orale era piuttosto evidente e gli insegnanti creavano le condizioni affinché tale competenza potesse essere sviluppata. Indipendentemente dai compiti proposti, fossero essi ad esempio giochi, conversazioni o comprensione a partire da brevi video, i bambini venivano divisi in coppie oppure in gruppi per poter apprendere in maniera reciproca (*peer-tutoring*) o collaborativa. In tali situazioni ho notato spontaneità e fluidità non solo nel processo stesso di apprendimento, bensì anche nell'utilizzo della lingua. Al contrario, in Italia, ho osservato una sorta di "meccanicità" nelle attività, che, nonostante fossero attive e potenzialmente funzionali ad un'acquisizione autentica dell'inglese, ad esempio attraverso *role-play* e canzoni, erano troppo orientate alla memorizzazione e ad una ripetizione statica delle strutture grammaticali corrette. Quella spontaneità delle classi danesi, i cui bambini si mettevano in gioco e tentavano di inserire preconcoscenze con la consapevolezza di poter sbagliare, non ho avuto modo di notarla in Italia. Sicuramente ciò deriva da diverse modalità di apprendimento a cui gli alunni sono abituati e da fattori radicati nel contesto e difficili da comprendere profondamente in un tempo di sperimentazione così breve. Questo elemento di spontaneità, che a mio parere risulta un precursore per la motivazione ad imparare la lingua straniera, è stato poi uno dei punti di divergenza più significativi durante la realizzazione del *Digital Storytelling*.

Sempre relativamente alle attività osservate, in Danimarca la scrittura veniva stimolata in maniera minima e quasi solamente nei *grade 3 e 4*, tralasciando l'attenzione sullo *spelling* o sulla correttezza morfosintattica, aspetto invece che nel contesto italiano mi è sembrato essenziale poiché, anche se la produzione scritta non era l'unico focus delle lezioni, vi era sempre almeno un compito ad essa dedicato, al fine di apprendere le strutture grammaticali ed esercitare la corrispondenza fonema-grafema.

Per quanto riguarda l'utilizzo della lingua inglese nella dimensione orale delle lezioni, ho trovato i due contesti abbastanza simili. Nessun insegnante osservato si è mai servito solamente della lingua straniera per comunicare con gli alunni, al contrario di quanto sarebbe richiesto dal punto di vista teorico. Nelle classi più giovani di età comprese tra 6 e 8 anni, il ricorso alla lingua nazionale era piuttosto frequente, nelle classi invece più avanzate vi era un maggior tentativo da parte dei docenti

di evitare la traduzione rispettivamente in danese e in italiano. La differenza stava però nell'utilizzo della lingua da parte dei bambini. Mentre in Danimarca, anche quelli molto piccoli (ovviamente non tutti, ma una notevole parte sì), riuscivano spontaneamente ad esprimere delle frasi in inglese oppure a rispondere in maniera breve e semplice ad eventuali domande; in Italia vi era molta fatica anche solo nel tentativo di esprimersi in lingua straniera quando richiesto. Ciò significava che, se non era la docente a chiedere ripetutamente di parlare in inglese, i bambini non erano motivati a provarci; situazione invece che tra gli alunni danesi si notava raramente. Infine, aver avuto l'opportunità di osservare nella scuola danese, oltre alle lezioni di lingua inglese, lezioni anche di altre discipline in diverse classi è stato interessante per comprendere una serie di elementi legati all'organizzazione scolastica e alle metodologie di insegnamento ricorrenti nel contesto in Danimarca. L'autonomia da parte dei bambini, la libertà concessa dagli insegnanti e la possibilità di dinamicità all'interno dell'ambiente di apprendimento, che considererei i principali fattori osservati quotidianamente, sono risultati fondamentali per sviluppare una nuova consapevolezza anche in vista poi della realizzazione del *Digital Storytelling*. In Italia, invece, aver presenziato durante lo svolgimento di altre discipline nella classe protagonista del progetto sperimentale (5B) mi ha permesso di percepire il clima presente nel gruppo e conoscere in maniera più approfondita caratteristiche specifiche dei bambini. Tutti questi elementi, raccolti in maniera differente nei due contesti, hanno costituito una base tenuta in considerazione durante il progetto di *Digital Storytelling* e nell'analisi dei risultati raccolti in itinere e dal prodotto finale.

6.1.3. Biografie linguistiche a confronto

Le risposte ricavate in seguito alla compilazione della biografia linguistica (allegato 5) da parte dei bambini mi hanno permesso di stilare, a grandi linee, il profilo delle classi di riferimento relativamente alle esperienze linguistiche avute e, in particolare, alla conoscenza della lingua inglese. I dati raccolti e già presentati nel capitolo 3, precisamente nei paragrafi 3.2.5 e 3.3.4, verranno ora messi a confronto per evidenziare, ancora una volta, similarità e differenze tra il contesto danese e il contesto italiano. Partendo dalla rilevazione di eventuali situazioni di bilinguismo o acquisizione precoce di una lingua, i due gruppi, 4C della *Nørrebro Park Skole* (Copenaghen) e 5B della scuola primaria P.V. Masaccio (IC 1 Castelfranco Veneto), si sono dimostrati divergenti. La classe danese presentava un *background* migratorio piuttosto elevato, corrispondente a quasi il 50% dei bambini, nella classe italiana invece circa il 30% possedeva genitori provenienti da altri paesi. Anche l'eterogeneità degli stati di origine nella 4C era notevole, al contrario della 5B che risultava meno

variegata. Questo aspetto, però, assume un senso per la mia ricerca solo se messo in relazione con quella che i bambini definiscono la propria lingua materna e con la lingua utilizzata per dialogare nei contesti domestici e familiari. Indagando, quindi, tali elementi, è emerso in entrambi i contesti che una parte quasi irrilevante di bambini non considera la lingua nazionale la propria lingua materna, però quasi la totalità degli alunni con *background* migratorio continua ad utilizzare la lingua diversa da quella nazionale con genitori e familiari. Ciò significa che, in termini generali, metà della classe 4C conosce a livello più o meno avanzato un'altra lingua oltre al danese ed escludendo, per il momento, l'inglese. Nella 5B, invece, considerando anche il numero nettamente inferiore di bambini che la formano, un po' meno del 20% ha conoscenza di un'altra lingua oltre all'italiano ed escludendo, nuovamente, l'inglese. Ne deriva che tali lingue sono state tutte acquisite spontaneamente, seguendo un processo naturale, in famiglia oppure durante i primi anni della scuola dell'infanzia. Questi dati, alla luce degli studi di Krashen (1981), configurano come un importante aspetto relativo alle competenze di diversa natura che i bambini possiedono quando esposti a più di una lingua fin dalla prima infanzia.

Giungendo poi alle domande inerenti alla lingua inglese, tutti i bambini, sia danesi sia italiani, hanno affermato di avere una conoscenza di essa; ciò che differisce tra i due contesti sono la modalità di acquisizione di tale lingua e l'età in cui vi è stata una prima fase di esposizione ad essa. In Danimarca è risultato evidente che quasi la totalità del gruppo avesse cominciato ad imparare l'inglese all'età di 4/5 anni; in Italia invece circa la metà ha dichiarato i 4 anni come età iniziale di apprendimento della lingua (corrispondente alla scuola dell'infanzia) e l'altra metà i 6 anni. Per quanto riguarda le modalità, in aggiunta, quasi tutti gli alunni delle due classi di riferimento hanno affermato di aver acquisito l'inglese a scuola e questa configura come evidenza del fatto che essi sono consapevoli dell'utilità del percorso scolastico in tale apprendimento. Anche in questo caso, però, vi è una netta differenza tra i due contesti in quanto la maggior parte della classe danese ha espresso di aver fatto esperienza di inglese anche fuori dalla scuola, per mezzo di cartoni e film in televisione, giochi online, musica e *YouTube*, libri e *social media*. Questi strumenti, utilizzati prevalentemente in lingua inglese per un fattore culturale, danno un significativo e autentico contributo al livello di competenze dei bambini. Nella classe italiana, un numero molto limitato di alunni ha inserito altre modalità di acquisizione della lingua straniera oltre alla scuola.

Relativamente alla lingua inglese ho trovato interessante come i bambini italiani abbiano preso, come età di riferimento per l'acquisizione, la scuola dell'infanzia, dove oggi spesso si svolgono dei progetti esterni per l'accostamento della lingua straniera, oppure l'inizio della scuola primaria.

Tra i bambini danesi, al contrario, ho notato un po' di disorientamento nel dare una risposta attendibile e sicura alle domande perché l'inglese è per loro talmente familiare che faticano nell'individuare un preciso momento o gli strumenti che abbiano dato inizio alle loro competenze in lingua straniera. Ciò porta a dedurre quanto tali competenze derivino principalmente dal contesto esterno piuttosto che dal percorso scolastico. A sostegno di questa deduzione si può prendere in considerazione anche il contributo molto limitato, in termini di tempo, che la scuola danese dedica alla disciplina inglese (45 minuti nei *grade* 1 e 2 e 90 minuti nei *grade* 4 e 5).

Infine, anche i dati raccolti durante il progetto sperimentale sono serviti ad approfondire il contesto, confermando o mettendo in discussione gli elementi osservati in precedenza ed eventuali interpretazioni date. Nel prossimo paragrafo riporto i principali punti di convergenza e divergenza tra le sperimentazioni svolte nella scuola danese e nella scuola italiana, per poi trarre le conclusioni in accordo con quanto espresso finora.

6.2 Punti di convergenza e divergenza tra le sperimentazioni nel contesto danese e nel contesto italiano

La realizzazione del progetto sperimentale è avvenuta con successo sia nel contesto danese sia nel contesto italiano, ovviamente presentando punti di convergenza e divergenza tra le due realtà. Innanzitutto, a livello emotivo-motivazionale sembra essere stato un successo. I bambini hanno sempre reagito con entusiasmo e in maniera propositiva, attribuendo il massimo punteggio alla domanda del *logbook* relativa al piacere della lezione. Ho notato una sottile differenza tra il gruppo di alunni italiano e, in generale, i tre gruppi classe danesi relativamente alla novità del compito. Dal momento che questi ultimi svolgono nel quotidiano attività insieme, in stile collaborativo, hanno apprezzato il progetto più per l'obiettivo sfidante in sé rispetto alla metodologia, considerata piuttosto abituale. Nel contesto italiano invece, poiché i lavori di gruppo non sono così frequenti, i bambini erano molto coinvolti ed eccitati. La sperimentazione rappresentava, nel complesso, una grandissima novità in termini sia di compito vero e proprio sia di tecnica utilizzata.

In secondo luogo, uno dei punti di divergenza più significativi è stata la differenza tra le competenze di lingua inglese possedute dagli alunni italiani e dagli alunni danesi che, a mio parere, sono emerse per mezzo della realizzazione del *Digital Storytelling*.

Partendo dal contesto danese, il livello di comprensione era parecchio elevato e non era necessaria, da parte mia, troppa semplificazione nelle indicazioni o nei dialoghi. Vi era poi una maggior capacità di interazione ed espressione orale, caratterizzata da fluidità nell'articolazione del discorso e da una

corretta pronuncia. Inoltre, l'aspetto del *vocabulary* era molto ampio, in termini di quantità e specificità delle parole. È capitato, infatti, che i bambini utilizzassero vocaboli molto precisi relativi a categorie non propriamente quotidiane, ad esempio «*sprain*» (in italiano «distorsione») oppure «*injury*» (in italiano «infortunio»), «*pottery*» (in italiano «ceramica») oppure «*clay*» (in italiano «argilla»). Ho trovato anche interessante la conoscenza di tutti i tempi verbali propri della lingua inglese da parte degli alunni, i quali però non sempre venivano usati correttamente, creando discordanza tra le varie frasi. Infine, la competenza di scrittura era quella un po' più carente. Ciò non significa che fosse poco sviluppata, semplicemente era possibile osservare, come anche espresso dall'insegnante, che non fosse molto promossa all'interno del percorso scolastico e che i bambini, di conseguenza, avessero qualche difficoltà. Tali difficoltà, a mio parere spesso inconsapevoli, riguardavano soprattutto lo *spelling*. Ovviamente c'erano alcuni gruppi che più hanno mostrato fatica nella scrittura delle parole e altri che, al contrario, hanno fatto minimi errori. In allegato 17 si può vedere un esempio di alcune frasi scritte dai bambini della classe 4B nella fase di produzione della storia. Ho deciso di riportare tale parte, anche se non realizzata dalla classe 4C oggetto della mia documentazione, perché l'ho trovata davvero significativa ed esplicativa relativamente ad uno *spelling* basato molto sulla propria lingua nazionale.

Arrivando ora al contesto italiano, il livello di comprensione era un po' inferiore rispetto a quello sperimentato in Danimarca e per tale motivo era necessaria una maggior semplificazione nel mio utilizzo della lingua e l'accostamento del linguaggio non verbale. Per quanto riguarda l'interazione e l'espressione verbale, i bambini in generale non avevano le competenze per riuscire a portare a termine una conversazione, nemmeno su argomenti quotidiani. Alcuni, ad esempio, faticavano anche solo nel rispondere alla domanda «*How are you?*». Anche l'aspetto del *vocabulary* appariva molto limitato, sia a livello orale sia a livello scritto. Questa limitazione, in termini di vocaboli posseduti, può forse essere intesa come la causa della scarsa competenza comunicativa in quanto, senza la conoscenza delle parole, non è possibile creare una frase. Certamente è evidente, allo stesso tempo, anche una mancanza di esercitazione ed esperienza con la lingua che, di conseguenza, non stimola la fluidità nel discorso. Ciò è emerso anche nella produzione scritta, in quanto gli alunni riuscivano a procedere poco con la parte di storia a causa della poca disponibilità di vocaboli. La volontà di tradurre le loro idee dall'italiano all'inglese ostacolava fortemente la scrittura, generando così situazioni di fatica e blocco. È capitato più di una volta che i bambini mi chiedessero un aggettivo o un pronome, già studiato negli anni scolastici precedenti, da inserire nel contesto della storia. Dal momento che volevo verificare se quella conoscenza era stata dimenticata o semplicemente

ricordata come elemento grammaticale, provavo ad iniziare l'elenco dei vari aggettivi o pronomi, seguendo quelle tabelle che generalmente sono proposte nei libri di testo. A quel punto i bambini riconoscevano la categoria e riuscivano a trovare risposta, in maniera autonoma, alla loro domanda. Ciò mi ha indotta a riflettere su quanta importanza viene data, molto spesso nel contesto italiano, all'apprendimento di elementi o strutture grammaticali decontestualizzati. A livello di *spelling*, infine, il risultato è apparso abbastanza curato e corretto, forse quasi di più rispetto a quello danese. Anche questo può essere interpretato come un maggior contatto con la lingua scritta (lettura e scrittura) piuttosto che una prevalente attenzione alla forma orale e comunicativa della lingua stessa. Infine, relativamente alla fase di registrazione, le due classi hanno svolto la consegna in maniera abbastanza convergente, senza grandi fatiche e aiutandosi vicendevolmente nei casi in cui alcuni bambini incontrassero qualche difficoltà. L'unica differenza si è verificata nell'ancoraggio alla lettura. I bambini danesi, infatti, avevano talmente familiarizzato la propria storia in forma orale che nel registrare la voce non hanno seguito troppo la revisione effettuata, bensì hanno letto sfruttando il ricordo di quanto avevano scritto. I bambini italiani, al contrario, si sono basati esclusivamente sulla lettura, facendo così anche qualche errore nell'associazione grafema-fonema e quindi nella pronuncia.

6.3 Considerazioni finali

Alla luce di similarità e differenze incontrate nei due contesti e i punti di convergenza e divergenza individuati nella sperimentazione dei progetti di *Digital Storytelling*, termino ora con alcune considerazioni finali con lo scopo di provare a rispondere a quanto richiesto dalle domande di ricerca.

Sicuramente all'inizio, appena arrivata in Danimarca, non era così evidente la motivazione per cui il livello di lingua inglese dei bambini e, in generale delle persone, fosse così elevato. Il tempo limitato, di 45 o 90 minuti a settimana, dedicato alla disciplina inglese a scuola e l'assenza di una didattica estremamente emergente o innovativa sono stati due elementi che fin da subito hanno contrastato le mie aspettative relative al ruolo del contesto scolastico nell'apprendimento della lingua straniera. In seguito, grazie ai confronti con le insegnanti e alle interviste svolte, ho cominciato a prendere maggior consapevolezza del ruolo del contesto e l'essenzialità di essere esposti alla lingua durante il percorso di crescita, ancora prima di iniziare la scuola. Il fatto che, a livello culturale, i bambini comincino fin da piccoli a guardare i cartoni oppure i film in inglese e siano dunque esposti alla lingua straniera secondo un approccio naturale, ha poi una significativa influenza nel tempo. Questo

elemento è stato confermato dagli stessi alunni, sia oralmente sia per mezzo delle risposte nella biografia linguistica, i quali, senza dubbio, affermavano di aver imparato e imparare tuttora l'inglese attraverso la tv e i vari *social* media accessibili dal cellulare. Nel contesto italiano, al contrario, essendo i bambini poco o per nulla esposti alla lingua fino all'inizio della scuola, il tempo poi dedicato alla disciplina, anche se maggiore rispetto alla Danimarca, non è sufficiente a sviluppare un'autentica competenza linguistica. Solo in un paio di classi osservate, ho potuto notare due alunni particolarmente fluenti, nella conversazione in inglese, rispetto ai compagni e ho deciso dunque di indagare le loro esperienze con la lingua. È risultato che uno stesse ospitando in casa un ragazzo di un progetto internazionale, con cui, da molti mesi, stava provando a dialogare in inglese. L'altro, invece, aveva la madre proveniente da un paese anglofono e di conseguenza praticava la lingua con tale genitore.

Emerge chiaramente che le competenze linguistiche e comunicative dipendano maggiormente da fattori esterni di contesto, piuttosto che dall'esperienza scolastica in sé. Tuttavia, una didattica autentica e un processo di insegnamento-apprendimento efficace permettono di organizzare e riordinare le conoscenze già acquisite e perfezionarle da un punto di vista più strutturato e conscio.

Per quanto riguarda il progetto di *Digital Storytelling*, le competenze più o meno dimostrate sono fortemente in connessione con il contesto in cui i bambini sono inseriti e dal focus su cui la didattica dell'inglese si concentra in quella realtà. La differenza, tra l'attenzione sull'aspetto comunicativo della lingua in Danimarca e una maggior focalizzazione sulla correttezza grammaticale e morfo-sintattica in Italia, sta alla base dei punti di divergenza individuati durante il processo di sperimentazione. Inoltre, ho avuto la percezione che le attività nel contesto danese venissero svolte per il piacere di imparare, in un clima rilassato e motivante; al contrario del contesto italiano, dove prevaleva una ricerca quasi del perfezionismo e un ancoraggio al compito con lo scopo di portarlo a termine. Potrebbe essere una considerazione un po' azzardata che trova però un riferimento anche nella modalità con cui i bambini stessi affrontavano il progetto. Nella 5B sembravano essere sempre piuttosto presenti e seguivano con impegno la continuità delle fasi; in 4C, invece, vi era un atteggiamento di maggiore superficialità e circoscrizione alla singola lezione.

Ho osservato, infine, una certa difficoltà da parte dei bambini nell'aspetto metacognitivo richiesto dai *logbook*, di volta in volta, e dalla scheda di autovalutazione finale. Ritengo che i dati raccolti possano essere considerati attendibili fino ad un certo punto, soprattutto per quanto riguarda il contesto italiano, dove i punteggi attribuiti alla capacità di parlare in lingua inglese durante il lavoro di gruppo sono sempre stati particolarmente elevati, anche se nella realtà sembrava esattamente il

contrario. Pare, dunque, che gli alunni avessero la percezione di riuscire a conversare in inglese nel momento in cui inserivano qualche parola all'interno delle frasi in italiano. A posteriori, comunque, avrei probabilmente ridotto l'intervallo di risposta ad un range compreso tra 1 e 5, in maniera tale da essere meno dispersivo.

Conclusione

La ricerca di tesi, effettuata a completamento del percorso accademico intrapreso, ha complessivamente portato ai risultati che, alla luce della dimensione teorica, mi aspettavo.

Una significativa sintesi degli studi glottodidattici e delle neuroscienze e l'approfondimento della tecnica del *Digital Storytelling* per l'apprendimento delle lingue straniere sono stati fondamentali per realizzare, in seguito, un progetto sperimentale autentico ed efficace. Anche la scelta dei contesti, seppur circoscritta e condizionata da diversi fattori esterni, si è rivelata adeguata rispetto alle mie domande di ricerca ed è stata essa stessa parte della mia ricerca.

La successiva sperimentazione, in tutte le sue fasi, mi ha condotta verso consapevolezze più profonde inerenti al processo di insegnamento-apprendimento di una lingua straniera e al ruolo che la scuola può assumere.

Infine la realizzazione del *Digital Storytelling*, con i suoi elementi positivi e le sue criticità, è stata una vera e propria sfida, per gli alunni, i quali si sono ritrovati ad utilizzare le loro competenze linguistiche in maniera nuova e talvolta complessa, e anche per me come insegnante. Tuttavia, la sua dimensione sfidante ha avuto un'importante funzione catalizzatrice nel mettere in gioco e applicare in situazione tutti gli elementi propri della competenza comunicativa della lingua inglese.

Per concludere e trarre le fila del mio elaborato, soprattutto grazie alle considerazioni finali tratte dal confronto tra le sperimentazioni svolte rispettivamente nella classe 4C della *Nørrebro Park Skole* a Copenaghen e nella classe 5B della scuola primaria P.V. Masaccio dell'IC 1 di Castelfranco Veneto, ritengo sia essenziale sottolineare l'importanza che intercorre, per l'acquisizione e l'apprendimento di una lingua straniera, nella relazione tra la scuola e il contesto in cui questa è inserita. Ho infatti rilevato con chiarezza quanto le competenze linguistiche e comunicative dipendano in maggior misura da fattori esterni rispetto all'esperienza scolastica in sé, poiché un'esposizione precoce e frequente, o addirittura continua, alla lingua conduce a quell'acquisizione spontanea, duratura e significativa di cui parla Krashen (1981). La scuola, purtroppo, dedicando un tempo piuttosto limitato alla disciplina inglese non presenta la possibilità di mettere gli alunni nelle condizioni di acquisire la lingua straniera in maniera naturale e costante. In entrambi i contesti della sperimentazione, sia in Danimarca sia in Italia dunque, ho assistito alla poca continuità fornita all'inglese dalla scuola stessa. La differenza nell'elevato livello di competenze linguistiche posseduto dai bambini danesi consisteva, infatti, nel contributo che le esperienze esterne svolgono in tale processo di apprendimento. Essendo in Italia il contesto esterno molto meno ricco di possibili esperienze in lingua inglese e, in un certo senso, fortemente legato alla cultura italiana, il livello risulta piuttosto inferiore e la scuola, con il suo

tempo e le sue risorse, non riesce a provvedere le giuste condizioni per sopperire a tale mancanza. Ciò implicherebbe un cambiamento a livello normativo, però, calandosi nella situazione in cui ci troviamo come insegnanti, sarebbe necessario trovare delle strategie alternative per poter dare ai bambini l'opportunità di entrare in contatto più frequentemente con l'inglese, sviluppando un coinvolgimento emotivo e promuovendo la consapevolezza dell'importanza della lingua oggi. Certamente, come già pian piano si stanno diffondendo, un percorso di accostamento dell'inglese presso la scuola dell'infanzia oppure l'utilizzo della metodologia CLIL presso la scuola primaria possono risultare funzionali ed essere d'aiuto affinché il processo di apprendimento non sia intervallato da tempi piuttosto lunghi in assenza di alcun riferimento alla lingua. Anche eventuali momenti di *routine*, in entrambi i gradi scolastici, potrebbero essere svolti in inglese e questo, a mio parere, può essere molto positivo quando c'è uniformità all'interno dell'*equipe* insegnanti e quindi coerenza nelle loro azioni didattico-educative in classe. Infine, sulla base di quanto ho potuto osservare e sperimentare, ritengo sarebbe opportuno adottare un approccio comunicativo alla lingua inglese affinché i bambini possano dialogare tra loro e acquisire capacità di interazione orale flessibile e improvvisata, proprio come accade nella vita reale. Tutto questo, ovviamente, va applicato sempre tenendo in considerazione il contesto, nei suoi punti a favore e nelle sue debolezze.

Quanto emerso dalla mia ricerca di tesi, dunque, rimarrà un'importante consapevolezza per il mio futuro professionale, in qualità di possibile insegnante di lingua inglese ma anche di qualsiasi altra disciplina. In tal modo si può diffondere una maggior sensibilizzazione nei confronti di questa lingua straniera e nel tempo, magari, si riuscirà ad ottenere livelli di competenza più elevati e in linea con ciò che viene richiesto a livello internazionale.

È vero, quindi, che un importante ruolo è svolto dal contesto, ma noi, in qualità di insegnanti, abbiamo il diritto e il dovere di provare ad offrire opportunità di apprendimento della lingua inglese in maniera autentica e costante.

Bibliografia

Balboni, P., (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Utet Università.

Balboni, P., (2008). *Fare Educazione Linguistica*. De Agostini Scuola SpA.

Balboni, P.E.; Coonan, C.M.; Ricci Garotti, F. (a cura di) (2001). *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Guerra Edizioni.

Barac, R., & Bialystok, E. (2012). «Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education». *Child Development*, 83 (2), 413-422.

Benvenuto, G., (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci Editore.

Berardi, N., Sale, A., Maffei, L. (2015). «Brain structural and functional development: genetics and experience». *Developmental Medicine & Child Neurology*, 57 (2), 4-9.

Bonaiuti, G., (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci Editore.

Brofenbrenner, U., (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. MA Harvard University Press.

Bruner, J., Ross, G., Wood, D. (1976). «The role of tutoring in Problem Solving». *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.

Bruner, J (1988). *La mente a più dimensioni*. Laterza.

Caon, F., (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Edizioni Ca' Foscari.

Castoldi, M., (2009). *Valutare le competenze: percorsi e strumenti*. Carocci Editore.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT press.

Compagno, G., Marchi, F. (2018). «Apprendimenti linguistici situati: uno studio su Didattica generale e Didattica delle lingue a confronto». *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 20 – Studi (anno XI).

Cook (2000). *Language Play Language Learning*. Oxford University Press.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.

Cummins, J. (1979). «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children». *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.

Daloiso, M. (2007). «Teoria ed epistemologia della glottodidattica per l'infanzia». *Annali di Ca' Foscari*, 44 (1).

Daloiso, M., (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Libreria editrice cafoscarina.

Danesi, M., (2003). *Second language teaching. A view from the Right Side of the Brain*. Kluwer Academic Publishers.

De Marco, A., (2000). *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci Editore.

De Rossi, M., Petrucco, C., (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Carocci Editore

Ellis & Brewster (2002). *Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. British Council.

Evans, B., Metzger, D., (2000). *Storytelling*. American Society for Training & Development.

Fedeli, M. (2019). «Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e active learning». *Educational reflective practices*, 1 (1), 95-113.

Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue*. Astrolabio.

Fabbro, F., (2003). *Neuropedagogia delle lingue*. Astrolabio.

Freire, P. (1996). *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*. EGA-Edizioni.

Genovese, M., (2019). «Glottodidattica e insegnamento delle lingue straniere». *European Journal of Foreign Language Teaching*, 4 (2), 148-161.

Ghedini E., (2014). *Conclusioni ICF e scuola. Sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva*. Erickson.

Groppaldi, A., (2010). «L'autobiografia linguistica: strumento per una moderna didattica dell'italiano L2-LS». *Italiano linguadue*, 2 (1), 89-103.

Johnson & Johnson, (2015). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Erickson.

Kharkhurin, A. V., (2008). «The effects of linguistic proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals' divergent thinking». *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (2), 225-243.

Krashen, S.D., (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc.

Krashen, S.D., Terrell, T., (1982). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Pergamon press, Alemany press.

Lambert, J. (2002). *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community*. Routledge.

Lucangeli, D.; Vicari, S., (2019). *Psicologia dello Sviluppo*. Mondadori.

Maley, A., (2018). *Creative writing for language learners (and teachers)*. British Council.

Manferrari M., Frabetti, R. (2006). *Un alfabeto di 21 lettere. Appunti da un percorso tra il nido e il teatro*. Ed. Pendragon.

McNamara, M., Deane, D., (1995). «Self-Assessment Activities: Toward Autonomy in Language Learning». *TESOL Journal*, 5(1), 17-21.

Menegale, M. (2018). «Logbook o Diario di bordo: uno strumento per l'apprendimento dentro e fuori la classe di lingua». *Educazione Linguistica Language Education*, 7(1), 51-73.

Messina, L., & De Rossi, M., (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Carocci

Maugeri, G., (2017). *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere*. Edizioni Ca' Foscari-Digital Publishing.

Moon, J., (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. Kogan Page.

Nicol, D. (2009). «Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335–352.

Nubila, R. (2008). *Dal gruppo al gruppo di lavoro*. Pensa Multimedia.

Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Sage publications.

Palincsar, A., Brown, A., L., (1984). «Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities». *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.

Pellerey, M., (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La nuova Italia.

Pezzot, E. (2016). «Il Digital Storytelling per un'educazione linguistica interculturale». *Educazione Linguistica Language Education*, 5(2), 213-229.

Piaget, J., (1936). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Delachaux & Niestle.

Piaget, J., (1968). *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Giunti-Barbera.

Proietti Erguen, A., (2009). «Intelligenza culturale e bilinguismo precoce». *Educazione Linguistica Language Education*, 3 (2), 599-615.

Popper, K. R., (1969). *Problemi, scopi e responsabilità della scienza*. Scienza e filosofia. Einaudi.

Robin, B. R. (2006). *The Educational Uses of Digital Storytelling*. Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference.

Rogers, C., R., (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Giunti-Barbèra.

Salerni, N., Cassibba R., (2023). *L'osservazione nei contesti educativi. Tecniche e Strumenti*. Carocci editore.

Santipolo, M., (2012). *Educare i bambini alla lingua inglese teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Pensa multimedia.

Sinclair, B., (1999). *More Than an Act of Faith? Evaluating Learner Autonomy*. Innovation and Best Practice. Longman.

Titone, R., (1987). *Second Language Learning and Bilingualism - Psychological Studies*. ISFAP.

Vygotskij, L. S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Universitaria-G. Barbera.

Vygotskij, L. S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Ed. Riuniti.

Vygotskij, L. S. (1980). *Il processo cognitivo*. Bollati Boringhieri.

Wiggins G., Mctighe J., (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Las.

Wright, A., (1997). *Creating stories with children*. Oxford University Press.

Sitografia

Danmarks Læringsportal, sezione scuola primaria, disciplina inglese, libretto professionale della lingua inglese. Disponibile il 10 maggio, 2024, da

<https://www.emu.dk/grundskole/engelsk/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-veiledning?b=t5-t13>

EF EPI, EF English Proficiency Index. Disponibile il 13 aprile 2024, da

<https://www.ef.com/wwen/epi/>

Engelsk Faghæfte 2019. Disponibile il 9 maggio 2024, da

https://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020.pdf

European Commission Eurydice. Disponibile il 14 aprile 2024, da

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE). Disponibile il 15 aprile 2024, da <https://www.indire.it/>

Istituto Nazionale di Statistica. Disponibile il 20 aprile 2024, da <https://www.istat.it/it/popolazione-e-famiglie?dati>

Ministry of Higher Education and Science. Disponibile il 15 aprile 2024, da

<https://ufm.dk/en/education/the-danish-education-system>

Nørrebro Park Skole. Disponibile il 15 aprile 2024, da <https://nps.aula.dk/>

Statistics Denmark. Disponibile il 15 aprile 2024, da <https://www.dst.dk/en/>

TIMSS & PIRLS International Study Center. Timss 2015 Encyclopedia, Denmark. Disponibile il 15 aprile 2024, da <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/denmark/>

Wellbeing Research Centre at the University of Oxford, (2023). *World Happiness Report*.

Disponibile il 15 aprile, 2024, da <https://worldhappiness.report/ed/2023/>.

Normativa

D.P.R. 104/1985, *Programmi didattici per la scuola primaria.*

D.M. 28 giugno 1991, *Insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare.*

Legge 53/2003, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

D.P.R. 81/2009, *Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola.*

D.M. 254/2012, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

ONU, (2016). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.*

Documentazione scolastica

Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) 2022-2025 IC 1 Castelfranco Veneto.

Allegati

Allegato 1: Griglia osservativa di una lezione

| | |
|------------------------------------|--|
| Data | |
| Classe | |
| Insegnante | |
| Argomento | |
| Luogo / Organizzazione del setting | |

| | |
|---|--|
| Format della lezione | |
| Strategie utilizzate | |
| Tecniche utilizzate | |
| Materiali didattici | |
| Strumenti di supporto | |
| Utilizzo di materiali autentici | |
| Uso della lingua inglese da parte dell'insegnante | |
| Uso del linguaggio non verbale da parte dell'insegnante | |
| Uso della lingua inglese da parte degli alunni | |

Allegato 2: Scheda di osservazione dei processi di insegnamento-apprendimento

| Data | Classe | Argomento |
|-----------------------|---|--------------------|
| | Azioni dell'insegnante | Azioni dell'alunno |
| Percezione | Quali canali percettivi vengono stimolati dall'ambiente di apprendimento, dal contesto, dalle proposte degli insegnanti? Le attività proposte implicano l'uso di strategie percettive diversificate (analitiche, globali)? | |
| | | |
| Attenzione | Quali modalità vengono adottate per far attivare il gruppo classe e i singoli alunni? Quali per mantenere l'attenzione e la concentrazione? Quali sono i tempi di attenzione/concentrazione? | |
| | | |
| Memoria | Vengono presentate strategie di memorizzazione? Quali? Vengono usati più codici per attivare sistemi diversi di memoria (verbali, visuo-spaziali e cinestesici)? Come viene considerato il contesto emotivo-motivazionale? | |
| | | |
| Pensiero e linguaggio | Quali tipi di processi di pensiero vengono attivati? Ricordare (rievocare, riconoscere) Comprendere (Interpretare, esemplificare, classificare, spiegare, generalizzare) Applicare (calcolare, risolvere, implementare...) Analizzare (differenziare, organizzare, attribuire, confrontare...), Valutare (controllare, criticare), Creare (generare ...) Quali linguaggi vengono utilizzati? | |
| | | |
| Metacognizione | Viene stimolato l'uso di strategie metacognitive? In che modo? Ci sono spazi di autonomia e autodeterminazione in cui i bambini esercitano la pianificazione del proprio agire? | |

| | | |
|-----------------|--|--|
| | In che modo viene promossa la consapevolezza degli alunni rispetto alle strategie di pensiero, di pianificazione e di organizzazione dell'attività da svolgere? | |
| Motivazione | <p>Come vengono stimolati l'interesse, la curiosità, la partecipazione?</p> <p>Gli alunni vengono coinvolti rispetto all'obiettivo del compito?</p> <p>Come viene favorita il senso di autoefficacia e di competenza?</p> <p>Che tipo di feedback vengono dati agli alunni e tra pari?</p> <p>Che grado di autonomia hanno i bambini nelle attività?</p> | |
| Emozioni | <p>Qual è il clima emotivo in classe?</p> <p>Come viene promosso lo 'star bene' a scuola?</p> <p>Quali elementi osservati potrebbero essere collegati alla warm cognition?</p> | |
| Socializzazione | <p>Come si caratterizza la relazione tra i bambini e gli insegnanti?</p> <p>Come viene curata la comunicazione in classe?</p> <p>Come è stato progettato l'ambiente di apprendimento per favorire la socializzazione e le interazioni tra pari?</p> <p>Quali strategie/tecniche vengono usate per far collaborare i bambini?</p> <p>Come viene promosso lo sviluppo dell'autoregolazione del comportamento da parte dei bambini?</p> | |

Allegato 3: Diario di osservazione libero

| | |
|------------------------------------|--|
| Data | |
| Classe | |
| Insegnante | |
| Argomento | |
| Luogo / Organizzazione del setting | |

| | |
|---|--|
| Trascrizioni di conversazioni significative | |
| Ipotesi di varia natura | |
| Riflessioni in situazione | |
| Eventuali raccordi con altre osservazioni | |
| Elementi di curiosità | |
| Eventuali domande | |
| Aspetti da chiarire in seguito | |

Allegato 4: Intervista per insegnanti di lingua inglese (versione italiana)

| | |
|---------------------|--|
| Nome insegnante | |
| Classi di afferenza | |

Domande:

1. Qual è stata la tua formazione professionale?
2. Da quanti anni insegni la lingua inglese presso la scuola primaria?
3. Come strutturi generalmente le lezioni?
4. Quali metodologie e tecniche utilizzi solitamente?
5. I bambini lavorano mai in gruppi durante le lezioni di inglese?
6. Di quali materiali didattici ti servi durante le lezioni?
7. Come utilizzi il libro di testo?
8. Usi mai materiali autentici?
9. Durante una lezione, quanto usi la lingua inglese e quanto usi invece la lingua italiana?
10. Nelle tue classi ci sono bambini con bisogni educativi specifici? Se sì, quali strategie utilizzi per coinvolgerli e rendere l'apprendimento a loro accessibile?
11. Pensi ci sia qualcosa altro di importante relativamente al tuo approccio alla lingua inglese come insegnante?

Allegato 5: Questionario per l'indagine sulla biografia linguistica (versione italiana)

1. Et : ____
2. Classe: _____
3. Paese di origine: _____
4. Paese dove abiti: _____
5. Se le risposte 3-4 sono diverse, da quanti anni ti trovi nel paese dove abiti? ____
6. Da dove vengono i tuoi genitori? _____
7. Qual   la tua lingua materna? _____
8. Conosci altre lingue? _____
9. Quanti anni avevi quando hai cominciato ad impararle? _____
10. Quale lingua parli a casa? _____
11. Come hai imparato l'inglese?
 - a scuola
 - in tv (cartoni, film, serie tv)
 - con la musica
 - giocando online
 - leggendo libri
 - altro (specifica) _____
12. Quante volte ascolti/leggi/parli in inglese in una settimana (escludendo le lezioni di inglese a scuola)?
 - ogni giorno
 - 4/5 giorni a settimana
 - 2/3 giorni a settimana
 - una volta a settimana
 - mai
13. In una scala da 1 a 5, quanto ti piace la lingua inglese? __/5

Allegato 6: Log book inerente al processo del *Digital Storytelling* (versione italiana)

1. In una scala da 1 a 10:

- Quanto ti è piaciuta la lezione? ___/10
- Hai sentito di avere le competenze per svolgere il compito? _/10
- Quanto sei riuscito a comunicare in inglese durante il lavoro di gruppo? ___/10

2. Hai avuto delle difficoltà?

- Sì
- No

Se sì, quali? _____

3. Pensi che il lavoro di gruppo sia stato utile?

- Sì
- No










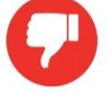



Se sì, perché?

4. Come ti senti alla fine della lezione?



5. Hai qualcosa da aggiungere?

Allegato 7: Autovalutazione finale (versione italiana)

| | | | |
|---|---|--|---|
| Il progetto è stato utile perché ho imparato/migliorato la lingua inglese | sì  | un po'  | no  |
| Sono riuscito/a a parlare in inglese all'interno del gruppo e con Francesca | sì  | un po'  | no  |
| Sono riuscito/a a capire quanto veniva detto in inglese | sì  | un po'  | no  |
| La fase di scrittura per me è stata... | facile | un po' difficile | difficile |
| La fase di registrazione per me è stata... | facile | un po' difficile | difficile |
| Durante il progetto mi sono impegnato/a | sì  | un po'  | no  |
| Il progetto mi è piaciuto | sì  | un po'  | no  |

Allegato 8: Tabella di progettazione del DS nel contesto danese

A Digital Storytelling project: let's create a digital story together!

FIRST STEP: IDENTIFYING THE RESULTS

Key competences for lifelong learning

- Multilingual competence

Subject

- English

Common goals (4th grade)

- Eleven kan forstå og skrive hyppige ord og udtryk samt korte tekster om hverdagsemner på engelsk (The student can understand and write frequent words and expressions and short texts on everyday topics in English).
- Eleven kan deltage i korte og enkle samtaler om konkrete hverdagsemner på engelsk (The student can engage in short and simple conversations about concrete everyday topics in English).

Learning aims

- The learner can write simple stories about their everyday life.
- The learner can communicate with simple words and short sentences.
- The learner can engage in simple, spontaneous conversations about close topics.

Knowledge and skills

KNOWLEDGE

English: listening, writing, speaking, vocabulary

SKILLS

He/She can listen and understand simple and short sentences, write short stories and interact with peers.

SECOND STEP: EVIDENCE OF ACCEPTABILITY

Tools

Observation diary, notes, audio-recordings, video-recordings, photographs, logbooks, data collection and analysis, self-assessment and product analysis.

Ways of using tools with a focus on self- and peer-review processes

During the learning process: observation, formative feedback and monitoring of the process through the compilation of logbooks by the children.

At the end of the learning process: self-assessment and product analysis.

At the end of the project: data analysis and reflection.

THIRD STEP: PLANNING EDUCATIONAL EXPERIENCES

Planning teaching experiences through an inclusive perspective.

| Time | Setting | Lesson content | Methodologies | Technologies | Activities | Justifications for the choice of the activities |
|--------|--|---|--|--|--|---|
| 1 hour | Classroom, corridor and another extra room | Project presentation and explanation, setting the story context | Frontal lesson, brainstorming, cooperative learning | Interactive whiteboard, pencil cases and sheets, logbook | <p>All together: the teacher presents the project and explains the steps of the process. Then she proposes the theme of the story and the children decide on the setting ('where?') and characters ('who?') of the story.</p> <p>Division the children into heterogeneous groups. Each group has to write a part of the story ('when?').</p> <p>In groups: story draft through key-words or notes. This draft will be used for the presentation during the next class.</p> <p>During the group work, the children should try to speak English.</p> <p>In the end: logbook (it's going to be the same at the end of every class).</p> | <p>Theme choice: something about everyday life and familiar to children → day and night in a talent school. This option allows to create different parts of the story and then connect them.</p> <p>Using the brainstorming technique to choose the main elements of the story stimulates oral interaction (speaking) and generates involvement with the task.</p> <p>Collaborative format: children can learn together, helping each other in an inclusive perspective. Group interaction in English: stimulates oral competence in a meaningful context.</p> <p>Writing key-words or notes to help children to remember their ideas for the presentation in the next class.</p> <p>Logbook: useful to evaluate the process.</p> |
| 1 hour | Classroom, corridor and another extra room | Oral sharing of the part of the story, story writing | Active learning, production techniques, cooperative learning, oral exposition and writing task | Pencil cases and sheets, logbook | <p>Each group orally presents the idea for their part of the story to the rest of the class. Eventually feedback or changes can be given, if necessary.</p> <p>In groups: writing the part of the story, paying more attention to the language aspects.</p> <p>In the end: logbook.</p> | <p>The oral exposition encourages oral competence and the ability to summarize e rework the text in an oral format.</p> <p>More careful and articulate writing of the story: in the previous step the creativity was important, now the focus is on correctness.</p> |

| | | | | | | |
|--------|--|---|--|--|--|---|
| 1 hour | Classroom, corridor and another extra room | Story writing and text review | Active learning, production techniques, cooperative learning, writing task | Pencil cases and sheets, logbook | The children continue and finish the story writing. In the individual groups: review of the written text and feedback by the teacher. In the end: logbook. | Reviewing directly within the groups promotes special attention to the specific children's work and that means a significant formative value. Furthermore it provides an opportunity to learn from mistakes and find a solution together. |
| 1 hour | Classroom, corridor and another extra room | Graphic production of the story | Active learning, production techniques, graphic production | Interactive whiteboard, computer, pencil cases and sheets, logbook | The children choose together some characteristics (colour of hair, colour of t-shirt, cap or glasses) for each character and the teacher write them in a word document. After that, the teacher explains the method of drawing the scenes of the story. In groups: each child draws a part of the story, respecting the characteristics of the characters. In the end: logbook. | The choice of the characteristics of the characters holds several potentials: it is a preparatory phase for graphic production, it encourages oral competence and allows the children to make decisions together. Collaborative graphic production allows everyone to participate. |
| 1 hour | Classroom, corridor and another extra room | Graphic production and oral recording of the story | Active learning, production techniques, graphic production | Interactive whiteboard, pencil cases and sheets, recorder, logbook | In the classroom: the children continue and finish the drawings. In the extra room: oral recording of the story, one group at a time. In the end: logbook. | The recording phase allows the development of oral competence by paying attention to pronunciation. Furthermore, the presence of the recorded voice makes the digital book more accessible and stimulating (not just written text but read by many different voices). |
| 1 hour | Classroom | Presentation of the final product and completion of the self-assessment | Metacognitive approach, reflective techniques, synthesis phase and cognitive restructuring | Interactive Whiteboard, self-assessment form | The teacher shows to the children the books created through the software Book- Creator. Afterwards, the children complete the self-assessment form. | Seeing the final product generates satisfaction in the children and it is a kind of reward of the effort. The self-assessment form helps to make a metacognitive synthesis of the project |

Allegato 9: Esempi di idee per la propria parte di storia, espresse sottoforma di elenchi puntati o appunti.

afternoon football lunce
 niget HOSPITAL dinner breakfast
 injurie weetenen cking training
 match Hannah Morning

Day 1,
 Sport Talent School

Bob the teacher say to the children: Go to the bed now. But Jan
 says 1 time more

- Football field 2
- Candy and Chips 1
- The teacher oimst noteset The kids went outside
- Pissa and sleepy

Night,
 Sport Talent School

Wake up (Fall down bed) School bell
 Lesson (Painting) A break, Second lesson (Mia twerks at table)
 Second break, Another Lesson,
 (The drama person says "AAAAH")

Day 1,
 Art Talent School

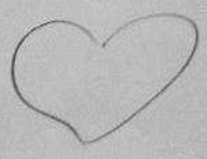
Allegato 10: Parti di storia scritte dai bambini nei vari gruppi (contesto danese)

The 4 girls wake up and Mia falls down from the bed
then they eat breakfast but Mia has really bad
pain in her leg, and then the school bell rings,
The teacher Karen calls the Doctor and says
"Andry and Mia are coming to the Hospital"
When they are at hospital the Doctor says to
Mia "You have a ^{sprain} ~~spring~~, and you can walk on it but
be careful" When Mia and Andry comes home, Mia
begins to ~~work~~ ^{stand} on a table, but then Sofia says
"Teacher, Mia is standing on the table!" the teacher
says "Don't stand on the table, Mia go down"
they go to a break, and Pat amongus in the
break. Sofia says ~~she~~ ^{she} will be the winner. the break
is over and they have lessons how they go
to the bathroom and eat ~~and~~ they go
down to get dinner and it was amazing
it was chicken nuggets they go up and see
a film and after the film says they go to
bed and now they sleep

Day 1,
Art Talent School

The children go to bed. They can't hear some weird
 noises. They go out of the bed to see what it is.
 They can't find the noises, so they go back to the bedroom
 and they find out that the bunnies are gone! Coco said
 "Where is the bunnies?" So Pia says "I love the bunnies so much"
 and Emma broke down in tears. And Mia was just sad in
 they look around for the bunnies. And Mia saw some slime
 in reality it was green paint. They follow the
 paint and find the broken EDM machine and turn it
 off. The Emma says "OMG was it that all along"
 Coco ^{said} "But where is the bunnies?" That's still a ^{question}
 Mia and Pia say "See there is the bunnies!" The
 they thank the bunnies and work back to the bedrooms

The End ☺☺☺



Night,
Art Talent School

Bob The Teacher saw to the children go to
the Bed now. But the kids ~~has~~ ^{have} an idea: "let's
go out" to the Football Field, yes say John. And then Dave went
out to the Football Field. But when Dave was
almost finished playing the teacher Karen and Luke
around ~~but~~ ^{but} the kids hidded from the teacher
After the teacher look + around the teacher
went inside, And then the kids went inside
And the eat candy and chips. 10 min later
the was hungry the order pissa 30 min-
later the was finest ~~with~~ ^{with} pissa
the was sleepy 3 min later ~~the~~ was
slipping

Night,
Sport Talent School

The injury girl

Hannah Linus just wait up.
 She ^{asks} asks her teacher for some breakfast. Her teacher asks what she wants. Hannah says she wants eggs. The teacher ^{Asiah} says okay. And makes her eggs. She walks to the football fields. When she got there she trained ^{Abdul} and then she got injured and went to the hospital. She ^{Anker} was at the hospital for one week. when she got back she went to training. when she got back everyone says hi to her. she was happy that ^{about} she was back :) _{present/past}

Day 1,
 Sport Talent School

40
Santa is coming and he gave all the kids presents. The presents is's
Football, and the children, ask the santa clause if he wanted to play football.
With his siblings. All of them play together. When they had played for
20 min, are they very tired. So they go to continue to eat food. ~~after~~
LUNCH THEY train one of the siblings break there
leg. Luckily Santa is a doctor and he uses
magic to repair the leg. and they eat dinner and go
to bed.

THE KIDS Woke UP and Went down stairs and the
teacher said.

Day 2,
Sport Talent School

Allegato 11: Tabella per la definizione delle caratteristiche dei personaggi delle storie (contesto danese)

| WHERE | Sport Talent School | Art Talent School |
|--------------|---|---|
| WHO | Teacher: Bob Assistant: James Students: - Hannah - John - Josh - Jack | Teacher: Karen Assistant: Andry Students: - Emma - Mia - Sofia - Coco |

| WHO | CHARACTERISTICS | | |
|---------------|------------------------------|------------------------|-----------------------|
| Teacher | Hair: black | T-shirt: red | Cap: black |
| Assistant | Hair: short and brown | T-shirt: black | Glasses: black |
| Hannah & Emma | Hair: long and blond | T-shirt: orange | Pants: white |
| John & Mia | Hair: short | T-shirt: blue | Shoes: grey |
| Josh & Sofia | Hair: red | T-shirt: pink | Pants: black |
| Jack & Coco | Hair: pink | T-shirt: purple | Shoes: blue |

Allegato 12: Libri digitali, prodotto finale del Digital Storytelling (contesto danese)



Characters

Teacher: Karen

Teacher's assistant: Andry

Students:

Sofia

Emma

Coco

Mia

DAY 1

In the morning

They wake up. They get breakfast. They go to the class but Coco is sick. Karen is mad at Coco because she didn't know she was sick. Karen goes up to the Coco's room and sees that she is sick.

After Karen was in the Coco's room she goes back to the class. The children are painting. Mia spills painting on Sofia. Sofia gets sad and then Mia begins to say sorry.

In the afternoon
They eat lunch. Sofia throws food on Mia. Mia throws Tomato on Sofia. They get mad at each other. Mia begins to cry and runs up to Karen. Karen gets mad at Sofia. Sofia and Mia say sorry. They go to class and begin to paint again.

Music class
They go to music room. They get into groups. Mia and Sofia are together and they make a song. They name it *The girls*. Karen listens to the song. Karen says they should perform for the school in the afternoon. They do it and everyone loves it.

IN THE NIGHT

The children go to bed. They can hear some weird noises. They go out of the bed to see what it is. They can't find the noises so they go back to the bedroom and they find out that the bunnies are gone!



Coco says: "Where are the bunnies?".
Sofia says: "I love the bunnies so much",
Emma breaks down in tears and Mia is just sad.
They look around for the bunnies and Mia sees some slime. In reality it is green paint.
They follow the paint and find the broken EDM machine and turn it off.
Emma says: "OMG, was it that all along?"

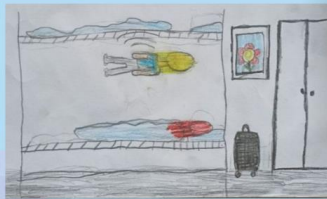


Coco says: "But where are the bunnies? That's still a question."
Mia and Sofia say: "See, there are the bunnies!!"
Then they take the bunnies and go back to the bedroom.



DAY 2

The 4 girls wake up and Mia falls down from the bed. Then they eat breakfast but Mia has a really bad pain in her leg. And then the school bell rings.



When Mia and Andry come home, Mia begins to stand on a table, but then Sofia says: "Teacher, Mia is standing on the table!".
The teacher says: "Don't stand on the table".
Mia goes down and they go for a break.
They play Among us in the break.
Sofia says: "I will be the winner."



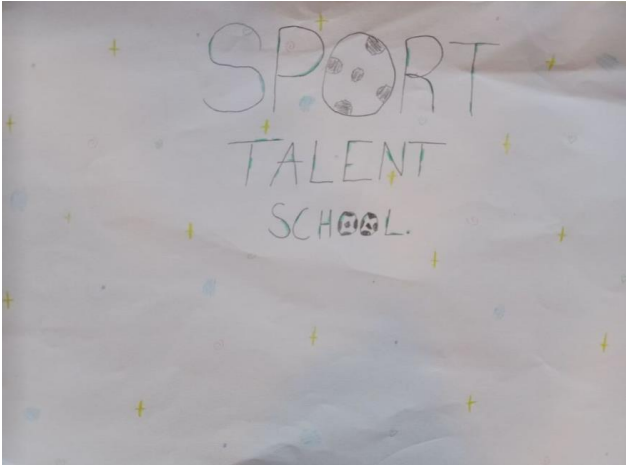
The teacher Karen calls the doctor and says: "Andry and Mia are coming to the hospital".
When they are at the hospital the doctor says to Mia: "You have a sprain and you can walk on it but be careful!".



The break is over and they have lessons.
Now they go up to the bedroom and eat candy.
They go down to get dinner and it is amazing. It is chicken nuggets.
Then they go up and watch a film and after the film they say: "Goodnight" and they sleep.

THE END

4C
Nørrebro Park Skole
Copenhagen



Characters

Teacher: Bob

Students: Hannah, John, Jack, Josh

DAY 1: The injured girl

Hannah just woke up. She asked her teacher Bob for some breakfast. Her teacher asked what she wanted. Hannah said: "I want eggs". The teacher said "Ok" and made her eggs. She walked to the football field.

When she got there, she trained and then she got injured and went to the hospital.

She was at the hospital for one week.

When she got back, she went to training. When she got back, everyone said "Hi" to her and she was happy that she was back.

IN THE NIGHT

Bob, the teacher said to the children: "Go to the bed now". But the kids had an idea: "Let's go out to the football field". "Yes" says John. And then they went out to the football field.

When they was almost finished playing, the teacher came and looked around but the kids hid after from the teacher. The teacher looked around, the teacher went inside and then the kids went inside.

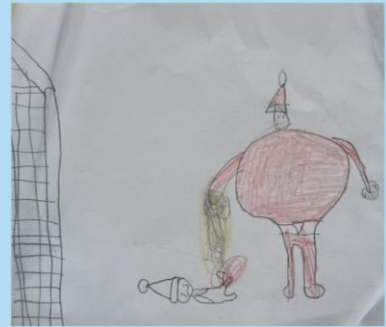
And they eat candy and chips. 10 minutes later they were hungry, they ordered pizza. 30 minutes later they were finished with the pizza. They were sleepy and 3 minutes later they were sleeping.

DAY 2

The kids woke up and went down stairs. The teacher said: "Santa is coming" and he gave all the kids presents. The presents are footballs and the children asked Santa Claus if he wanted to play football with his goblins.



All of them played together. When they have played for 20 minutes, they are very tired. So they go to the canteen to eat food. After lunch they train. One of the goblins break the leg. Luckily Santa is a doctor and he uses magic to repair the leg. And they eat dinner and go to bed.



THE END

4C
Nørrebro Park Skole
Copenhagen

Allegato 13: Tabella di progettazione del DS nel contesto italiano

A Digital Storytelling project: let's create a digital story together!

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave *(Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)*

Competenza multilinguistica

Disciplina *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Disciplina inglese

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

- Descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
- Svolgere i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante, chiedendo eventualmente spiegazioni.

Obiettivi di apprendimento *(desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali aggiornate con i Nuovi scenari del 2018; per la scuola dell'infanzia gli obiettivi vanno formulati)*

- Interagire in modo comprensibile con un compagno o un adulto con cui si ha familiarità, utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione.
- Scrivere in forma comprensibile messaggi semplici e brevi (racconti)

Conoscenze e abilità *(cosa gli alunni sapranno e sapranno fare al termine del percorso)*

CONOSCENZE

Lingua inglese: listening, writing, speaking, vocabulary

ABILITÀ

In lingua inglese riesce a: comprendere semplici e brevi frasi pronunciate oralmente, scrivere brevi racconti e interagire con i compagni.

Aggancio/attivazione *(problematizzazione iniziale, domande essenziali/di lancio che danno senso all'esperienza, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)*

Presentazione dei libri creati dai bambini in Danimarca, con lo scopo di creare interesse e motivazione e mostrare il prodotto finale che avrebbero raggiunto alla fine. In questo modo, inoltre gli alunni entrano nell'ottica della sperimentazione e si dialoga insieme sulle varie fasi del processo.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ
(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Strumenti di rilevazione

Diario di osservazione, appunti carta-matita/pc, registrazioni audio, video-registrazioni, fotografie, diari di bordo, raccolta e analisi dei dati, autovalutazione e analisi del prodotto.

Modalità di utilizzo degli strumenti con attenzione ai processi autovalutativi e di valutazione tra pari

In itinere: osservazione continua, accompagnamento del processo di apprendimento attraverso feedback formativi mirati e monitoraggio del processo attraverso la compilazione di diari di bordo da parte dei bambini.

Alla fine del processo di apprendimento: autovalutazione e analisi del prodotto.

Successivamente alla fine del progetto: analisi dei dati e riflessione.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE
(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Pianificare le esperienze didattiche in ottica inclusiva.

| Tempi | Ambiente di apprendimento | Contenuti | Metodologie | Tecnologie | Attività | Motivazione scelta dell'attività |
|---------------|--|---|---|--|---|--|
| 1 ora | Aula di classe, disposizione abituale dei banchi | Presentazione dei libri realizzati in Danimarca e spiegazione della sperimentazione | Lezione frontale | LIM | La studentessa presenta ai bambini il progetto sperimentale di tesi: per mezzo della LIM mostra i libri realizzati dagli alunni danesi e spiega le varie fasi del processo, esplicitando anche gli obiettivi di apprendimento. Vengono poi proposti due ipotetici temi per la storia. | La presentazione del prodotto è utile al fine di orientare i bambini in quello che sarà l'obiettivo finale del compito. La proposta dei due temi viene fatta affinché i bambini possano scegliere quello che più li motiva e interessa. Con questa modalità la warm cognition sarà maggiore. |
| 1 ora e mezza | Aula di classe, disposizione dei banchi a isole | Definizione del contesto della storia e inizio scrittura di essa | Active learning, brainstorming, apprendimento cooperativo | Lavagna di ardesia, cancelleria varia e fogli, diario di bordo | In plenaria: gli alunni, mediati dalla studentessa, decidono l'ambientazione e i personaggi della storia ("where?", "who?"). Divisione in gruppi eterogenei da parte dell'insegnante di classe. Ad ogni gruppo viene poi assegnata una parte di storia da scrivere ("when?"). In gruppi: scrittura della prima bozza della propria parte di storia. | La scelta degli elementi principali della storia, in lingua inglese, attraverso la tecnica del brainstorming, stimola l'interazione orale (speaking) e genera coinvolgimento relativamente al compito. La scrittura in gruppi, in forma collaborativa, mette i bambini nella condizione di costruire la storia in un'ottica di aiuto e di competenze |

| | | | | | | |
|---------------|---|--|--|---|--|---|
| | | | | | <p>Ai bambini, nel lavoro di gruppo, viene chiesto di parlare in lingua inglese.</p> <p>Compilazione del 1° diario di bordo (la traccia sarà la stessa per tutti gli incontri).</p> | <p>unite: ognuno partecipa mettendo in gioco le proprie conoscenze e rielaborandole in base alla situazione necessaria.</p> <p>Interazione in gruppi in lingua inglese: stimola la competenza orale in un contesto significativo.</p> |
| 1 ora | Aula di classe, disposizione dei banchi a isole | Condivisione orale della propria idea e scrittura della storia | Active learning, tecniche di produzione, apprendimento cooperativo, produzione scritta | Cancelleria varia e fogli, diario di bordo | <p>In plenaria: ogni gruppo espone oralmente al resto della classe l'idea per la propria parte di storia in sintesi. Si possono eventualmente dare feedback o apportare modifiche.</p> <p>In gruppi: scrittura della propria parte di storia, prestando più attenzione alla correttezza della lingua.</p> <p>Compilazione del 2° diario di bordo.</p> | <p>Esposizione orale alla classe: favorisce la competenza orale e la capacità di rielaborare in sintesi le idee già scritte in forma più estesa.</p> <p>Scrittura della parte di storia più attenta e articolata: nell'incontro precedente spazio alla creatività, ora invece il focus è la correttezza.</p> |
| 1 ora e mezza | Aula di classe, disposizione dei banchi a isole | Realizzazione grafica della storia | Active learning, tecniche di produzione, produzione grafica | LIM, computer, tabella word, cancelleria varia e fogli, diario di bordo | <p>In plenaria: gli alunni, mediati dalla studentessa, scelgono insieme alcuni elementi caratterizzanti ciascun personaggio, inserendoli all'interno di una tabella word.</p> <p>Successivamente viene spiegata la modalità con cui disegnare le scene delle varie parti di storia.</p> <p>In gruppi: ogni bambino disegna una parte della storia, rispettando le caratteristiche dei personaggi.</p> <p>La studentessa, nel frattempo, si reca dai singoli gruppi per revisionare il testo scritto e dare un feedback ai bambini, correggendo eventuali errori e riflettendo insieme agli</p> | <p>La scelta degli elementi caratterizzanti i personaggi racchiude diverse potenzialità: è una fase propedeutica alla produzione grafica, favorisce la competenza orale e permette ai bambini di prendere delle decisioni in maniera partecipata.</p> <p>La produzione grafica, sempre in maniera collaborativa, prevista all'interno del processo della storia, permette di dare spazio alla partecipazione di ciascuno.</p> <p>La revisione direttamente all'interno dei gruppi promuove un'attenzione particolare ai singoli bambini e assume un valore formativo significativo.</p> |

| | | | | | | |
|-------|--|---|--|---|---|--|
| | | | | | alunni su quanto possa essere migliorato. Compilazione del 3° diario di bordo. | |
| 1 ora | Aula di classe, disposizione dei banchi a isole. Aula vuota e silenziosa. | Registrazione orale della storia | Active learning | LIM, cancelleria varia e fogli, registratore, diario di bordo | In aula di classe: i bambini terminano i disegni e realizzano la prima di copertina, sempre in formato cartaceo, da inserire poi nei libri digitali. In aula vuota: la studentessa chiama un gruppo alla volta per la registrazione orale della propria parte di storia. Compilazione del 4° diario di bordo. | Fase di registrazione: permette di sviluppare la competenza orale, in questo caso in forma di lettura, prestando attenzione alla pronuncia. Inoltre, in vista del prodotto finale, la presenza della voce registrata rende il libro digitale più accessibile (più canali di accesso possibili) e stimolante (non solo testo scritto, ma molte voci diverse che leggono). |
| 1 ora | Aula di classe, disposizione abituale dei banchi | Visione del prodotto finale e compilazione dell'autovalutazione | Approccio metacognitivo, tecniche riflessive, fase di sintesi e ristrutturazione cognitiva | LIM, scheda di autovalutazione | La studentessa mostra ai bambini i libri creati con il software Book-Creator. In seguito viene compilata da parte degli alunni la scheda di autovalutazione e si raccolgono eventuali feedback orali sul progetto sperimentale. | Visione del prodotto finale genera soddisfazione nei protagonisti ed è una forma di "ritorno" dell'impegno messo durante il processo. La scheda di autovalutazione aiuta a fare sintesi metacognitiva del progetto svolto. |

Allegato 14: Parti di storia scritte dai bambini nei vari gruppi (contesto italiano)

SJK "SCHOOL NIGHT"

Caracters
 Students: Mia 10 y.o - Patrik 11 y.o - Jannik 11 y.o
 Teacher: Leonida
 Chef: Mario 60 y.o
 Antonio 36 y.o

The children watch a horror film at 3:00 AM.

Suddenly there is a black-out and the children are very scared.

During the storme the children see the teacher Leonida out the window. She stalkings they!

Now the teacher enter in the bedroom and the kids pretend to sleep, but Leonida by now has looked them.

Leonida is very angry and the children run and crash in to the headmaster.

Antonio is angry and transformed in a super slikman! He throw the children out the window, but the children can fly and escape To the School

Our names
 - Edoardo
 - Gabriele
 - Yassine
 - Pilar

FIGURA

ESCAPE

HEADMASTER SIKMAN

Night,
 Art Talent School

Paki hides in the secret cave ~~the~~ ^{pot} and the magic potions
~~later Paki took.~~ ~~He~~ Later there is one antagonist ^{that} steals the
pot and the magic potions. ~~He~~ Orazio (the headmaster) listens the
~~noise~~ ^{goes} and down in the ~~cellar~~ ^{wanders around cellar} and ~~looks~~ ^{sees} the ~~be~~ ^{behind}
the ~~bookshelf~~ ^{bookshelf}. ~~He~~ Enters in the secret cave and ~~look~~ ^{sees} Winnie the
Pooh ~~eat~~ ^{eat} the pizza and the ~~chips~~ ^{and looking at}. ~~He~~ ~~looks~~ ^{at} his ~~i-phone~~ ^{phone}
15 pro-max that ~~costs~~ ^{costs} 15,000 pounds. The wizard brings
the pot and magic potions in the wizard room and Winnie the pooh
become friends with ~~all~~ all the baby-boss.
The childrens is hungry and ~~eat~~ ^{eat} the headmaster (Orazio) ~~and~~
Winnie the Pooh and i-phone

Night,
Incredible Magic School

HARRY, WINNIE THE POOH, PETER RABBIT AND RYAN ^{are} ~~is~~
 BEST FRIENDS AND ~~THEY~~ ^{THEY} GO TO "INCREDIBLE MAGIC SCHOOL".
 ONE DAY ~~THEY~~ ^{THE UNSA ARTS} ~~TEACHER~~ ^{TEACHER} KAKASHI ~~HATAKE~~ ^{HATAKE} SAYS
 THERE ^{IS} ~~WAS~~ A ~~CONTEST~~ ^{TI} ~~OF~~ ^{power} MAGIC POTIONS.
~~DAY LATER~~ ^{TI} IS DAY OF ~~CONTEST~~ ^{TI} ~~ON~~ HARRY, WINNIE
^{TI} POOH, PETER RABBIT AND RYAN ~~PREPARING~~ ^{PREPARING} THE ~~THEIR~~ ^{THEIR}
 MAGIC POWER POTIONS.
 BUT it's better ~~to~~ ^{together} to work ~~together~~!
 * The teacher Kakashi is happy for the ~~decision~~ ^{decision}.
 The headmaster Orazio and the wizard Peki award the
 group ~~of~~ ^{of} Harry, Winnie the pooh, Peter rabbit and
 Ryan.
 They ^{are} happy.
 * The group of best friends they ~~can~~ ^{too} ~~can~~ the magic.
 power potion

Day 1,
 Incredible Magic School

The children ^{children} are hungry and they smell a delicious perfume, coming from the kitchen. ART DAY

So Jannik go to kitchen for check and look ^a big cake. and Run ~~at~~ say his friends: "There's ^{There's} a big cake in the kitchen."

The children ~~jump~~ ^{jump} because ~~the~~ ^{They} are happy, and ~~they~~ ^{they} prepare a plan ~~for~~ ^{for} ~~the~~ ^{the} teacher and they turn the cake into a drawing. Go to ~~the~~ ^{They} bedroom and to eat ~~the~~ ^{The} cake

* distracting

Day 1,

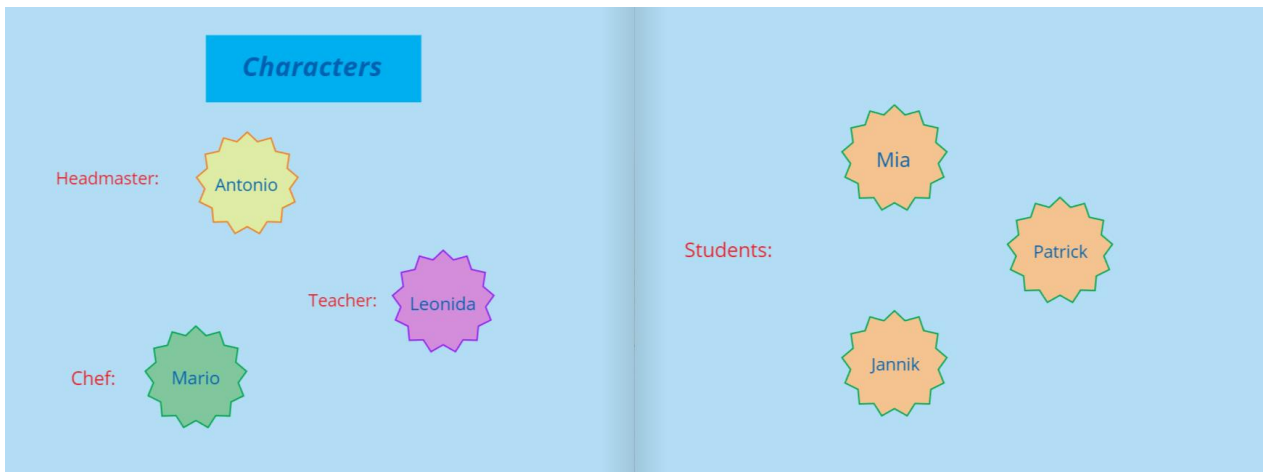
Art Talent School

Allegato 15: Tabella per la definizione delle caratteristiche dei personaggi delle storie (contesto italiano)

| WHERE | Art Talent School | Incredible Magic School |
|-------|---|---|
| WHO | Students: <ul style="list-style-type: none"> - Mia - Patrick - Jannik Teacher: Leonida Chef: Mario Headmaster: Antonio | Students: <ul style="list-style-type: none"> - Harry - Winnie the Pooh - Peter Rabbit - Ryan Teacher: Kakashi Wizard: Paki Headmaster: Orazio |

| WHO | CHARACTERISTICS | | |
|---|--|--|--|
| Teacher Leonida Kakashi | Hair: Leonida → curly orange hair Kakashi → straight blond | T-shirt: Leonida → green Kakashi → orange | Glasses: red |
| Chef Mario Wizard Paki | Hair: Mario → brown hair and moustache Paki → green hair and beard | T-shirt: Mario → red Paki → purple | Chef → white hat Paki → black hat |
| Headmaster Antonio Orazio | Hair: Orazio → red Antonio → bold | T-shirt: Orazio → blue Antonio → blue jacket | Shoes: elegant black |
| Mia Harry | Hair: black | T-shirt: light blue | Glasses: black |
| Patrick Ryan | Hair: light brown | T-shirt: yellow | Trousers: grey |
| Jannik | Hair: orange | T-shirt: black | Freckles |

Allegato 16: Libri digitali, prodotto finale del *Digital Storytelling* (contesto italiano)



DAY 1

The children are hungry and they smell a delicious perfume coming from the kitchen.

The children jump because they are happy and they prepare a plan for distracting the chef Mario.

So Jannik goes to the kitchen to check and he sees a big cake. He runs and says to his friends: "There is a big cake in the kitchen!"

They put a fake cake made of cardboard. They go back to their bedrooms and eat all the real cake.

A digital story page for 'DAY 1'. The page is divided into several sections. At the top left, there is a pink oval with the text 'DAY 1'. Below it, there is a blue box with the text 'The children are hungry and they smell a delicious perfume coming from the kitchen.' To the right of this text is a speaker icon. Below the text is an illustration of a kitchen with a chef and children. In the center, there is a blue box with the text 'The children jump because they are happy and they prepare a plan for distracting the chef Mario.' To the right of this text is another speaker icon. Below the text is an illustration of children in a kitchen. At the bottom left, there is a blue box with the text 'So Jannik goes to the kitchen to check and he sees a big cake. He runs and says to his friends: "There is a big cake in the kitchen!"'. At the bottom right, there is a blue box with the text 'They put a fake cake made of cardboard. They go back to their bedrooms and eat all the real cake.' To the right of this text is an illustration of children in a bedroom. The page is decorated with various illustrations and speaker icons.

IN THE NIGHT

The children watch a horror film at 3:00 a.m. Suddenly there is a black-out and the children are very scared.



During the storm, the children see the teacher Leonida out of the window. She is stalking them! Now the teacher enters the bedroom and the kids pretend to sleep, but Leonida has already seen them.

Leonida is very angry and the children run and clash with the headmaster.

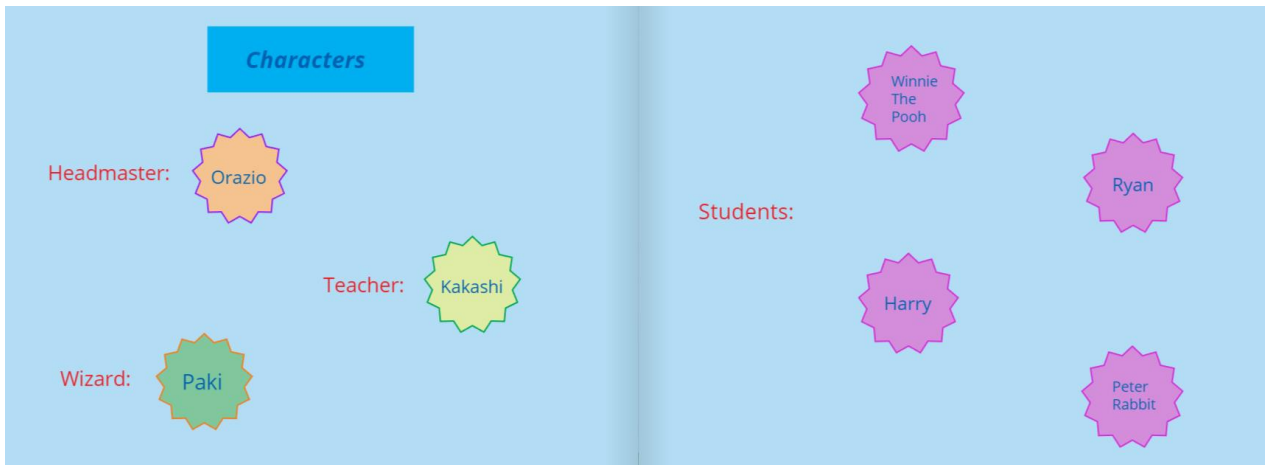


Antonio is angry and transforms into a super stickman! He throws the children out of the window, but the children can fly and escape from the school.

THE END

5B

Plesso P.V. Masaccio
IC 1 Castelfranco Veneto



DAY 1

Harry, Winnie the Pooh, Peter Rabbit and Ryan are best friends and they go to the "Incredible Magic School".

One day the Ninja Arts teacher Kakashi says "There is a competition of magic power potions". The day of competition Harry, Winnie the Pooh, Peter Rabbit and Ryan prepare their magic power potions.

But it's better to work together! The teacher Kakashi is happy for the decision. The group of best friends do the magic power potions.

The headmaster Orazio and the wizard Paki award the group of Harry, Winnie the Pooh, Peter Rabbit and Ryan.

IN THE NIGHT

Paki hides in the secret cave a pot and the magic potions.
Later there is one antagonist that steals the pot and the magic potions.
Orazio (the headmaster) listens to the noise and goes down in the cellar and sees a cave behind the bookshelf.



He enters in the secret cave and sees Winnie the Pooh eating pizza and the chips and looking at his Iphone 15 pro-max that costs 15000 pounds.

The wizard brings the pot and the magic potions in the wizard room and Winnie the Pooh becomes friend with all the baby-bosses.



THE END

5B
Plesso P.V. Masaccio
IC 1 Castelfranco Veneto

Allegato 17: Esempio significativo di scrittura con *spelling* poco corretto

first deij veik op ant go
art
toltalent skol. den det ~~teitjer~~ sed
and they
and be gonna gau to te vod^{wood} ant
draw
dvrer som flavers ant anemoris.
seit det titjer. now we ~~are~~ don
hest kattase de telme Brit. after
det brit Picasa kern to te skol
ol te ~~the~~ kidts ~~are~~ ^{are} ~~or~~ ^{stucked} sjeekt.
~~den dei draw~~



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

***Da un semplice desiderio
all'acquisizione di complesse consapevolezze***

Il mio percorso verso la professione insegnante

Relatore
Tutor coordinatrice Maria Teresa Zanatta

Laureanda
Francesca Santin

Matricola: 1235928

Anno accademico: 2023/2024

Sommario

| | |
|--|----|
| Introduzione | 1 |
| 1. Dimensione istituzionale | 2 |
| 1.1 Presentazione del contesto | 2 |
| 1.2 Motivazione e ideazione del progetto..... | 3 |
| 2. Dimensione didattica | 4 |
| 2.1 Progettazione degli interventi didattici..... | 4 |
| 2.1.1 Scelte metodologiche e inclusive..... | 4 |
| 2.2 Conduzione degli interventi didattici | 5 |
| 2.2.1 Modifiche significative alla progettazione..... | 6 |
| 2.2.2. Elementi significativi | 7 |
| 2.3 Valutazione degli interventi didattici | 8 |
| 2.3.1. Evidenze e documentazione | 9 |
| 3. Dimensione professionale..... | 10 |
| 3.1. Pronti, partenza, via! | 10 |
| 3.2. Scoperta di me come insegnante | 10 |
| 3.2.1. Il contributo delle esperienze all'estero | 10 |
| 3.3. Riflessioni sull'esperienza di tirocinio..... | 11 |
| 3.3.1. La gestione del gruppo classe | 11 |
| 3.3.2. L'importanza della relazione educativa | 12 |
| 3.4. Autovalutazione degli esiti dell'esperienza di tirocinio..... | 12 |
| 3.5. Il profilo insegnante..... | 14 |
| 3.6. Traguardo raggiunto! E ora?..... | 15 |
| Bibliografia | 16 |
| Normativa..... | 17 |
| Documentazione scolastica..... | 18 |
| Allegati..... | 19 |
| Allegato 1: Tabella di progettazione..... | 19 |
| Allegato 2: 'Foto gallery' | 22 |
| Allegato 3: Scheda di autovalutazione | 23 |

Introduzione

Così, come già anticipa il titolo, il mio percorso verso la professione insegnante è partito da un semplice desiderio di poter contribuire al bene comune della società attraverso l'educazione e la formazione. In questi anni accademici poi, grazie alle lezioni e soprattutto per mezzo delle esperienze di tirocinio, ho acquisito diverse consapevolezze che, nella loro complessità, mi guideranno nella mia professione futura. Tali consapevolezze, insieme a qualche domanda rimasta aperta e in un'ottica di miglioramento, si sono rafforzate particolarmente in questo ultimo anno, in cui il percorso di tirocinio è stato molto significativo e mi ha permesso di chiudere un 'cerchio' (anche se in realtà si tratta solo di un nuovo inizio!) dando valore a quanto appreso e a me stessa, come persona e come, ormai, insegnante.

L'elaborato, di seguito, è organizzato in tre parti, le quali riportano gli elementi più significativi in chiave riflessiva. La prima sezione è dedicata alla dimensione istituzionale e si trova una breve presentazione del contesto sezione, i 'piccoli' della Scuola dell'Infanzia Monumento ai caduti di Ciano del Montello, e le motivazioni alla base del focus scelto per il project-work, i linguaggi delle emozioni. Successivamente, vi è la dimensione didattica, dedicata alle fasi principali del progetto, ovvero la progettazione in riferimento all'ottica sistemica e ai bisogni del gruppo sezione, la conduzione, con attenzione alle metodologie e alla sfera inclusiva e la valutazione, documentata attraverso evidenze. Infine, si trova la dimensione professionale che raccoglie, in sintesi, le mie considerazioni finali sull'esperienza di tirocinio in ottica critica e autovalutativa e alcune riflessioni sulla definizione del profilo di un insegnante efficace.

1. Dimensione istituzionale

1.1 Presentazione del contesto

Ho svolto quest'ultimo percorso di tirocinio presso la Scuola dell'Infanzia Monumento ai caduti di Ciano del Montello (TV), una scuola paritaria cattolica di ispirazione cristiana.

Dal PTOF si può notare come l'offerta formativa sia molto ampia: innanzitutto, oltre ai traguardi proposti dalle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 e le competenze chiave europee, la progettazione annuale fa riferimento anche al curricolo IRC; in secondo luogo numerosi sono i progetti extracurricolari a cui la scuola aderisce, sia comunali sia in collaborazione con i comuni limitrofi ed infine vengono svolte regolarmente attività con professionisti esterni. Un altro elemento di forza di tale scuola è la rete relazionale positiva, accogliente e autentica tra ogni figura coinvolta all'interno del contesto scolastico. Delle tre sezioni omogenee che compongono la scuola, la sezione di riferimento per il mio progetto è formata da 26 bambini e bambine 'piccoli' e 'piccolissimi'. Tre di essi presentano un *background* migratorio; solo uno di questi tre, all'inizio dimostrava qualche difficoltà nella comprensione e produzione della lingua italiana, con il tempo, poi, è migliorato molto. Il clima di sezione è particolarmente vivace e attivo e il processo di autoregolazione è solo all'inizio del suo sviluppo. I tempi di attenzione-concentrazione sono infatti limitati, il controllo degli impulsi corporei è quasi assente e la gestione delle emozioni risulta complicata. Tutto questo sfocia in comportamenti inadeguati e in una incapacità di adattarsi all'ambiente, che rappresentano spesso una sfida per l'insegnante, soprattutto perché il rapporto è 1 a 26. Nonostante ciò, si percepisce un'autentica motivazione all'apprendimento e una veloce acquisizione degli stimoli, quando presentati sottoforma di processi adeguati all'età e allo sviluppo. Vi è inoltre propensione per i canali motorio e narrativo.

In fase di osservazione avevo notato una certa fatica, da parte dei bambini, nella relazione con i pari causata da un attraversamento prolungato della fase dell'egocentrismo infantile (Piaget, 1968). Ciò può essere ricondotto al contesto storico in cui il gruppo è inserito, fondamentale secondo la teoria dell'apprendimento situato (Lave, Wenger, 2006). Il periodo post-natale dei bambini, infatti, a causa dell'emergenza sanitaria, è stato caratterizzato da pochi contatti e ciò potrebbe giustificare la ricerca continua delle attenzioni dell'insegnante da parte dei singoli. Infine, le fasi di sviluppo in cui i diversi bambini si situano sono differenti e dinamiche, soprattutto per quanto riguarda la consapevolezza di sé, l'identità e la capacità di linguaggio.

1.2 Motivazione e ideazione del progetto

In seguito ad una lettura approfondita in ottica critica delle Indicazioni nazionali per il curricolo (2012) e delle Linee pedagogiche del sistema integrato zero-sei (2021), alla luce della progettazione annuale scolastica e del contesto, mi sono chiesta quali fossero i bisogni dei bambini e come essi potessero convergere nei traguardi e negli obiettivi proposti dalla normativa. Mi sono dunque documentata a livello bibliografico e in seguito ad un confronto con la tutor sono giunta alla tematica definitiva: i linguaggi delle emozioni. Consapevole che si tratti di un argomento piuttosto complicato, vista l'età dei bambini, penso però che non sia mai troppo presto per affrontarlo, se adeguatamente ripensato in relazione al contesto. La scelta di tale filo conduttore è stata sostenuta da diverse motivazioni. Innanzitutto, ritengo che un percorso sul riconoscimento e sull'espressione delle emozioni rispetti le finalità che la scuola dell'infanzia dovrebbe promuovere secondo le Indicazioni Nazionali (2012). Quando si parla di identità e autonomia, infatti, si fa riferimento anche alla dimensione emotiva, considerata come un insieme di connessioni neurologiche che caratterizza ogni essere umano a livello universale. Lo sviluppo psico-emotivo dei bambini inizia fin dalla nascita e durante l'infanzia, per mezzo della conoscenza di sé, si comincia a prendere consapevolezza delle proprie emozioni, imparando a riconoscerle e a gestirle in maniera appropriata (Mingazzini, 2006). Bronfenbrenner, nella Teoria bioecologica (1979) sottolinea che, poiché la persona non è isolata, questo processo è influenzato dall'ambiente familiare, le esperienze di apprendimento e il contesto. Quindi è necessario che anche la figura dell'insegnante si prenda cura del percorso psico-emotivo dei bambini, accompagnandoli nell'espressione delle emozioni (Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, 2021). Inoltre, essere in grado di riconoscere ed esprimere emozioni contribuisce al benessere psico-fisico del bambino. Tale obiettivo, oltre a rispondere ad un'altra *mission* della scuola, va collocato nella prospettiva sociale in cui linguaggio e gestione delle emozioni hanno conseguenze nelle relazioni e nei comportamenti. Semeraro (2007) afferma che, nell'educazione scolastica, sia necessario pensare alla complessità della società in cui i discenti sono immersi poiché quanto viene appreso dovrebbe essere poi fruibile nel contesto esterno. Infine, il progetto sui linguaggi delle emozioni si inserisce nel processo di autoregolazione previsto alla scuola dell'infanzia, dove, creando le condizioni per lo sviluppo di tale processo, i bambini possono trarre sicuramente vantaggi nella gestione di sé e nella qualità delle relazioni. In questo, l'adulto ha un ruolo fondamentale di aiuto e guida.

2. Dimensione didattica

2.1 Progettazione degli interventi didattici

Progettare è un'azione che, durante il percorso di tirocinio, si è rivelata fondamentale. Effettivamente, come affermano Wiggins e McThige (1998), gli insegnanti sono progettisti e, per portare a termine questo loro compito, è necessario partire dai risultati che ci si aspetta. Alla luce di ciò, mi sono servita del modello per competenze ispirato alla progettazione a ritroso (Wiggins e McThige, 1998), adottato dal regolamento del Corso di Laurea. In Allegato 1 ho riportato la tabella realizzata prima di condurre gli interventi didattici, la quale è divisa in tre parti: la fase di identificazione dei risultati, la fase di determinazione delle evidenze di accettabilità e la fase di pianificazione delle esperienze didattiche. Le attività, nella sezione centrale, sono state suddivise in macroaree a seconda dei processi richiesti dai singoli incontri. Quest'anno, per me, progettare non è stato così semplice perché il percorso richiedeva una quantità significativa di ore di conduzione. Di conseguenza, oltre ad un proficuo confronto con la tutor, ho svolto una ricerca personale tra vari materiali didattici per cogliere degli spunti. Ho sfogliato guide didattiche per la scuola dell'infanzia sia online sia cartacee e, con spirito critico, ho analizzato alcuni esempi di progettazioni di altri istituti con il focus in oggetto. L'utilità di tale processo mi ha ricordato l'importanza della condivisione tra docenti poiché può risultare molto efficace, soprattutto all'inizio della propria carriera.

Inoltre, dal momento che il Programma generale del tirocinio del 5° anno ha come focus il «raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale», ho deciso di prevedere tre opportunità per vivere il mondo scuola come un sistema aperto: condivisione della progettazione e dei materiali con le altre insegnanti della scuola, uscita didattica presso la biblioteca comunale per un breve percorso di *Storytelling* sul tema delle emozioni, condivisione del progetto con i genitori in un incontro di sezione.

2.1.1 Scelte metodologiche e inclusive

In generale, considerata la tenera età dei bambini e il contesto di riferimento, ho deciso di orientare le mie scelte metodologiche tenendo come riferimento il processo di apprendimento degli allievi, la co-costruzione delle competenze (Vygotskij, 1980) e un approccio strategico attivo (Messina & De Rossi, 2015). Di conseguenza ho progettato attività che prevedessero un coinvolgimento diretto del bambino, inteso come protagonista del

proprio percorso. Relativamente ai tempi di ogni incontro, ho stabilito un momento dedicato alla *routine*, in maniera tale da inserirmi nelle abitudini quotidiane della sezione e valorizzare l'importanza di questa fase, alla luce dell'età dei bambini. In aggiunta ho riservato un momento anche per il gioco libero, considerato da Vygotskij (1980) essenziale per lo sviluppo e l'apprendimento.

Inoltre, nella pianificazione degli interventi didattici ho adottato un'ottica inclusiva, dal momento che il gruppo sezione era molto eterogeneo relativamente ai livelli di sviluppo e al funzionamento dei singoli. Ho cercato, dunque, di stimolare diversi canali percettivi per incontrare i vari stili di apprendimento dei bambini, rendendo così il processo attivo e riflessivo allo stesso tempo (Ghedini, 2014). In particolare, ho dato spazio alla dimensione cinestetica e a *format* ludici, sulla base dei bisogni dei bambini e ho proposto attività di verbalizzazione orale e grafica con il fine di predisporre le condizioni per l'espressione delle proprie emozioni per mezzo di diverse strategie. Infine, nella progettazione dei singoli incontri ho tenuto presente il concetto di ambiente di apprendimento di Malaguzzi (1971), ovvero l'ambiente come terzo educatore all'interno dei contesti scolastici, prestando attenzione al *setting* e ai materiali proposti.

2.2 Conduzione degli interventi didattici

Nonostante non fosse una fase completamente nuova, bensì già sperimentata, quest'anno ho vissuto la conduzione con una consapevolezza diversa rispetto agli scorsi percorsi di tirocinio. Mi sono focalizzata sulle attività da svolgere con molto impegno, credendo sul valore di esse e cercando di rendere i contenuti accessibili affinché i bambini potessero raggiungerli in maniera autonoma. Ho assunto, dunque, le vesti dell'insegnante facilitatore (Rogers, 1973) e ho creato le condizioni per un apprendimento significativo dove il singolo fosse al centro del proprio percorso, rispondendo al focus di «centralità della persona» che le Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012 ci invitano a rispettare. Durante la conduzione, inoltre, ho prestato particolare attenzione al linguaggio e alle forme comunicative da me utilizzate, con lo scopo di applicare alcune delle strategie inclusive e adeguate previste dal metodo democratico di Gordon (2001). Inizialmente è stato un po' complesso, poiché spesso la risposta impulsiva prevaleva sulla risposta ragionata; in un secondo momento invece, grazie all'esercizio e all'abitudine, è risultato più semplice e naturale. Sempre inerente alla dimensione del linguaggio, ho preso ferma consapevolezza dell'importanza del canale non

verbale con i bambini così piccoli e della necessaria coerenza tra parole e corpo (Vullo & Lucangeli, 2021).

A causa del numero elevato di bambini e grazie alla presenza di un'insegnante extra tra le risorse della scuola, ho deciso di dividere il gruppo in due sottogruppi durante alcune attività, in maniera tale da garantire maggior qualità nel processo di apprendimento-insegnamento. Ciò è stato, allo stesso tempo, favorevole per me che, trovandomi per la prima volta di fronte ad un gruppo così numeroso, inizialmente ho incontrato delle difficoltà. Faticavo infatti, quando i bambini non erano divisi, a gestire il compito da portare a termine e contemporaneamente le varie situazioni comportamentali che si creavano.

Infine, gli incontri adibiti ad un approfondimento delle singole emozioni sono stati svolti con lo stesso *format* (conversazione clinica, gioco, riflessione sul gioco, verbalizzazione grafica) e, nonostante questa idea inizialmente non mi convincesse molto, è stata di grande successo poiché i bambini hanno familiarizzato con esso e si è creata una specie di *routine*.

2.2.1 Modifiche significative alla progettazione

In fase di iniziale progettazione, avevo pensato di proporre l'albo illustrato 'Un barattolo di emozioni' di Marcerò ma, a ridosso del primo intervento, durante un confronto con la tutor, abbiamo riflettuto insieme sulla complessità della trama e sulla quantità di elementi che conteneva. Ci siamo dunque dirottate verso un altro albo, 'IO fuori IO dentro' di Zanotti e Ferrari, perché risultava più adeguato all'età e alle fasi di sviluppo dei bambini, grazie soprattutto alla presenza di illustrazioni chiare e immediate e ad un contenuto limitato alle emozioni primarie e di facile comprensione. A posteriori, posso affermare che tale modifica si è rivelata efficace e l'utilizzo dell'albo come filo conduttore ha aiutato molto il processo di apprendimento.

Altre due modifiche, un po' più secondarie, sono state: il cambio di *setting* e il cambio di ordine degli incontri. Avevo previsto di svolgere le attività in salone, invece la tutor mi ha proposto di utilizzare il dormitorio, liberato dai lettini, in maniera tale che non fosse un luogo di passaggio dispersivo, bensì un 'nuovo spazio' contenuto e maggiormente motivante. Per quanto riguarda la successione degli incontri invece, avevo pensato di inserire l'uscita didattica in biblioteca comunale verso la fine del percorso, però il calendario delle uscite era già stato fissato all'inizio dell'anno scolastico e la data, non modificabile, è capitata circa a metà degli

interventi. Di conseguenza, per rendere l'esperienza efficace, ho un po' modificato gli incontri precedenti affinché i bambini potessero avere i prerequisiti richiesti.

Infine, un'ultima modifica significativa è stata il cambio di compito autentico previsto in fase di progettazione. In itinere, infatti, ho preso consapevolezza che l'attività di drammatizzazione, nonostante potesse essere potenzialmente efficace, sarebbe stata troppo complessa rispetto ai livelli di sviluppo dei bambini, in quanto richiedeva alcune *soft-skills* non ancora acquisite. Ho deciso, dunque, di proporre un'attività di foto-linguaggio, per il riconoscimento delle emozioni, e un'attività di verbalizzazione libera a partire dalla propria esperienza personale. Queste, infine, sono risultate adeguate e mi hanno permesso di raccogliere dati in vista della valutazione finale.

2.2.2. Elementi significativi

Raccogliere evidenze in itinere e documentare, nella moltitudine di fattori a cui prestare attenzione durante gli interventi, è stato un po' complesso ma certamente essenziale come forma di valutazione e autovalutazione. In questo, l'aiuto della tutor attraverso lo scatto di fotografie o la registrazione di video mi è servito particolarmente per le riflessioni a posteriori. Inoltre, attraverso l'osservazione in situazione, ho cercato di captare quegli elementi che potevano dare un significato alla conduzione e stimolare poi una riflessione professionale.

Innanzitutto, ho notato che il momento iniziale, di aggancio e sintonizzazione, in ogni incontro ha avuto una fondamentale importanza perché consentiva ai bambini di recuperare quanto svolto in precedenza e stimolava in loro la curiosità. Anche l'effetto sorpresa, creato con elementi di scena o cambio di tonalità della voce, ha sempre avuto un grande valore, soprattutto perché manteneva alto il livello di coinvolgimento e motivazione. In secondo luogo, ho preso consapevolezza della necessità di una spiegazione dettagliata e completa di fronte ai compiti da svolgere. L'esplicitazione dei processi e la dimostrazione concreta di quanto detto non possono mai mancare, soprattutto se si tratta di bambini molto piccoli. Ciò permette ai bambini di comprendere la consegna e raggiungere così gli obiettivi richiesti.

Ora vorrei riservare particolare attenzione ad una riflessione sulle potenzialità che un'attività laboratoriale a stazioni porta con sé. Penso che essa sia estremamente coinvolgente per gli alunni, i quali, cambiando continuamente il focus delle attività, rimangono agganciati. Inoltre, lascia spazio all'autonomia e all'organizzazione del compito in maniera libera, favorendo una rielaborazione delle proprie competenze in situazione. Ciò diventa efficace anche per

l'insegnante, in quanto è possibile osservare quale strategia e quale approccio i bambini adottino nelle singole attività. Infine, essendo compiti manuali, si presenta per gli alunni l'occasione di conversare spontaneamente tra pari e con il docente. Questo favorisce una maggior conoscenza di sé e degli altri, oltre a dimostrare le proprie competenze.

Un altro incontro dove ho potuto raccogliere elementi significativi è stata l'uscita didattica presso la biblioteca comunale. Il cambio di *routine* ha generato un livello di eccitazione molto più elevato del solito e una conseguente limitazione nei tempi di concentrazione; in aggiunta è stato il precursore di un momento di crisi in quei bambini che, nonostante fossero passati alcuni mesi dall'inizio della scuola, stavano dimostrando delle fatiche nell'inserimento. Per quanto riguarda l'attività di *Storytelling* proposta, l'ho percepita un po' intensa, veloce e poco curata, mi ha lasciato quindi dei dubbi su quale risonanza possa aver avuto per i bambini. Mi sono in seguito confrontata con la tutor su tale percezione e lei ha confermato; dopodiché mi ha invitata a riflettere sul valore sia positivo sia negativo che un'uscita didattica può avere. È sicuramente positiva perché apre la prospettiva oltre la sezione/classe, permette di apprendere in un altro contesto e alimenta il legame con il territorio; dall'altra parte però viene quasi sempre progettata dall'ente esterno, il quale predispone dei 'pacchetti scuola' senza veramente conoscere i bisogni del gruppo sezione/classe.

2.3 Valutazione degli interventi didattici

Valutare per valorizzare, attribuire valore, dare significato. Ecco una delle numerose consapevolezza che durante il mio percorso accademico ho sviluppato, a partire dal primo anno di tirocinio in cui avevo focalizzato la mia osservazione proprio sull'ambito della valutazione. Sostengo sia necessario interrogarsi su quale sia il vero ruolo di questo processo, considerato dal CCNL (2021, art. 6) una delle attività previste nell'insegnamento. Spesso, però, ci si chiede come si possa valutare presso la scuola dell'infanzia e la risposta si può trovare nel considerare l'agire educativo come un continuo intreccio di osservazione, documentazione e valutazione (Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, 2021). Ne consegue che «l'attività di valutazione nella scuola dell'infanzia risponde ad una funzione di carattere formativo, che riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita [...]» (Indicazioni nazionali per il curricolo, 2012), in un'ottica riflessiva e inclusiva. Alla luce di ciò, nella tabella di progettazione avevo previsto alcuni strumenti che poi ho utilizzato in itinere per determinare le evidenze di accettabilità e valutare il processo di apprendimento. La

rubrica di valutazione, in particolare, ha mostrato un raggiungimento del livello 'pieno' da parte di tutti i bambini in almeno uno dei criteri individuati in partenza. Infine, l'osservazione e il monitoraggio, sono stati accompagnati da *feedback* formativi dati ai singoli in maniera frequente, rispettando il più possibile le caratteristiche elaborate da Nicol (Grion, Acquario, Restiglian, 2019).

2.3.1. Evidenze e documentazione

La documentazione, secondo le Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (2021), permette di narrare il percorso compiuto, i traguardi raggiunti e il tratto di strada ancora da affrontare. Nell'ottica di tale affermazione, come già accennato in precedenza, ho rivolto molta attenzione all'atto di documentare per poter valutare in maniera efficace e significativa il processo di apprendimento dei bambini.

Numerose sono le evidenze che ho raccolto e successivamente documentato attraverso alcuni strumenti di analisi proposti da Castoldi (2016), come il diario di bordo e la griglia di osservazione per il monitoraggio. Tali evidenze sono emerse sia durante le attività sia in situazioni di gioco libero o di *routine*. Il riconoscimento delle emozioni, in particolare, è risultato quasi immediato da parte della maggior parte dei bambini; ciò mi ha portata a riflettere sulle preconcoscenze in possesso dei singoli, probabilmente derivate dall'esperienza personale e scolastica e dalla modalità con cui la tutor gestisce la dimensione psico-emotiva del gruppo ogni giorno. Le attività di espressione delle emozioni, tramite i vari linguaggi, hanno sottolineato nuovamente la diversità con cui i bambini si esprimono e la predisposizione ad uno specifico canale. Alcuni, infatti, riuscivano a verbalizzare senza difficoltà il loro vissuto emotivo, altri invece faticavano nell'oralità ma utilizzavano correttamente la dimensione corporea. Inoltre, più di una volta mi è capitato di osservare, in situazioni autentiche, alcuni bambini che riportavano verbalmente ai compagni o all'insegnante come si sentissero oppure esprimessero tali emozioni dal punto di vista corporeo. È stato interessante e inoltre una forma evidente di *feedback* per me, poiché mi ha permesso di vedere come le competenze apprese durante gli interventi venissero utilizzate in maniera significativa.

In allegato 2 ho riportato una 'foto *gallery*' con alcune immagini, a mio parere rappresentative, relative alle attività o ai prodotti del processo di apprendimento dei bambini, che fungono da evidenze di entrambe le fasi di conduzione e valutazione.

3. Dimensione professionale

3.1. Pronti, partenza, via!

Quando ho intrapreso questo percorso, nel lontano 2019, avevo poca consapevolezza di che cosa significasse insegnare in maniera autentica, ero semplicemente guidata da un desiderio abbastanza forte di poter fare del bene comune, utile alla nostra società, guidando e accompagnando i bambini, attraverso l'educazione, verso il cambiamento. Mi piaceva anche l'idea che la scuola avesse il potere straordinario di incontrare tutti, ognuno con le proprie specificità e senza distinzione, e non fosse, quindi, un ambiente ristretto ad una certa categoria di persone. Mi sentivo, dunque, piena di speranze per il futuro, in un'ottica quasi sognatrice, e così sono partita, tuffandomi in ciò che fino a questo momento mi ha regalato un'importante formazione, come persona e come insegnante.

3.2. Scoperta di me come insegnante

Le varie esperienze di tirocinio, diretto e indiretto, sono state particolarmente significative in quanto mi hanno permesso di sviluppare competenze utili alla professione docente e di stilare quel profilo insegnante che mi piacerebbe essere, a partire da ciò che sono e dalle mie predisposizioni personali. Mi hanno inoltre guidata nella scoperta di me come insegnante, con i miei punti di forza e i miei limiti. Penso di avere, ad oggi, una buona consapevolezza di ciò che sono, anche se a volte tendo ad essere troppo autocritica e a non valorizzare quanto riesco a dare. Per tale motivo mi definirei una persona, quindi un'insegnante, intraprendente ed ambiziosa, sempre aperta alle sfide e pronta ad uscire dalla *comfort zone*, ma allo stesso tempo fragile e intimorita dal fatto di non essere adeguata a ciò che mi viene richiesto. Mi sono scoperta, infine, aperta agli imprevisti e capace di essere flessibile, caratteristiche che fino a qualche anno fa non pensavo di avere. Ora sento di riuscire a lasciarmi stupire da quanto i bambini propongono e a valorizzare i loro contributi, cambiando traiettoria e improvvisando ma mantenendo sempre saldo il focus dell'attività (Zorzi, 2020).

3.2.1. Il contributo delle esperienze all'estero

Negli anni, direi per fortuna, ho deciso di partecipare ad un paio di bandi Erasmus + per poter trascorrere dei periodi formativi all'estero. Sono stata prima in Germania, dove ho frequentato alcuni corsi accademici e, dal momento che ero lì, ho colto l'occasione per svolgere un tirocinio libero in una scuola primaria tedesca come osservatrice. In seguito,

durante l'anno accademico in corso, mi sono recata in Danimarca per realizzare una parte della sperimentazione di tesi in una scuola primaria danese. Entrambe si sono rivelate opportunità significative di crescita, come cittadina del mondo e come futura insegnante, non solo perché ho sviluppato parecchie *soft skills* utili quotidianamente e professionalmente, bensì perché ho fatto esperienza di un sistema scolastico che a mio parere funziona e rispecchia quanto a livello accademico abbiamo studiato. Sono certa che, la prospettiva riflessiva e aperta che ho sviluppato durante tali periodi, mi accompagnerà nelle mie scelte future e mi permetterà di lavorare in una dimensione orientata al cambiamento e alla sfera sistemica, anche se più dispendiosa in termini di tempo, energia e lavoro.

3.3. Riflessioni sull'esperienza di tirocinio

Il confronto continuo, durante il mio percorso di formazione, con una tutor più esperta di me mi ha aiutata moltissimo nella dimensione riflessiva, in ottica di miglioramento in itinere e per il mio futuro professionale. Molti sono stati gli aspetti su cui mi sono soffermata, ne riporto di seguito solo un paio, a mio parere davvero significativi e ancora, in parte, aperti.

3.3.1. La gestione del gruppo classe

La strategia di dividere la sezione in due sottogruppi durante la conduzione è stata molto efficace, come già anticipato, però, in prospettiva futura, la dimensione di gestione della classe/sezione fa nascere in me molte domande. Ho trovato, infatti, piuttosto complesso riuscire ad essere focalizzata sul contenuto dell'attività e allo stesso tempo tenere in considerazione l'aspetto psicoemotivo e le azioni dei bambini. Gestire il gruppo, prestando attenzione ad eventuali atteggiamenti o comportamenti-problema, senza interrompere esplicitamente la lezione non è un processo immediato. Come afferma Fedeli (2020) sarebbe necessario accorgersi in primis dei segnali premonitori per andare ad inibire gli impulsi ad agire. Sento di non avere ancora sviluppato tale competenza in maniera sufficiente, per questo motivo il sostegno della tutor durante il percorso di tirocinio è stato fondamentale e, almeno nei primi anni di insegnamento, ritengo sarebbe necessario un aiuto reciproco tra chi è più esperto e chi lo è meno. Mi sembra, però, che nella maggior parte dei contesti scolastici questa possibilità non sia possibile nel quotidiano o, comunque, con una certa frequenza. Ciò può essere causato da una mancanza di risorse (*team* insegnanti circoscritto, poche occasioni di compresenza, ecc.) oppure da una limitata propensione verso il *co-teaching*. Mi chiedo

dunque quale sia una strategia efficace da adottare di fronte a sezioni/classi molto numerose, al fine di garantire un processo di insegnamento-apprendimento autentico nonostante l'insegnante coinvolto sia solo uno. Ora come ora non ho trovato risposta, magari con l'esperienza arriverà.

3.3.2. L'importanza della relazione educativa

Già durante le esperienze di tirocinio degli anni scorsi avevo percepito l'essenzialità della relazione educativa tra insegnante e bambini, la quale secondo Mariani (2021) va co-costruita all'interno di una dimensione di fiducia reciproca, partecipazione, valorizzazione e comunicazione efficace. Quest'anno in particolare mi sono accorta di questo elemento fondamentale soprattutto nelle situazioni in cui i bambini vivono una certa difficoltà, per cui necessitano della figura di attaccamento per sentirsi in condizioni di protezione e sicurezza (Murray, 2015). L'insegnante può diventare quella figura di attaccamento sicuro, in presenza della quale il bambino stesso esplora il mondo e cerca conoscenza autonomamente, con la consapevolezza che, in caso di difficoltà, può far riferimento a lei. In particolare, ho prestato attenzione a tale fenomeno con le bambine 'piccolissime' della sezione, le quali faticavano ad uscire dalla zona di *comfort* e a dare risposte alle mie domande; doveva essere quindi l'insegnante di sezione a coinvolgerle affinché interagissero. Probabilmente, a causa della brevità del periodo di osservazione previsto e della numerosità dei bambini nel gruppo, non ero riuscita a stabilire una relazione educativa efficace con queste bambine. Ciò mi ricorda quanto la relazione sia alla base di un processo di insegnamento-apprendimento efficace e, in assenza di essa, il percorso di educazione risulti limitato.

3.4. Autovalutazione degli esiti dell'esperienza di tirocinio

Per la valutazione dell'esperienza di tirocinio, ho indagato in maniera critica i tre livelli, soggettivo, oggettivo e intersoggettivo, previsti dall'approccio trifocale di Pellerey (2004). Inizialmente ho analizzato la progettazione all'interno del contesto, servendomi dell'analisi *SWOT*, uno strumento di pianificazione strategica sviluppato da Humphrey tra gli anni 60 e 70 del 900. Ho preso così in considerazione i principali punti di forza e di criticità, rilevando le opportunità e i rischi a cui sarei potuta andare incontro, come si può vedere nella tabella di seguito. A posteriori posso affermare che gli elementi che sembravano svantaggiosi, alla fine,

si sono rivelati opportunità per potermi mettere in gioco e migliorare in ottica metacognitiva e professionale.

| ANALISI SWOT | | Elementi di vantaggio | Elementi di svantaggio |
|------------------|---------------------|--|--|
| | | Punti di forza | Punti di criticità |
| Elementi interni | Studente | <ul style="list-style-type: none"> - Interesse per la tematica - Preparazione bibliografica e teorica | <ul style="list-style-type: none"> - Prima esperienza con i bambini di 3 anni - Utilizzo di comunicazione efficace |
| | Soggetti coinvolti | <ul style="list-style-type: none"> - Entusiasmo e coinvolgimento nell'apprendimento - Acquisizione abbastanza rapida degli stimoli | <ul style="list-style-type: none"> - Fasi di sviluppo differenti - Numero elevato di bambini (sezione omogenea) - Autoregolazione poco sviluppata |
| | Contesto | <ul style="list-style-type: none"> - Accogliente - Offerta formativa molto ampia - Relazioni efficaci tra il personale - Supporto formativo da parte della tutor dei tirocinanti | <ul style="list-style-type: none"> - Poca flessibilità nelle tempistiche a causa della routine e dei numerosi progetti a cui la scuola aderisce |
| | Progetto didattico | <ul style="list-style-type: none"> - Importante per la fase di sviluppo dei bambini - Stimolazione di vari canali di apprendimento - Situato all'interno della progettazione annuale | <ul style="list-style-type: none"> - Presentazione di un numero limitato di emozioni - Difficoltà della tematica - Differenziazione delle attività, in ottica inclusiva |
| | | Opportunità | Rischi |
| Elementi esterni | Soggetti e contesto | <ul style="list-style-type: none"> - Relazione scuola-famiglia molto efficace e curata - Collaborazione con il comune del paese da molti anni e sempre con risultati soddisfacenti → coinvolgimento di tale ente | <ul style="list-style-type: none"> - Ripetitività nel coinvolgimento del comune - Aspettative delle famiglie nei confronti del progetto |

Tabella 1: analisi SWOT, compilata in fase di progettazione

In seguito, oltre ai continui *feedback* formativi da parte dell'insegnante tutor e alle evidenze osservate durante il processo, mi sono servita della mia personale autovalutazione. Come consigliato dalle tutor accademiche, ho compilato la scheda di autovalutazione delle competenze professionali in formazione prima di iniziare la conduzione degli interventi e alla fine di essa. Nonostante dopo la realizzazione del progetto io mi senta più sicura e competente, ci sono ancora molti aspetti su cui migliorare. Certamente ho acquisito strategie per effettuare una lettura del contesto più approfondita e per tessere delle relazioni efficaci, ho ampliato il mio repertorio di conoscenze teoriche e ho scoperto il valore della documentazione e della riflessione attraverso i diversi strumenti proposti. Per quanto riguarda la progettazione, la conduzione e la valutazione, invece, percepisco che le mie capacità siano ancora un po' limitate. Nell'allegato 2 si può vedere la scheda di autovalutazione con i punteggi a confronto tra prima e dopo la conduzione degli interventi. Nonostante in corrispondenza di ogni criterio ci sia stato un miglioramento, ho sentito di poter dare il massimo punteggio solo ad uno di essi. Questo perché sono consapevole che le esperienze di tirocinio siano state un buon 'allenamento' ma sicuramente non sufficienti al raggiungimento di tutte le competenze richieste dalla professione docente. Sembra, infatti,

che la fine di questo percorso sia solo un punto di partenza, ricco di consapevolezza e spirito critico, verso un futuro prospero e pieno di occasioni di miglioramento, anche grazie alla formazione «obbligatoria, permanente e strategica» (Legge 105/2015).

3.5. Il profilo insegnante

In questi anni, più volte durante le attività di TI, abbiamo provato a definire un profilo completo ed esaustivo dell'insegnante, servendoci delle nostre esperienze e di alcuni riferimenti bibliografici e normativi. Ci siamo accorti però, che le sfaccettature sono davvero molte e che gli aspetti da tenere in considerazione per un buon insegnante sono numerosi.

Innanzitutto, ritengo sia necessario considerare il docente all'interno di una dimensione globale, in continuo scambio con l'ambiente e in una relazione permanente di adeguatezza reciproca tra le caratteristiche personali e le richieste del contesto (Concina, 2016). Sono convinta, infatti, che non si possa isolare la nostra persona dalla nostra professione, bensì sia utile trovare un punto di equilibrio tra le due. In secondo luogo, penso sia opportuno collocare l'insegnante all'interno di una rete relazionale, tra le varie figure coinvolte nel sistema scuola (Tonegato, 2018), che funziona e promuove lo star bene di ogni membro coinvolto. Per soddisfare tale dimensione, soprattutto tra colleghi, sono fondamentali i valori della collaborazione, della condivisione e dell'accoglienza reciproca. Solo con un atteggiamento di apertura verso l'altro è possibile raggiungere gli obiettivi che la scuola pone alla base; l'autoreferenzialità, al contrario, crea semplicemente situazioni chiuse che possono diventare difficili da gestire.

Infine, nel definire le competenze che a mio parere non possono mancare al profilo dell'insegnante, faccio riferimento a Felisatti e Clerici (2009), i quali individuano 5 competenze chiave della professionalità docente:

- competenza disciplinare (insegnante della conoscenza, in continuo aggiornamento e con spirito multi-disciplinare);
- competenza educativa e pedagogica (insegnante regista educativo attento alla crescita armonica e allo star bene di ogni alunno);
- competenza didattica (insegnante come mediatore di processi, capacità di progettazione, conduzione e valutazione di percorsi didattici in linea con gli obiettivi della scuola);

- competenza organizzativa (cooperazione con *team* e dialogo con famiglie, istituzioni e territorio);
- competenza di ricerca (ottica di miglioramento, riflessione e formazione per la rielaborazione di processi di insegnamento-apprendimento di qualità).

Tali competenze, riportate anche nel D.M. 249/2010, se efficacemente sviluppate e mantenute attive, rispondono ad un'ottica sistemica che dovrebbe caratterizzare la scuola e favoriscono un'offerta formativa di qualità, in linea con le esigenze del contesto e i bisogni degli alunni. Penso che non sia un'utopia riuscire a svilupparle, importante però è possedere quell'atteggiamento di valore che accompagna le conoscenze e le capacità, con flessibilità e cura.

3.6. Traguardo raggiunto! E ora?

Mi piace l'idea di chiudere questo percorso di tirocinio con una domanda, o meglio, la domanda. Ovunque, intorno a me, sorge tale domanda. In questo momento non saprei bene scegliere dove vorrei trovarmi con l'inizio del nuovo anno scolastico. Scuola dell'infanzia o scuola primaria? Italia o paesi scandinavi? Lascero la decisione ancora un po' aperta, nel frattempo però vorrei tenere in mente alcune parole che mi auguro mi accompagnino nella mia professione, affinché quel desiderio che avevo nel lontano 2019 non rimanga dentro il cassetto, bensì trovi realizzazione. Le parole sono: entusiasmo, passione, cura, innovazione e qualità. Di fronte alle numerose situazioni di stanchezza, frustrazione, rigidità e stress che ho potuto vedere nei contesti di TD, spero di non perdere mai il focus su tali parole, ma continuare invece a mettermi in gioco per rendere ogni giorno ricco di significato per me, come insegnante, e per i miei futuri alunni. La scuola, infatti, non può fermarsi a causa delle difficoltà che si incontrano e della mancanza di innovazione, deve al contrario procedere in parallelo con l'evolversi della società.

Vorrei terminare questo percorso, quindi, con una citazione che trovo assolutamente in linea con il mio pensiero.

«La scuola si trova oggi a dover fronteggiare sfide incredibili, senza confronto con quelle sostenute nella sua lunga storia passata. Secondo me, l'esito di questa prova avrà un peso decisivo nel far sì che l'umanità vada avanti oppure distrugga sé stessa» (Rogers, 1973).

Mi auguro, così, per il mio futuro, di essere capace di fronteggiare tali sfide.

Bibliografia

Bronfenbrenner, U., (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. MA Harvard University Press.

Castoldi, M., (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.

Concina, E. (2016). *The effective teacher: definition and main aspects in the educational research*. Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete, 16(2), 20–31.

Fedeli, D., (2020). *La gestione dei comportamenti-problema. Dall'analisi all'intervento psicoeducativo*. Anicia.

Felisatti, E., Clerici, R., (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Cleup.

Ghedin E., (2014). *Conclusioni ICF e scuola. Sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva*. Erickson.

Grión, V., Aquario, D., & Restiglian, E., (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Cleup.

Gordon, T., (2001). *Né con le buone né con le cattive. Bambini e disciplina*. Edizioni la Meridiana.

Lave, J., & Wenger, E., (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson.

Malaguzzi, L., (1971). *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia: atti del seminario di studio tenuto a Reggio Emilia il 18-19-20 marzo 1971*. Editori riuniti.

Messina, L., & De Rossi, M., (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Carocci

Mariani, A., (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Carocci.

Mingazzini, L., (2006). *La sorgente delle emozioni*. Morlacchi.

Murray, L., (2015). *Le prime relazioni del bambino. Dalla nascita a due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo*. Raffaello Cortina Editore.

Pellerey, M., (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La nuova Italia.

Rogers, C., R., (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Giunti – Barbèra.

Semeraro, R., (2007). *La progettazione didattica*. Domeneghini.

Tonegato P. (2018). *Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*.

Vullo, L., Lucangeli, D., (2021). *Il corpo è docente*. Erikson.

Vygotskij, L. S. (1980). *Il processo cognitivo*. Bollati Boringhieri.

Wiggins G., Mctighe J., (2004). *Fare progettazione. La 'teoria' di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Las.

Zorzi E., (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Liguori.

Normativa

D.M. 249/2010 - *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n.244*

D.M. 254/2012 - *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*

Legge 107/2015 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Nota MIUR n. 3645/2018 – *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 2018 relativo a *competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

Regolamento per il tirocinio, Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (classe LM 85bis), 2018

Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL) relativo al personale del comparto funzioni locali triennio 2019-2021, sezione scuola

D.M. 334/2021 – *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*

Documentazione scolastica

Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) 2022-2025 Scuola dell'Infanzia Monumento ai caduti

Progettazione annuale della Scuola dell'Infanzia Monumento ai caduti

Allegati

Allegato 1: Tabella di progettazione

TITOLO: *Ogni scatola una sorpresa! Alfaemozionamoci.*

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI
(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenze chiave *(Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)*

- Competenza alfabetico funzionale
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

Campi d'esperienza di riferimento *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

- I discorsi e le parole
- Immagini, suoni e colori

Traguardi per lo sviluppo della competenza *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

- Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative
- Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente

Obiettivi di apprendimento *(desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali aggiornate con i Nuovi scenari del 2018; per la scuola dell'infanzia vanno formulati)*

- Conoscere l'esistenza delle emozioni e saperle riconoscere
- Esprimere le proprie emozioni attraverso diversi linguaggi

Conoscenze e abilità *(cosa gli alunni sapranno e sapranno fare al termine del percorso)*

CONOSCENZE

Emozioni primarie (felicità, tristezza, rabbia e paura) e le diverse forme di espressione di esse.

ABILITÀ

- Riconosce le proprie emozioni e quelle altrui
- Esprime verbalmente o attraverso altri linguaggi le proprie emozioni

Aggancio-attivazione *(problematizzazione iniziale, domande essenziali/di lancio che danno senso all'esperienza, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)*

Arrivo della Scatolina Pina e dialogo tra questa, i bambini e l'insegnante. La Scatola racconta alcune situazioni in cui ha provato delle emozioni forti e condivide con i bambini come si è sentita, mostrando loro delle piccole scatoline presenti nella sua pancia che rappresentano, appunto, le emozioni.

Poi avviene una breve conversazione clinica sulle preconoscenze dei bambini relative alle emozioni, legate alla loro esperienza e al loro vissuto → chiede loro se si sono mai sentiti felici, tristi, impauriti o arrabbiati.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ
(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Rubrica valutativa

| DIMENSIONI | CRITERI | INDICATORI | LIVELLI | | |
|----------------------|--------------------|--|--|---|--|
| | | | PIENO | ADEGUATO | INIZIALE |
| Riconoscere emozioni | Correttezza | Riconosce correttamente le emozioni, proprie e altrui, e i vari elementi con cui esse si manifestano. | Riconosce correttamente e in autonomia le emozioni, proprie e altrui, in ogni situazione, anche quelle non note. | Riconosce correttamente in parziale autonomia le emozioni, proprie e altrui, in situazioni note. | Riconosce correttamente le emozioni proprie e altrui solo con l'aiuto dell'insegnante e in situazioni note. |
| Esprimere emozioni | Linguaggio verbale | Esprime le proprie emozioni utilizzando in maniera chiara il linguaggio verbale. | Esprime in autonomia le proprie emozioni, utilizzando in maniera chiara il linguaggio verbale, anche in situazioni nuove. | Esprime in parziale autonomia le proprie emozioni, utilizzando il linguaggio verbale, in situazioni note. | Esprime le proprie emozioni, utilizzando il linguaggio verbale, con l'aiuto dell'insegnante, in situazioni note. |
| | Altri linguaggi | Esprime le proprie emozioni utilizzando altre forme di linguaggio socialmente accettate e comprensibili. | Esprime in autonomia le proprie emozioni, utilizzando altre forme di linguaggio, comprensibili e accettate all'interno della società, anche in situazioni nuove. | Esprime in parziale autonomia le proprie emozioni, utilizzando altre forme di linguaggio socialmente accettate e comprensibili, in situazioni note. | Esprime le proprie emozioni, utilizzando altre forme di linguaggio socialmente accettate e comprensibili, con l'aiuto dell'insegnante, in situazioni note. |

Strumenti di rilevazione *(da definire in relazione ai criteri individuati)*

Appunti carta-matita, griglie di osservazione, registrazioni, video-registrazioni, fotografie, compito autentico, rubrica di valutazione, raccolta e analisi dei dati, momenti di autovalutazione e sintesi dei contenuti appresi.

Modalità di utilizzo degli strumenti con attenzione ai processi autovalutativi e di valutazione tra pari

In itinere: osservazione continua, feedback formativi mirati e monitoraggio delle attività attraverso momenti di ripresa e sintesi dei contenuti.
 Alla fine del processo di apprendimento: compito autentico e significativo, autovalutazione.
 Successivamente alla fine dell'Unità di Apprendimento: analisi dei dati e riflessione.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE
(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Pianificare le esperienze didattiche in ottica inclusiva.

| Fase | Tempi | Ambiente di apprendimento | Contenuti | Metodologie | Tecnologie | Attività |
|--|--|---|---|---|--|---|
| Fase di sintonizzazione | 3 ore + 3 ore | Aula di sezione. | Scoperta dell'esistenza delle emozioni e presentazione delle 4 emozioni scelte: felicità, tristezza, paura e rabbia. | Tecniche riflessive: conversazione clinica; approccio ludico; storytelling. | Scatola, albi illustrati, immagini. | Dialogo con la Scatolina Pina, analisi delle preconoscenze attraverso una conversazione clinica. Giochi motori. Lettura, discussione sulla lettura e attività post-lettura per la comprensione del contenuto. |
| Fase di sviluppo ed elaborazione cognitiva | 3 ore + 3 ore + 3 ore + 3 ore | Aula di sezione e salone comune della scuola, se possibile anche spazi esterni. | Conoscenza delle emozioni e dei vari linguaggi con cui si manifestano: mimica facciale, corpo, disegno, linguaggio verbale. | Active learning: approccio ludico; circle time. | Varie immagini con espressione delle emozioni, giornali, palette con le emoticon, specchio, cassa per la musica, cancelleria varia, materiali per giochi motori. | Espressione del volto: 'Come cambia la mimica facciale quando si prova un'emozione?' (analisi degli elementi del volto) → analisi di immagini, sperimentazione attraverso lo specchio. Dimensione corporea: 'Come mi muovo quando provo questa emozione? Come reagisce il mio corpo?' → gioco di movimento. Dimensione grafica: 'Come posso rappresentare l'emozione che sento attraverso un disegno?' → il disegno come strumento di espressione delle emozioni. Dimensione verbale: 'Come si esprime a parole un'emozione provata? Con quale tono o atteggiamento?' → conversazione clinica e sperimentazione con situazioni stimolo. Per la gestione dell'attività i bambini saranno divisi in 2 o 3 gruppi: l'insegnante svolge l'attività solo con uno dei gruppi e poi ruota. |
| Progetto con biblioteca comunale | 4 ore | Aula di sezione e salone comune della scuola. | Il rispecchiamento e il riconoscimento emotivo attraverso l'utilizzo di albi illustrati | Story-telling e sintesi metacognitiva con utilizzo di metaplan visuale | Albi illustrati, strumenti per metaplan | Lettura e attività post-lettura in collaborazione con l'esperto esterno. Sintesi metacognitiva su quanto svolto durante l'incontro con l'esperto. |
| Fase di sintesi e valutazione | 3 ore + 2 ore | Aula di sezione e salone comune della scuola, se possibile anche spazi esterni. | Le emozioni e i linguaggi con cui si manifestano. | Active learning e tecniche di ideazione: laboratorio; role-playing. | Materiali per la decorazione delle scatole ed eventuali elementi di scena per la drammatizzazione. | Realizzazione a gruppi di 4 scatole, rappresentanti le 4 emozioni affrontate: le scatole saranno decorate liberamente, a seconda di come i bambini percepiscono quell'emozione. Con le 4 scatole poi i bambini creano una breve storia e la drammatizzano. La drammatizzazione verrà mostrata agli altri bambini della scuola e, se possibile, ai genitori. |

Allegato 2: 'Foto gallery'



Figura 1: lancio della progettazione attraverso la Scatolina Pina, personaggio che accompagna la progettazione annuale dal titolo 'Il mondo in una scatola'



Figure 2 e 3: attività di fotolinguaggio per il riconoscimento delle emozioni



Figure 4-8: laboratorio a stazioni sulla realizzazione delle emozioni dal punto di vista esterno



Figure 9 e 10: sperimentazione della tristezza attraverso un gioco di esclusione

Figura 11: verbalizzazione grafica delle emozioni



Figure 12-15: prodotti dei bambini dalla verbalizzazione grafica delle emozioni

Allegato 3: Scheda di autovalutazione

PORTFOLIO: Autovalutazione delle competenze professionali in formazione

| | |
|---------------|-------------------------------------|
| Studente/essa | Santin Francesca |
| Gruppo/Tutor | TI Treviso, TC Zanatta, TO Calogero |
| Data | 25/02/2024 |

