

Digital storytelling per una scuola inclusiva: un'esperienza nella formazione iniziale degli insegnanti

Marco LAZZARI

Università di Bergamo, Dipartimento di Scienze umane e sociali, Piazzale Sant'Agostino 2, Bergamo

Abstract

Si presenta un'esperienza di digital storytelling condotta nell'ambito del Tirocinio Formativo Attivo per la formazione degli insegnanti. I corsisti di un insegnamento di Pedagogia speciale hanno prodotto una storia digitale come parte dei compiti di didattica a distanza legati all'insegnamento. Si descrive qui la struttura del lavoro svolto con i corsisti e si rende conto dei risultati di un questionario che è stato loro sottoposto dopo il corso per rilevarne le opinioni sull'esperienza. La proposta ha ricevuto il gradimento dei corsisti, che in larga parte ritengono probabile ripeterla a scuola sia in prima persona, sia coinvolgendo gli studenti come progettisti e sviluppatori.

Keywords: digital storytelling, formazione degli insegnanti, inclusione, competenze digitali

Introduzione

La valenza pedagogica del raccontare storie è ampiamente documentata in letteratura. Bettelheim (1976) suggerisce come la classica narrazione di fiabe, oltre a intrattenere i fanciulli, arricchisce la loro vita, ne stimola l'immaginazione e li aiuta a chiarirsi le proprie emozioni, a riconoscere le proprie difficoltà e a scoprire soluzioni ai problemi che li turbano. Bruner (1986) mette in evidenza il valore conoscitivo, relazionale ed emotivo della narrazione per i bambini, rispetto ai quali le storie sono strumenti elettivi per favorire lo sviluppo del linguaggio e conoscere il mondo (Levorato, 1988), secondo forme di apprendimento attivo (Fontichiaro, 2007). Smorti (1994, 1997) sostiene che il pensiero narrativo fa uso di storie, perché costituiscono un sistema semplice e veloce per ordinare fatti, raccontare e trasmettere il passato, mettersi in relazione con gli altri e co-costruire i ricordi, stimolando infine la comprensione sociale. L'importanza della narrazione non si limita dunque alla prima infanzia, ma va oltre e si riverbera su molteplici campi del sapere, dalla letteratura alla filosofia, dalle scienze sociali a quelle fisiche (Nash, 1990), fino alla matematica (Schiro, 2004).

La diffusione di strumenti digitali multimediali degli ultimi anni ha favorito la nascita e la fortuna di una nuova declinazione della narrazione, il *digital storytelling* (DST), che è da subito apparso in grado di suscitare interesse e motivazione di docenti e studenti (Robin, 2006, 2008; Sadik, 2008; Yuksel et al., 2011; Hung et al., 2012), promuovere competenze narrative nei fanciulli (Cassell e Ryokai, 2001), favorirne le attitudini a lavorare collettivamente (Di Blas et al., 2012), stimolare pubblici in ambienti educativi non formali o informali (Petrucco, 2009), potenziare l'esperienza dell'apprendimento di lingue straniere (Casta, 2013; Nguyen et al., 2014). Due campi applicativi per il DST che hanno presto destato l'attenzione dei ricercatori sono quelli della formazione degli insegnanti (Tendero, 2006; Skouge e Rao, 2009; Coutinho, 2010; Heo, 2011) e dell'istruzione di alunni con bisogni educativi speciali (Michalski et al., 2005; Botturi et al., 2014). È all'intersezione dei due domini che si è mossa la sperimentazione di cui si riferisce, che ha offerto una prospettiva applicativa alle riflessioni svolte in merito alla comunicazione con allievi con bisogni educativi speciali nell'ambito di un insegnamento di pedagogia speciale all'interno di un corso di formazione iniziale per insegnanti della scuola secondaria.

L'esperienza

L'esperienza qui presentata si è svolta durante i corsi del tirocinio formativo attivo (TFA) svoltisi presso l'Università di Bergamo nel 2015, avendo come soggetti i corsisti delle classi A043 Italiano, storia e geografia nella Scuola Secondaria di I grado, A050 Materie letterarie negli Istituti di Istruzione Secondaria di II grado, A051 Materie letterarie e latino nei Licei e nell'Istituto Magistrale, A020 Di-

scipline meccaniche e tecnologia e A071 Tecnologia e disegno tecnico, per un totale di 61 persone. Per il modulo di Pedagogia speciale erano previste 30 ore di didattica in presenza e 36 a distanza (FAD). Come attività da svolgere a distanza, con interazioni sul forum con il docente e tra corsisti e con il rilascio finale di un prodotto da condividere, si è proposta la realizzazione di un breve (5 minuti) elaborato di DST, da ottenersi per composizione di immagini, audio, commento musicale ed eventualmente video. Stante che nessun corsista aveva mai sperimentato il DST e quasi nessuno aveva dimestichezza con gli strumenti per realizzarlo, i corsisti sono stati iniziati agli argomenti sia tramite materiali illustrativi caricati su piattaforma FAD, sia con interventi dimostrativi ricavati all'interno delle lezioni.

L'iniziativa aveva una molteplicità di scopi didattici diretti e indiretti:

- 1) attuare una didattica a distanza coinvolgente
- 2) promuovere competenze di narrazione digitale e composizione multimediale spendibili a scuola, nella comunicazione verso gli studenti
- 3) sensibilizzare all'opportunità di usare il DST come strumento usabile anche dagli studenti
- 4) suscitare la riflessione rispetto a una metodologia di progettazione di percorsi formativi ispirati allo Universal Design for Learning (Rose e Meyer, 2002), flessibili ed equi nelle possibilità di accesso ai processi di apprendimento, dunque coerenti con i contenuti del corso.

La sperimentazione è stata ancorata alle ricerche che hanno condotto all'elaborazione delle teorie dell'apprendimento multimediale (Meyer, 2005), con le cautele legate all'evidenza che le attività di produzione multimediale svolte dai ragazzi spesso comportano ragguardevoli tempi morti e generano prodotti di dubbia efficacia contenutistica (Calvani, 2009), e che lo stesso si può dire dello sviluppo di artefatti multimediali da parte degli insegnanti, spostando (magari) l'accento dall'efficacia all'efficienza. Il compito proposto ai corsisti è stato fortemente strutturato (ispirato al corso *Powerful Tools for Teaching and Learning: DST* di coursera), in modo che tra una lezione e l'altra, intervallate di 7-10 giorni, si potesse sviluppare una fase di produzione e/o valutazione, secondo lo schema che segue:

Passo 1: Scelta di argomento e scopo: sono stati introdotti gli elementi di base del DST e messi in luce gli elementi fondamentali di una buona storia; i corsisti hanno scelto argomento e obiettivo educativo per la storia da creare nelle settimane successive. Ognuno ha pubblicato in piattaforma (forum Moodle) una scheda di sintesi della storia, comprensiva di Titolo, Pubblico di destinazione, Obiettivo / idea-forse educativa, Possibile uso della storia in un ambiente educativo formale, non formale o informale, Idea principale che il pubblico deve trattenere dopo aver seguito la storia.

Passo 2: Redazione di uno *script* efficace e creazione di uno *storyboard*: il focus si è spostato sulla stesura dello script (sceneggiatura), con illustrazione dei passi per lo sviluppo di un intreccio efficace; si è affrontato il tema della scelta delle immagini, considerandone dimensioni, tipo, qualità e diritti di proprietà e d'uso; si è visto come creare uno storyboard (sceneggiatura arricchita con immagini). Il compito settimanale è stato duplice: ognuno ha valutato le storie di (almeno) tre colleghi, pubblicando sul forum il proprio giudizio, costituito dal voto (con valori da 0 a 3) a sei caratteristiche della storia (note sin dall'inizio del progetto) e da un feedback qualitativo testuale; e ha steso la bozza dello script, identificato le immagini da usare nel montaggio e creato uno storyboard con il testo e le immagini da pubblicare in piattaforma.

Passo 3: Registrazione del racconto: i corsisti hanno appreso come sfruttare i dispositivi digitali per registrare e post-produrre un audio da coordinare al passo successivo con le immagini scelte per ottenere la narrazione finale. Il compito è stato di registrare l'audio (senza pubblicazione) e di valutare sul forum tre sceneggiature di colleghi. I corsisti sono stati lasciati liberi di usare l'ambiente di editing audio di loro preferenza; a lezione si è proposto il software libero Audacity.

Passo 4: Integrazione di più sorgenti in un ambiente di DST: si è mostrato come fondere testi, immagini, audio e video in un programma di editing multimediale. Il compito ha richiesto la realizzazione del filmato, la sua pubblicazione in rete e la condivisione nel forum di un link al filmato. I corsisti sono stati lasciati liberi di usare l'ambiente di editing preferito; a lezione si è proposto il servizio online gratuito WeVideo che consente anche di esportare la storia in un'area web pubblica (si vedano, come esempi di prodotto finale, bit.ly/esedig, bit.ly/esever).

Passo 5: Valutazione finale: ogni corsista ha dovuto valutare tre filmati, con modalità analoghe a quelle dei passi precedenti.

Dopo la conclusione del corso è stata avviata una riflessione sull'esperienza, per valutarne gli aspetti positivi e negativi e le possibili ricadute. Per motivi legati alla numerosità dei corsisti e alla composizione dei gruppi, lo studio si è concentrato sui corsisti delle classi di concorso di area letteraria, per un totale di 41 persone (sesso F=31, M=10; età $\mu=29.5$, $\sigma=4.7$). A loro è stato richiesto di compilare un questionario online di valutazione dell'esperienza del DST. Il questionario, completato da 25 soggetti (tasso di risposta 61%), comprendeva 23 domande: 5 chiedevano una stima in ore del tempo richiesto da ogni passo del programma; altre 5 chiedevano quanto fossero state pesanti le fasi di ideazione, sceneggiatura, registrazione audio, montaggio video, valutazione (risposte su scala Likert a 5 punti); 6 domande miravano a valutare la soddisfazione rispetto all'iniziativa e l'eventuale intenzione di riprenderla a scuola (Likert a 5 punti); 7 domande vertevano sulle competenze informatiche dei rispondenti, così come essi le percepiscono. Era previsto uno spazio per eventuali commenti, sfruttato da 10 soggetti. Il questionario era anonimo e riservato, con la clausola dell'eventuale uso dei dati in maniera aggregata per ragioni didattiche e di ricerca. Si è rinunciato a inserire richieste di informazioni personali (sesso, età, anni di insegnamento), poiché il questionario era rivolto a una piccola comunità e le domande personali avrebbero potuto indurre nei rispondenti il sospetto di essere tracciati.

Risultati e discussione

Dal punto di vista della valutazione finale dei prodotti, basata sullo stesso modello di qualità e gli stessi criteri di giudizio proposti agli studenti per le loro valutazioni reciproche, l'esperienza è stata più che soddisfacente (voto finale $\mu=8.6/10$, $\sigma=1.5$) e anche per questo si è deciso di attivare la susseguente fase di rilevazione delle opinioni dei corsisti, che qui vengono brevemente riassunte.

La soddisfazione generale derivata dal tipo di attività è stata piuttosto alta ($\mu=1.30$, $\sigma=0.97$), associata alla convinzione di aver acquisito competenze spendibili ($\mu=1.30$, $\sigma=0.76$), le due opinioni essendo abbastanza correlate ($\rho=0.47$), mentre molto più bassa è risultata la correlazione tra soddisfazione e aspettative iniziali ($\rho=-0.23$) e non si è riscontrata influenza delle proprie competenze percepite (indicatori con Cronbach Alpha=0.6). I commenti riscontrati grazie al campo testo a disposizione dei rispondenti hanno confermato il dato numerico, risultando l'esperienza "coinvolgente", "molto utile, stimolante", "dura ma veramente formativa", "creativa e riproponibile in futuro", "positiva e costruttiva", che ha "incuriosito, divertito, stimolato e appassionato" e fornito una "gratificazione finale una volta ultimato il lavoro". I due terzi del gruppo ritengono probabile un uso futuro del DST come strumento da usare a lezione ($\mu=0.96$, $\sigma=0.93$) e la stessa percentuale prevede di farlo usare agli studenti ($\mu=0.83$, $\sigma=0.89$).

Non ci si può nascondere che la scelta del campione, presumibilmente affine all'attività narrativa, può aver introdotto un bias significativo; è altresì vero l'opposto, ossia che si tratta di un campione con competenze informatiche non particolarmente solide e dunque plausibilmente diffidente rispetto all'uso delle tecnologie. Si è peraltro verificato anche con i corsisti delle classi escluse dal questionario sia il buon risultato finale, sia il gradimento dell'esperienza: in questo caso le considerazioni relative alle competenze narrative e tecnologiche sono speculari rispetto a quelle dei corsisti oggetto di indagine.

Per quanto riguarda l'efficienza dell'azione, i dati raccolti sul tempo richiesto dall'esperienza danno una media di 18.5 ore ($\sigma=8.2$), comprendendo solo le fasi di progetto e sviluppo e non quelle di valutazione. Si tratta di un valore piuttosto alto, considerando che il prodotto finale aveva una durata di circa 5 minuti (chi ha usato strumenti diversi da WeVideo ha generato storie anche più lunghe), tuttavia è da considerare che quasi la totalità dei corsisti ha dedicato buona parte del tempo all'apprendimento dei nuovi strumenti (e secondariamente alla ricerca delle immagini). Aggiungendo a tutto ciò il fattore ansia per l'esame, che certamente ha dilatato i tempi di revisione, tutto sommato si può ritenere che un congruo numero di corsisti potrebbe in futuro convergere verso prestazioni accettabili.

Riferimenti bibliografici

Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales*. New York: Knopf.

- Botturi, L., Bramani, C., & Corbino, S. (2014). Digital storytelling for social and international development: from special education to vulnerable children. *International Journal of Arts and Technology*, 7(1), 92-111.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Calvani, A. (2009). *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo*. Trento: Erickson.
- Casta, M.E. (2013). "I am proud that I did it and it's a piece of me": Digital storytelling in the foreign language classroom. *CALICO Journal*, 30(1), 44-62.
- Coutinho, C. (2010). Storytelling as a strategy for integrating technologies into the curriculum: an empirical study with post-graduate teachers. In D. Gibson, & B. Dodge (Eds.), *Proc of Soc. for Information Technol. & Teacher Educ. Intl Conf. 2010* (pp. 3795-3802). Chesapeake: AACE.
- Di Blas, N., Paolini, P., & Sabiescu, A.G. (2012). Collective digital storytelling at school: a whole-class interaction. *International Journal of Arts and Technology*, 5(2-4), 271-292.
- Fontichiaro, K. (2007). *Active learning through drama, podcasting, and puppetry*. Westport - London: Libraries Unlimited.
- Heo, M. (2011). Improving technology competency and disposition of beginning pre-service teachers with digital storytelling. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 20(1), 61-81.
- Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- Levorato, M. C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni: i processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.
- Mayer R. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Michalski, P., Hodges, D., & Banister, S. (2005). Digital storytelling in the middle childhood special education classroom: a teacher's story of adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(4), A. 3.
- Nash, C. (1990). *Narrative in culture*. London: Routledge.
- Nguyen, K., Stanley, N., & Stanley, L. (2014). Storytelling in teaching chinese as a second/foreign language. *Linguistics and Literature Studies*, 2(1), 29-38.
- Petrucchio, C. (2009). Apprendere con il digital storytelling. *TD Tecnologie Didattiche*, 17(1), 4-10.
- Robin, B.R. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, & D. Willis (Eds.), *Proc of Soc. for Information Technol. & Teacher Educ. Intl Conf. 2006* (pp. 709-716). Chesapeake: AACE.
- Robin, B.R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Rose, D., & Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria: ASCD.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506
- Schiro, M.S. (2004). *Oral storytelling and teaching mathematics: pedagogical and multicultural perspectives*. Thousand Oaks: Sage.
- Skouge, J.R., & Rao, K. (2009). Digital storytelling in teacher education: creating transformations through narrative. *Educational Perspectives*, 42(1-2), 54-60.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (1997). *Il Sé come testo*. Firenze: Giunti.
- Tendero, A. (2006). Facing versions of the self: the effects of digital storytelling on English education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(2), 174-194.
- Yuksel, P., Robin, B., & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proc of Soc. for Information Technol. & Teacher Educ. Intl Conf. 2011* (pp. 1264-1271). Chesapeake: AACE.